



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

”JEG ER NOE MER ENN DET JEG VAR”

En aksjonsforskningsstudie av ressurslærerens
identitetsutvikling.

Gro Dagsvik

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordisk masterprogram i pedagogik med inriktning mot aksjonsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt2016
Handledare:	Torbjørn Lund

Examinator:

Anette Olin

Rapport nr:

VT16 IPS PDA162:16

Abstract

Uppsats/Examensarbeite:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordisk masterprogram i pedagogik med inriktning mot aksjonsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt2016
Handledare:	Torbjørn Lund
Examinator:	Anette Olin
Rapport nr:	VT16 IPS PDA162:16
Nyckelord:	Mellomledere, identitet, identitetsutvikling, følelser, aksjonsforskning, hermeneutikk

- Syfte:** I studien har jeg studert ressurslærerens identitetsutvikling innenfor den Norske skolesatsninga Ungdomstrinn i Utvikling. Studien skal bidra til å forstå ressurslærerens rolle og identitetsutvikling i møte med lærere og skoleledere. Tre forskningsspørsmål har guidet arbeidet med studien: 1. Hvordan utvikles en identitet som ressurslærer? 2. Hvilken betydning har møter med «hjelpere» i skolen i ressurslærerens identitetsutvikling? 3. Hvordan virker forhold som makt, tillit og følelser inn på ressurslærerens identitet?
- Teori:** Denne studien er lagt opp som en aksjonsforskningsstudie basert på hermeneutikkens ideer om forforståelse, tolkning og kritikk. En ambisjon har vært å forstå egen rolle og identitetsutvikling. For å beskrive og analysere dette har støttet meg til forskning rundt mellomlederroller i skole og utdanning (Grootenboer, Edwards-Groves, & Rønnerman, 2014; Møller & Eggen, 2005; Ghamrawi, 2013), rundt identitetsbegrepet (Giddens, 1997; Vignoles, Regalia, Manzi, Gollidge, & Scabini, 2006; Synnes, 2012; Gergen & Gergen, 2001), og rundt følelser i forskning og læring (Jakhelln, 2009; Collins, 2004) for å beskrive og senere analysere datamaterialet.
- Metode:** Studiens metodologi består av aksjonsforskerens møter med feltet innenfor rammen av UiU og aksjonsforskerens møter med seg selv gjennom forskningsprosessen. Studiens empiri består av 11 narrativer basert på data fra min personlige logg supplert med lydopptak, eposter og referater. Empirien analyseres gjennom tolkning i flere stadier, både med en empirinær førstegangstolkning og med en teoretisk fortolkning.

Resultat: På grunn av utydelige føringer, var det utfordrende å utvikle en tydelig identitet innenfor rammene av satsninga UiU. Som ressurslærer søkte jeg tilhørighet og fortolket verden fra lærerens ståsted først og fremst. Det har allikevel vært mulig å finne elementer av en lederrolle i ressurslærerens virke og identitetsutvikling. Makt og tillit, følelser og responser fra omverdenen har virket inn på prosessen.

Forord

Jeg har jobbet som lærer i barneskolen i ca. 20 år, men høsten 2014 begynte jeg i ny jobb. Plutselig var jeg ikke bare lærer lenger, men var blitt ressurslærer i klasseledelse. Kjempegøy, men også utfordrende og skummelt. Med hvilken autoritet kunne vel jeg fortelle lærerkolleger hvordan de burde jobbe med klasseledelse? Jeg ble kastet ut i en identitetsjakt og måtte bygge opp et bilde av meg selv som ressurslærer både for min egen og andres del. Prosessen med å utvikle identitet ble siden min forskningsinteresse og tema for masterarbeidet. I skrivende stund er jeg i ferd med å avslutte ressurslærerkapitlet i mitt yrkesliv, men det har vært døråpner til nye muligheter. Jeg har blitt modigere og tør forsøke meg på nye utfordringer.

Studiene, og spesielt det avsluttende masterarbeidet har vært krevende. Uten et godt støtteapparat rundt meg hadde jeg neppe kommet i havn. Det er mange som fortjener en takk.

Først må jeg få takke lærere og skoleledere som har sluppet meg inn i kontorene, lærerrom og klasserom. Uten våre møter hadde det ikke blitt noen studie. Min veileder Torbjørn Lund skal ha takk for jobben og for alle de matnyttige samtalene på Grand og 4 roser. Margrethe og Annelise, mine fantastiske kollokvievenninner. Takk for både faglig og moralsk støtte. Tirsdagskveldene med dere har vært ukas høydepunkt!

Til slutt må jeg takke de som står meg aller nærmest. Mia, Fredrik, Anne Elise og Bente. Dere har måttet bli vant til at ”mamma studerer”. Jeg lover at denne sommerferien skal jeg leke og lytte mer og lese mindre.

Mamma og pappa: Takk for alle ferdiglagede middager og for at dere er sikkerhetsnettet i familien når det er travle tider.

Til slutt en stor takk til Erwin! Du har vært en klippe. Uendelig støttende, tålmodig og hjelpsom. Mens andre damer ofte klager over menn som ikke ordner i huset har jeg ingenting å bemerke. Du er fantastisk!

Gro

Innholdsfortegnelse

Del 1: Innledning.....	8
Innledning og formål.....	8
Problemstilling.....	9
Oppgavens oppbygging.....	9
Del 2: Bakgrunn.....	10
Hva er UiU?.....	10
Hva er en ressurslærer i klasseledelse?.....	11
Hva skrives det om ressurslærere?.....	12
Del 3: Teoretiske perspektiver.....	14
Studiens vitenskapsteoretiske plassering og kunnskapssyn.....	14
Aksjonsforskning som tilnæringsmåte.....	14
Hermeneutikk.....	17
Forskerrollen.....	19
Bruk av narrativ i forskning.....	19
Identitet.....	20
Følelser i forskning og læring.....	22
Følelser i møtet med ny jobb.....	23
Mellomlederroller.....	24
Lederskap.....	24
Mellomlederrollen som praksis.....	25
Makt og tillit.....	26
Oppsummering av del 3.....	27
Del 4: Metode - Mine valg i forskningsprosessen.....	28
Aksjonsforskning som strategi.....	28
Parallele aksjoner.....	28
Deltakere.....	31
Etikk.....	32
Den kritiske ettertanken.....	32
Delte roller.....	34
Datainnsamling.....	35
Logg som observasjonsverktøy.....	35
Troverdighet og gyldighet.....	38
Oppsummering av del 4.....	40
Del 5: Tilnæringsmåter i analysearbeidet.....	41
Narrativ analyse.....	41
Tematisk fokus.....	41

Å tolke narrativ - den hermeneutiske interessen	42
Analyseprosessen i denne studien	43
Del 6: Presentasjon av empiri og empirinær analyse	45
Narrativer fra ulike møter	45
Møter med lærergrupper	45
Møter med enkeltlærere.....	49
Møter med skoleledere	54
Oppsummering av del 6	58
Del 7: Teoretisk analyse	59
Identitet i flere dimensjoner	59
Fra vanlig lærer til lærer med ledelsesoppgaver.....	59
Makt og tillit.....	62
Følelser	64
Gruppetilhørighet	66
Å være nyttig.....	67
Del 8: Resultat, drøfting og avsluttende refleksjoner	69
Resultat	69
Utviklet identitet? En avsluttende drøfting.....	72
Mine erfaringer med aksjonsforskning.....	75
Avsluttende refleksjoner.....	77
Referanseliste	79
Vedlegg 1	85

Del 1: Innledning

Innledning og formål

Denne studien handler om jobben som ressurslærer og hvordan identitet som ressurslærer kan utvikle seg innenfor rammen av ei nasjonal skolesatsing. Dette blir undersøkt gjennom aksjonsforskning, fortelling og fortolkning.

Høsten 2014 begynte jeg i en jobb som ressurslærer i vår kommune. Rollen var ikke utfyllende beskrevet og måtte derfor formes av den enkelte. Dette ble en utfordring, og det skapte en del usikkerhet rundt hvem og hva ressurslæreren er. For undertegnede ble det derfor viktig å få tak i egen identitet som ressurslærer.

Å definere og beskrive rollen ble ytterligere viktig fordi det ikke fantes noen konkrete studier som berørte dette feltet. Forskningsmiljøene har til nå ikke viet særlig oppmerksomhet til ressurslæreren og hennes rolle. Dette bekreftet forskningslederen for satsninga Ungdomstrinn i Utvikling (UiU) på NTNU¹, May Britt Postholm, i januar 2016.

Lærerprofesjonen er i endring og utvikling. Lærere rekrutteres til og innehar lederfunksjoner i skolens utviklingsarbeid i større grad enn før og antallet mellomledere i norsk skole øker kraftig (Jelstad, 2016). En dimensjon ved ressurslærerens arbeid er ledelse i skolebasert kompetanseutvikling. I tillegg til å undersøke identitetsutvikling, ble det en ambisjon å skrive seg inn i diskursen rundt mellomlederroller i skolen og gjennom det bidra til en forståelse av hva det innebærer å bli en ressurslærer.

Mellomledere i skolen har ofte mye ansvar i, og et stort potensiale til å påvirke skolens utviklingsarbeid. I den nasjonale satsninga Ungdomstrinn i Utvikling (UiU) har en rekke lærere blitt rekruttert som ressurslærere og slik blitt tildelt oppgaver relatert til ledelse av læreres læring. Ledelsesaspektet gjør det mulig å knytte undersøkelser av ressurslærerens rolle og identitet til undersøkelser rundt mellomlederroller i skolen. Sett i relasjon til forskning på dette feltet vil jeg undersøke hva ressurslærere er og kan være, og studere identitetsutviklingen min som ressurslærer i møter med mennesker som arbeider i skolen.

¹ Norges Tekniske og Naturvitenskapelige Universitet

Problemstilling

Ut fra formålet beskrevet over, har oppgaven følgende problemstilling:

Hvordan kan man utvikle identitet som ressurslærer i den nasjonale satsninga Ungdomstrinn i Utvikling?

For å kunne svare på problemstillingen er det flere ting en må belyse. Det må defineres hva identitet er og undersøkes hvordan identitet dannes. Dette må sees i relasjon til ressurslærerrollen. Ressurslærerens arbeid i UiU dreier seg om å reise ut fra kontorene og inn i skolen. Der møter hun lærere og skoleledere. I disse møtene spiller ulike forhold som maktstrukturer, tillit og følelser inn. Jeg ønsker å se hvordan alle disse områdene påvirker identitetsutviklingen. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan utvikles en identitet som ressurslærer?
2. Hvilken betydning har møter med «hjelpere» i skolen i ressurslærerens identitetsutvikling?
3. Hvordan virker forhold som makt, tillit og følelser inn på ressurslærerens identitet?

Oppgavens oppbygging

Denne studien består av 8 deler. Etter denne første, innledende delen kommer del 2, som beskriver bakgrunn og kontekst for studien.

Studiens teoretiske perspektiver presenteres i del 3. Her plasseres arbeidet vitenskapsteoretisk og kunnskapsfilosofisk, og det presenteres et utsnitt av forskning rundt mellomlederroller i skolen, bruk av narrativ i forskning, samt noen teoretiske perspektiver på identitet og på følelser i forskning og læring.

Del 4, metode, handler om hvilke valg som er gjort i forskningsprosessen. Her beskriver jeg forskningsopplegg og verktøy i forskningen, og legger frem 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.

Del 6 inneholder narrativene som danner studiens komprimerte empiri. Til hvert narrativ er det knyttet en kommentar som inneholder utfyllende opplysninger samt mine første fortolkninger av hendelsene. Dette har jeg kalt en empirinær analyse.

Del 7 inneholder analyse i form av teoretisering rundt narrativene. Her presenteres fortolkninger gjort innen de teoretiske rammene skissert i del 3.

Del 8 inneholder en sammenfatting av resultatet i form av sentrale funn som så drøftes i lys av oppgavens problemstilling. Denne delen avsluttes med metodedrøfting og avsluttende refleksjoner.

Del 2: Bakgrunn

For at leseren skal kunne sette seg inn i og forstå min identitetsutvikling, er det viktig å få et innblikk i konteksten arbeidet foregikk i. Jeg vil presentere bakgrunnen for satsninga ressurslærerne er en del av og beskrive selve satsninga både på nasjonalt og kommunalt nivå. Hva en ressurslærer er, forklarer jeg ved å referere noe av det offentlig forvaltning skriver om rollen.

Hva er UiU?

I 2011 ble ideen om den nasjonale satsninga på ungdomstrinnet lansert i Stortingsmelding 22, Motivasjon – Mestring – Muligheter (Meld. St. nr. 22, 2011). Dette kom som et resultat av internasjonal påvirkning. Tester som PIRLS², TIMSS³ og PISA⁴, og rapporter fra OECD⁵ ga et annet bilde av norsk skole enn politiske styresmakter ønsket. Det ble avdekket utfordringer som gjorde at læringsresultatene for norske elever var lavere enn i land Norge ønsket å sammenligne seg med. På bakgrunn av politiske vedtak iverksatte så den offentlige forvaltningen, representert ved utdanningsdirektoratet, ei stor satsning. Ønsket og ambisjonen var at flere av ungdomsskoleelevene i Norge skulle få en mer praktisk og variert skolehverdag, og gjennom dette oppleve mestring og økt motivasjon. Det ble skissert opp fire satsningsområder: Klasseledelse, regning, lesing og skriving. Det ble lagt opp til en kompetanseutvikling som skulle omfatte alle lærere i ungdomsskolen. Arbeidet med dette skulle i hovedsak foregå på egen skole, altså være skolebasert. Utdanningsdirektoratet ga støtte til dette arbeidet på flere måter, blant annet med økonomiske midler til kommunene for å ansette ressurslærere. Ressurslærere var altså et av flere virkemidler for å realisere intensjonene med satsninga. På kommunenivå ble organiseringen noe ulik fra sted til sted, derfor vil jeg si noen ord om hvordan kommunen jeg arbeider i gjorde det.

Av prosjektbeskrivelsen for Harstad kommune (Vedlegg 1) fremgår det at det var ønskelig å ha et felles utviklingsarbeid for alle grunnskolene, derfor ble også barneskolene og voksenopplæringa tatt med i satsninga. Nettverksarbeid og dialogkonferanser var virkemidler utdanningsdirektoratet skisserte for å iverksette UiU, så kommunen videreførte en etablert nettverksstruktur for utviklingsarbeid. Nettverket var skapt gjennom en årrekke i partnerskap med UiT⁶, og innebar jevnlig dialogkonferanser⁷ hvor skolens utviklingsgrupper møttes til todagers samlinger, fire ganger i året. Utviklingsgruppene på skolene besto av lærere og skoleledere fra hver enkelt enhet.

Mellom dialogkonferansene skulle utviklingsarbeidet foregå på de enkelte skolene, under rektors ledelse. I prosjektbeskrivelsen (Vedlegg 1) står det at aksjonslæring ble valgt som

² Progress in International Reading Literacy Study. Internasjonal studie om leseferdigheter på 4. trinn. Norge har deltatt i 2001, 2006 og 2011.

³ Trends in International Mathematics and Science Study. Internasjonal studie om matematikk og naturfag på 4. og 8. trinn. Norge har deltatt i 1995, 2003, 2007 og 2011.

⁴ Programme for International Student Assessment. Måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag.

⁵ Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling

⁶ Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet.

⁷ Design for utviklingsarbeid med vekt på dialog og aktiv deltakelse (Hansson, 2003).

strategi. Dette innebar at lærerne på den enkelte skole jobbet systematisk med å gjøre bevisste endringer /forbedringer i sin undervisningspraksis etter en aksjonsmal (et skjema til hjelp i arbeidet med aksjonslæring) i henhold til prosjektets formål (Vedlegg 1). Faggrupper etablert på skolene og i det kommunale nettverket arbeidet med satsningsområdene i forhold til det aktuelle faget. I nettverksstrukturen var det også lagt inn to årlige lederkonferanser, hvor alle skolelederne i kommunen skulle delta. Fokuset i disse samlingene skulle være ledelse av skolebasert kompetanseutvikling.

Høsten 2014 gikk jeg inn i en kommunal stilling, som ressurslærer i klasseledelse. Da jeg kom inn i stillingen, var jobben lite beskrevet og lite modellert. Jeg ble først tilsatt som vikar, og de ressurslærerne som hadde begynt året før var da ferdige med opplæringen utdanningsdirektoratet tilbød. Jeg fikk derfor ingen opplæring. Det var heller ikke mulig å finne litteratur eller forskning som eksplisitt tok for seg ressurslærerrollen. Dette medførte at jeg i stor grad selv måtte fylle stillingen med innhold i møtene med skoleledere, skoler og lærere.

Hva er en ressurslærer i klasseledelse?

I planen for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017 (Utdanningsdirektoratet, 2013) står ressurslærernes mandat beskrevet, blant annet med følgende: ”Ressurslærerne skal støtte lærerne i arbeidet med klasseledelse, og i å gjøre opplæringen i regning, lesing og skriving mer praktisk, variert og relevant for økt læring” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Videre fremgår det at ressurslærerstillingene er kommunale og at skoleeier kan benytte dem for å styrke kapasiteten på skolene. Utdanningsdirektoratet legger opp til at en ressurslærer skal dekke et snitt på 4 skoler, men skoleeier har rett til å fordele og organisere ressursen i forhold til lokale strukturer og behov. Det står også at skolelederne skal involvere ressurslærerne i planlegging og gjennomføring av den skolebaserte kompetanseutviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det vil si at skoleeier «eier» og bestemmer over ressurslærerstillingene. Skoleledernes oppgave er å slippe ressurslærerne inn i planlegging og gjennomføring av UiU på deres skole. Ressurslærerne skal fungere som en styrkning i skolens utviklingsarbeid innen satsninga.

I det teoretiske bakgrunnsdokumentet for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2012) står det hvem som kan være ressurslærere i klasseledelse og hvilken kompetanse en slik ressurslærer i UiU bør ha. Det kan være lærere som har *deltatt i nasjonale satsinger*, som f.eks. Vurdering For Læring⁸. Det kan også være lærere med *særskilt kompetanse* innenfor et av satsingsområdene. Mitt ansvarsområde var å bidra til utvikling av lærernes klasseledelse. Dette var et fagområde jeg i en årrekke hadde interessert meg for, og i tillegg hadde jeg deltatt i Vurdering For Læring. Dette bidro nok til å kvalifisere meg for jobben, men for å tydeliggjøre min rolle ble det relevant å undersøke hvordan klasseledelse defineres i UiU.

I samme bakgrunnsdokument står det at man i UiU ikke ønsker å definere klasseledelse for snevert, men gi rom for litt ulike forståelser og tilnærminger. Dokumentet presenterer en forståelse av klasseledelse som det å bidra til både faglig og sosial læring hos elevene. Den

⁸ Vurdering For Læring (VFL): Nasjonal satsning startet i 2010. Det overordnede målet for satsingen har vært at skoleeier, skoler og lærebedrifter/opplæringskontorer skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål (utdanningsdirektoratet,

gode klasselederen har en solid lederkompetanse, skaper et inkluderende læringsmiljø og styrer elevene inn i læringsarbeidet, tross den enorme kompleksiteten som preger klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 4). Dette var altså hovedfokuset i arbeidet mitt, og feltet jeg skulle legitimere meg i: Best mulig klasseledelse av og for flest mulig. Men hvordan, og med hvilke verktøy skal en ressurslærer i klasseledelse jobbe? Det sier Utdanningsdirektoratet også noe om.

Videre i bakgrunnsdokumentet står det at en ressurslærer i klasseledelse bør i tillegg til kompetanse på fagområdet *klasseledelse*, besitte kompetanse innen *endrings- og utviklingsarbeid* i skolen og ha kunnskap om og erfaring med *observasjon og veiledning* i et personale. Ressurslæreren skal også ha kunnskap om ulike *metoder/arbeidsmåter* som er hensiktsmessige å benytte i skolebasert kompetanseutvikling. Det nevnes også som viktig at ressurslærerne kjenner og tar i bruk de ulike *dokumentene og ressursene* som ligger på utdanningsdirektoratets nettsider (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Det er med andre ord en relativt bred kompetanse og erfaring som etterspørres. Samtidig er det ikke noen absolutte krav. Dette betyr at det er det lokale nivået som avgjør hva som kreves og hvem som anses for kvalifisert til jobben. Slik blir det også et lokalt spørsmål hvordan ressurslæreren skal jobbe.

Hva skrives det om ressurslærere?

For å undersøke hva som finnes av skriftlig materiale om ressurslærere benyttet jeg søk i Google Scholar. Søkeord "ressurslærer", endte til slutt opp med 37 treff. Dette var etter å ha avgrenset søket til å gjelde fra 2011 til nå, samt funnet flere treff som refererte til samme dokument. Jeg undersøkte innholdet i de ulike treffene. Kun noen få refererte direkte til UiU, og ingen tok for seg ressurslærerrollen i særlig grad. Det eneste man kanskje kan si er at ordet «ressurslærer» brukes om en lærer som gjerne har ekstra kompetanse innen et spesifikt område eller program.

Jeg har kunnet finne ut mer om ressurslæreren gjennom å lese hva som skrives i den offentlige forvaltningen, først og fremst gjennom publikasjoner utgitt av utdanningsdirektoratet eller kunnskapsdepartementet samt i kommunale planer.

I stortingsmelding nr. 20 (St. Meld. Nr. 20, 2004-2005) beskrives ressurslæreren som en som bistår andre lærere og i flere publikasjoner fra Kunnskapsdepartementet er ressurslærere nevnt relatert til etablering av nettverk og som virkemidler for å styrke kapasiteten til å drive utviklingsarbeid i kommuner og på skoler (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette sammenfaller med intensjonene i UiU og ressurslærerens mandat. I utredningen «Å høre til» (NOU 2015:2, 2015), nevnes ressurslærere som en mulig støtte for skolen i arbeidet med det psykososiale miljøet, krenkelser og mobbing, og de nevnes på nytt i kommentarer som angår statlige midler til skolebasert kompetanseutvikling.

NIFU⁹ har oppdraget med å evaluere UiU. Dette arbeidet er ikke ferdig, men i et

⁹ Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

arbeidsnotat (Sjaastad, 2014), kan man lese om ressurslærerens tilknytning til skoler. Det ser ut til at svært mange ressurslærere i UiU kun forholder seg til en skole, og at kun en mindre andel har ansvar for to eller fler. Min situasjon, med ansvar for 13 skoler er altså spesiell.

Man kan altså si at ressurslæreren i UiU, slik offentlig forvaltning bruker begrepet, er en lærer som har en funksjon som støtte og hjelper for lærere og skoler i utviklingsarbeid, som skal styrke kapasiteten for slikt arbeid gjennom å jobbe på skolen og i nettverk.

I de kommunale dokumentene fremgår det at skolene i Harstad har bidratt til at det er ansatt tre ressurslærere i totalt 110 % stilling. Ressurslærer i klasseledelse har 50 % av denne ressursen og skal betjene alle kommunens 13 grunnskoler.

I den kommunale prosjektbeskrivelsen (Vedlegg 1) står det at ressurslærere:

- Støtter skoleledere og lærerne i arbeidet med klasseledelse og grunnleggende ferdigheter
- Støtter skoleledere og lærerne i å gjøre opplæringen mer praktisk, variert og relevant.
- Støtter skoleeier i fremdrift og utvikling.
- Er involvert i planlegging og gjennomføring av den skolebaserte utviklingen innenfor skolens egne mål.
- Følger de nasjonale føringer og skoloring som foreligger.

Det som er spesielt for Harstad kommune oppfatter jeg som følgende: Barneskolene er tatt med i satsninga og ressurslærerne er ansatt i relativt store stillingsprosentar og betjener et stort antall (min 7 – max 13) skoler.

I denne studien er en *ressurslærer* en person som er tilsatt gjennom UiU i en stilling med tittelen ressurslærer. Videre avgrenses begrepet til bare å gjelde ressurslærer i klasseledelse, og jeg ser bort fra de andre satsningsområdene lesing, skriving og regning. Ressurslæreren jeg skriver om, har altså et formelt mandat og *skal støtte lærerne i arbeidet med klasseledelse* (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Ressurslærerstillingene er et resultat av andres beslutninger, fra internasjonal påvirkning via regjering, storting og offentlig forvaltning, til kommunal tolkning av satsninga UiU. Alle disse ulike nivåene mener noe om utfordringene i skolen, og utdanningsdirektoratet har bestemt at ressurslærere er et av flere verktøy til å bøte på problemene. Slik ble jeg som ressurslærer en liten brikke i et stort spill, og dette kastet meg ut i en identitetsjakt.

Del 3: Teoretiske perspektiver

I denne delen vil jeg plassere studien i forhold til vitenskapsteori, kunnskapssyn og ulike aksjonsforskningstradisjoner. Jeg vil også gå inn på bruk av narrativ i forskning, avklare identitetsbegrepet og kort presentere noen perspektiver på følelser i forskning og læring. Til slutt vil jeg presentere teoretiske perspektiver som kan forankre ressurslærerens rolle og arbeid. Forskning rundt mellomlederroller i utdanningssystemet er et slikt perspektiv.

Studiens vitenskapsteoretiske plassering og kunnskapssyn

Denne studien er lagt opp som en aksjonsforskningsstudie, basert på hermeneutikkens ideer om forforståelse, tolkning og kritikk. I det følgende vil jeg gå inn i hva aksjonsforskning er og hva en slik tilnærming betyr i forskningsarbeidet.

Aksjonsforskning som tilnæringsmåte

Aksjonsforskning oppsto som en motreaksjon til det positivistiske paradigmet og har røtter helt tilbake til Lewin (1890-1947) og Amerika i 1920-årene. Det framstår ikke som noen helhetlig tradisjon, men kan bedre beskrives som en «forskningsfamilie» med den rekke sammenfallende særtrekk. I Skandinavia ble aksjonsforskning tatt i bruk i industrien og arbeidslivsforskningen mot slutten av 1950-tallet men fikk først feste i skolekretser rundt 90-tallet (Salo, Rønnerman, & Furu, 2008; Hansson, 2003; Furu, 2013).

Den norske samfunnsviteren Kalleberg (1992) har gjort et forsøk på å gi aksjonsforskning en fagteoretisk plassering innenfor samfunnsvitenskapene. Som grunnlag for sin argumentasjon går han tilbake til begynnelsen av 1900-tallet: Da dominerte en positivistisk tankegang, som også gjorde seg gjeldende innen samfunnsvitenskap. Etter hvert kom det en motreaksjon som grovt sett tok fire forskjellige vendinger: En fortolkende, en kritisk, en empirisk og en konstruktiv vending. Den konstruktive vendingen beveget seg fra positivismens tanke om forskerobjektivitet og minst mulig påvirkning på det studerte feltet mot en mer aktiv forskerrolle, hvor målet var å bidra til endringer i samfunnet. Av tre grunnleggende typer forskningsopplegg; konstaterende, vurderende og konstruerende, knyttes aksjonsforskningen til det siste.

I konstruerende forskningsopplegg fokuseres det på hva aktører kan og bør gjøre for å forbedre en gitt virkelighet. Konstruerende forskningsopplegg deles også inn i tre: Variasjon, intervensjon og imaginasjon. Aksjonsforskning defineres som en intervensjonell form for forskning nettopp fordi forskeren griper inn i det feltet som studeres med tanke på å forbedre det og produsere ny vitenskapelig kunnskap (Kalleberg, 1992).

Ulike tradisjoner

Nielsen (2009) knytter aksjonsforskningens epistemologi¹⁰ til frankfurterskolen og kritisk teori. En kritisk samfunnsforståelse innebærer at forskeren stadig er på let etter sosial ulikhet. I denne tradisjonen sees ikke forskeren som garant for sannhetsgehalten. Aksjonsforskeren skal derimot bidra til en demokratisering av kunnskap og viten. Hun skal også skape grunnbetingelser for endringer gjennom samarbeid og dialog. Dette fører forskeren ut i en

¹⁰ Erkjennelsesteori, epistemologi, i filosofien betegnelse for læren om vår erkjennelses natur, dens forutsetninger og grunnlag, og om vår kunnskaps opprinnelse, mulighet, omfang og gyldighet (snl.no).

stadig søken etter det utopiske idealet – et gjennomdemokratisk, likestilt samfunn (Nielsen, 2009).

En tradisjon som er nært forbundet til kritisk teori er den emansipatoriske eller frigjørende forskningen. Dette er en politisk og ideologisk tradisjon, i hovedsak australsk, og hadde sitt utspring i arbeidet med frigjøring av undertrykkede grupper. Karin Rönnerman (2004) skriver følgende om denne grenen av aksjonsforskning: «Genom att få kunskap om hur betingelser förhåller sig till varandra och hur t.ex. makt spelar in kan man också frigöra sig och förändra förhållanden man är slav under» (s. 28). Emansipatorisk forskning fokuserer altså på frigjøring, blant annet gjennom å avsløre undertrykkende maktstrukturer, og aksjonsforskere i vår del av verden har latt seg inspirere og påvirke av denne retningen.

I Skandinavia ser man i hovedsak to tradisjoner innen aksjonsforskningen: en med utspring i samfunnskritisk teori og konflikteoretiske forforståelser, og en annen som er mer konsensusorientert - dialogtradisjonen (Nielsen, 2009, s. 533). Dialogtradisjonen kan beskrives som pragmatisk orientert. Implementering av endringer gjennom nettverksrelasjoner er i fokus. Det viktigste redskapet til endring, er forankrede sosiale diskurser om den innovative prosessen. Det vil si at forskeren går inn i eksisterende systemer og endrer den allerede eksisterende diskursen. Formålet er endring og forskningens nytteverdi er i fokus. Målet på suksess blir da hvorvidt endringer faktisk finner sted. Tradisjonen knyttet til samfunnskritisk teori beskrives som mindre handlingsmettet enn dialogtradisjonen. Kunnskapen som dannes i denne tradisjonen sees som mindre produktivistisk, men heller rettet mot livsetikk (Nielsen, 2009) Det vil si at aksjonsforskeren i større grad fokuserer på å avsløre undertrykkende maktstrukturer. Dette sees som et bidrag til å sette mennesker i stand til å bli mer sosialt myndige over eget arbeid og liv.

Så hvor plasserer dette meg i aksjonsforskningslandskapet? På den ene siden er jeg sterkt inspirert av det frigjørende, og er opptatt av maktstrukturer. Like fullt er det ikke til å komme fra at jeg er skolert inn i en dialogisk tradisjon gjennom mange års deltakelse i kommunens utviklingsarbeid med dialogkonferanser og nettverk. Det vil være naivt å tro at det ikke påvirker min innstilling i forskningen. Jeg henter derfor inspirasjon fra begge tradisjoner.

Kunnskapsbegrepet i aksjonsforskning

Flyvbjerg (2001) argumenterer for at samfunnsvitenskapen generelt må knytte seg til det aristoteliske kunnskapsbegrepet phronesis. Phronesis dreier seg om en form for praktisk visdom, som bygger bro mellom instrumentell rasjonalitet og verdirasjonalitet. Den phronetiske forskeren vil slik både ivareta praktisk nytteverdi og etiske dimensjoner. Kunnskap blir da relatert til spesifikke kontekster, i motsetning til de to andre aristoteliske kunnskapsbegrepene epistheme og techne. De to sistnevnte knyttes gjerne til naturvitenskapene, og representerer analytisk vitenskapelig kunnskap og teknisk kunnskap (Gustavsson, 2000). Etter Flyvbjergs syn skal ikke samfunnsvitenskapene konkurrere med naturvitenskapene om å forutsi menneskelig atferd eller å generalisere. Samfunnsvitenskapene må heller vektlegge områder der de har sine styrker: det refleksive, det kontekstuelle, og analyser av verdier og makt (Flyvbjerg, 2001).

Mattsson (2013) kaller aksjonsforskning for praksisforskning. I denne typen forskning mener han i likhet med Flyvbjerg (2001), at man etterstreber kontekstrelatert og handlingsrelevant kunnskap. Det vil si kunnskap som er av betydning i den sammenhengen man befinner seg i. Dette medfører et pragmatisk sannhetskriterium: Kunnskapen er gyldig dersom den fører til faktiske endringer (Kvale & Brinkmann, 2012). En av overskriftene i Nielsens artikkel

«Aksjonsforskningens videnskapsteori» lyder som følger: «Ny viten er lokal viten» (Nielsen, 2009, s. 541). Med dette indikerer han allerede i overskriften det samme som Mattsson (2013) og Flyvbjerg (2001) skriver om phronetisk forskning: at kunnskapsproduktet er bundet til lokale kontekster. Den pragmatiske vendingen i aksjonsforskningen fokuserer ikke på store omveltninger, men går heller inn i små endringer som over tid kan endre sosiale strukturer. Dette gjør forskeren ved å hekte forskning og forandringsprosesser på hverandre gjennom refleksjon. Videre ønsker den pragmatiske aksjonsforskeren å skape en robust utvikling gjennom deltakelse og balanse. Men dette er ikke uproblematisk. Nielsen påpeker at den dialogiske tradisjonen står i fare for å miste det kritiske perspektivet gjennom sin pragmatiske innstilling. I fokuset på nytteverdi og faktisk endring er det behov for strukturkritikk som utfordrer makthavere og strukturer (Nielsen, 2009).

Mattsson (2013) støtter seg til Freires ord og skriver at sosial politisk virkelighet formes gjennom ord og tanker (Mattsson, 2013). Dette knytter dermed aksjonsforskningens kunnskapsprodukt til kommunikasjon. Nielsen (2009) knytter også sannhetsgehalten i aksjonsforskningens kunnskapsprodukt til en offentlighetsorientering: Møtet med og formidlingen til offentligheten. Denne formidlingen kan sies å ha en hermeneutisk karakter. Erfaringer kan ikke vurderes absolutt og objektivt, men må vurderes i forhold til en publikumsrettet fortelling i form av tekst. Teksten er en kommunikasjon av gjorte erfaringer, men teksten er ingenting uten forsøk på å forstå og tolke. Aksjonsforskeren må prøve å finne ut hva erfaringene betyr for en selv og for de berørte. Forskningsrapportene må derfor være sterkt preget av narrasjon – subjektivt valgte erfaringselementer som fortelles til publikum (Nielsen, 2009, s. 542). Fortolkningen må forskeren så gjøre gjennom å sette erfaringene i forbindelse med allerede eksisterende viten. Denne dialogen mellom erfaringer og viten er det som gjør prosjektet samfunnsreformerende (Nielsen, 2009, s. 543).

Menneskesynet i aksjonsforskning kan knyttes til et hermeneutisk perspektiv. Dette innebærer at meningsskapelse og forståelse er grunnelementer i mellommenneskelige relasjoner og sosiale systemer. Aksjonsforskningen vektlegger imidlertid handling i mye større grad enn hermeneutikken. Dette bygger på en ide om at mennesker lever i sosiale strukturer som innskrenker deres muligheter for å forstå og ha innsikt i og kontroll over de utviklingsprosessene og gruppedynamikkene de er underlagt (Nielsen, 2009). Dette kan oppleves som reifikasjoner: en fastfrosset eller stivnet virkelighet, definert som en slags ytre tvangstrøye på individene. Det er altså en grunnantakelse i aksjonsforskning at maktstrukturer hindrer mange mennesker i å realisere sine livsmuligheter (Mattsson, 2013). Handling rommer mulighet for emansipasjon, og gjennom transformative prosesser kan man minske umyndighet og sette mennesker i stand til myndiggjørende deltakelse i eget liv. Oppgaven i aksjonsforskning blir da å gå skapende og aktiverende inn en motaksjon til reifikasjoner (Skjervheim i Nielsen, 2009, s. 524). Dette innebærer at man må artikulere flere perspektiv for å belyse den sosiale virkeligheten så tydelig som mulig. Når virkeligheten belyses kan man avsløre stivnede strukturer og slik settes i stand til å ta grep for å endre på situasjoner og mønstre som oppfattes som undertrykkende.

Kritikk mot aksjonsforskning som felt

Aksjonsforskning som vitenskap har måttet tåle kritikk fra forskersamfunnet. Kalleberg (1992) refererer Mathiesen og skriver at noe som gjerne trekkes fram av kritikere er at aksjonsforskere er lojalitet til aksjonen og ikke til teorien. Et slikt syn begrunnes gjerne med assosiasjoner til generell organisasjonsutvikling i arbeidslivsforskningen, og sviaktende vitenskapelig dokumentasjon. Forklaringen på dette handler om at det hverken tradisjon for

eller behov for forskningsrapporter med begrunnede vitenskapelige spørsmål i ordinære utviklingsarbeider. Rapportene fra slikt arbeid er gjerne kortfattede, beregnet for at myndigheter og berørte parter lett skal kunne få innsyn i utviklingsprosessene. Aksjonsforskere argumenterer på sin side for et tydelig skille mellom aksjonsforskning og vanlig utviklingsarbeid. Slike skiller kan man blant annet skape ved å tilfredsstillende vitenskapelige krav til rapportering.

En annen del av kritikken mot aksjonsforskningen går på manglende forskerobjektivitet. Representanter for andre forskningstradisjoner kritiserer ofte aksjonsforskningen for å være verdibundet (Mattsson, 2013, s. 89, min oversettelse). Sannhetskravene i aksjonsforskning er ikke nøytrale. De inngår i en etisk, sosial og politisk perspektiv med fokus på handlinger. Lysgaard (1982) kritiserer handlingsaspektet og mener at aksjonsforskning ikke kan regnes som en vitenskap siden man griper forandrende inn i praksis. Dette er en uavklart og stadig pågående diskusjon.

Hermeneutikk

I denne studien dreier mye seg om å forstå hva hendelser, handlinger og følelser betyr i mine mange møter med lærere og skoleledere. Dette innebærer tolkning. I følge Gilje og Grimen (2007) gir tolkning en rekke utfordringer i samfunnsvitenskapene. Forsøkene som går ut på å løse utfordringer ved tolkning og forståelse av meningsfulle fenomen kalles hermeneutikk (Gilje & Grimen, 2007, s. 173). Hermeneutikken er en vitenskapsteoretisk tradisjon som i hovedsak knyttes til teksttolkning, og som har røtter helt tilbake til antikken. I den moderne hermeneutikken har man imidlertid utvidet hermeneutikkens anvendelse til også å gjelde sosial interaksjon og aktørenes tolkninger av meningsfulle fenomener (Gustavsson, 2000, s. 210).

Hans Georg Gadamer blir ofte benevnt som den moderne hermeneutikkens far. Han anså hermeneutikk for å være en generell filosofisk teori om forståelse, tydelig avgrenset fra en positivistisk tankegang rundt metode og sannhet (Lægreid & Skorgen, 2006). Gadamer formulerte også en av hermeneutikkens grunntanker: Ideen om fordommene våre, eller forforståelsen. Vi forstår noe mot en bakgrunn av visse forutsetninger, og møter aldri verden med helt blanke ark. Vi tolker fenomener, hendelser og interaksjoner historisk, ut fra vår forforståelse og den tradisjon vi er en del av. Uten en sammenhengende forforståelse vil verden i beste fall virke usammenhengende og i verste fall være helt ubegripelig. Denne tanken impliserer også at vi har behov for en forforståelse for at forståelse skal være mulig (Grimen & Gilje, 2007). Med andre ord må forforståelse til for å «kunnskape» og den er en forutsetning for å forstå, ikke et hinder (Olin, 2009).

Forståelsen kan oppnås når det skjer en sammensmelting av perspektiver, en prosess som best kan beskrives gjennom «den hermeneutiske sirkel». Den hermeneutiske sirkelen er kanskje det viktigste begrepet innen hermeneutikken. Den representerer et møte mellom to perspektiver; leserens og tekstens. Den viser oss sammenhenger mellom det vi skal tolke, forforståelsen vår og den konteksten fenomenene tolkes i. I forskning vil dette medføre en stadig veksling mellom del og helhet, fenomen og kontekst eller mellom fenomen og forforståelse (Gilje & Grimen, 2007).

Den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas bidro til å utvikle hermeneutikken gjennom å kommentere og kritisere Gadamer's teori (Lægreid & Skorgen, 2006, s. 248). Hans hovedkritikk mot Gadamer dreier seg om faremomentet i en forutetablert enighet og innforståthet med den tradisjonen som til en hver tid skal forstås. Han mener det begrenser

muligheten til å stille kritiske spørsmål ved hvordan denne enigheten med tradisjonen oppsto og hva som opprettholder den. Historie og tradisjon handler etter Habermas syn også om hvordan mennesker og kultur har blitt påvirket av politiske og sosiale forhold og måten arbeidet er blitt organisert på. Det dreier seg derfor ikke bare om overlevering av en kultur, men også om videreføring av undertrykkende maktstrukturer. Kritisk refleksjon blir derfor viktigere enn tradisjon og autoritet (Lægneid & Skorgen, 2006).

Habermas bruker sine egne teorier om kunnskapsinteresser og definerer Gadamer's kunnskapsinteresse som praktisk, med emansipasjon som mål (Gilje & Grimen, 2007; Olin, 2009). I henhold til psykoanalytisk tenkning vil det i tolkningsprosesser være viktig ikke bare å fokusere på meningen i teksten eller samtalen, men å lete etter den ubevisste dimensjonen. Selvinnsikt og refleksjon er sentralt, fordi meningen kan være forvrengt eller skjule seg (Lægneid & Skorgen, 2006, s. 251).

Kritisk hermeneutikk

Den franske filosofen Paul Ricoeur la grunnlaget for den kritiske hermeneutikken (Olin, 2009). I sin tenkning forsøker han å integrere det hermeneutiske prosjektet i en fenomenologisk filosofi (Lægneid & Skorgen, 2006, s. 288). Ricoeur anser fortolkning som en nødvendig omvei for at erkjennelse skal kunne oppstå. Han studerte både Habermas og Gadamer's tenkning og kom til at begge retninger inneholder viktige elementer, og søker å skape en dialektikk, en form for kommunikasjon mellom de to innen det som benevnes som kritisk hermeneutikk.

I følge Ricoeur (1992) bør man forkaste ideen om at man må velge den ene eller den andre retningen. I stedet må hermeneutikken omformuleres slik at begge ytes rettferdighet. Han skiller mellom «tradisjonshermeneutikken» som Gadamer representerte, og den kritiske «mistankens hermeneutikk» representert ved Habermas. Det som skiller disse to tradisjonene er at man i tradisjonshermeneutikken anser meningen for å ligge ferdig i teksten. Det gjelder bare for leseren å knekke kodene for å få tilgang. Leserens sees altså som mottaker og meningen i teksten oppfattes som fullkommen. Man tolker for å forstå, men årsaksforklarer ikke. Kritiske hermeneutikere stiller seg kritiske til det Gadamer betegner som "tekstens immanente fullkommenhet" (Lægneid & Skorgen, 2006). Når jeg nærmer meg min empiri må jeg jobbe med å utvikle et kritisk blikk. I henhold til Ricoeur (1992) innebærer dette at jeg i pendlingen mellom del og helhet både må artikulere og anerkjenne min forforståelse, samtidig som jeg må stille meg grunnleggende kritisk til mine antakelser og tolkninger og til egen prosess.

Felles grunn i aksjonsforskning og hermeneutikk

Aksjonsforskning og hermeneutikk har noen felles utgangspunkter. Olin (2009) skriver at begge tilnæringsmåter forutsetter at den kunnskapen som utvikles i praksis har betydning for hva som skjer i det pedagogiske arbeidet. Hermeneutikkens bidrag i dette anser hun for å være kunnskapen om relasjonen mellom praktikernes forståelse og de handlingene som utføres og som former praksisen (Olin, 2009, s. 75). En hermeneutisk tilnærming vil i denne studien kunne belyse min forståelse av rollen som ressurslærer, vise hvordan forståelsen påvirker handlingene mine, og belyse hvordan forståelser og handlinger sammen bidrar i identitetsutviklingen.

En annen del av grunnlaget for å forene hermeneutikk og aksjonsforskning finnes hos Wilfred Carr (2007). Han argumenterer for at aksjonsforskning ikke må betraktes som en metode, men forstås som praktisk filosofi, hvor dialogen står sentralt både som kilde til kunnskap, men

også som en manifestering av kunnskapen. Når en ressurslærer forteller om arbeidet skjer det med andre ord mer enn at hun refererer hendelser som forskeren kan hente kunnskap fra. I dialog med omverdenen blir nye forståelser skapt og tydeliggjort for alle de involverte.

Forskerrollen

I et positivistisk paradigme vil forskerrollen være distansert og objektiv, og forskningen forklarende og forutsigende. I aksjonsforskning er forskerrollen annerledes. Forskningen bør gi relevant kunnskap om, og/eller føre til forbedring av praksis. I denne studien innebærer det å bidra til å utvikle utdanningssystemet til beste for de som berøres: Ressurslærerne i første omgang, sekundært lærere, ledere og elever i skolen.

Relevans i utdanningssystemet forutsetter en tett forbindelse til praksisfeltet og den kunnskapen praktikerne genererer. Dette innebærer videre en anerkjennelse av at praktikerne i utdanningssystemet er viktige medskapere av kunnskap om praksis (Olin, 2009, s. 74). Carr og Kemmis har med sin bok "Becoming Critical" (1986) bidratt til å legitimere praktikerens rolle i pedagogisk forskning. De skriver at pedagogisk forskning må være deskriptiv og tolkende, i stedet for forklarende og forutsigende, med sikte på å ta utgangspunkt i og ivareta kunnskap som dannes og anvendes i praksisfeltet. I det praktiske forskningsarbeidet, blir det da viktig å være i nær kontakt, og samarbeid med alle berørte. Dette tilsier at samarbeid mellom forskere og praktikere er viktig (Carr & Kemmis, 1986; Tiller, 2006).

Det å studere et felt man selv har kraftig innvirkning på, kan også støttes med hermeneutisk utgangspunkt. Deltakelse i feltet innebærer en spesiell forforståelse av det praktiske arbeidet, nettopp fordi man er i praksisen selv. utfordringer ligger i å skape den nødvendige avstand til å kunne analysere.

I denne studien vil jeg forsøke å synliggjøre de tolkningsprosessene som oppstår i mine møter med ulike praksiser, og se disse i relasjon til utvikling av min identitet som ressurslærer. Tanken er at jeg som en praktiker og forsker i utdanningsfeltet kan utvikle evne til selv aktivt å forme mitt arbeid og min rolle.

Bruk av narrativ i forskning

Aksjonsforskningens rapporter bør preges av narrasjon, skriver Nielsen (2009). Han peker på kommunikasjonen til samfunnet som en viktig del av sannhetskriteriet. Synnes (2012) setter narrasjonen i sammenheng med utvikling av identitet, både individuelt og i forhold til grupper. I denne studien har jeg derfor valgt å benytte meg av narrativ.

Ordet «narrativ» kan oversettes med «fortelling», og fortellinger er en naturlig måte for mennesket å håndtere tid på (Madsen, 2007). Historier er i tillegg effektive måter å finne mening i vår sosiale virkelighet og i vårt eget liv på (Kvale & Brinkmann, s. 74). En måte vi mennesker skaper mening i tilværelsen på er altså gjennom å fortelle. I narrativ forskning brukes fortellingene til å beskrive menneskelige handlinger (Madsen, 2007, s. 103), og for å studere menneskelig erfaring (Synnes, 2012).

Narrativ kan referere til fortellinger av ulik lengde og art, alt fra lange livsfortellinger til korte tekster rundt et spesifikt tema eller en hendelse. Felles for slike tekster er at hendelser er valgt ut, organisert, satt sammen og vurdert som meningsfulle for et bestemt publikum (Riessman, 2005). I denne studien representerer narrative hendelser, handlinger og erfaringer jeg har gjort meg i rollen som ressurslærer.

Identitet

Ordet identitet stammer fra det latinske idem, som betyr "den samme". Grovt sett finnes det to ulike grunnsyn på identitet: Det essensialistiske og den konstruktivistiske. Essensialistiske teorier betrakter identitet som noe medfødt, uforanderlig og upåvirkelig. Det konstruktivistiske synet bestrider dette og betrakter identitet som noe tilegnet, åpent for utvikling og endring. Identitet er derfor hverken en iboende egenskap eller kvalitet, men et resultat av levd liv (Synnes, 2012). I denne studien knyttes identitet til et konstruktivistisk grunnsyn og sees på som et resultat av hendelser i et menneskeliv.

Det som skjer med oss bidrar til å utvikle identiteten, men identiteten dannes ikke bare av enkeltstående hendelser ordnet i en bestemt rekkefølge. I identitetsskaping er individets aktive søken etter meningen med hendelsene og sammenheng mellom dem sentralt. I artikkelen «Narrative of the self» (Gergen & Gergen, 2001) forklarer forfatterne fenomenet på følgende måte: "Rather than seeing one's life as simply "one damned thing after another," the individual attempts to understand life events as systematically related" (Gergen & Gergen, 2001, s. 162). Et slikt syn på identitet innebærer at man tar individet med i betraktningen som en aktiv part i det å skape identiteten. Hun er ikke en passiv deltaker men medvirker aktivt i byggingen av sin egen livshistorie, og skaper slik sin egen identitet.

Identiteter utvikles både på individ og gruppenivå: Selvidentiteter dreier seg om å være lik seg selv på individnivå. Gruppeidentiteter handler om å kjenne seg igjen i og bli gjenkjent av andre.

Et perspektiv på selvidentitet finnes i boken "Modernitet och självidentitet" (Giddens, 1997). Her beskriver forfatteren identitetsutvikling under påvirkning av det moderne samfunnet og ser på identitet som et personlig refleksivt prosjekt. Giddens bruker begrepet selvidentitet definert som «individets egne refleksive tolkning av sjelvet mot bakgrunn av hans eller hennes biografi» (Giddens, 1997, s. 275). Selvidentitet dreier seg altså om hvordan individet oppfatter seg selv: om en refleksiv innstilling til selvet og omverdenen. I boken indikerer forfatteren at det moderne samfunnet har endret måten mennesker skaper sine identiteter på. Det er blitt noe man selv konstruerer heller enn at samfunnet konstruerer identiteten for deg. Forfatteren forklarer dette med at samfunnet endret seg langsommere før, og hva som ble betraktet som sannheter hadde en større grad av stabilitet enn det det har nå. I det moderne samfunnet er det i følge forfatteren individets refleksive handlinger som bidrar til at identitet endres og skapes. Hva som er selvfølgelig, naturlig og "sant" er ikke like stabilt mer, men ligger åpent for kritikk i form av refleksive innstillinger. Individene kan stille spørsmål ved sannhetene. Slik tilbyr det moderne samfunnet rikelige muligheter til å velge hvem man er og hvem man vil være. Slik blir det individets personlige oppfatning av hva som er hensiktsmessig og passende, samt valg av oppførsel som former hvem og hva hun er (Giddens, 1997).

Men identitet er ikke bare personlig. Mennesker bruker fortellinger til å utvikle identiteter i ulike kontekster og i forhold til ulike grupperinger (Riessman, 2008). I følge konstruktivistisk teori konstruerer vi oss selv, eller et bilde av oss selv gjennom hvordan vi forteller om oss selv til andre. Til å skape dette bildet bruker vi språket. Identiteten blir da en form for språklig konstruksjon, og er en del av det relasjonelle samspillet (Aagesen, Mortensen, Laursen, Heilberg, & Lehrman, 2012). Fortellingen om oss selv, eller narrativet er dermed ikke noe nøytralt og statisk, men er i stadig forandring. Fortellingene bidrar i sin tur til at identitet utvikles og endres.

Hvem vi er endres ikke totalt etter hvor vi befinner oss og hvem vi snakker med. Det eksisterer en kulturell forventning om en viss stabilitet. Selvberetningene våre skal gi et stabilt bilde av hvem vi er, slik at omverdenen kan forholde seg til oss. På den annen side er relasjonene og kontekstene vi opererer i ulike, og vi utvikler oss som mennesker. Dette gir naturlig variasjon i fortellingene. Narrative som oppstår vil derfor ikke alltid være sammenhengende eller enhetlige, men nettopp variasjonen kan være med på å gi et reelt bilde av en kompleks virkelighet (Aagesen et al., 2012).

Men hva motiverer oss når vi konstruerer identiteter? I artikkelen “Beyond Self-Esteem: Influence of Multiple Motives on Identity Construction” (Vignoles, Regalia, Manzi, Gollledge, & Scabini, 2006) undersøker forfatterne motivene i identitetsutvikling. De finner at vi generelt sett er motiverte til å vedlikeholde eller oppmuntre selvfølelse, kontinuitet, egenart, tilhørighet, effektivitet og mening på både gruppe og individnivå. Disse motivene påvirker både vår atferd og den kognitive defineringen av hvem vi er. Når identiteten utvikles og stadfestes ser vi ut til å vektlegge elementer som gir oss en sterk selvfølelse foran andre. Forfatterne finner også at de ulike motivene har betydning i følelsesmessige prosesser. Vi er mer fornøyde med identitetslementer som tilfredsstillende motiver for selvfølelse, effektivitet, kontinuitet og mening. Av disse har selvfølelse og effektivitet den aller sterkeste påvirkningskraften (Vignoles et al., 2006).

Følelser i forskning og læring

I denne studien velger jeg å bruke begrepet følelser, ikke emosjoner. Dette har jeg valgt fordi begrepet emosjon antas å romme mindre enn begrepet følelser. Bengt Starrin (2009) forklarer det slik: Det engelske ordet *emotion* refererer ikke bare til en følelse, men også til tanken og til det fysiske i kroppen. Videre skriver han: «Om termen emosjon pleier man å si at den kan brukes når man har en antagelse om at det finnes spesifikke kroppslige prosesser i forbindelse med at en følelse vekkes» (Starrin, 2009, s. 29). Man kan med andre ord si at en emosjon forutsetter fysiske forandringer i kroppen samtidig som følelsen dukker opp. Trekker jeg det litt lenger, kan man si at følelsen kan være til stede uten at det er snakk om noen form for fysisk forandring. Dermed er følelser et videre begrep enn termen emosjon. Når jeg bruker ordet følelser mener jeg både emosjoner, følelser som innebærer fysiske endringer, som lykke, frykt, sinne og sorg, og følelser uten slike mekanismer, som tilhørighet, bekymring, ensomhet.

I tolkning av menneskelig interaksjon og handling er det vanskelig å se bort fra at følelser spiller en sentral rolle. Følelser er en viktig del av den menneskelige eksistensen. Følelsene våre er alltid tilstedeværende, og kan bidra til å styre våre handlinger, være drivkraft i arbeid og læring, eller låse oss fast. De påvirker hvordan vi vurderer og tolker omgivelsene våre og oss selv. Furu (2007) skriver at «det er når mennesker gir uttrykk for følelser i sine uttalelser, at fortellingene gjør sterkest inntrykk. Det er da historiene får farge og glød» (Furu, 2007, s. 161). Følelsene er svært fremtredende i datamaterialet denne studien bygger på, men hvordan tolker og diskuterer man dette i en forskningsrapport? Og hvilken rolle spiller følelsesmessige opplevelser i identitetsutvikling?

Den moderne vitenskapen har lenge operert med et skille mellom følelser på den ene siden og fornuften på den andre. Nussbaum (i Steen-Olsen, 2010) betegner dette som et unaturlig skille. Dahlgren og Starrin (2004) går så langt som å si at det er følelsene som styrer fornuften og ikke omvendt, slik man tradisjonelt har sett på det i høyere utdanning og forskning (Dahlgren & Starrin, 2004). Følelsene må derfor kunne antas å være et sentralt element når nye roller og identiteter formes i samspill med omgivelsene. Collins (2004) tilbyr et teoretisk perspektiv på dette spillet mellom individ og omgivelser gjennom begrepet interaksjonsritualer. Interaksjonsritualer er faste mønstre som oppstår når grupper av mennesker møtes, og de kan være både vellykkede og mislykkede. Det som kjennetegner de vellykkede, er at personene som interagerer får påfyll av energi, og kjenner seg motivert og oppstemt i etterkant. Mislykkede ritualer har motsatt effekt: Deltakerne blir nedstemt og tappes for energi.

Den energien som oppstår i vellykkede interaksjonsritualer kalles positiv emosjonell energi. Det antas at siden alle deltakerne i ritualen har et felles fokus og dras inn i en felles interaksjon, fører det til at de oppnår en felles stemning. Alle disse faktorene virker forsterkende på hverandre og gir deltakerne påfyll av positiv emosjonell energi. Et kjennetegn på at en slik energi har vært til stede kan være «long lasting feelings». Dette er følelser som strekker seg utover den tidsperioden vanlige «følelsesutbrudd» gjør. Entusiasme, evne til å ta initiativ og høy selvtillit er eksempler på slike følelser.

Mislykkede interaksjonsritualer har, som nevnt, motsatt effekt. De tapper deltakerne for energi. Slike mislykkede ritualer kan være ritualer som bare slår feil, uvisst av hvilken grunn. Det kan være tomme ritualer eller forserte ritualer. Sistnevnte dreier seg om interaksjoner hvor deltakerne føler seg presset til en påtatt entusiastisk deltakelse. Ritualene kan

tilsynelatende være vellykkede, men i stedet for å øke energinivået til deltakerne, står de i fare for å bli følelsesmessig utmattede. Ritualer som ikke er vellykkede kan sette i gang både unngåelsesmanøvre og atferd som kan oppfattes som antisosial (Collins, 2004).

Følelser i møtet med ny jobb

I denne studien ser jeg på identitetsutvikling i ressurslærerrollen. Det var en ny og lite beskrevet jobb og dette skapte en del usikkerhet hos meg. Identiteten som lærer var relativt stabil og fundert gjennom over 15 års praksis. I den nye stillingen som ressurslærer, ble bildet et annet. Jeg gikk inn i en ny rolle, og mitt møte med ressurslærerjobben kan derfor beskrives som en ny start, og har mange likhetstrekk med læreres start på yrkeskarrieren.

Rachel Jakhelln (2009) beskriver nyutdannede læreres møte med yrket, og viser at lærernes emosjoner, positive eller negative, har mye å si for deres videreutvikling i jobben. Å være en fersk lærer er en utsatt posisjon. Dette er fordi lærere har få muligheter til debrifing og derfor fort kan oppleve å bli stående alene. Denne mekanismen forsterkes når man er lite kjent på en arbeidsplass. I prosessen med å etablere seg i yrket, er det avgjørende i hvilken grad lærerne opplever skyld og skam eller glød og stolthet over arbeidet. Skyld beskrives videre som skade påført av andre og knyttes gjerne til handlinger og relasjoner, mens skam oppfattes som en brist ved selvet, og knyttes til det indre livet. Å oppleve skyld eller skam i små mengder kan være motiverende og konstruktivt, men opplever lærere dette i stor grad, er det svært destruktivt (Jakhelln, 2009).

Glød og stolthet er følelser som kan bidra til «empowerment». Jeg velger å oversette det med myndiggjørende deltakelse. Når man opplever at man har kontroll over en situasjon og evner å ta initiativ og handle aktivt kan man oppleve å finne veien ut av fastlåste situasjoner. Man kan finne sin egen styrke, og oppleve at man selv har makt til å påvirke og endre egen virkelighet. Man blir «sjefen» i egen tilværelse. Når man opplever å ha kontroll over situasjonen bør det også nevnes at man ser ut til å tåle mer av det Hargreaves (2004) kaller for "emotional labour", eller følelsesarbeid på norsk. Følelsesarbeid kjennetegnes ved at man må gi uttrykk for en bestemt følelse til omverdenen uavhengig av hvilken sinnsstemning man selv befinner seg i. Man gjør slikt følelsesarbeid blant annet for å påvirke omgivelsene: roe ned opphetede situasjoner, motivere til innsats eller lignende. Dersom man over lengre tid må utføre slikt arbeid uten å kjenne at man lykkes eller få positiv respons, er det følelsesmessig utmattende (Hargreaves, 2004). Det er da rimelig å anta at man tåler større belastning om man opplever at man mestrer og lykkes. Med dette i tankene blir det viktig å legge til rette for opplevelser av glød og stolthet i en yrkesstart. Disse følelsene kan bidra til myndiggjørende deltagelse og gi den enkelte kontroll over situasjonen.

Mellomlederroller

Ledelse er en viktig dimensjon i skoleutvikling, og det finnes mange studier som berører utdanningsledelse. Denne forskningen har gjerne fokusert på skolens øverste ledere, rektorene, og egenskaper hos disse (Grootenboer, Edwards-Groves, & Rönnerman, 2014). I skoleutviklingsarbeid spiller imidlertid også ulike typer mellomledere en viktig rolle. Det kan virke som mellomlederne i skolen til nå har fått lite oppmerksomhet fra forskere, men at dette er i forandring. En del av den nyere forskningen som berører mellomledere kan være relevant for studien fordi ressurslærerne har noen lederoppgaver knyttet til skolebasert kompetanseutvikling. Ledelsesdimensjonen gir muligheten for et teoretisk ankerfeste siden det ikke finnes noen studier som er viet til ressurslærere.

Søk i Google Scholar indikerer at mellomlederroller i skole og utdanning ikke et veldig stort felt, men at det iallfall finnes noen studier på området. Søk på «mellomleder» som også skulle inneholde ordet «skole» ga 1630 treff. Ved å fjerne helse og medisin sto jeg igjen med 292 treff, i hovedsak knyttet til utdanning. Søk på engelsk viste samme tendens.

Grootenboer et al. (2014) skriver i artikkelen «Leading practice development: voices from the middle» at mellomlederrollen ikke er en statisk enhet. Det er en sekkebetegnelse som kan favne mange ulike roller. Disse rollene har til felles at de er besatt av personer som utøver formell ledelse fra et ståsted mellom sine lærerkolleger (Grootenboer et al., 2014). Felles for disse er også at ledelse i en eller annen form har blitt distribuert til dem. Ressurslærerens posisjon varierer ut fra hvor hun arbeider og hva den enkelte kommune legger opp til, men sett i lyset av overstående definisjon, er det mye som tilsier at man kan se sammenfallende trekk mellom ressurslærerstillinger og mellomlederstillinger.

Ut fra ressurslærerens mandat, slik det er beskrevet i planen for skolebasert utvikling på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2013), ser man at rollen innebærer både utviklings- og prosessledelse. Å være pådriver og støtte i utvikling av praksis, og å bidra til å lede utviklingsprosesser i samarbeid med skolens øvrige ledelse tilhører ressurslærerens oppgaver. Samtidig er ressurslæreren også vanlig lærer, med en tett forbindelse til klasserom og undervisning. Det er med andre ord en rolle som kan innebære både å lede og bli ledet.

Lederskap

Grootenboer et al. (2014) skriver at mens forskningen tidligere har fokusert på lederen og personlige egenskaper hos denne, ser vi nå en dreining. Nyere litteratur om utdanningsledelse fokuserer mer på ledelse som fenomen. I henhold til forfatterne forsøker man nå å ivareta en ide om at ledelse ikke er noe som gjøres alene. Gjennom begreper som f. eks. *dispersed* eller *distributed leadership*, viser ulike forskere at lederskap er spredt, fordelt og delt i skolesamfunnet (Grootenboer et al., 2014). Alle lærere i skolen utfører ledelsesoppgaver på et eller annet nivå, men å være ressurslærer i UiU innebærer mer enn ordinære læreroppgaver.

Litteratur som fokuserer på *distribuert ledelse* berører et bredt spekter av mellomlederroller, både formelle og uformelle. Møller og Eggen (2005) tar for seg skoleledelse fra et slikt perspektiv. De ser ledelsen av en skole som resultatet av teamarbeid, da både mellomledere og lærere er forventet å ta et relativt stort ansvar på arbeidsplassen. Heller enn å se skoleledelsen som arbeidsoppgavene til en leder eller en eksklusiv ledergruppe, beskriver de den som en interaktiv prosess som involverer mange personer (Møller & Eggen, 2005). Å se skoleledelse som en prosess gir rom for mange ulike funksjoner, og synliggjør at ledelse tar

plass på flere arenaer enn rektors kontor. I dette landskapet skal ressurslæreren finne sin plass, men hvor?

Ghamrawi (2013) beskriver en gruppe som kalles «subject leaders», eller fagledere på norsk. Dette kan for eksempel sammenlignes med ledere av ulike fagseksjoner, slik vi ser i videregående skole, eller med den nyetablerte lærerspesialistordningen¹¹. Rollen til denne typen mellomledere beskriver artikkelforfatteren som «sandwiched» mellom lærerkollegiet og ledelsen. Jeg har oversatt dette med det norske uttrykket «i klemme». Ledere posisjonert mellom øverste ledelse og et lærerkollegium, må ofte takle store motsetninger. På den ene siden forholder de seg til rektor, som har styringsretten i skolen. Samtidig har de nær kontakt med lærerne og møter deres utfordringer og frustrasjoner, og det er ikke alltid lett å forene disse to perspektivene.

Med dette bakteppet skulle man kanskje tro at mellomledere sto i fare for å miste både tillit og troverdighet blant både skoleledere og lærere, men det motsatte ser ut til å skje: Lærerne anser faglederne for å ha vesentlig større innflytelse på etablering og endring av skolekulturen enn f.eks. rektor. Det antas å være fordi de er direkte involvert i flere leire via kommunikasjon, som rollemodeller eller ved å organisere ulike arrangement. De driver også brobygging mellom kollegiet og ledelsen, og har overblikk over undervisningen i bestemte fag på skolen (Ghamrawi, 2013). De er altså, tross «klemma», nært knyttet til lærernes daglige virke. Ressurslæreren er også nært knyttet til klasserommet gjennom egne undervisningsoppgaver. Hun er *ressurslærer*, ikke *ressursleder*, og vil kunne ha legitimitet blant lærere fordi hun faktisk er lærer selv.

Mellomlederrollen som praksis

Grootenboer et al. (2014) tilbyr et annet perspektiv. Her beskrives ikke mellomlederrollen som «i klemme» mellom skoleledelse og lærerkollegium. Mellomledere utøver gjerne sin ledelse gjennom samarbeid, fra en posisjon som integrert i både ledelsen og lærerkollegiet. Artikkelforfatterne definerer ledelse som en praksis og identifiserer fire ulike praksistyper som er sentrale i mellomlederrollen og som griper inn i og påvirker hverandre.

Den første praksisen dreier seg om *administrasjon og tilrettelegging*, og er knyttet til krav og forventninger fra både rektor og systemet for øvrig. Tid er et nøkkelbegrep som kan virke både hemmende og fremmende i mellomlederens praksis. *Samarbeid og dannelse av kommunikative rom* er en annen praksis. Mellomlederne skaper rom for lærerne slik at de kan utføre utviklingsaktivitetene som blir gitt. De bruker tid både på dette og på å danne felles grunn mellom administrasjonen og lærerkollegiet, og slik bidra til en kultur for samarbeid og læring. En tredje praksis handler om å *sjonglere egen undervisning, egen utvikling som leder og egen utførelse av ledelsesoppgavene*. Disse tre dimensjonene er ikke adskilte, men griper inn i hverandre og påvirker hverandre. Læring står sentralt i dette. Det å være mellomleder gir tilgang til både andre relasjoner og andre diskurser enn de en «ordinær» lærer deltar i. Det gir en større forståelseshorisont, som kan berike alle områdene. Det overordnede perspektivet til lederen gir muligheter for å jobbe mer framsynt og langsiktig i klasserommet. *Relasjonell posisjonering* trekkes fram som en fjerde praksis, og som en kritisk dimensjon i mellomlederens virke. Som tidligere nevnt beskriver ikke artikkelen mellomlederen som

¹¹ Lærerspesialist: En forsøksordning som ble etablert i forbindelse med regjeringens satsning på realfag i skolen. Ordninga trådte i kraft høsten 2015, og innebærer at lærere som har 60 studiepoeng eller mer i realfag, kunne søke om å bli lærerspesialister. Lærerspesialistene skal bidra til å utvide den kollektive kompetansen på egen skole (Utdanningsdirektoratet, 2016).

posisjonert mellom toppledelsen og lærerkollegiet, men som en integrert part i begge leire (Grootenboer et. al., 2014).

Administrasjon og tilrettelegging er ikke tungtveiende i ressurslærerens jobb. *Samarbeid og dannelse av kommunikative rom* er derimot mer synlig. Ressurslæreren samarbeider med skoleledere, planlegger og tidfester kurs, møter, observasjoner og veiledningstider. Dette innebærer også forhandling rundt enkeltlæreres og lærergrupperingers tidsbruk, for eksempel kan det være behov for å be lærere fritatt fra møter eller undervisning for at de skal få rom til å samarbeide med ressurslærer.

I en ressurslærerjobb kommer man i kontakt med ledere på ulike nivå og får innblikk i ulike skoler, både gjennom lærere og skoleledere. Dette bidrar til et mer nyansert bilde på skole og undervisning enn de man får ved å kun betrakte det fra lærerens synsvinkel. Man får rik tilgang til god praksis og gode ideer. Når man i tillegg setter seg inn i nyere forskning på det fagfeltet ressurslæreren skal legitimere seg i, får man en større oversikt enn man vil få i en ordinær lærerjobb. Det gjør at den praksisen som handler om å *sjonglere oppgaver innen undervisning og ledelse*, samt egen *utvikling som leder*, er aktuell i en hverdag som ressurslærer. Når det gjelder den kritiske dimensjonen knyttet til *relasjonell posisjonering* kan man spørre seg om det er mulig å være en integrert del i en skole du ikke jobber fast på. Her har jeg imidlertid tidligere nevnt at ressurslærere flest ser ut til å forholde seg til få skoler, og har større mulighet for «å være en del av» enn en som forholder seg til 13 ulike skoler, slik jeg gjorde.

Makt og tillit

Som ressurslærer får man tildelt oppgaver som dreier seg om å lede læreres utvikling av praksis. Dette kan innebære maktutøvelse, selv om ressurslærere ikke har formell makt i form av styringsrett. Møller og Eggen (2005) trekker makt og tillit fram som sentrale elementer i ledelsesprosessen. De påpeker at makt uten tillit ødelegger ledelsens base. Tillit uten makt vil gå til grunne på grunn av det potensialet for interessekonflikter som bestandig vil være til stede i grupper, som for eksempel et lærerkollegium. Noen må kunne skjære gjennom når det er nødvendig. Konklusjonen deres er at lederteam bygger tillit gjennom en tillitvekkende bruk av makt (Møller & Eggen, 2005).

Jeg vil her bemerke at ressurslæreren alene ikke har formell makt, men er avhengig av støtte fra andre, som for eksempel rektor. Dette reiser noen spørsmål. Rektor fungerer ofte som døråpner inn på en skole og er gjerne den som gir tilgang til lærerkollegier, grupper og enkeltlærere. Hva gjør dette med ressurslærerrollen i andres øyne? Er ikke sjansen stor for at ressurslæreren identifiseres med rektor, og kan framstå som rektors forlengede arm? Og hva har lærernes grad av tillit til den aktuelle lederen å si for ressurslærerens inngang i ulike lærerpraksiser? Dette vil jeg ta inn i drøftingene.

Oppsummering av del 3

Aksjonsforskning karakteriseres av konstruerende, intervenserende forskningsopplegg hvor praktisk handling vektlegges. Aksjonsforskeren forholder seg ikke objektiv, men griper aktivt inn i feltet. Hun sees heller ikke som en garantist for sann viten. I stedet legger aksjonsforskeren til rette for endringer gjennom samarbeid med feltet hun studerer. Gjennom endringsprosessen skaffer hun seg ny viten. Sannhetskravet i aksjonsforskning oppfylles ikke gjennom generalisering, men heller gjennom kontinuerlig kommunikasjon til omverdenen hvor en hermeneutisk forståelse av meningsskaping og tolkning er sentral.

Hermeneutikken forsøker å løse tolkningsproblematikken i samfunnsvitenskapene. En kritisk hermeneutikk innebærer anerkjennelse av forforståelsens betydning i tolkningsspørsmål, men belyser også viktigheten av et kritisk blikk. Hermeneutikk og aksjonsforskning kan knyttes til hverandre både gjennom synet på kunnskapen som utvikles av praktikere og synet på dialogen som kilde til og manifestasjon av kunnskap. Forskerrollen beskrives som deskriptiv og tolkende og ideene om forforståelse brukes til å legitimere forskning i eget felt. En sentral utfordring i denne typen forskningsarbeid vil være å skape distanse til materialet og feltet.

Narrativer er fortellinger om menneskelige handlinger og hendelser, og en måte for mennesket å skape mening på. Gjennom å fortelle kan mennesket endre og utvikle bildet av seg selv samtidig som det bevarer en viss kontinuitet. Dette er viktig for utviklingen av identiteter. I denne studien sees identitet som et resultat av hendelser og individets aktive søken etter meningen med dem. Individet anses som en aktiv part i konstruksjonen av identitet gjennom refleksiv handling, både på gruppe og individnivå.

Følelsene våre spiller en viktig rolle i identitetsutviklingen og kan blant annet forstås som resultater av interaksjonsritualer. Vellykkede interaksjonsritualer bidrar til påfyll av energi, mens tomme eller forserte ritualer tapper deltakerne for energi. Interaksjonsritualer og ”long lasting feelings” kan bidra til å forklare motivasjon og energi i arbeidet. I studien sammenlignes ressurslærerens møte med jobben med læreres yrkesstart. Nytilsatte befinner seg i en utsatt posisjon og det blir viktig for den videre utviklingen i jobben hva slags følelser man opplever. Skyld og skam, glød og stolthet er nøkkelord og kan bidra både negativt og positivt i prosessen.

Ressurslærerne utfører oppgaver som berører læreres læring og utvikling av praksis. De jobber som en slags kommunale utviklingsarbeidere, og kan i så måte sammenlignes med mellomledere i skole og utdanning, selv om de har en mindre formalisert lederrolle og ingen beslutningsmyndighet. Mellomledere har potensiale til å kunne påvirke lærernes læring og utvikling, blant annet på grunn av en unik posisjonering som integrert i både ledergruppe lærerkollegium.

Del 4: Metode - Mine valg i forskningsprosessen

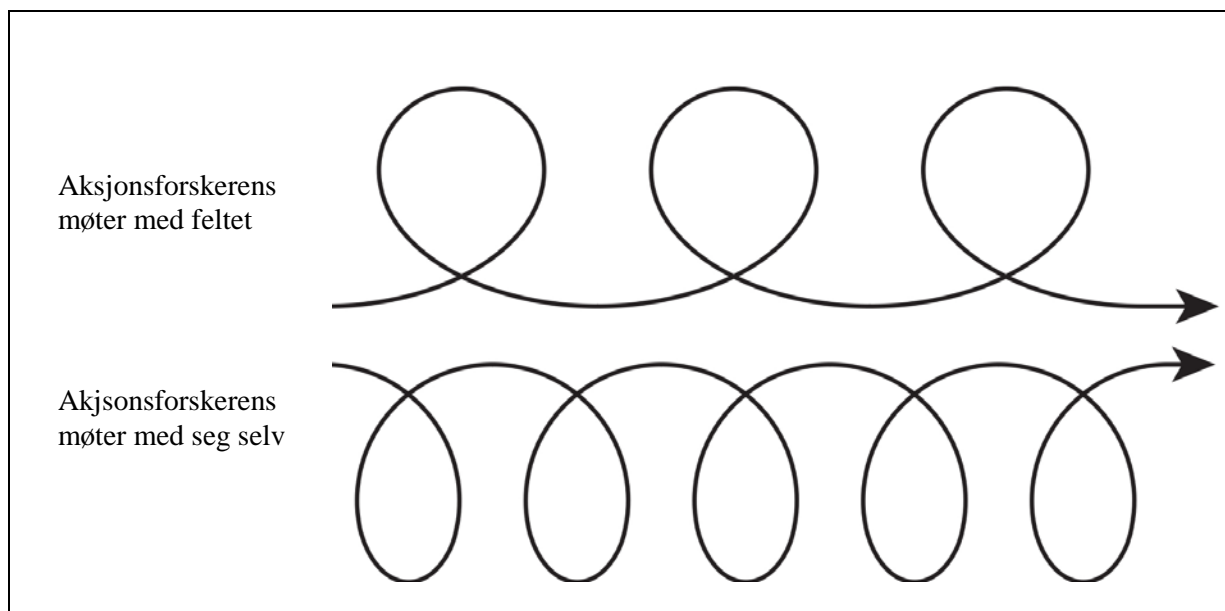
I denne studien har jeg brukt en kvalitativ tilnærming. Den skiller seg fra en kvantitativ tilnærming på flere områder. Svært forenklet kan man si at en kvantitativt orientert forsker vil fokusere på å tallfeste data fra et stort antall informanter med størst mulig presisjon. Hun vil unngå å involvere seg personlig i sine informanter og inntar en slags tilskuerrolle hvor hun leter etter det gjennomsnittlige og representative. Kvalitativt orienterte forskere vil derimot ha et lavere antall informanter og en høyere grad av personlig involvering. De deltar gjerne i aktiviteter sammen med sine informanter og inntar et jeg-du forhold til dem. De vil også behandle sine data på en annen måte. De er mindre fokusert på tallfesting, men leter heller etter det særegne og avvikende. De ser etter struktur og sammenheng og søker å forstå (Bjørndal, 2012, ss. 29-31; Wadel, 1991).

Aksjonsforskning som strategi

Aksjonsforskning er en kvalitativ form for forskning som muliggjør forskning i og på den praksis man selv er en viktig del av. I aksjonsforskningsopplegg er forskningsinteresse, problemstilling og roller ikke statiske, men deler av en prosess i stadig utvikling. Slik var det også i arbeidet med denne studien, hvor det som i utgangspunktet skulle være en aksjon etterhvert ble til to parallelle løp.

Parallelle aksjoner

Jeg gjennomførte to parallelle aksjoner. I den ene aksjonen møtte aksjonsforskeren feltet gjennom utviklingsarbeidet i skolene. På den andre siden møtte hun seg selv gjennom fortelling og fortolkning av møtene. Dette kan illustreres med følgende modell:



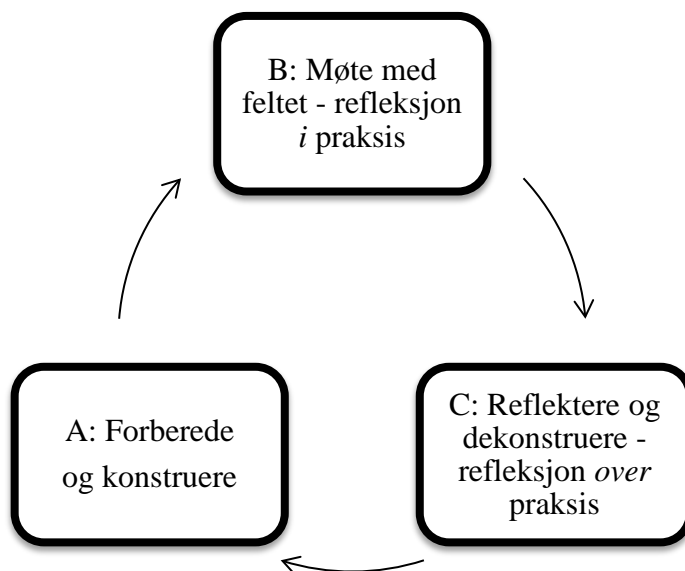
Figur 1: Parallelle aksjoner

Den øverste spiralen (Fig. 1) representerer aksjonsforskerens møter med feltet. I ressurslærerrollen gikk jeg aktivt inn i skolene og formålet med arbeidet var todelt. Jeg skulle støtte lærere i arbeidet med å bli bedre klasseledere, dessuten skulle bedre klasseledere føre til mer og bedre læring for elevene.

Møtene ble utformet på litt ulike vis, alt etter hva slags behov og ønsker ledelse og lærere uttrykte. De ble derfor svært varierte både i karakter, innhold og antall deltakere. Eksempler på ulike møter er veiledning av enkeltlærere eller lærerteam, modellering av undervisning, ustrukturerte samtaler med rektor, planleggingsmøter med skoleledere og/eller lærere, kurs i praktiske øvelser til bruk i undervisningen og strukturerte refleksjonssamtaler rundt praksis. I noen tilfeller ble det som kom fram i møtene analysert og oppsummert av meg, og tatt med tilbake til neste møte. Dette gjaldt spesielt i veiledningsforhold med enkeltlærere, samarbeidsmøter med skoleledere og i møter med faste grupperinger som f.eks. hele lærerkollegium. Andre ganger var ikke strukturen så tydelig, for eksempel når det ikke var noe naturlig, påfølgende «neste møte» med mulighet for tilbakemeldinger. Når jeg møtte større grupper, sammensatt av folk fra ulike skoler, ble det ofte slik.

Når jeg dro ut på ressurslæreroppdrag dokumenterte jeg møtene gjennom min personlige logg. Noen få ble ytterligere dokumentert gjennom lydopptak og/eller referater. Dette materialet ble senere brukt som grunnlag for narrativ.

Arbeidet i «aksjonsforskerens møter med skolen» kan beskrives som gjentatte sykliske prosesser (Fig. 2). På vei inn i møter gikk jeg inn i et forberedende modus (A), som i hovedsak dreide seg om å planlegge praktisk handling i feltet. I denne fasen gjorde jeg praktisk tilrettelegging, avtalte tid og sted, planla formen på og innholdet i møtene i den grad det gikk an. I møtene (B) ble planlagt handling satt ut i livet. Etter møtene var det tid for loggføring og ettertanke (C). Da gikk jeg ofte over handlinger og hendelser, vurderte og tolket det som hadde foregått.

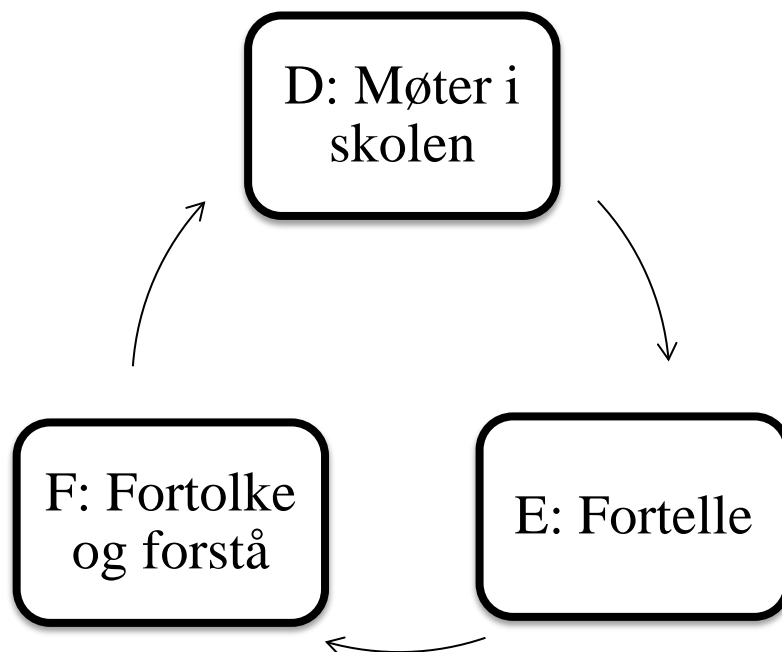


Figur 2: Aksjonsforskerens møter med skolen

I de ulike fasene rundt møtene opplevde jeg at handlingsdimensjonen var nært knyttet til refleksjon. Handling og overveielse av handling ble til en refleksjon *i praksis*: I møtene oppsto stadig større eller mindre uforutsette ting, noe som førte til spontane endringer i de planlagte handlingene. Forenklet kan man allikevel si at de ulike fasene hadde større vekt på det ene eller andre.

I utgangspunktet hadde jeg planlagt å modellere en ressurslærerrolle og relatere studien til utviklingsarbeidet som foregikk på en av kommunens 13 grunnskoler. Jeg ville undersøke hvordan ressurslærerens handlinger kunne bidra til at lærerne utøvet klasseledelse på best mulig måte for elevene, og gjennom dette få kunnskap om det aktuelle feltet. Men underveis i prosessen utviklet jeg forståelser som endret min forskningsinteresse. Det ble klart for meg at jeg i stedet for å lage en oppskrift på hva en ressurslærer kan og bør gjøre, måtte fokusere på det som var spesielt i mitt arbeid: Min identitetsutvikling i møtene med feltet. Dette førte til dannelsen av en ny aksjon: «Aksjonsforskerens møter med seg selv».

I denne aksjonen (Fig. 3) utgjorde meningsskaping gjennom fortelling handlingsaspektet. Helt konkret gikk aksjonen ut på å berette for meg selv og andre hvem jeg var som ressurslærer og hvordan jeg har blitt til den jeg er i denne rollen. Hovedfokuset lå på å utvikle en identitet som ressurslærer og å spore min egen identitetsutvikling. I dette arbeidet ble lærere og skoleledere i kommunen mine hjelpere.



Figur 3: Aksjonsforskerens møte med seg selv

Jeg pendlet mellom møter «der ute» og fortelling og meningsskaping for selvet «der inne». For hver gang jeg beveget meg en runde i møtehjulet (Fig. 2) tok jeg flere runder innover i møte med meg selv (Fig. 3). Jeg transkriberte loggen, og forsøkte å sette møtene i forbindelse med min identitet gjennom refleksjon. Jeg jobbet med å forstå hvilke krefter som holdt meg

fast og hvilke som drev meg fremover. Hvilken retning de ga meg i bevegelsen mot en identitet som ressurslærer.

Når datainnsamlingen var over, fortsatte narrasjonen og tolkningen. Tekstene ble bearbeidet til sammenhengende fortellinger og representerte møtene i skolen (D). Selve narrasjonen (E), det å fortelle, ble slik et viktig element i å skape mening og i å utvikle identitet. Fortellingene ble til slutt tolket (F) med støtte i teorigrunnet for denne studien. Denne prosessen behandles fyldigere i analysedelen.

Jeg hadde altså to parallelle aksjoner (Fig. 1), men det er aksjonsforskerens møter med seg selv (Fig. 3), som er mest sentral i denne studien. Aksjonsforskerens møter med skolen (Fig. 2) er synlige gjennom fortellingene, men fungerer som kontekst for narrasjon, fortolkning og identitetsutvikling.

Deltakere

Utvalget av deltakere i studien ble styrt av det praktiske arbeidet i den aktuelle perioden: hvem som gjorde avtaler med ressurslæreren avgjorde hvilke personer og grupper jeg til en hver tid møtte. Jeg møtte lærere som jobbet med å justere sin egen praksis som klasseledere og lærere som trengte en samarbeidspartner i arbeidet med ei elevgruppe. Jeg møtte også lærere i dyp krise. Jeg møtte skoleledere og hele kollegium, og jeg møtte tilfeldig sammensatte grupper. Allikevel er hovedtyngden av fortellinger hentet fra en og samme skole. På denne skolen var jeg blitt godt kjent i perioden før arbeidet startet. Jeg hadde hatt mange forskjellige oppdrag der, og rektoren ved skolen benyttet ressurslæreren flittig. Jeg hadde med andre ord god tilgang, og det var ikke vanskelig å få tillatelse til å gjøre opptak av møter vi hadde sammen.

Etikk

En etikk er en samling normer og prinsipper til veiledning for menneskers handlinger. Men menneskelige handlinger har bestandig et formål, og man vil få helt forskjellige etiske teorier alt etter hvilket formål man tar som utgangspunkt (Martinsen, 2008).

I forskningsarbeid finnes det nasjonale regelverk å forholde seg til. Disse ivaretar deler av det etiske aspektet, men gir ikke et fasitsvar på hva som gjør forskningen «god» og på hva som er den «rette» moralske handling. Tvert i mot må en «god» handling bedømmes ut fra det partikulære: Person, kontekst, tidspunkt, utstrekning, formål og måte (Steen-Olsen, 2010). Det finnes med andre ord ingen generell oppskrift på hvordan man handler etisk riktig i en hver situasjon.

Den kritiske ettertanken

Når man skal undersøke egen utvikling blir det sentralt å oppnå en viss avstand til materialet. Tekstenes konservering av historiske kontekster bidro til en viss distanse, men jeg opplevde ikke dette som nok alene. I følge Giddens (1997) kan man definere og utvikle hvem man er gjennom å stadig stille seg spørrende og kritisk til selvfølgelighetene i samfunnet. Jeg har undersøkt egen identitetsutvikling, og ble etter hvert klar over at selve undersøkelsen bidro vesentlig i defineringen av hvem jeg var og er som ressurslærer. Det ble derfor viktig å benytte en refleksiv forskningsetikk i form av et kritisk blikk på egen prosess og rolle.

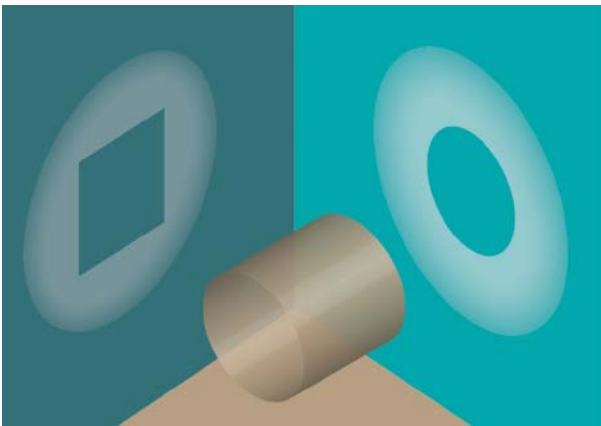
Aristoteles forutsetter at handling er et resultat av tankens overveielse angående hvordan man ut fra et gitt motiv kan oppnå et bestemt mål. Denne «tankens overveielse» knyttes til *refleksjon*. I boken «Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga» (Søndenå, 2004) retter forfatteren kritikk mot det hun beskriver som et utvannet, kraftløst refleksjonsbegrep. Hun skiller mellom dyptenkning og «kraftfull refleksjon» og argumenterer for at det sistnevnte er et sentralt element i utviklingen av praksiskunnskap. Refleksjon dreier seg da om mer enn bare «å tenke på» og «snakke om», men leder til utvidet forståelse og kan generere endring i handlingsmønstre (Søndenå, 2004). I denne studien defineres kritisk ettertanke som kraftfulle refleksjoner gjennom et refleksivt forskerblikk.

Refleksivitet er en form for selvkonfrontasjon, hvor man kritisk studerer både egne handlinger, verdier og tanker. Mens epistemologisk refleksivitet handler om forskerens verdigrunnlag og kunnskapsforståelse, handler metodisk refleksivitet om forskerens innvirkning på forskningsfeltet. I stedet for å se bort fra eller prøve å unngå denne påvirkningen, må forskeren ta dette inn i analysen og granske den åpent og kritisk (Hammersley & Atkinson, 1987).

Refleksivitet er nært beslektet med den aristoteliske dygden *phronesis* nettopp fordi det er så nært forbundet til det lokale: Til deltakerne og til konteksten. Flyvbjerg (2001) skriver at “Phronetic researchers can see no neutral ground, no “view from nowhere” for their work” (Flyvbjerg, 2001, s.61). *Phronesis* orienterer seg mot det partikulære og særskilte, i motsetning til det universelle og allmenne. Det innebærer en handlingsorientert form for kunnskap, og hvor vidt man er i stand til å gjenkjenne og forstå hva en gitt situasjon krever (Steen-Olsen, 2010).

Phronesis er imidlertid mer enn bare teknisk utførelse. Denne kunnskapsformen innebærer også en vektlegging av handlingenes etiske dimensjon. Det handler om å utvikle en mottakelighet for andres følelser og behov. Slik kan man kanskje si at aksjonsforskningens

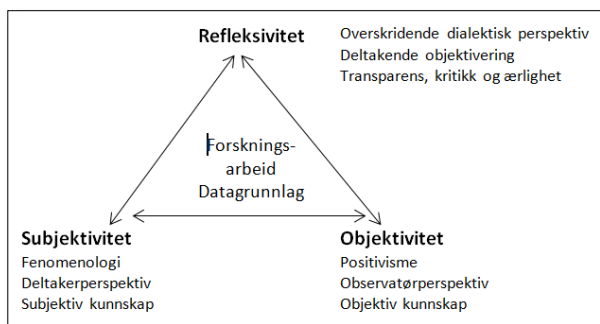
kunnskapsprodukt er phronetisk, på grunn av det gjensidige fokuset på å gjøre gode handlinger: å forbedre.



Figur 4: Skifte i perspektiver

For å få til en kritisk granskning er det nødvendig å utvikle en evne til å ta et overordnet perspektiv, noe Steen-Olsen kaller «det refleksive forskerblikket». Ulike perspektivers betydning kan forklares på flere måter. Se for deg en sylindere som svever i et rom (Fig. 4). Sylinderen belyses fra to sider, slik at det faller skygger på veggene. På den ene veggen viser skyggen en sirkel og på den andre et kvadrat. Skyggene på veggene gir oss deler av det totale bildet, men det er kun ved å innta et mer overordnet blick man kan oppdage hele formen og identifisere den som en sylindere, og ikke som et flatt kvadrat eller en sirkel.

Slik er det også i forskningen. Man må innta en annen posisjon for å se et større bilde, og det er dette det refleksive forskerblikket hjelper oss med.



Figur 5: Det refleksive forskerblikket, Steen-Olsen, 2010, s. 104.

Det refleksive forskerblikket omfatter både deltakerperspektivet (subjektet) og tilskuerperspektivet (objektet), men rommer også et tredje perspektiv: En reflektiv overskridende posisjon som oppstår som et produkt av deltaker og tilskuerperspektivene. Det er fra denne posisjonen den kritiske ettertanken blir gjort mulig (Steen-Olsen, 2010, s. 104).

En reflektiv forskningsetikk trengs i denne studien fordi jeg betrakter min egen prosess. Slik er jeg både tilskuer og deltaker i min vanlige kontekst, og når man befinner seg i vante omgivelser er det en rekke ting man tar for selvfølgeligheter. Slike selvfølgeligheter kan fort bli så innarbeidet at man ikke legger merke til dem. Et navn på dette fenomenet er «blinde flekker», og det tas opp av flere teoretikere (Fangen, 2010; Wadel, 1991; Steen-Olsen, 2010). En blind flekk er det feltet hvor det er umulig å se fra deltakerens eller observatørens perspektiv. For å oppdage hele bildet, må man heve blikket til et nytt nivå. Ved å stadig

benytte en kritisk ettertanke, kan forskeren unngå både å bli sittende fast i fastlåste tankemønstre, og å overta andres forståelser ukritisk. I stedet for å gripe første og beste teori vil det kritiske forskerblikket kunne bidra til dypere forståelser (Steen-Olsen, 2010).

I aksjonsforskning kan loggen danne grunnlag for metarefleksjon, som er nært beslektet med refleksivitet. Det dreier seg, kraftig forenklet, om å vende bevisstheten mot seg selv (Furu, 2007). Tiller (2006) beskriver det som å klatre opp på et glasstak og betrakte det som skjer. Man skal rette et kritisk blikk mot egne handlinger og egen tankevirksomhet, slik at ny forståelse kan generere ny handling. Kritikere påpeker at slik refleksjon ikke nødvendigvis fører til forbedringer. Et resultat av refleksjon kan like godt være at praktiseren fortsetter som før, uten å gjøre endringer. Refleksjonen som grunnlag for og drivkraft i ny handling blir derfor viktig i aksjonsforskning.

Delte roller

Torlaug Løkensgard Hoel (2000) deler aksjonsforskningsarbeid inn i ulike faser, og viser hvordan ulike roller dominerer på forskjellige punkt i prosessen. I mitt aksjonsarbeid kan man kanskje si at ulike roller dominerte de parallelle aksjonene (Fig. 1). I aksjonsforskerens møter med skolen (Fig. 2) dominerte praktiseren i form av ressurslæreren. Tilnærmingen var pragmatisk og fokuset lå på å utføre handlinger. Refleksjon skjedde like mye *i* praksis som *over* praksis. I aksjonsforskerens møte med seg selv (Fig. 3) ble forskerrollen tydeligere. Når data ble samlet inn gjennom den utadrettede aksjonen, begynte arbeidet med å skape mening parallelt og her kom forskerens analytiske tilnærming inn. Først mot slutten av arbeidet ble formidleren synlig: I skriveprosessen og narrasjonen, hvor fortellingen om arbeidet ble skrevet ut og fortalt til omverdenen.

Som aksjonsforsker og som studiens hovedinformant, hadde jeg sterk innvirkning på alle aspekter ved forskningen. I tillegg til at forskningen dreide seg om min identitet som ressurslærer, hadde jeg selv konstruert empirien, valgt teoriperspektiv, og i lys av dette tolket fortellingene. I arbeidet vekslet jeg mellom distanse og nærhet. I møtene med enkeltpersoner og grupper jobbet jeg hardt for å oppnå tilhørighet. Jeg befant meg tett på. Men for å kunne betrakte hendelser kritisk, som forsker, var distanse påkrevet. Hvem jeg var varierte altså ut fra hvilken rolle jeg gikk inn i, men rollene var hverken helt statiske eller tydelig adskilte. Det var ikke vanntette skott mellom dem. Å være nær samtidig som en forsøker å betrakte hendelser med et overordnet blikk byr på utfordringer for forskeren. Doble roller er sannsynligvis også utfordrende for studiens øvrige deltakere. Hvordan andre ser på en påvirker deres væremåte. Når en person er både ressurslærer, lærer og forsker er det ikke gitt at alle rundt henne er sikre på hvordan de skal forholde seg. Det kan for eksempel tenkes at dersom man har en opplevelse av å bli studert og analysert av en forsker, kan det bli vanskelig å ta imot støtte og hjelp fra ressurslæreren. Jeg har ikke opplevd større utfordringer med dette. Det eneste er at enkelte lærere har kommentert at det er uvant når vi har gjort lydopptak, men etter få minutter har kommunikasjonen gått som vanlig.

Å inneha flere roller samtidig byr på dilemma. Hvilken rolle skal bestemme? Skal man ta beslutninger ut fra hva som gagnar ressurslærerjobbens formål, eller skal man ta hensyn til forskningsarbeidet? Det kan synes opplagt at man må handle ut fra ressurslærerjobbens formål først og fremst, men når man er i situasjonen er det ikke bestandig lett å se skillelinjene. Gjennom å betrakte situasjoner og møter fra flere synsvinkler vil det kritiske blikket kunne gi viktig informasjon og hjelpe en til å ta gode beslutninger. Målet må være å balansere

handlingene, slik at man får grundig kunnskap, men allikevel tar hensyn til andres ve og vel i situasjonen.

Datainnsamling

Kvalitativt orienterte forskere bruker gjerne metoder i sin forskning som ligner de folk flest benytter i dagliglivet. De iakttar, spør og deltar. (Wadel, 1991, s. 186). Denne studien er i hovedsak basert på observasjoner av andre orden (Bjørndal, 2012). Observasjonsformen innebar at jeg betraktet situasjoner jeg selv var en del av, samtidig som jeg utførte ressurslærerens daglige arbeid. Som observasjonsverktøy benyttet jeg ulike former for logg, supplert med lydopptak fra møter. I tillegg satt jeg på skriftlig materiale som eposter, observasjonsnotat fra skolebesøk og lignende. Dette ble brukt som supplerende data.

En ulempe med observasjoner av andre orden, er at handlingene du utfører ofte er preget av vane, noe som igjen gjør at du ikke legger merke til alt (Bjørndal, 2012). Dersom man fører logg mens alt ennå er friskt i minnet, vil det kunne bøte litt på problemet, og jeg valgte derfor å bruke logg aktivt.

Logg som observasjonsverktøy

Rönnerman (2004) nevner dagboken som et viktig forskningsverktøy i aksjonsforskning. Dagboken er, slik hun beskriver den, sammenlignbar med det en rekke andre forskere kaller for logg (Bjørndal, 2012; Furu, 2007). I det følgende bruker jeg ordet «logg» om både dagbok og logg.

Logg er en enkel og lite tidkrevende måte å registrere observasjoner på. Å observere dreier seg om å gjøre oppmerksomme iakttagelser; å se. Observasjon er derfor tradisjonelt nærmere knyttet til handling – det som gjøres, enn hva som blir sagt (Esaiasson, Giljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2001). Men observasjon kan innebære mer enn «å se»: Det dreier seg om å skaffe seg kunnskap om det man studerer, gjennom både samtaler og iakttagelser. En logg kan derfor inkludere både det som skjer, det som blir sagt og det man tenker om hendelsene (Rönnerman, 2004).

Logg brukes ofte som en samlebetegnelse på uformell skriving (Dysthe & Hertzberg, 2000) og det er et viktig poeng at loggen kun er ment for egne øyne. Det vil si at ingen skal inn og korrigere det du har skrevet. Dette gjør loggen til et slags fristed, hvor det meste er lov. Tanker og refleksjoner man neppe ville notert ned om det var ment for andre, kan finne en plass i en slik tekst. I loggen kan man fritt og ukritisk gjøre det Rönnerman (2004) kaller å «øse ut»; å uttrykke frustrasjoner, gleder og lignende uten vesentlige hemninger. Dette er en viktig forutsetning for loggskriving, og kan gjøre loggen til et rikt materiale. En logg gir slik potensiell tilgang til det som ikke så lett kommer fram i andre sammenhenger, når andre skal lese eller høre.

I samfunnsvitenskapelig sammenheng ligger loggskriving nær det antropologene kaller «tykke beskrivelser»; Man skriver ned hendelsesforløp i sosiale sammenhenger samt konteksten ned så fyldig og detaljert man overhodet greier (Bjørndal, 2012, s. 64). Den detaljerte teksten konserverer til en viss grad kontekst og hendelser, og kan dermed være en god støtte for hukommelsen. Dette er viktig, fordi minnet har klare begrensninger, og over tid vil observasjoner gå tapt dersom de ikke lagres på annen måte enn i observatørens hode.

Flere forskere argumenterer for at logg er et godt redskap for å følge egen prosess (Rönnerman, 2004). I loggen kan man spore hva som skjedde og hvordan man tenkte på et gitt tidspunkt, og oppdage endringer som ellers ville vært gjemt og glemt. Ved å skrive logg over et lengre tidsrom, kan man også oppdage mønster i hva man beskriver av hendelser og tanker. Det skapes en distanse til praksis gjennom skrivingen (Tiller, 2006). Denne distansen gjør det lettere å studere egen praksis gjennom refleksjon.

Rönnerman (2004) skriver at refleksjoner er viktige elementer i en logg. Det kan dreie seg om ulike former for refleksjon:

- Praktisk refleksjon, for å planlegge videre handling.
- Diskuterende refleksjon, som fokuserer på å finne ut hva som skal diskuteres med kolleger.
- Teoretisk refleksjon, som handler om å knytte det som hender til forskning, litteratur, teorier osv.

Dette er ulike områder som alle har berettiget plass i loggen. Rönnerman (2004) ivaretar gjennom dette både handling i form av planlegging og diskusjon, og utvidet forståelse i form av teoretisk refleksjon.

Kritikere stiller gjerne spørsmål ved loggskriving. Hvorfor skal man skrive ned det man allerede vet? Dysthe og Hertzberg (2000) bestrider dette synet, og viser til at det ikke er slik at man har en ferdig tanke i hodet, som man så skriver ned. Tanker skapes og utvikles mens man skriver. Når man fører logg konstituerer altså selve skriveprosessen ny kunnskap, fordi nye forståelser oppstår gjennom og i skrivingen (Dysthe & Hertzberg, 2000).

Ustrukturert og strukturert, spontan og reflektert logg

En logg kan være strukturert eller ustrukturert. I en ustrukturert logg skriver man ned både observasjoner og refleksjoner uten noe spesielt system. Denne måten å skrive logg på gir et rikt materiale og kan åpne for å oppdage ting som ikke er fremme i bevisstheten underveis i skrivingen. Ulempen med denne type logg er det samme som en av fordelene: Man får lett et svært stort materiale. Dette kan gjøre det utfordrende å lage oversikt, noe som er et godt argument for å ha en viss struktur i loggen. Bjørndal (2012) poengterer imidlertid at utformingen må vurderes ut fra hvert enkelt tilfelle. Man må med andre ord selv bestemme hva som passer i ens egen loggskriving, hva som er praktisk og hensiktsmessig i det arbeidet du selv utfører.

Dysthe og Hertzberg (2000) beskriver to former for logg: spontan og reflektert. Det er mulig å føre spontan logg ved hjelp av lydopptak. Lydopptak har to hovedfordeler: Det «fester» øyeblikket og gjør det upåvirkelig for menneskets begrensede hukommelse. Det andre er at det øker detaljrikdommen i observasjonen (Bjørndal, 2012, s. 76). Man kan høre på opptaket flere ganger og spille det av på lav hastighet, slik at man får med seg alt. Alt etter hva det fokuseres på vil den som lytter kunne oppdage nye dimensjoner. Gjennom en lydlogg, et lydopptak hvor man formidler hendelser og tanker muntlig, vil man kunne oppnå det samme. Lydloggen har likhetstrekk med det Dysthe og Hertzberg (2000) kaller spontan logg. De skiller mellom spontan og reflektert logg, hvor den spontane loggen er hendelser som noteres ned like etterpå for å huske dem. Et lydopptak som blir gjort tett på hendelsene i tid, vil kunne fange inn spontane følelsesuttrykk og umiddelbare oppfatninger av hendelsene. Lydlogg er slik et aktuelt supplement til den skriftlige loggen. I tillegg til det som blir sagt i rene ord vil

også tonefall, tempo, pauser, latter, sukk osv. bidra til større detaljrikdom enn det en skrevet logg ville kunne ha. Ulempen med denne formen for loggføring vil kunne være at man mister skriveprosessen.

Rent teknisk er det enkelt å gjøre opptak. Folk flest har opptaksutstyr tilgjengelig i hverdagen i form av mobiltelefoner, nettbrett eller lignende. Mikrofonene i de ulike enhetene har ofte stor nok rekkevidde til at de fanger opp stemmer i et rom, eller gir gode opptak mens man kjører bil. Lydfilene kan enkelt lagres og overføres til andre enheter. En slik form for logg tillater utnyttelse av små smutthull i hverdagen. Man kan gjøre et opptak kjapt, mens det man vil si noe om fremdeles er friskt i minnet.

Den reflekterte loggen skiller seg fra den spontane. I en slik logg bruker man den spontane loggen som grunnlag for videre tenking. Man tar frem notatene og tenker grundigere gjennom hvorfor det gikk som det gikk og hva man lærte av hendelsen (Dysthe & Hertzberg, 2000). En lydlogg kan brukes på samme måte, men i stedet for å lese notater lytter man til loggen og transkriberer den.

”Den store fordelen med å overføre et opptak til skrift er at forhold ved det som blir sagt kan fremstå som enda klarere for deg (Bjørndal, 2012). Det er en tidkrevende øvelse, men den langsomme prosessen gir tid til å reflektere underveis. Du ser sammenhenger og detaljer som lett forsvinner ut av fokus når du bare lytter” (Dagsvik, 2014). Refleksjoner man gjør seg kan skrives ned underveis og bidra til en enda rikere og reflektert logg.

I datainnsamlingen forsøkte jeg å loggføre møter så nært dem i tid som over hodet mulig. På grunn av alle variasjonene i møtene med praksisfeltet, opplevde jeg det unaturlig å lage en veldig strukturert logg. Jeg begynte med en nokså ustrukturert logg i loggbok. Dette fungerte dårlig, fordi loggboka ofte ble forlagt eller glemt, slik at jeg ikke hadde den for hånden når jeg hadde tid til å skrive. Dermed gjorde jeg et valg om å gå over til å føre logg med min jobb-pc. Det fungerte bedre, men tillot meg ikke å utnytte korte smutthull i hverdagen. Til slutt gikk jeg derfor over til å bruke lydopptaksfunksjonen på mobilen og formulere meg muntlig. Opptakene gjorde jeg ofte i bilen, mens jeg kjørte fra en avtale til en annen. Dermed fikk jeg tatt vare på tanker rundt hendelser, sinnsstemninger og følelsesuttrykk mens alt ennå var nært i tid.

Lydopptakene ble fortløpende transkribert på pc. Jeg valgte å transkribere med fokus på mening og større strukturer. Det betyr at jeg utelot ”probes”; detaljer som kremt, sukk, pauser og lignende. Jeg transkriberte heller ikke helt ordrett, men overførte loggene til en mer skriftlig form, som ikke fremsto så fragmentert og full av feil som det muntlige språket ofte gjør. Etter transkripsjonen førte jeg på ytterligere refleksjoner, tanker og detaljer. Ting jeg plutselig husket, ting jeg så annerledes. Jeg markerte tydelig hva som var transkripsjon fra lydopptak og hva som var ført på i etterkant, slik at det skulle bli lettere å skaffe seg oversikt over den store mengden data. Slik fikk jeg også et rikere materiale.

Troverdighet og gyldighet

Samtykke og anonymisering, samarbeid og involvering

En forsker må bestandig forholde seg til nasjonale retningslinjer når hun innhenter informasjon. Dette dreier seg om spørsmål som informert samtykke, hvordan data skal brukes og hvordan personvernet skal ivaretas (Datatilsynet, 2016). Kvalitativ forskning skal ideelt sett både produsere vitenskapelig kunnskap og hjelpe til med å forbedre menneskers vilkår. Det betyr at resultatene må formidles i en form som både er vitenskapelig og etisk holdbar. Publisering kan føre med seg uante etiske konsekvenser som er umulig å forutse, derfor er det avgjørende at intervjupersonene får lese rapporten om ønskelig før publisering (Kvale og Brinkmann, 2012). Forskeren må altså ta hensyn til de som berøres av arbeidet, slik at hun ikke volder skade eller utsetter noen for unødige belastninger. I denne studien er dette ivaretatt på følgende måte:

Alle navn på personer er fiktive og ingen skoler nevnes ved navn. For å sikre deltakerne ytterligere mot identifikasjon, har jeg latt være å datere møtene. Det vil være mulig å identifisere kommunen, hvem som jobbet i ulike skoler i det gitte tidsrommet, men enkeltpersoner vil ikke kunne identifiseres. På den skolen jeg har samarbeidet tettest med og hentet flere fortellinger fra, informerte jeg hele kollegiet både skriftlig og muntlig. Alle ble tydelig informert om at et samtykke til deltakelse i forskningen min var frivillig og kunne trekkes tilbake når som helst i prosessen. Lærere som jobber på andre skoler, har jeg innhentet tillatelse fra i etterkant. Enkeltlærere og en skoleleder som er fremtredende i studien har fått lese de delene av teksten som omhandler dem. Når det gjelder større grupper av mennesker fortøner det etiske seg annerledes. På skoleledersamlinga, kommunal workshop, og et annet kurs var det svært mange deltakere til stede. Det var åpne arenaer hvor personlig informasjon ikke hadde noen plass. Dette gjør innholdet mindre sensitivt for den enkelte. I tillegg er fokuset i forskningen på mine opplevelser og min person, så om noen utleveres er det meg selv.

Valgene om hvilke møter som ble tatt inn i studien ble gjort med utgangspunkt i et ønske om å vise bredde og variasjon i ressurslærerjobben. Samtidig måtte jeg ta hensyn til deltakernes ve og vel. Det medførte i praksis at enkelte fortellinger ble valgt bort. Ikke fordi de ikke var viktige og interessante nok, men fordi det å publisere dem ble vurdert til å være en mulig belastning for deltakeren.

Troverdighet og gyldighet i narrativ forskning og aksjonsforskning

Når man benytter narrativ i forskning, møter man utfordringer i forhold til troverdighet og sannhetsgehalten i fortellingene: At beskrevne hendelser faktisk har funnet sted, og funnet sted på den måten de blir fortalt. Men i narrativ forskning er det ikke den historiske troverdigheten som har størst fokus. Riessman (2008) skriver at man i narrativ forskning må vurdere om det egentlig er så viktig at fortellingene er sanne, i betydning av at alle hendelser som beskrives har funnet sted akkurat slik det står. Dette er strengt tatt ikke poenget dersom man ser fortellingen som en representasjon for individets opplevelse av hendelsene, og som en del av prosessen med å konstruere identiteter og tilhørighet. Viktigere blir det da om fortellingen virker troverdig. Om jeg som forfatter klarer å sette leseren inn i situasjonene og ta henne med på en reise inn i min egen virkelighet.

I narrativ forskning, som i aksjonsforskning, handler validitet også om i hvor stor grad det er

indre konsistens i prosjektet: Sammenheng mellom problemstilling, vitenskapsteoretisk posisjon, teoriperspektiv, empiri og analysemetoder, og om dette samlet gir svar på det studien vil undersøke (Synnes, 2012). Min posisjon og mine tolkninger trenger med andre ord ikke deles av leseren, men bør være troverdige i argumentasjonen.

Som aksjonsforsker er det viktig å operere så åpent som overhodet mulig. Man bør etterstrebe transparente prosesser (Furu, 2007; Nielsen, 2009). Jeg har derfor forsøkt å beskrive hvordan jeg har gått fram i innsamling, bearbeiding og analyse av data. Riessman (2008) argumenterer for at denne framgangsmåten er viktig også i narrativ forskning. Det styrker en studie å vise hvordan tolkningene er gjort, ta med tolkningsalternativer og synliggjøre empiri.

Kommunikativ validitet brukes også for å øke troverdigheten i forskningen. Kort fortalt dreier det seg om at man synliggjør og drøfter sine forskningsfunn med andre (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har underveis i arbeidet drøftet funn og tolkninger med medstudenter, deltakere og med min veileder, for å sikre meg mot å tolke feil eller gjengi den sosiale interaksjonen for upresist.

Styrker og svakheter i datamaterialet

Datamaterialet består i all hovedsak av førstehåndsinformasjon. Dette kan sees på som en styrke. Jeg har vært personlig til stede i alle dokumenterte møter, og trenger derfor ikke gå til andre for å få det hele gjenfortalt. I tillegg til lydopptak, har jeg logger som er skrevet eller snakket inn kort etter de aktuelle møtene. Når man går tilbake i dette materialet og lytter til det, er det en svært god støtte for hukommelsen. Følelsesuttrykk skinner igjennom, og man settes inn i stemningen som oppsto i de aktuelle møtene.

En annen styrke er at detaljrikdommen og variasjonen er stor. Det har potensiale til å gjøre studien rikere og mer nyansert enn den ville blitt om jeg begrenset empirien til kun å gjelde en type møter, eller kun hentet data fra en skole. Det er også viktig å nevne at de møtene som er gjengitt i studien, har blitt godkjent av flere enn meg som «historisk sanne». I det legger jeg at vi er flere som kan bekrefte at møtene har funnet sted, og at dialog og hendelsesforløp oppfattes som korrekt gjengitt. Hukommelsens feller må jeg allikevel anerkjenne. Jeg har neppe fått notert ned alle elementer i møtene.

Kritikere vil kunne påpeke at det er et svært subjektivt perspektiv i materialet: Det er jeg selv som forteller og er i fokus, derfor ville nok beretningene sett annerledes ut om noen andre fortalte. Dette kan sees både som en svakhet men også som en styrke. Det å være til stede som aktiv deltaker i en gitt situasjon, gir et helt annet innblikk og en helt annen forståelse enn det man kan oppnå ved å betrakte noe utenfra. Det gir en nærhet til empirien som andre vanskelig vil kunne oppnå. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at en kan se seg blind på alt man er vant til og tar for gitt (Fangen, 2010; Wadel, 1991; Steen-Olsen, 2010).

Min situasjon som ressurslærer skiller seg fra mange andres. Dette gjør generalisering av funn umulig. Alle funn vil være knyttet til min kontekst, og kan ikke uten videre overføres til andre sammenhenger. Dette er min fortelling, og jeg vil heller ikke gi den ut for å være noe annet.

Oppsummering av del 4

Jeg gjennomførte to parallelle aksjoner: Forskerens møter med skolen og forskerens møter med seg selv. I denne studien danner forskerens møter med skolen et bakteppe og forskerens møter med seg selv er i fokus.

I datainnsamlingen benyttet jeg i hovedsak logg. Jeg utviklet en spontan lydlogg og transkripsjoner av denne dannet så basen for en reflektert logg. For å skape nødvendig distanse til materialet å oppdage helheten, har jeg forsøkt å benytte meg av et refleksivt forskerblikk. I denne studien dreier refleksivitet seg om et utvidet refleksjonsbegrep. En gjennomgående kritisk granskning av egne prosesser.

I aksjonsforskning og narrativ forskning er det viktig med indre konsistens i prosjektet. Sammenhengen mellom problemstilling, teoritilfang, metode og drøftinger vektlegges og prosessene bør være transparente. I denne studien er perspektivet svært subjektivt, og det er derfor ikke mulig å generalisere funn.

Del 5: Tilnæringsmåter i analysearbeidet

I kvalitativt orientert forskning er ikke datainnsamling og analyse strikt adskilte prosesser. Det vil til dels foregå parallelt og den ene prosessen vil påvirke den andre (Wadel, 1991). Analysen og tolkningsprosessene begynner gjerne i forskerens bevissthet allerede i møtet med feltet. I dette arbeidet har jeg valgt en narrativ og hermeneutisk tilnærming.

Narrativ analyse

Narrativ forskning favner over mange fagfelt. Det er en retning som utvikler seg raskt og det er derfor ikke entydig hvordan narrativ analyse bør foregå. Kvale & Brinkmann (2012, s. 205) klassifiserer narrativ analyse som en analyse med fokus på språk. Det synes logisk om man forstår narrativet som en språklig konstruksjon. Men hva i denne språklige konstruksjonen skal man vektlegge? Catherine K. Riessman (2005) skisserer opp fire former narrativ analyse som angir ulike fokus: *Tematisk, strukturell, interaksjonell og performativ analyse*.

I *tematisk analyse* fokuserer man på *hva som fortelles*; innholdet i tekstene. Hvordan historien blir fortalt er av mindre betydning. Gjør man derimot en *strukturell analyse*, er det språket og fortellingens form som er hovedfokuset; *hvordan* historien fortelles (Synnes, 2012) (Riessman, 2005). Østvik (2013) oversetter *interaksjonell analyse* med dialogisk analyse. Dette sier noe vesentlig om hva som er i fokus: interaksjonen, og kanskje først og fremst dialogen mellom forteller og lytter. *Performativ analyse* kan beskrives som en utvidelse av den interaksjonelle analysen, og korresponderer med spørreordet *hvorfor*. Hvorfor fortelles historien, og til hvem? Hva slags funksjon har den (Synnes, 2012)?

I min studie er hovedfokus på *hva* som fortelles. Jeg benytter meg derfor i hovedsak av tematisk analyse, men *hva* som fortelles blir påvirket av hvordan og hvorfor det fortelles, derfor vil det være nødvendig å bruke elementer fra andre former for analyse. Det vil blant annet være aktuelt å ta hensyn til både kontekst og påvirkning mellom forsker og deltakere, slik en performativ analyse gjør. I analyseprosessen vil det si at jeg ikke avgrenser meg til en spesifikk analysemetode men veksler mellom flere.

Tematisk fokus

Riessman (2008) beskriver tematisk tilnærming en anvendelig analyseform egnet til mange ulike typer av datamateriale. I tematisk analyse legges vekten på innholdet. Kunnskapen som produseres vil være knyttet til en lokal kontekst og teoretiseringen er sentrert rundt de presenterte narrativene.

Den som arbeider med tematisk analyse søker gjerne etter teoretiske innsikter i materialet parallelt med analysearbeidet. I gjentatt lesing av empirien vil hun oppdage nye aspekter i materialet, som igjen vil føre til et endret eller utvidet teoritilfang (Riessman, 2008).

Et annet karaktertrekk ved denne analyseformen er at man, heller enn å presentere korte segmenter eller kodingsenheter, forsøker å bevare den originale fortellingen så intakt og detaljrik som mulig (Madsen, 2007; Synnes, 2012).

Innen narrativ metode er det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012) det mest brukte verktøyet. Min studie inneholder andre former for data, men jeg har allikevel

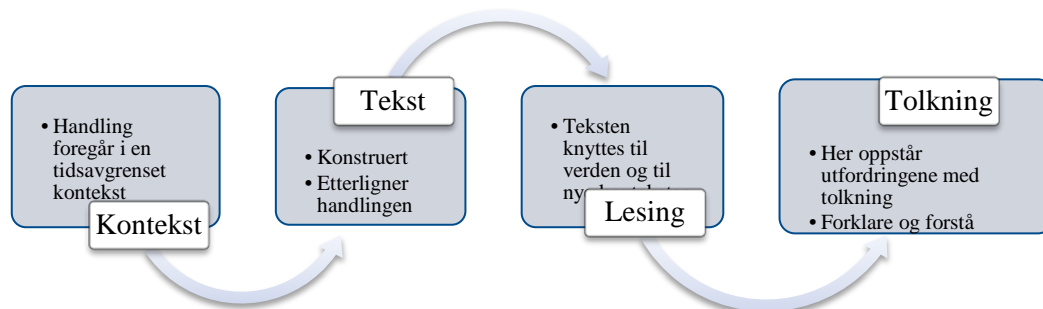
hentet inspirasjon og ideer fra det som er skrevet om intervju når jeg skulle konstruere fortellingene. Kvale og Brinkmann (2009, s. 201) ber forskeren spørre seg hvordan hun kan rekonstruere *den opprinnelige historien til en historie som hun ønsker å presentere for sitt publikum*. De forklarer videre at fortellingene ikke trenger å være sammenhengende i utgangspunktet. De kan konstrueres på grunnlag av episoder og opplysninger som framkommer i materialet. Slik kan meningsfortattede gjenfortellinger lages for å representere et lengre tidsstrek. Ofte har originalfortellingene en muntlig form, og forskeren forsøker da å beholde dagligspråket i de presenterte fortellingene (Kvale & Brinkmann, 2009). Slike narrativer kan være en konserverende kraft gjennom å gjøre de aktuelle situasjonene lettere tilgjengelig for leseren (Madsen, 2007). Det blir med andre ord lettere å skape en felles forståelse av hvordan det var, og ut fra det kan en eventuell leser lettere følge forskerens forsøk på tolkning.

I mitt arbeid valgte jeg å la ni utvalgte fortellinger representere ressurslærerjobben jeg gjorde fra august 2015 til januar 2016. I tillegg har jeg tatt med to fortellinger fra høsten 2014. Fortellingene er satt sammen ved hjelp av logger og supplerende data, en prosess jeg vil beskrive nærmere når jeg forteller om analyseprosessen i denne studien.

Å tolke narrativ - den hermeneutiske interessen

Analysearbeidet kan beskrives som en dialektikk mellom empiri og teori, hvor teorien gir innspill til fortolkning, fokus og utvalg av fortellinger (Riessman, 2008; Wadel, 1991; Synnes, 2012). For en interessert leser kan fortellinger fra en ressurslærers arbeid sikkert oppleves spennende, men som grunnlag i forskningsarbeid kan ikke narrativer stå helt alene. Fortellingen som handling utløses av hermeneutisk interesse: behovet for å skape mening gjennom fortolkning (Skorgen & Lægereid, 2006, s. 294). Forskeren befinner seg i stadig fortolkning av del og helhet, hvor hun forsøker å avdekke og avsløre forutinntattheter og falske sannheter, meninger og motiv for handlinger. Men hvordan tolke interaksjoner som man selv er en del av? Hvordan oppnå tilstrekkelig distanse til materialet, slik at du kan ta andre perspektiver enn deltakerens? Her tilbyr hermeneutikken og Ricoeur en løsning på problemet:

Ricoeur bygger sin tenkning på Gadammers tanker om forforståelse, men anerkjenner ikke hans ideer om at fortolkning kan oppstå upåvirket av den verden vi lever i. Forforståelsen farger all tolkning og forutbestemmer til en viss grad hvordan vi tolker tekster og handlinger (Skorgen & Lægereid, 2006; Ricoeur, 1992). Samtidig er distanse en forutsetning for kritisk fortolkning. Prosessen med å skape slik avstand kan forklares med følgende modell:



Figur 6: Etter en ide av Skorgen og Lægereid (2006)

All handling foregår i en gitt sammenheng; en *kontekst*. Konteksten er konkret og tidsavgrenset. For å «fryse øyeblikk» kan forskeren benytte seg av *tekster* (Skorgen & Lægereid, 2006). Man kan skrive ned det som skjedde, og beskrive kontekst og handlinger så detaljert som mulig. Likevel vil dette bare være en etterligning av den faktiske hendelsen. Når en leser møter teksten, er det fraværet av kontekst som påkaller fortolkning (Skorgen & Lægereid, 2006, s. 297). *Lesingen* knytter teksten til verden igjen og til nye kontekster. Gjennom lesningen skal leseren så fortolke teksten. Det blir leserens oppgave å fullføre fortellingens bevegelse mot betydning; skape ny mening gjennom å forklare og forstå.

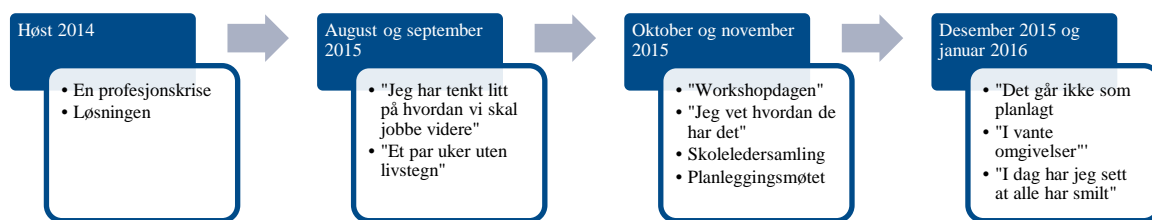
Elvstrand, Högber & Nordvall (2009), beskriver ulike grader av tolkning. 1. grad dreier seg om å konstatere det du har hørt og sett: Å beskrive en gitt situasjon. I 2. grads tolkning beveger man seg utover konstateringen og hverdagslige oppfatninger av hva handlinger betyr. Man fjerner seg fra en «common-sense» oppfatning og søker etter bakenforliggende motiv og mening. Dette holder imidlertid ikke for en aksjonsforsker som ønsker å nærme seg materialet på en kritisk måte. Hun må ta i bruk 3. grads tolkninger som dreier seg om kritisk å betrakte seg selv, egne prosesser og slutninger, og gjennomgående stille kritiske spørsmål ved sine tolkninger (Elvstrand et. al., 2009).

Analyseprosessen i denne studien

Om man ser arbeidet med denne studien i relasjon til Figur 6, blir prosessen som følger: De ulike møtene foregikk i en spesifikk kontekst til et gitt historisk tidspunkt. Når møtet var over var også den historiske konteksten «borte» og jeg benyttet meg av tekst til å ta vare på møtet. Slik fungerte teksten konserverende. Med utgangspunkt i logger, referater og lignende konstruerte jeg fortellinger som etterligninger av faktiske hendelser og handlinger. Slik ble det som hendte løst fra konteksten og gjort tilgjengelig for fortolkning og ny mening. Etter noen uker tok jeg fortellingene fram og leste dem. *Lesingen* knyttet dem til en ny historisk kontekst: Et nytt tidspunkt, og ofte også andre omgivelser og forutsetninger. Tekstene reiste spørsmål i meg som leser. Hva har skjedd her? Hvorfor opplevde jeg det slik? Hva er det som gjør at fortellingen ble sånn?

Mine forsøk på å forstå tekstens mening dreide seg om tolkning. Jeg leste fortellingene om og om igjen med ulike teoretiske perspektiver i fokus og knyttet slik tekstene til andres forståelser. Det var imidlertid ikke slik at jeg hadde alle teoriene klare i forkant, men heller som Riessman (2008) beskriver: Nye ting dukket opp i materialet underveis. Dette gjorde at jeg også måtte endre på teoritilfanget.

I denne studien er et lengre tidsstrek representert av 11 korte fortellinger (Fig. 7). Narrativene gir ikke et enhetlig bilde av en kronologisk beretning, men tilbyr leseren et innblikk i ulike aspekter av det å være ressurslærer. De er konstruert med utgangspunkt i lydopptak og transkripsjoner fra 4 møter med lærergrupper, av mailer sendt til og fra meg og en rektor, av to møterefater og av min egen logg.



Figur 7: Tidslinje

Jeg gikk frem på følgende måte: Jeg leste igjennom hele datamaterialet. Underveis noterte jeg ned aktuelle møter som ble berørt i tekstene. Allerede da foregikk det siling. Betragtninger som ikke dreide seg om ressurslærerpraksisen ble forkastet. Så begynte skrivearbeidet. Hvert møte fikk en eller to korte fortellinger. Når disse ble skrevet hentet jeg frem alle tekster som berørte den aktuelle situasjonen. Sammen dannet disse base for narrativet. Jeg forsøkte å gjenskape møtene så levende og tydelig som mulig. Når dette var gjort, lot jeg tekstene ligge noen dager, for så å ta dem fram igjen, lese og skrive om. Med litt avstand var det lettere å se hva som trådte fram som vesentlig for beretningene og hva som var mindre viktig. Jeg skrellet av og komprimerte. Direkte tale endret jeg ikke, men gjentakelser ble konsekvent fjernet. Dette kan sammenlignes med det Madsen (2007) kaller for meningsfortetning.

Etter hvert ble det også lettere å se hvilke møter som var aktuelle for studien og hvilke som ikke skulle med. Utvalget ble gjort med ønske om å vise bredden i ressurslærerjobben. Det ble viktig å få med møter som var av litt ulik karakter. I tillegg ville jeg ha med fortellinger som kunne si noe om utviklingen min. Møter der alt gikk glatt gjorde ikke så mye med meg, så mange av disse ble valgt bort. Noen møter vurderte jeg som for sensitive til å skrive frem, så de lot jeg også ligge. Til slutt satt jeg igjen med et knippe på 11 narrativer. Hendelser, møter og korrespondanse fra august 2015 til januar 2016, samt to møter fra høsten 2014, ble redigert ned til 11 korte tekster. Fortellingene tar leseren med i bilen på vei til jobb, inn på kontorene, ut på skolene, i klasserom og på lærerrom.

Del 6: Presentasjon av empiri og empirinær analyse

På grunn av narrativenes plass i studien, og for å synliggjøre de ulike tolkningsprosessene, bruker jeg følgende struktur:

I denne delen presenterer jeg empirien gjennom 11 narrativer. Disse fortellingene er basert på mine "common-sense" oppfatninger fra loggene; fortolkninger av første grad (Elvstrand et al., 2009). Til alle narrative er det knyttet kommentarer som inneholder fyldigere informasjon om den aktuelle konteksten for hendelsen. I kommentarene finnes også mine første forsøk på å skape mening gjennom å sette hendelsene inn i større sammenhenger. Dette dreier seg om 2. grads fortolkninger (Elvstrand et al., 2009), og kan sees som en empirinær analyse uten teoretiske verktøy.

I del 8 finnes mine 3. grads fortolkninger. Disse er nødvendige for å kunne betrakte materialet kritisk (Elvstrand et al., 2009). Her teoretiserer jeg rundt narrative og analyserer dem gjennom ulike teoretiske perspektiver, før jeg tar med meg sentrale funn inn i ei avsluttende drøfting. Det må bemerkes at jeg i analysen forholder meg til narrative som helheter, og unngår å presentere utsnitt og kortere kodingsenheter i henhold til tematisk analyse (Madsen, 2007; Synnes, 2012). Gjennom å sette tekstene i forbindelse med nye perspektiver forsøker jeg å finne ut hva de betyr: Hvilken mening de har.

Narrativer fra ulike møter

Mitt arbeid som ressurslærer har etterhvert utviklet seg til å bli svært variert. Jeg observerer undervisning, veileder enkeltlærere, deltar på en rekke ulike møtearenaer i ulike skoler, holder kurs, bidrar med praktiske tips og råd, for å nevne noe.

Jeg vil her presentere 11 korte fortellinger for å vise et utsnitt av dette varierte terrenget. Fortellingene er organisert etter type møter. Det dreier seg om 3 møter med ulike lærergrupper, 4 møter med enkeltlærere, 3 møter med en skoleleder og 1 møte med kommunens skoleledere som gruppe.

I kommentarene etter hvert narrativ, vil leseren finne mine foreløpige tanker knyttet til den aktuelle hendelsen, samt supplerende opplysninger om konteksten for det aktuelle møtet.

Møter med lærergrupper

Små og store lærergrupper møtes ofte. Det kan være team av lærere som jobber på samme trinn, eller i samme klasse. Det kan være et helt kollegium eller en gruppe lærere med spesielle oppgaver, f.eks. utviklingsgrupper¹². I tillegg til homogene grupper, hvor alle jobber på samme skole, møtes også lærere på tvers av skoler i et kommunalt nettverk. Et eksempel på grupperinger i nettverket er kommunale faggrupper¹³. Et annet eksempel er de mer tilfeldige gruppene som oppstår når lærere melder seg på kommunale workshops ut fra egne interesser og behov. De følgende tre fortellingene er fra henholdsvis en kommunal workshop, en miniworkshop holdt i et lærerkollegium og fra et planleggingsmøte i et annet kollegium.

¹² Utviklingsgruppene befinner seg på hver enkelt skole, og består av skolelederne, og representanter fra lærerne. Lærerrepresentantene er gjerne også ledere i en av skolens faggrupper.

¹³ Kommunale faggrupper består av et par skoleledere, som er ledere for gruppa samt lederne fra alle de lokale faggruppene.

Workshopdagen

Workshopdag. Hjertet mitt banker, og kinnene blusser rødt. Klam i hendene ønsker jeg de første deltakerne på velkommen til workshop. Min workshop. Jeg er litt nervøs. Jeg ser på navnelista og lurer på hva jeg kan forvente. Kommer det mange kritiske spørsmål tro?

Den kommunale workshopen har vært planlagt en stund, og lærerne har hatt mye å velge og vrake i. Jeg har satt et tak på 20 deltakere, og jammen har 20 valgt meg. Utover dagen tikker det inn noen eposter. Noen er blitt syke. Andre har endring i planene. *Kommer det til å komme noen som helst?* Når jeg står der i døra og hilser, blir jeg roligere. Den ene etter den andre dukker opp. Ringen av stoler jeg har gjort klar fylles langsomt opp. Vi blir riktignok ikke fulltallige, men det er folk nok i massevis.

Jeg har tenkt mye på dette med at det skal være litt gøy. Redselen for å være uinteressant er der. Å være den kjedelige teori-dama er min store skrekk. Er man kjedelig er man unyttig, og det vil jeg ikke.

«Hei, alle sammen! Jeg heter Gro og er ressurslærer i klasseledelse.»

Kurset er i gang. Nervene mine er borte som dugg for solen. Dette fungerer! De synes det er gøy. De ler.

Oppstarten etter kaffepausen går ikke like glatt. Rot i systemet! Gruppedelinger, samtalestrukturer og oppgaver jeg hadde brukt tid på å skrive dagen før må forandres, fordi noen var så trege med å gi beskjed om at de ikke kom. Jeg er småirritert, men sier ingenting høyt. Stresser litt og kløner med papirer.

«Kan du si det en gang til?» Jeg gjennomgår samtalestrukturen gruppene skal bruke på nytt. Jeg snakker fort. Klokka tikker og jeg vil skynde meg, slik at de kan komme i gang. De skal snakke om praksis. Jobbe med case. De trenger tida!

Gruppene med lærere går nølende til hver sine bord. Det er stille først. Sakte, sakte øker summinga av stemmer i rommet. De har begynt arbeidet.

Denne fortellingen handler om min andre kommunale workshop. Jeg hadde planlagt to små kurs i det aktuelle tidsrommet for denne studien: Et for nytilsatte lærere, og et for lærere med litt mer erfaring. På den første workshopen var det ikke så mange deltakere, og de få som kom hadde svært ulik erfaring: alt fra et par ukers fartstid i skolen, til mange år i læreryrket. Dette var jeg ikke forberedt på. Jeg måtte gjøre store endringer i planene på stedet, og jeg satt ikke igjen med en veldig positiv opplevelse etterpå. Med dette bakteppet møtte jeg neste workshop.

Workshop nummer to, som fortellingen handler om, blir svært annerledes. Spenningen og forventningen min stiger etter hvert som deltakerne melder seg på. Å ha kurset fullbooket av erfarne lærere oppleves som en skikkelig opptur, etter forrige mageplask. Men parallelt med positiv forventning og spenning kjenner jeg også på et forventningspress, kanskje først og fremst fra meg selv: et behov for å tilby lærerne et kurs de selv ville oppleve som meningsfylt, ikke kjedelig og bortkastet.

Når kursdagen kommer, blir det imidlertid endringer blant de påmeldte. Forfall av ulike kjente og ukjente årsaker, reduserer antallet deltakere. Dette skaper usikkerhet hos meg. Jeg vet ikke hva som vil møte meg og opplever å miste kontrollen. Jeg aner ikke lenger hvor mange som kommer. Jeg vet ikke hva de vil si og hvordan de vil reagere. Jeg føler meg satt tilbake til forrige workshop, og begynner å lure på om opplegget jeg har gjort klart er gjennomførbart med færre deltakere. En tilleggsbekymring blir også hvorfor noen melder forfall. Noe informasjon får jeg om dette, men følelsen av å bli «valgt bort» ligger snikende i bakgrunnen.

Likevekten kommer imidlertid tilbake. Når jeg ser deltakerne komme og møter personene, ikke en udefinert masse, stiger selvtilliten. Jeg slutter med grublerier rundt frafallet og går inn i aktivitetene for fullt. Etter hvert som kurset går sin gang, responderer lærerne med mye latter. Stemningen er god, og følelsen av å holde et interessant og morsomt kurs har fjernet alle tanker rundt frafallet og minnet om forrige workshop.

Et lite «flashback» kommer etter pausen, når jeg må gjøre endringer i planene på grunn av et redusert antall deltakere, men når lærerne begynner arbeidet på gruppene er likevekten igjen etablert, og jeg opplever kontroll over situasjonen.

«Jeg vet hvordan de har det!»

«Svisj, svisj...» vindusviskerne går og vinterdekkene durer i møtet med bar asfalt. Jeg sitter i bilen på vei mot et nytt skolebesøk. Klokka er kvart på to og det nærmer seg slutten på dagens undervisning. Det blinker i rødt lys, og jeg stopper bilen. Jeg kjenner at hodet er tungt. Jeg tenker. «Hvordan har lærerne det tro? De er sikkert trøtte etter skoledagen. Stressa? Kanskje ikke helt klare for å høre på meg i en time?» Det lyser grønt og jeg setter bilen i gir og kjører videre. Ti minutter senere er jeg fremme. Det skumrer og jeg gjesper. Lærerne skal slippe å høre på meg i en time. De skal få være med. Vi skal leke oss gjennom hele forelesninga.

Det er halvmørkt ute. Klasserommet fylles sakte opp av lærere. En snakker i telefonen. To diskuterer lavmælt. Kaffe hentes. Det gjespes og strekkes. Stive skuldre ristes. «Hei, alle sammen!» sier jeg. «Sett dere i ring.»

Vi er i gang. Hvordan bygger vi relasjoner til elevene? Mellom elevene? Spørsmålene knas. Tips hagler. Latter runger mellom rynkede bryn, og plutselig er klokka halv fire.

Denne fortellingen handler om et minikurs jeg holdt på en skole jeg kjenner godt. Dagens oppdrag, et lite kurs for lærerne når de har felles planleggingstid, er også velkjent. Jeg har vært med på lignende ting mange ganger, men jeg har mye oftere vært deltaker enn kursholder. Erfaringene mine fra lærerrollen med slike aktiviteter hjelper meg til å ta lærergruppas perspektiv. Jeg vet hvordan de har det, og trenger ikke gjette meg til det. Jeg har også vært sliten og tom i hodet etter undervisning, og vet rent intuitivt at lærerne trenger å få være aktive, selv om skolelederne egentlig har bestilt en tradisjonell forelesning om håndtering av problematferd.

Det som føles som intuisjon kan kanskje beskrives som en kombinasjon av tidligere erfaring, teoretisk kunnskap om konsentrasjon, samt et stort repertoar av handlingsalternativer å øse av.

Jeg beregner raskt hvordan vekslinger mellom diskusjoner, øvelser og teoretisk input skal skje på best mulig måte. Opplegget justeres uten større anstrengelser.

Nervøsiteten og usikkerheten som preget forventningene til den kommunale workshopen er borte her. I denne situasjonen vet jeg hva som møter meg. Jeg har vært der før. Jeg kjenner fjesene og bygget, og føler at jeg har kontroll. Da øker tryggheten og fleksibiliteten. Endringer føles lettere å gjøre. Behovet for et «sikkerhetsnett» av nitid forberedelse reduseres. Jeg stoler på at jeg kan.

Igjen trer latteren fram som en slags bekreftelse på suksess. Latteren som runger forteller om god stemning i gruppa. Den rungende latteren er ikke nølende og nervøs, men trygg og befriende. Det er deilig å le. Når vi ler sammen har vi det godt, og latteren sier noe om hvordan vi sammen opplever situasjonen.

«Det er på en måte dere som må være drivkraften.» Planleggingsmøtet

Vi møtes rundt bordet klokka kvart over to. Lærerne kommer ruslende en etter en. Undervisninga er nettopp avsluttet. På bordet står kaffekannene klare. Fraværet er stort i dag, men vi begynner likevel. Vi skal forsøke å få litt dreis på utviklingsarbeidet. I høst har det stått litt i stampe. Jeg snur meg mot rektor, som sitter rett ved siden av meg, mens jeg forteller om samtalene vi har hatt:

«Han opplever noen utfordringer med at han er mye borte. Jeg kan ikke være her hele tiden og hjelpe til med utviklingsarbeidet. Sånn at det er på en måte dere som må være drivkraften da. Og hvordan få til det?» Dette har jeg tenkt mye på, men jeg vil ikke bestemme hva og hvordan. Jeg vil at lærerne skal få ha grepet om dette selv.

Jeg deler ut et ark med refleksjoner jeg har gjort meg siden forrige møte. Jeg snakker fort. Forklarer. Lærerne leser i stillhet, før de første forsiktig tar ordet. Diskusjonen går tregt i starten, og etter hvert får jeg en følelse av at de styres av det som står på arket. Hva om de tror dette er noe de er nødt til å gjøre? Jeg avbryter og understreker at ordene på arket er det jeg tenkte i november. De må finne sin måte. Eie det. Jeg hadde bare noen tanker.

Etter hvert glir samtalen lettere. Noe har vært bra, men vi har liksom ikke kommet noe særlig videre. Berit, som er lærer på småtrinnet oppsummerer situasjonen: *«Jeg husker vi snakka litt om sist vi hadde observasjon. Da hadde vi jo en runde med observasjon og refleksjon. Så snakka vi om at det hadde vært lurt å gjøre det på nytt igjen etter ei stund, og det fikk vi aldri tid til. Men det hadde vært lurt.»* Møtedeltakerne nikker og er enige. Observere, ja! Men observere hva? Etter litt prat frem og tilbake, tar Berit ordet igjen:

«I fjor når ho var inne og observerte, da satte vi oss jo ned og tenkte over; Hva er det som jeg strever mest med? Eller; Hva ønsker jeg skal bli bedre i min klasse? Og så plukka vi ut gjennom et sånt skjema som vi fulgte og satte oss noen mål. Og det var jo egentlig en veldig ryddig måte og jobbe på.» Rektor bryter inn i samtalen, og sier seg enig med henne: *«Det var en ryddig måte å ha en observasjon på, synes jeg, for det var..»* «Ja, for det var sånn avgrensa hva som skulle observeres?». «Ja, » svarer Berit. «Og så synes jeg det var godt det der med skjemaet, for du fikk tenkt.»

Flere tar ordet, og jeg skjønner at de vil ha flere runder med observasjon. Men vi kan jo ikke gjøre det bare for observasjonens skyld. De må finne noe de vil jobbe med. Et tema. Fokus.

Blikket mitt hviler på rektor mens jeg snakker. «Jeg tenker mer på hva man kan gjøre for at dette skal bli kollegiet sin ting.»

Jeg snakker engasjert om å få i gang noe som kan vare: «En felles ting. Og noe som ikke bare stopper. For nå er det litt sånn: Vi har noen observasjoner, og så slutter vi å gjøre det og så blir det pang stopp.» Jeg forsøker å motivere. Guide lærerne mot en konklusjon. Jeg ser mot rektor for å sjekke om han er enig. Han nikker og tar ordet. «Føler vi de samme behovene nå da? Det er jo litt dumt om vi på en måte lander på noe som to av tre trinn føler at de har relativt grei magefølelse på».

Samtalen bølger videre, og for meg høres det fremdeles ut som om lærerne ønsker seg tilbake. Samme opplegg som for to år siden. Men videre kommer vi egentlig ikke. Ikke før møtet er ferdig.

Til slutt, når vi egentlig har avsluttet, kommer ideen. Morten, som har vært taus gjennom nesten hele diskusjonen melder seg på. «Jeg har to ønsker når det gjelder hva vi skal fokusere på: Nummer en: Kommunens IKT-plan og nummer to: regning.»

Regning? Flere melder seg på. Blikkene våkner. Kanskje det var noe å jobbe med?

Denne fortellingen handler først og fremst om meg i rollen som ressurslærer og møteleder. Det er utviklingsarbeideren som er i aksjon, i nært samspill med rektor og lærerkollegiet. Fortellingen pendler mellom min indre dialog, den tause samtalen med meg selv som kun høres i mitt eget hode, og dialogen i gruppa.

Dette møtet foregikk på en av de skolene jeg kjenner best. Her opplever jeg at jeg er kjent, og at jeg inkluderes som en del av både lærere og ledelse. Jeg hilses velkommen, med både klemmer og hverdagslige samtaler, og opplever at «livet går sin gang» på normalt vis når jeg er til stede. Det er trygt å være der. Jeg kjenner meg ikke usikker, men likevel «krangler jeg med meg selv» om hva som er lurt og ikke, og om hvordan jeg skal tolke signalene fra lærergruppa.

Prosessen er tungrodd, og jeg opplever en konflikt mellom et ønske om å gi lærerne "eierskap" og "makt" på den ene siden og på den andre siden at det skal skje noe. Jeg opplever en treg prosess, og blir frustrert og utålmodig. Det gir meg lyst til å ta kontroll og styre, heller enn å gi kontroll og styring, slik intensjonen var.

Denne konflikten mellom å være moderator eller ta full styring er det jeg forteller om. Begge deler forenes mot slutten, når Morten tar ordet. Engasjementet og optimismen vekkes, ikke bare hos meg, men jeg ser signaler på det hos lærerne også. «Våkne blikk». Konflikten mellom mine motstridende agendaer er løst, og likevekt opprettet. Vi har et felles mål igjen!

Møter med enkeltlærere

Mine møter med enkeltlærere har også vært av noe ulik karakter. De kommende fire fortellingene handler om møter med en lærer i krise og om samarbeidet med en klasseleder rundt ei elevgruppe.

En profesjonskrise

«Hvordan skal jeg forklare dette? Jeg opplever en eksistensiell profesjonskrise. Jeg har begynt å tvile på meg selv og på jobben jeg gjør.» Lisa og jeg sitter ved et lite bord i et knøttlite rom.

Jeg lytter. Jeg har lagt ark på bordet og gjør tapre forsøk på å tegne opp situasjonen etter hvert som hun snakker. Det blir et salig kaos av tekst, sirkler, strekfigurer og piler. Lisa forklarer og peker. Retter opp i misforståelser. Etter hvert trer det fram tre områder med utfordringer: Forholdet til en elev, møtet med elevens foreldre og samarbeidet med kollegene.

Eleven har utfordret henne kraftig over tid, og opponerer mot hennes autoritet. Lisa har hatt et møte med far og sønn for å ta opp problemet, og i dette møtet opplevde hun at far la all skyld på henne: «Det er jo du som har et problem». Eleven satt i rommet og hun ble sittende uten å kunne forsvare seg. Dette har fått konsekvenser i jobben hennes: «Jeg føler avmakt. Jeg unngår å sette grenser fordi jeg er redd for konsekvensene.»

Hun går over til å snakke om samarbeidet mellom lærerne. «Det er tilsynelatende enighet om regler og håndhevelse, men så sier noen at du må bruke sunn fornuft. Da gjelder plutselig ikke reglene lenger og den som følger opp avtalte regler blir svarteper.» «Hva er det du egentlig er redd for?», spør jeg. «Jeg er redd for å ødelegge det gode læringsmiljøet på skolen. Jeg er ikke er meg selv lengre. Jeg reagerer ikke slik jeg pleide.»

Før jeg møtte Lisa hadde rektor ved skolen informert meg om hennes situasjon. Allikevel ble jeg sjokkert over alle de sterke følelsene hun uttrykte og over at hun opplevde situasjonen så fastlåst. Jeg ble sterkt preget av hennes sinnsstemning, og kjente et enormt behov for å hjelpe og trøste. Dette var nytt for meg, og jeg hadde ingen tidligere erfaring fra tilsvarende situasjoner.

Umiddelbart kastes jeg ut på dypt vann. Hva skal jeg gjøre? Jeg har så få «måter» å velge mellom. I dette nære møtet, med en person som gråter og er fortvilet, tvinges jeg likevel til å søke aktivt etter løsninger, og det faller naturlig å gripe til noe jeg nettopp har lest om: Tegning i veiledning. Jeg lytter, jeg tegner, jeg spør og lytter mer. Sammen med henne utforsker jeg problemene.

Også i dagene etterpå sloss jeg med min egen usikkerhet. Hva gjør man? Og var nå dette mitt felt? Er det en ressurslærers ansvar å hjelpe lærere i krise? Kanskje ikke, men jeg var jo der, og dette første møtet forpliktet. Det opplevdes feil å trekke seg.

Jeg kom til tre handlingsalternativ. Jeg kunne for det første fortsette der jeg hadde begynt: lytte aktivt. Høre godt etter, sånn at situasjonen ble klar for både Lisa og meg. Skape oversikt sammen med henne. Slik kunne vi kanskje sammen finne områder i hennes og skolens praksis som bidro til denne vanskelige situasjonen. For det andre kunne jeg være med henne inn i undervisningen og observere. Se om hun reelt sto i fare for å ødelegge læringsmiljøet, slik hun fryktet. Var det slik, kunne vi sammen gjøre endringer for å forhindre det. Var det ikke slik, kunne jeg bidra med å bekrefte en allerede god praksis. I tillegg til disse to alternativene kunne jeg jobbe systemisk i hele kollegiet rundt oppfølging av felles regler og retningslinjer. I de neste møtene med Lisa forandret imidlertid situasjonen seg:

Løsningen

Lisa hilser elevene med håndtrykk og smil. «God morgen, Anne! God morgen, Petter!» Utover i timen ser jeg en lærer som er svært tydelig i sin praksis. INGEN ser på klokka. ALLE bidrar. Det er en mandagsmorgen. Jeg skal observere.

Sist vi snakket sammen virket Lisa trist og nedbrutt med liten tro på at dette skulle gå bra. Nå virker hun annerledes og etter timen sier hun: «*Etter at vi snakket sammen sist, ble jeg mer klar over hva som egentlig var problemet. Hva det er jeg er redd for. Og jeg bestemte meg for å ta tak og bare kaste meg ut i de situasjonene jeg engster meg for.*»

Jeg besøker Lisa på nytt etter et par uker. Mye har skjedd mellom forrige samtale og nå. Det er hun som har gjort jobben i mellomtiden. Lisa sier at hun er mer fornøyd og trekker seg ikke tilbake i vanskelige situasjoner, slik hun gjorde tidligere i høst. Dette er godt å se. Hun tar hovedrollen i egen utvikling og sier: «*Beklager å ta fra deg noe av æren for dette, men jeg har jobbet med meg selv.*»

Lisa løste tilsynelatende problemet selv. Hun valgte og «kaste seg ut i det», og kom styrket ut av situasjonen. Fra å oppleve at hun var forsvarsløs og alene i en vanskelig situasjon, gikk hun over til å ta aktiv styring over sin egen yrkeshverdag. Fra å være nedbrutt og trist gikk hun til å utstråle glede og positiv energi. Dette påvirket meg også. Jeg følte meg enormt lettet og glad.

Men hva var min rolle i prosessen? Hovedrollen tok hun selv. Birollen, ressurslærerrollen, ble å være lyttende og undrende partner. En å fortelle til, som hjalp henne til å få oversikt over situasjonen: Til å få øye på det hun egentlig fryktet. I tillegg kunne jeg berolige og bekrefte at hun, stikk i strid med egen redsel, ikke var i ferd med å ødelegge læringsmiljøet. Tvert i mot. Lisa var og er en dyktig lærer.

Min og Lisas prosess var slett ikke ulike, selv om hun nok opplevde alt i mye større skala enn meg. Likevel: Vi opplevde begge en usikkerhet i møtet med utfordringene og famlet etter handlingsalternativ. Sammen fikk vi mer oversikt, og Lisa fant styrke til å handle. Etterpå var lettelsen påtakelig hos oss begge. Det at vi sammen kom seirende ut av denne floken, ga meg styrket tro på at jeg var nyttig som ressurslærer. Der tvilen tidligere hadde gnaget, ble den nå erstattet med mer optimistiske tanker og følelser. Troen på egne ferdigheter økte, og i kommende møter med andre enkeltlærere, ble jeg tryggere på meg selv.

I vante omgivelser - samarbeid rundt klassen

«*Du? Jeg har litt tid til overs nå. Vil du at jeg skal kommen inn i klassen litt sammen med deg?*»

Jeg henvender meg til Ellen i det vi møtes på gangen. Ellen er ei ung og sprudlende dame, full av energi og pågangsmot. Hun har begynt med ei ny elevgruppe i år, og arbeidet er ikke bare

lett. Det er mange ting å ta tak i, både faglig og sosialt. Vi to har tidligere snakket om at jeg kunne gi litt hjelp til å jobbe med relasjonene i klassen.

Ellen har lyst på besøk i klasserommet, og noen dager senere setter vi oss sammen og planlegger. Hun forteller grundig. Utviklingen så langt i år har vært bra, men det er en arbeidsom prosess for henne. Hun er lei av å løse konflikter, etterforske og ordne opp. Overganger mellom læringsaktivitetene fungerer ikke optimalt heller. Spesielt ikke mot slutten av uka.

«Jeg har gjort en del øvelser med dem, og det fungerte kjempebra. Det likte de», sier Ellen. Hun viser til øvelser vi gjorde på kommunal workshop. Øvelser for å bygge relasjoner og samarbeid. «Vil du at jeg skal komme inn å se litt? Eller kanskje jeg også kan gjennomføre litt?», spør jeg. «Ja, vi kan jo gjøre det i lag», er svaret.

Vi avtaler tid. Jeg skal lage opplegget, så gjennomfører vi sammen. En time i første omgang, så tar vi det derfra. Dessuten skal jeg observere overganger før og etter matfriminuttet i flere runder.

Helga kommer og jeg er i forberedelsesmodus. Jeg leser litt. Leter på nett. Jeg må finne noe som fungerer. Jeg skal jo liksom være ressurslæreren, og da bør opplegget mitt helst fungere. Det er litt flaut å stå der i totalt kaos, når det liksom skal være meg som kan. Jeg veier for og i mot. Kommer øvelsen ”minefeltet” til å funke? Eller blir det bare støy? Til slutt kommer jeg til at jeg må satse litt. Det verste som kan skje er at det blir bråk. Da får jeg heller ha en annen og enklere aktivitet klar. Just in case.

Dette handler om prosessen i forkant av et opplegg jeg og en kontaktlærer gjennomførte i hennes klasse. Jeg kjente både skolen og læreren godt, og hadde også litt kjennskap til den aktuelle klassen og elevene der. Jeg opplevde at jeg var på trygg grunn, på en kjent arena. Klasser og klasserom har jeg frekventert i mange år, og jeg har opparbeidet meg bred erfaring som lærer. Positive tilbakemeldinger fra foreldre, elever og kolleger har bidratt til høy selvtillit på dette feltet. Jeg kan undervise, og jeg vet at i en undervisningssituasjon er det lite som kan vippe meg av pinnen. Jeg har vært gjennom så mye før, og har tillit til at jeg vil vite hva jeg må gjøre hvis uventede situasjoner oppstår.

Likevel er det å undervise litt annerledes når en annen lærer skal observere det som foregår. Jeg skulle vise Ellen hvordan hun kunne gjennomføre et gitt opplegg, samt gi henne noen ulike øvelser hun kunne bruke jevnlig i klassen. Når man skal vise en annen voksen, og ha en slags ekspertrolle forandres den vante klasseromssituasjonen. Da er det lett å bli utrygg.

Det at vi hadde snakket sammen og kjente hverandre, opplevdes godt og bidro til det jeg oppfatter som en samhørighet oss to imellom. En følelse av at det var *vi sammen* som skulle gjennomføre og utrette noe, og ikke noe jeg skulle gjøre for henne. Allikevel la jeg nok en del press på meg selv: Press til å yte. Det er en positiv ting, slik jeg ser det. Iallfall så lenge presset er håndterbart. Da gir det kvalitet. Ønsket om å være flink og være til hjelp var tydelig framme i dagen, og ga meg fart i planleggingen. Å ta regi gjennom grundig planlegging bidro også til å fjerne usikkerheten og gi meg kontroll over situasjonen.

«I dag har jeg sett at alle har smilt.»

«Ellen? Har du tid et øyeblikk?» Det er mandag og 3. økt nærmer seg med stormskritt. Ellen har satt seg for å spise, og jeg vet hun skal ut om et kvarter. Likevel sniker jeg meg til en prat. Jeg har ombestemt meg. Minefeltet droppes til fordel for to, litt enklere aktiviteter. «Det er dumt å mislykkes i mitt første møte med klassen», sier jeg til Ellen, og hun sier seg enig.

Elevene kommer støyende inn. Det er trangt i gangen. Jakker og utebukser henges opp. Luer faller på gulvet. Sko sparkes under hyllene, og ganske kjapt finner elevene sin sitteplass i garderoben. Når det ringer inn er jeg alene ved klasseromsdøra. Ellen har hatt inspeksjon ute og kommer litt andpusten og smilende inn i gangen. Den første som møter henne er Per. Han har vært i klammeri med en gutt i parallellklassen og trenger å få ordnet opp. Jeg og Ellen veksler blick. Hun tar med seg gutten. Jeg slipper klassen inn.

Elevene har ryddet gulvet. Alle pultene står langs veggene og stolene danner en ring. De finner plassene sine og vi går i gang. Vi gjør små og store øvelser. Øvelsene skal styrke samarbeidet og relasjonene elevene mellom. Ellen observerer. Hun ser på elevene sine og forsøker å finne ut hvem av dem som er initiativtakere. Hvem melder seg ut? Hvem trenger mye støtte for å delta? Hvem viser omsorg?

Mitt fokus er på aktiviteten. Få alle med. Forklare godt og tydelig, sånn at de fikser øvelsene. Dra alle med meg. På et punkt trekker Ferdinand seg helt tilbake. Han vil ikke komme inn i ringen. Jeg kjenner han ikke, og vet ikke helt hva jeg skal gjøre. «Kom! Vær sammen med oss!», sier jeg og smiler. Vinker på han. Ferdinand rister på hodet og rødmer. «Nei!». Jeg ber de andre lage plass. Åpner ringen mot ham. Sier «Kom og vær med!», så vennlig jeg kan. Etterpå fortsetter jeg aktiviteten. Ellen vinker også på han, og mens jeg snakker med elevene aker han seg nærmere. Nesten inn i ringen. Jeg kjenner meg veldig lettet.

«I dag har jeg sett at alle har smilt», sier Anders. Vi er i ferd med å avslutte økta. Alle skal si en positiv ting om timen, og så legge hendene i pyramide. Det er trangt om plassen, og det blir mye fliring. Elevene blir varme, mister balansen og konsentrasjonen, men stemninga kjennes god. Jeg kan le sammen med dem uten frykt for å miste grepet.

«I dag har alle fått være med». «Vi har hatt det gøy!» Jeg forlater klassen med en varm følelse av suksess. De fikk det til, og likte det. De samarbeidet og inkluderte hverandre. Det var jo målet. Yessss!

Dette handler om møtet med Ellens klasse. Møtet med elevene er nært og godt og jeg opplever at aktivitetene glir lett. Jeg og læreren er på lag, og forskjellen mellom ressurslærer og vanlig lærer er nesten visket ut. Vi hjelper hverandre, også når en uventet situasjon dukker opp. Ferdinand er i ferd med å melde seg ut, og det uroer meg. Denne uroen er imidlertid en bekymring for Ferdinand. Det dreier seg om eleven, ikke om meg. Sammen løser jeg og Ellen vanskene. Når man da i tillegg lykkes i elevgruppa blir dette en voldsom opptur. Dette er en vanskelig klasse, men vi fikk det til! Både jeg og Ellen gikk fra denne timen med positive opplevelser. Vi lo sammen og gledet oss til neste runde, og jeg fikk en opplevelse av at vi forsterket hverandres sinnsstemning. Følelsen av suksess opplevdes sterk, og vi var to til å glede oss over suksessen.

Møter med skoleledere

I vår kommune, som i andre kommuner, er det rektorene som er enkeltskolenes øverste ledere. I tillegg har hver rektor en til fire avdelingsledere sammen med seg i skolens ledergruppe. Mine møter med skoleledere har først og fremst foregått på deres egen skole, i samarbeid rundt utviklingsarbeidet der. I tillegg til dette har jeg som ressurslærer møtt skoleledere i det kommunale nettverket, både på dialogkonferansene og på

skoleledersamling¹⁴. Av de følgende fire fortellingene, handler tre om møtepunkter med en og samme skoleleder og en om mitt møte med skolelederne som samlet gruppe.

«Jeg har tenkt litt på hvordan vi skal jobbe videre»

En mandag i september, dagen før jeg skal ha en planlagt forelesning på skolen, kommer rektor tuslende inn på mitt kontor. Han er sitt sedvanlige, rolige jeg. Smiler og hilser. Ikke noe stress. Han skulle på et møte, men møtet var blitt avlyst, derfor kommer han innom meg i stedet. «Jeg har tenkt litt. Tenkt litt på hvordan vi skal jobbe videre,» innleder han.

Han forteller. Et av teamene på skolen opplever utfordringer både i samarbeidet og i elevgruppa. Jeg får detaljert informasjon. Hvordan kan jeg bidra? Jeg tenker så det knaker. Vi diskuterer frem og tilbake og kommer fram til at det er en god ide og jobbe med teamet som helhet. Jeg kan ha samtaler med trinnet. Finne utfordringene. Finne ut sammen med dem hvordan jeg kan støtte. Vi setter datoer. Etter besøket er jeg oppstemt. Jeg føler meg nyttig. Tatt på alvor, liksom.

Dette handler om den skolelederen jeg har samarbeidet tettest med. En jeg føler jeg kjenner ganske godt etter hvert. Han og skolen hans har brukt meg flittig, og jeg kjenner meg hjemme og velkommen der.

Det som karakteriserer dette møtet er stor åpenhet og samtidig en anerkjennelse av meg som en reell samarbeidspartner i det skolebaserte utviklingsarbeidet. Denne åpenheten og at jeg blir tatt på alvor trygger og motiverer meg. Jeg yter mer og bedre, tror jeg. Det gir energi, og planleggingsarbeid går lett. Det føles trygt å foreslå å tenke høyt. Men selv med en relasjon som oppleves trygg, og med et åpent og godt arbeidsfellesskap kan det komme skudd for baugen:

Et par uker uten livstegn

Jeg har kastet ut en ide til rektor. «Går det an å organisere en til to dager der vi har litt sånn intensiv jobbing med å observere hverandre? Der jeg er tilgjengelig for dere hele dagene?» Noen lærere snakket så positivt om det i en samtale jeg hadde med dem. Rektor er positiv. Men han, som alltid er så rolig, virker stressa. Han har hodet litt andre steder, virker det som. Det er mye å gjøre. Mye å få på plass for at skolen skal fungere. En lærer har sagt opp, og det er ikke lett å finne en erstatning. Det er vanskelig å få tak i vikarer.

Et par uker går uten livstegn. Rart! Han er jo veldig samarbeidsvillig og grei, men så har det liksom ikke blitt noe av dette med observasjonsdager. Har han glemt det jeg sa? Jeg bestemmer meg for at det sikkert er så mye å gjøre at han ikke har hatt tid. Jeg skriver mail og foreslår: «Hei, jeg ser at det fins rom i planene i uke 50. Kan jeg komme da? Og kan vi planlegge med lærerne og legge opp en sånn dag?». Et positivt svar kommer nesten med en gang. «Ja, det kan vi!» Jeg fatter nytt mot. Hodet mitt koker av ideer.

¹⁴ Skoleledersamling foregår to ganger i året, og omfatter både rektorer og avdelingsledere. I tillegg er skolefaglig rådgiver og kommunalsjef til stede. Lærerorganisasjonenes representanter er fast inviterte, mens andre inviteres til å delta når det er behov..

Som tidligere nevnt, er dette en rektor jeg kjenner godt. Likevel er det slik at mangelen på nærvær og manglende oppfølging av ideene mine gjør meg usikker. Jeg begynner å stille spørsmål ved om jeg er avglemt midt i alt rektor har å stri med. Den anerkjennelsen jeg opplevde så sterkt i forrige møte er ikke så tydelig mer, og jeg er ikke lenger en naturlig del av et fellesskap.

Tross sviktende tillit og en snikende følelse av å «være utenfor», velger jeg å holde på min oppfatning av skolelederen. Jeg har kjent han en stund, og stoler på det bildet jeg har av han som en inkluderende rektor som betrakter meg som en reell, kompetent samarbeidspartner. Jeg søker derfor forklaring på distansen et annet sted enn i meg selv. Jeg *velger* å tro at det finnes en god forklaring, og at denne ligger i skolen. Når skylden er plassert et annet sted, tør jeg å ta initiativ og føring. Jeg foreslår konkrete løsninger, relativt trygg på at det vil bli vennlig mottatt. Når initiativet mottas positivt er likevekten etablert igjen, og jeg får ny energi.

Det går ikke som planlagt

Men det går ikke som planlagt. Rektor er mye borte, eller er opptatt med administrasjon. Møtet blir utsatt. Jeg er utålmodig. Når skal vi få dette i gang? Lærerne på skolen er i «adventsmodus», sier han på telefonen. De er neppe interessert i å planlegge observasjonsdager så tett oppunder jul. Etter denne praten kjenner jeg meg litt unyttig og motløs. Gransker meg selv. Kunne jeg ha gjort noe annerledes?

En av de siste dagene før ferien møtes vi på kontoret mitt. Rektor forklarer og setter meg inn i situasjonen på skolen. Det har vært tungt i det siste. Mange ting. Jeg forstår og er enig. Oppstart nå hadde ikke fungert. Vi måtte vente litt.

Skuffelsen over at vi ikke kommer i gang er tydelig i denne fortellingen. Når rektor i tillegg forteller meg at lærerne neppe er interessert nå, vender jeg blikket innover og blir svært kritisk til meg selv. Dette skjer på tross av at jeg har vært og er lærer selv, og vet at desember og advent er en travel tid i skolen.

Heldigvis får jeg en håndsrekning fra skolelederen og en forklaring jeg tror på. Det at han tar kontakt og føler behov for å forklare oppleves ganske positivt i seg selv. Han setter meg inn i situasjonen, og gjennom det opplever jeg ny anerkjennelse.

Lærerblikket drar meg også i positiv retning: Jeg kjenner situasjonen igjen, selv om jeg nå ser det fra en annen vinkel. Jeg har selv vært i «adventsmodus» og hatt lærerhodet fullt av praktiske problem og planlegging. Når timeplanen løses opp og alt står på hodet blir man ikke så lett klar for å gjøre utviklingsoppgaver og prioritere ettertanke. Da spises man opp av hverdagens gjøremål. Dette gir en dypere forståelse av rektors vurderinger, og jeg skjønner hva som har hendt på skolen. Midt i alle gjøremål ville mine ideer raskt tapt kampen med daglig drift av skolen. Jeg aksepterer at det er slik, og kan ta det inn uten å kjenne for hardt på nederlag.

Skoleledersamling

«Da sitter jeg her og har vært på skoleledersamling sammen med rektorer og avdelingsledere i Harstad. Og jeg er sur!»

Jeg sitter hjemme på kontoret og hører på lydloggen min. Stemmen min strømmer ut av diktafonen. Jeg høres trist ut. Det er lange pauser mellom setningene. Jeg lytter til min egen stemme, og kjenner meg nedslått. Jeg suges inn i tristheten.

«Den evalueringa de gjør av satsinga i dag har litt å si for min fremtid som ressurslærer og for om ressurslærerordninga blir videreført eller ikke. Og sånn som det ser ut. Jeg vet ikke. Jeg fikk en følelse i dag av at jeg er null interessant som ressurslærer. Jeg kjenner at jeg blir desillusjonert og lei meg og litt sånn.

Selv om jeg vet at jeg har et engasjement frem til jul og er forberedt på det, så var det irriterende likevel. Vondt å svelge. Jeg tenker at jeg må prøve og ikke la det ha noe å si for min jobb fremover. Men så surt! Nå når jeg begynner å få dreisen på ting, liksom.»

Etter en ny, lang pause, hører jeg min egen stemme igjen. Plutselig er den skarpere i tonen.

«Det var også en veldig rar situasjon å sitte der. Som ressurslærer så har du innsikt i mye. Og så plutselig samles rektorkollegiet. Og så opplever jeg at det jeg ser i lærerhverdagen min ikke stemmer overens med det kartet som rektorene presenterer for hverandre.»

Denne fortellingen handler om ei skoleledersamling, den første jeg deltok på. På slike samlinger møtes rektorer og avdelingsledere fra hele kommunen, og det er ei relativt stor forsamling. I ei gruppe på rundt 40 personer sier det seg selv at man ikke får et like tett samarbeid med alle, eller kjenner alle like godt. Dette visste jeg i forkant. Alle oppførte seg vennlig og høflig mot meg. Ingen oppførte seg ufint eller ekskluderende. Allikevel er loggen denne fortellinga er basert på kanskje den som er aller sterkest preget av negative følelser. Det gjør nesten vondt å høre på.

Den aktuelle samlinga gikk over to dager, og på programmet første dagen sto blant annet evaluering av skolens arbeid med ungdomstrinnsatsninga. Loggen ble snakket inn etter dag en, og på dette tidspunktet visste jeg ikke om jeg kom til å få fortsette arbeidet som ressurslærer, eller om stillingen ville bli avvirket. Usikkerheten var vanskelig å takle, og jeg følte et press på å prestere og bevise ressurslærerens rett til eksistens. Jeg hadde en klar forventning om at evalueringa som sto på planen ville ha noe å si for min framtid som ressurslærer. Jeg hadde ingen forventning om at jeg skulle spille en veldig sentral rolle på samlinga, men håpte på å få tale min sak. I stedet opplevde jeg at ressurslærerordninga nesten ikke ble berørt. Det oppsto et misforhold mellom det jeg hadde forventet og det som faktisk skjedde på samlinga. Dette tolket jeg umiddelbart som mangel på interesse for min funksjon.

Et annet viktig tema i denne fortellingen er dissonansen mellom mitt bilde av hvordan utviklingsarbeidet ble drevet og fungerte i kommunen, og det bildet jeg oppfattet at skolelederne presenterte til hverandre. Jeg fikk det ikke til å stemme over ens, og dette plaget meg veldig. Det rokket ved tilliten min til skolelederne, og bidro til en følelse av ikke å høre til. Opplevelsen av å være utenfor satt hardt i meg etter samlingas første dag. Å sitte sammen med så mange man ikke kjenner øker i seg selv sjansen for at man opplever en mangel på tilhørighet og fellesskap. Det tar jo tid å bli familiær i en ny setting. Men jeg opplevde også at

jeg som ressurslærer ikke hadde noen naturlig tilhørighet til de ulike lederteamene. På et gitt tidspunkt ble det gitt tid til at lederteamene skulle samle seg for å evaluere, diskutere og planlegge utviklingsarbeidet på egen skole. Jeg ble sittende sammen med lederne på den skolen hvor jeg har en liten undervisningspost, noe som var hyggelig nok, men jeg opplevde ikke meg selv som en del av ledelsen på denne skolen. Ressurslæreren var litt til overs, og mangelen på et fellesskap preget nok opplevelsen av skoleledersamlinga.

Oppsummering av del 6

Jeg har presentert en rekke fortellinger som gir leseren et innblikk i mine ulike møter med praksisfeltet. De representerer et utsnitt. De faktiske hendelsene og tekstskapingen ligger tilbake i tid. Slik har jeg nå fått historisk avstand til hendelsene. Jeg skrev fortellingene i en kontekst, med en forståelseshorisont som ikke lenger er den samme. Når jeg nå leser mine fortellinger er min forforståelse annerledes og konteksten er ny. Det blir da min oppgave å knytte fortellingene til en større sammenheng og til å tolke hva de betyr nå, ut fra min nye forståelseshorisont.

Del 7: Teoretisk analyse

I denne delen vil jeg belyse narrativene gjennom de teoretiske perspektivene som ble presentert i del 3. Gjennom dem vil jeg tolke fortellingenes betydning og innhold.

Identitet i flere dimensjoner

Identitet bygges i flere dimensjoner (Riessman, 2008). Den ene dimensjonen dreier seg om å forholde seg til alle rundt oss. Omverdenen trenger å vite hvem vi er til en hver tid, derfor kan ikke de ytre endringene i «hvem du er» bli for store (Aagesen et al., 2012). Som fersk ressurslærer møtte jeg noen hindringer i form av uklare forventninger fra omverdenen og i form av usikkerhet på egen rolle og funksjon. Det var litt uklart hvem jeg var forventet å være.

Mens jeg jobbet med «å bli en ressurslærer», gjorde de uklare forventningene det ikke lett for skolene å se hvordan ressursen kunne benyttes. De jobbet også med å forstå hva en ressurslærer er. Sammenligningsgrunnlaget i form av tidligere modeller begrenset seg til en person, så få hadde et klart bilde av ressurslærerens rolle. Jeg tenker derfor at ressurslæreren fremdeles ble knyttet til hvem jeg var som lærer.

I utgangspunktet skulle jeg bare være ressurslærer i et år, men vikariatet ble forlenget gang på gang. Slike faktorer påvirker etableringen av relasjoner og samarbeid. Det setter begrensninger på langsiktige planer. I ressurslærerjobben var det aktuelt å jobbe med klassers læringsmiljø, oppfølging av enkeltlærere, utviklingsprosesser i team og lignende. Dette er ikke arbeid som gjøres ferdig på et eller to møter. Det trenger tid. Å sette i gang arbeid som skal gå over lang tid kan oppleves umulig når man ikke vet hvor lenge man vil beholde en eventuell samarbeidspartner.

Samtidig som omverdenen jobbet med å forstå hvem jeg var i denne nye rollen, måtte jeg selv jobbe meg inn i den. Dette innebar en rekke handlinger: Jeg måtte lese og sette meg inn i bakgrunnsdokumenter og teori rundt klasseledelse. Jeg måtte lage klar ulike opplegg slik at jeg hadde noe å tilby skolene. Jeg måtte møte en rekke nye personer og forsøke å bygge relasjoner til skoleledere og lærere rundt i kommunen. Det ble mye skriving av epost og mange telefoner å ta. Den nye jobben innebar også en løsrivelse fra lærerrollen. Jeg var ikke vanlig lærer lenger. Jeg skulle komme med et annet blikk enn det en vanlig lærer ville ha gjort. Jeg måtte utvikle kompetanse som veileder og observatør.

Jeg jobbet hardt med å bli en nyttig ressurs for andre. Selv om jeg var blitt ansatt som ressurslærer, var ikke ressurslæreren blitt en del av det å være meg ennå. Dette skjedde i samspill med omverdenen, og ressurslæreren ble en del av meg parallelt med at jeg tilegnet meg ny kompetanse og med at de rundt meg anerkjente meg som ressurslærer.

Fra vanlig lærer til lærer med ledelsesoppgaver

Arbeidsoppgavene til ressurslæreren er i hovedsak knyttet til skolebasert utviklingsarbeid, og innebærer mye forskjellig: Planlegging av møtestrukturer og dialoger, koordinering med rektor, kursing, veiledningsoppgaver og mentorvirksomhet. I gjennomlesningen av

datamaterialet benyttet jeg teoretiske perspektiver på mellomlederroller som analyseredskap. Forskere beskriver mellomlederen ulikt, og på leting etter mellomlederroller i ressurslærerens arbeid, ser jeg et skiftende bilde tre fram.

Tilhørighet på flere arenaer

Grootenboer et al. (2014) definerer mellomledere som en integrert del av både ledelsen og lærerkollegiet. Var jeg lærer eller leder i ressurslærerjobben? Eller begge deler? Det er ikke noe entydig svar på dette. Det hele koker ned til hvordan man ser på ledelse: som man knytter det til lederen eller betrakter ledelse som fenomen. Ressurslæreren er en formalisert stilling, men hun har ingen beslutningsmyndighet. Arbeidet har allikevel trekk som er sammenlignbare med de praksisene artikkelen beskriver. En av de viktigste konklusjonene til artikkelforfatterne er at mellomledere i skolen har en unik posisjon som en integrert del av både lærerkollegium og skoleledelse. Hva sier fortellingene om min posisjon?

Hvor jeg søkte tilhørighet hadde innvirkning på hvordan jeg tolket situasjoner og hvordan jeg handlet ute i skolene. I fortellingene mine ser jeg at jeg ikke forkastet lærerrollen. I flere sammenhenger var den dominerende. Dette er kanskje spesielt synlig i fortellingene om møtene med Ellen. Fellesskapsfølelse og samhold preger fortellingene om henne og klassen hennes, sammen med et påtakelig fravær av ubehag. Hun og jeg samarbeidet og hadde felles fokus og mål: Vi jobbet for elevene og for et bedre læringsmiljø for klassen. Dette var gode og trygge omgivelser for meg, og jeg kjente meg på linje med læreren, i et likeverdig samarbeid. Jeg kjente meg igjen og identifiserte meg med henne, og kan slik sett ha vært integrert i et lærerfellesskap.

En annen sammenheng hvor lærerrollen er fremtredende, er i fortellingen om miniworkshopen. Her la jeg om opplegget fordi jeg «visste» at det var nødvendig. Selv om jeg ledet workshopen, var det mine lærererfaringer som satte meg på tanken om å legge om. Jeg visste hva som skulle til. Jeg hadde vært i samme situasjon og kunne sette meg i lærernes sted uten større anstrengelser. Perspektivskiftet fra kursholder til lærer skjedde automatisk. Men er evne til å ta lærerens perspektiv det samme som å være en del av lærerne, slik Grootenboer et al. (2014) mener mellomledere er? Det er ikke noe tydelig svar på dette, men det kan se ut som at min personlige opplevelse av å høre til er et viktig element i gruppetilhørigheten. Evnen til å se saken fra læreres synsvinkel bidro til å forsterke min opplevelse av å være ett med lærergruppa. Men ville lærerne sagt at jeg var en av dem? Det var jeg som identifiserte meg med dem, ikke omvendt. Deres opplevelse av hvem jeg var vet jeg ingenting om.

Forskere argumenterer for at mellomledere også har en annen tilhørighet. De er en del av ledelsen (Grootenboer et al., 2014). Hva forteller jeg om dette? Jeg oppfattet meg mest som lærer, men jeg tror at det kommer an på øyet som ser om en ressurslærer hører til blant skoleledere. Forforståelsen til den som definerer henne vil avgjøre om hun plasseres som en del av denne gruppa eller utenfor. Det kan tenkes at lærerne assosierte meg med ledelsen siden jeg ofte samarbeidet med skoleledere. Selv hadde jeg et annet syn. Når jeg deltok på skoleledersamling identifiserte jeg meg ikke med resten av gruppa, men anså meg selv for å være en gjest på deres arena. Dessverre spurte jeg hverken lærere eller skoleledere om hvordan de så på meg på det gitte tidspunktet.

Det var vanskelig for meg å finne tilhørighet i den store gruppa av skoleledere. Jeg oppfattet meg ikke som leder, men i fortellingene som berører samarbeidet med rektoren finner jeg tegn på en større grad av fellesskap og tilhørighet. Han inkluderte meg i prosessen på sin skole og vi

diskuterte og planla sammen. I fortellingen der vi deltok i et planleggingsmøte sammen med lærerkollegiet, kan det se ut som jeg markerte en ny tilhørighet for omverdenen. Jeg ledet møtet, men støttet meg mot rektor og vendte ofte blikket og oppmerksomheten mot han. Slik indikerte jeg kanskje et fellesskap med skolelederen uten at jeg var klar over det selv. Jeg henviste til samarbeidet oss imellom og snakket om samtaler vi hadde hatt. På denne måten understreket jeg ubevisst en tilhørighet.

Som ressurslærer vekslet jeg mellom å søke tilhørighet blant lærere eller ledere, men det var nok lærerblikket som dominerte mine tolkninger av ulike hendelser. Å være en integrert del av både lærerkollegium og skoleledelsen er vanskelig når du pendler mellom så mange ulike skoler. Dette kan ha bidratt til at jeg opplevde å falle utenfor fellesskapet i enkelte sammenhenger.

Å lede «ved siden av»

Skoleledelse kan betraktes som en interaktiv prosess (Møller & Eggen, 2005), og i denne prosessen utøver mellomledere sin ledelse ved siden av de som skal ledes, gjennom samarbeid (Grootenboer et al., 2014). Ved første øyekast fant jeg ingen synlig lederrolle i fortellingene. Men kan den ha vært der allikevel? I møtene med Ellen og klassen hennes utførte jeg kanskje ledelse gjennom samarbeid.

Jeg var på en kjent arena sammen med Ellen. Dette gjorde det enkelt for meg å forstå hennes behov og ønsker der og da, men en slik nærhet kan gjøre det vanskelig å se objektivt på situasjonen. Man tar veldig mange ting for selvfølgelig, og kan dermed risikere å gå glipp av vesentlig informasjon (Andreassen, 1998).

Et par ting tilsier at jeg utførte ledelse, selv om det er vanskelig å få øye på det. Det var for det første meg som tok initiativet. Jeg og Ellen hadde snakket løst om å gjøre noe, men det var meg som innledet nye samtaler og gjorde avtaler om konkrete opplegg. Det andre er innholdet i timen. Dette ble også mitt bord, og jeg gikk inn som en form for mentor, for å demonstrere hvordan ting kunne gjøres. Vi delte på de praktiske oppgavene. Jeg planla og utførte hovedtyngden av undervisningen i den aktuelle timen. Ellen skrev dette inn i time- og periodeplaner, sørget for fysisk tilrettelegging og gjorde observasjonsarbeid under gjennomføringen. Prosessen opplevdes så jevnbyrdig at det var vanskelig for meg å få øye på noen form for ledelse.

En intensjon om et lignende samarbeid fantes da jeg gikk til planleggingsmøtet med lærerne. Jeg så for meg at vi sammen skulle løse problemene og legge planer for videre arbeid. For å få dette til, hadde jeg forberedt meg grundig. Jeg ville invitere lærerne inn i dialog med utgangspunkt i mine refleksjoner som de hadde fått til gjennomlesning. I møtet gikk det imidlertid ikke sånn som jeg håpet. Intensjonene var der, men det er ikke sikkert at alle forutsetningene for et reelt samarbeid var til stede.

Refleksjonene mine fungerte nesten som instruksjoner. Dette skjedde til tross for at jeg ønsket en likeverdig dialog. Kanskje var det på grunn av mine stadige henvendelser til rektor og refereringen til våre samtaler. Det kan ha fjernet meg fra lærergruppa. Det markerte fellesskapet med rektor kan ha forårsaket at mine tanker ble tolket som pålagte oppgaver, men det kan også tenkes at lærerne bare ikke var vant til denne formen for samarbeid og ble rådville. De virket usikre og tafatte i begynnelsen av møtet. Ideene kom ikke før vi var i ferd med å avrunde. Trolig spilte både manglete ferdigheter hos meg og lærerne inn, og hindret prosessen.

Gjennom fortellingene kan man se at jeg samarbeidet og også utførte ledelse gjennom samarbeid i enkelte sammenhenger, men i de hendelsene narrative representerte var ledelsesaspektet, og hvordan det eventuelt kunne påvirke omgivelsene, ikke en del av min egen bevissthet.

Makt og tillit

Ressurslæreren utøver uformell ledelse i enkelte sammenhenger, men styres også av andre og har ingen formell makt. Gjennom fortellingene oppdaget jeg likevel at det ikke bestandig var gitt hvordan maktstrukturene så ut i ulike situasjoner. Noen ganger tok jeg selv ledelsen og dermed kontrollen i møtene, andre ganger var jeg prisgitt andres makt, og noen ganger var strukturene vanskelig å se. Møller & Eggen (2005) beskriver makt og tillit som sentrale elementer i ledelsesprosesser. Med dette i bakhodet leste jeg fortellingene og lette etter makt og tillit.

Tre funn ble etter hvert tydelige. Når jeg opplevde meg prisgitt andres makt, var dette sammenfallende med lav tillit, som i møtet med skolelederne. Når jeg hadde stor grad av tillit til personene rundt meg, opplevde jeg å ha kontroll og dermed mestre situasjonen, som i fortellingene om Ellen og om skolelederen. Det tredje funnet er at aktiv handling så ut til å øke min følelse av mestring og kontroll over situasjonen. Det siste ble spesielt synlig i fortellingene om workshopene.

I møtet med skolelederne

I møtet med skolelederne som samlet gruppe var maktforholdet svært ujevnt. I rektorenes felles organ i kommunen fattes beslutninger som potensielt vil kunne påvirke alle som jobber i skolen. Skolelederne har altså tilsammen mye formell makt.

På skoleledersamlinga var jeg vel vitende om at de som satt rundt meg hadde kontroll over jobben min, og trodde at det skulle vurderes om jeg fikk fortsette eller ikke. Det dreide seg med andre ord om et «være eller ikke være» som ressurslærer. I tillegg opplevde jeg at jeg ikke kom til ordet, selv om evalueringa av skolens arbeid med UiU sto på planen. At stillingen min i svært liten grad ble drøftet, bidro til at jeg opplevde mangel på kontroll i situasjonen.

I tillegg til denne bevisstheten rundt at «de andre» hadde makt over meg, opplevde jeg en dissonans mellom min oppfatning av arbeidet med UiU og det bildet skolelederne presenterte til hverandre. Mitt bilde avvek såpass fra det jeg hørte fortalt, at perspektivene ble uforenelige. Denne dissonansen utfordret min tillit til skolelederne som gruppe.

Et annet tolkningsalternativ er at skolelederne manglet tillit til meg. Jeg kom inn i gruppa som litt fremmed. Jeg hadde ikke vært der før, og mange visste ikke annet om meg enn at jeg var lærer og nå også ressurslærer. Det tar tid å bygge opp tillit, så det ville ikke være rart om noen nølte litt. Jeg velger imidlertid å se bort fra dette. Skolelederne opptrådte vennlig, og jeg oppfattet en god vilje å inkludere meg i aktivitetene på samlinga.

Slik jeg ser det var det to ting som førte til at det ble en negativ opplevelse: Ubalansen i maktforholdet og dissonansen mellom mitt og skoleledernes perspektiv på UiU. Jeg må likevel kommentere at en slik opplevelse ikke behøver være «sann» for andre. Jeg hadde en sterk subjektiv oppfatning av arbeidet med satsninga. Mitt perspektiv der og da var heller ikke basert på samme bredde av informasjon som skolelederne hadde tilgang til. Med min begrensede forforståelse kan jeg ha hatt et feil bilde av situasjonen. Jeg kan derfor meget vel

ha tolket mine samtalepartnere og signalene fra gruppa feil. Opplevelsen kunne også ha endret seg dersom jeg hadde hatt andre samtalepartnere underveis. Da ville kanskje et annet bilde trådt fram. Slik kan det synes både urettferdig og ulogisk å betrakte skolelederne som en helhetlig gruppe. Det var imidlertid nettopp det jeg gjorde der og da. Det var min virkelighet når jeg loggførte møtet. Nå, når jeg betrakter det hele på avstand, ser jeg annerledes og mye mer nyansert på det.

I møter med enkeltlærere

I sterk kontrast til skoleledersamlinga står fortellingene fra møtene med enkeltlærerne. I disse tilfellene ble jeg vist stor tillit, kanskje mest av Lisa. Lisa blottstilte seg i en kritisk situasjon. Hun utleverte seg til meg. Jeg fikk innsikt i hennes utfordringer, hennes svakheter og i følelsene hennes. Både Ellen og Lisa lot meg observere deres praksis, og ga meg tillit gjennom å involvere seg i samarbeid med meg og ved å gi meg tilgang til elevene.

I etterkant tenker jeg at denne tilliten må ha kommet fra et sted. Men hvor fra? Kan tillit springe ut av en felles gruppetilhørighet? I så fall er det neppe nok at bare jeg identifiserer meg med lærerne. Da må de identifisere seg med meg også. Eller kan det være noe annet enn gruppetilhørighet? Kan jeg ha kommunisert at jeg forsto? At jeg visste hvordan de hadde det, og derfor kunne tilby relevant støtte? Det er tenkelig. Kjennskap til læreres arbeidssituasjon kan gjøre hjelperen tilpasningsdyktig. Å forstå er også tillitvekkende. Når en kjenner at noen «skjønner deg», blir den aktuelle personen lettere å forholde seg til. Det blir en du vil kunne søke hjelp hos.

Om man ser slik på det, kan felles tilhørighet og forståelse for den enkelte danne grobunn for tillit. Men kan tillit også styrkes av at makt er jevnt fordelt? Jeg hadde ingen reell makt over hverken Lisa eller Ellen, eller noen kontroll over situasjonene de befant seg i. Dette visste de, og det kan ha bidratt til et jevnbyrdig samarbeid. I og med at jeg kom inn som «ekstern hjelp» i utfordrende situasjoner kan Lisa og Ellen selvsagt ha opplevd samarbeidet annerledes. En oppfatning om at ressurslæreren kan noe som andre lærere ikke kan, setter henne lett i en posisjon som «støtte» for noen som trenger å utvikle seg. Dette impliserer også at lærerne ikke er gode nok som de er, men at de trenger å forbedres. Slik kan ressurslærerrollen, samt eventuelle forskjeller i yrkeserfaring og kompetanse fort gi en ujevn maktbalanse. Jeg tolker det likevel slik at gjensidig tillit og samhørighet ga et godt samarbeidsklima. Makten var jevnt fordelt, og vi opptrådte åpent og tillitsfullt mot hverandre og ga hverandre gjensidige muligheter til å påvirke handlingsaspektet.

Møller & Eggen (2005) presenterer en tillitvekkende form for maktutøvelse som ideelt i ledelse. Det kan selvsagt tenkes at jeg utøvde en form for uformell makt på en tillitvekkende måte i møtene med enkeltlærere, men jeg finner det vel så sannsynlig at de formelle ledernes tillitvekkende eller ikke tillitvekkende utøvelse av makt påvirket situasjonene.

Ressurslæreren er avhengig av støtte fra andre for å gjøre jobben sin, og her er rektorene viktige. Rektor er ofte den som gir ressurslæreren adgang inn på sin skole, noe som igjen lett kan føre til at lærere assosierer ressurslæreren med skolelederen. Hvordan rektor utfører sin ledelse vil slik kunne innvirke på hvordan ressurslæreren oppfattes. Dersom rektor opptrer tillitvekkende kan det tenkes å ha en positiv effekt på lærerkollegiets oppfatninger av ressurslæreren. Dersom skolelederen imidlertid ikke har tillit, og ressurslæreren assosieres med lederen, vil det motsatte kunne skje.

Et annet scenario man kan tenke seg, er at en sterk samhørighet mellom lærere og ressurslærer kan fungere som bro mellom skoleledelsen og lærerkollegiet. Dersom forholdet mellom lærerne og skolelederen ikke fungerer kan det være lettere å ta opp utfordringer i praksis med ressurslæreren enn med en ledelse. Dette finner jeg ikke entydige svar på i fortellingene, men det er mulige tolkninger av situasjonene.

I møter med rektor

Mens formell makt nærmest var fraværende i møtene med enkeltlærere, var det annerledes i samarbeid med rektor. Rektor styrer økonomien på egen skole og har rett til å pålegge eller frata sine ansatte arbeidsoppgaver etter behov. Han styrer også tidsbruken, et element som ofte er oppe til diskusjon i lærerkollegier, og hvor ulike grupperinger har sterke egeninteresser. Den formelle makten endres neppe gjennom tillit, men kan den oppleves forskjellig? Jeg oppfatter at Møller & Eggen (2005) indikerer det når de argumenterer for en tillitvekkende utøvelse av makt.

Det er flere skoleledere jeg har stor tillit til, selv om kun en av dem er tatt med i denne studien. I fortellingene om samarbeidet med denne rektoren ser jeg spor etter den tillitsvekkende maktutøvelsen. Han hadde mulighet til både å la være å trekke meg inn i skoleutviklingsarbeidet, til å styre hva jeg skulle gjøre på skolen og han disponerte over tidsperspektivet. Hvorfor fikk jeg likevel stor tillit til ham?

Tilliten kan ha vært et resultat av han viste tillit til meg. Rektor valgte å involvere meg. Han ga meg god informasjon og stort spillerom. Han ga meg ansvar. I tillegg til dette opptrådte han svært inkluderende, og stilte seg åpen for innspill fra både meg og fra de ansatte på skolen. Åpenhet rundt utfordringer i hverdagen og interesse for andres syn på saken preget samhandlingen. Informasjon gjorde arbeidet mer forutsigbart og økte min følelse av å ha kontroll. Åpenheten signaliserte tillit til meg, og dette sporet til en tilsvarende respons. Han fremsto som noen man kunne stole på og jeg knyttet meg til rektor som person.

Følelser

De som fikk lese fortellingene mine kommenterte at følelsene har stor plass. En medstudent beskrev det slik: «Man sitter jo nærmest sammen med deg og rister». Jeg gikk derfor på jakt etter følelser i beretningene, for så å undersøke hva de gjorde med meg.

Det var relativt enkelt å finne de følelsene som var representert i teksten med tydelige følelsesord som glede, lettelse, tristhet, redsel og irritasjon. Men i fortellingene skrev jeg ikke bestandig direkte om følelsene. Noen ganger ble de beskrevet med følelsesuttrykk, som latter og smil. Slike tilfeller var det også greit å sette fingeren på. Andre ganger kunne man bare merke en viss stemning, uten umiddelbart å kunne peke på hvorfor. Beskrivelser av fysiske funksjoner, som blussende kinn, klamme hender og bankende hjerte kunne bidra til slike oppfatninger. Andre ganger dreide det seg om beskrevne handlinger, som at jeg snakket fort og stresset. Men det hendte også at tilstedeværelsen av en følelse kun ble synlig gjennom at en annen følelse dukket opp: Å fatte nytt mot indikerer at det har vært motløshet, og lettelse signaliserer at en eller annen form for følelsesmessig spenning er oppløst. Fortellingene sier også noe om andres følelsesuttrykk: Om hvordan de «virket».

Skam og skyld

Følelsene finnes altså representert i fortellingene, men hva har de hatt å si for handlinger og tolkninger? Jakhelln (2009) knytter nye læreres opplevelse av jobben til hvorvidt de opplever

følelse av skam og skyld eller suksess og stolthet. Ser jeg noen sammenheng med dette i mine fortellinger?

Skam og skyld forekommer ved første øyekast ikke i mine beretninger, men ved nærmere ettersyn berøres det indirekte, mellom linjene. Jeg forteller i flere sammenhenger om stor usikkerhet: Engstelse for å bli valgt bort, glemt, eller ikke være interessant nok. Om flauhet over tanken på ikke å lykkes. Jeg forteller også om å føle seg unyttig, motløs og desillusjonert. Slik jeg ser det, inngår dette i et spekter av negative følelser sammen med skam og skyld.

I møtet med lærergruppa på kommunal workshop var jeg redd for å bli «valgt bort» og få for få deltakere. Jeg skammet meg nok litt over den forrige workshopen, som jeg ikke opplevde som vellykket, men i denne sammenhengen gjorde ikke følelser av skyld og skam meg handlingslammet. Tvert i mot. De ble ekstra pådrivere i forberedelsen. Jeg ble drevet framover av et ønske om å gjøre det bedre neste gang: et ønske om å tilby en workshop som var interessant for andre. Slik ble disse følelsene ikke utelukkende negative. Selv om de var ubehagelige der og da, bidro de også til økt motivasjon i arbeidet.

Noe av det samme tror jeg gjorde seg gjeldende i mitt samarbeid med rektoren. Hver gang jeg begynte å bli usikker på om jeg var glemt, murret også en tanke om at han kanskje ikke oppfattet min medvirkning som nyttig. Imidlertid står det at «jeg fatter nytt mot» på flere punkter. Usikkerheten dominerte ikke nok til å ta fra meg motet, men drev meg til å handle.

Kun i en fortelling virker jeg fullstendig overmannet av negative følelser. Det er etter møtet med skolelederne som gruppe. En følelse av å være «null interessant, desillusjonert og lei seg», er svært ubehagelig, og fortellingen vitner om mye frustrasjon. Så hvordan håndterte jeg det? Negative følelser var til stede, men fikk ikke overtaket. Hvordan kunne det ha seg? Kan det være at jeg i mangel på handlingsmuligheter gikk inn for å skifte sinnsstemning?

Det var ikke mulig å handle der og da, men en tydelig artikulering av både utfordringene og følelsene ble gjort i lydloggen. Jeg øste ut, og i fortellehandlingen endret jeg sinnsstemning. Uten at det står direkte, kommuniserer fortellingen at sinne overtar fordi «stemmen blir skarpere i tonen».

Vignoles et al. (2006) skriver at mennesker i identitetsutviklingen tenderer til å velge å vektlegge tolkninger som styrker selvfølelsen. Kan det være noe slikt jeg gjorde? Gjennom å snakke om møtet endret jeg sinnsstemning fra trist til sint. Jeg opplever sinne som mer utadrettet enn tristhet. Sinne kan slik sees som en måte å plassere skyld utenfor seg selv. Gjennom å bli sint på noe eller noen, flyttet jeg de destruktive følelsene bort fra meg selv og ga dem en annen retning. Slik kan jeg ha klart å ta vare på selvfølelsen min i denne situasjonen, og gjennom det motivert meg til videre arbeid.

Opplevelse av stolthet og suksess

I lesing av fortellingene oppfattet jeg at ressurslæreren ofte jaktet på den lykkelige slutten: suksess gjennom å få noe til. Beskrivelsen av slike suksesser ble ledsaget av latter og smil, og av «god stemning». Den gode stemningen ble slik et slags mål på suksess.

Latter og smil er uttrykk for velbehag og glede i vår kultur, og oppfattes oftest positivt. Mennesker som ler, uttrykker gjerne bifall, og jeg tok andres latter til inntekt for min egen

suksess. Når jeg oppfattet stemninga som god, når lærere lo på workshop, eller elevene lo sammen i klasserommet, tolket jeg det som at jeg hadde "fått det til". Jeg kunne valgt å tolke det annerledes. Latter kan også fungere som hån eller dekke over usikkerhet og utilpasshet, men jeg oppfattet den aldri slik. Latter ble knyttet til min vellykkethet som ressurslærer.

Felles latterkuler fylte meg altså med pågangsmot, men gjennom fortellingene så jeg at også enkelte handlinger kunne vekke positive følelsesmessige reaksjoner hos meg. Når rektor tok kontakt med meg for å forklare hvorfor utviklingsarbeidet sto i stampe, skjedde noe av det samme. Jeg fyltes av ny energi.

Interaksjonsritualer

Collins (2004) mener at positiv emosjonell energi kan ha sitt utspring i vellykkede interaksjonsritualer, hvor alle deltakerne har kommet i samme, gode stemning. På workshopene kan det tenkes at slike ritualer fant sted. Vi hadde felles fokus og et eller annet så bare ut til å klaffe. Kanskje var det temaet som fenget, men det kan også ha vært at jeg gjorde en god jobb som leder. Deltakerne bidro uansett vesentlig, fordi de «bød på seg selv» gjennom følelsesuttrykk og dialog. I etterkant var vi alle «oppløftet» og jeg fikk mange hyggelige tilbakemeldinger. I møtene med Ellen og klassen hennes opplevde jeg noe lignende. Det var skikkelige oppturer, og i et narrativ står det jeg at jeg forlot klassen med "en varm følelse av suksess." Både jeg og Ellen boblet over av energi i etterkant.

Men det er ikke bare emosjonell energi som kan bli resultat av vellykkede interaksjonsritualer. Solidaritet pekes på som et annet mulig resultat. I møtene med Lisa følte jeg meg forpliktet. Jeg ville gjerne hjelpe, selv om jeg ikke var sikker på om jeg fikk det til og om det var rett. Solidariteten med Lisa kan ha drevet meg til å søke etter handling.

Både solidaritet og positiv emosjonell energi kan i følge Collins (2004) gå over i det som kalles «long lasting feelings»; en energi som varte lenger i tid enn det man normalt kan forvente. Tegn på at en slik energi har vært til stede kan være en entusiasme eller en økt evne til å ta initiativ. Jeg kan ikke se bort fra det kan ha vært en slik energi som ga meg styrke og pågangsmot til å jobbe meg inn i en ny og utfordrende rolle. Det kan ha vært en slik energi som gjorde at jeg kastet ut ideer til skolelederen eller selv tok kontakt med Ellen. Energien hjalp meg kanskje gjennom tunge perioder og opprettholdt mitt bilde av meg selv som en kompetent ressurslærer.

Tilsvarende kan det også tenkes at skoleledersamlinga inneholdt interaksjonsritualer som var forserte eller tomme; Alle opptrådte høflig og hyggelig mot hverandre, men etterpå opplevde jeg meg tappet for energi. Det kan tolkes som et tegn på at denne type ritualer fant sted, men jeg kan ikke si det sikkert.

Gruppetilhørighet

Mennesker søker tilhørighet. Jakhelln (2009) peker på at dersom man ikke har arenaer hvor man kan samtale rundt frustrasjoner og de følelsesmessige utfordringene ved ikke å lykkes, kan man føle seg annerledes og dermed miste sin gruppetilhørighet. Man kan bli alene i systemet. Dette tror jeg er sammenlignbart med den situasjonen jeg befant meg i som ressurslærer, og er et område som også berøres i fortellingene.

I lærerrollen hadde jeg sterk tilhørighet, men som ressurslærer var alt rundt meg mye løsere organisert. Dette gjorde at jeg i liten grad hadde noen å samtale med om utfordringer, gleder og nedturer i ressurslærerhverdagen. Etisk sett ble det også vanskelig å diskutere enkeltstående saker med andre på grunn av lojalitet til samarbeidspartnerne mine. Rektoren som beskrives i denne studien fungerte i blant som samtalepartner, men da kun knyttet til utfordringer ved hans egen skole. Skolefaglig rådgiver i kommunen og utviklingslederen i regionen ble også brukt som samtalepartnere, men dette var ikke satt særlig i system. Jeg måtte med andre ord selv søke tilhørighet alt etter hvor jeg befant meg.

Så hvor og hvordan definerte jeg meg inn i et fellesskap? I møtene med ulike grupper pendlet jeg ofte mellom å være utenfor fellesskapet eller «inne i varmen», og slet med usikkerhet. Hva som forårsaket usikkerheten og pendlingen var ikke alltid tydelig, men fravær av reaksjoner fra andre så ut til å spille inn. Det samme gjorde opplevelsen av mangel på kontroll.

I strevet med å høre til ble tilgang til skolene svært viktig for meg. Slik tilgang har det ikke alltid vært så lett å få, selv om det er satsingens intensjon at ressurslæreren skal inn i den skolebaserte utviklingen. Av og til opplevde jeg meg utelatt, som i eksempelet med rektoren. Da sank motivasjonen, og det ble vanskelig å jobbe videre. Når jeg derimot ble invitert inn i skoler og praksiser skjedde det motsatte. Da økte motivasjonen sammen med en følelse av forpliktelse. Ta eksempelet med Lisa. Hun ga meg tilgang til svært sensitive problemstillinger. Jeg lurte en stund på om det var rett av meg å gå inn i et arbeid som i den grad nærmet seg det terapeutiske, men kom til at «det at hun hadde sluppet meg inn» forpliktet. Jeg kunne ikke trekke meg. I tilfellene med Ellen ba jeg selv om å få komme til, og hun ga meg adgang til klassen sin og til sin praksis. Det gjorde at jeg boblet over av virkelyst. Virkelysten ble også økt gjennom å bli valgt, som i den kommunale workshopen. Det å få mange påmeldte til kurset ga meg fart i planleggingen, og det var lett å forberede seg. Jeg hadde det gøy og jeg følte meg nyttig.

Å være nyttig

På samme måte som at vi tenderer til å vektlegge hendelser som styrker en positiv selvfølelse, er å oppfatte seg selv som effektiv en viktig motivasjon i identitetsutvikling (Vignoles et al., 2006). Når jeg følte meg verdsatt og opplevde at jeg «var nyttig» styrket det en positiv oppfatning av meg selv. I fortellingene er det «å være nyttig» et gjennomgående tema. Sammen med følelsen av å være nyttig, kom energi og virkelyst. Med redsel for å være unyttig, for ikke å kunne bidra, ble følelsene mer negativt ladet.

Ta for eksempel spørsmålet om hvorvidt ressurslæreren er en viktig bidragsyter i klasserommet, eller om hun er «nok en tidstyv»: I lærerjobben kjente jeg ofte på frustrasjon over å få oppgaver tildelt, spesielt dersom disse oppgavene ikke umiddelbart så ut til å være nyttige for det praktiske arbeidet. Utviklingsoppgaver har ofte en mer indirekte, analyserende karakter enn planlegging og utføring av den daglige undervisningen. Når en ressurslærer møter lærere med et ønske om at de skal reflektere kritisk rundt egen praksis, havner dette lett på kollisjonskurs med praktikerens umiddelbare behov og ønsker. Da kan utviklingsarbeideren fort bli avvist som ubrukelig, uinteressant eller unyttig. Denne forståelsen er kanskje noe av bakgrunnen for at jeg i fortellingene uttrykker en redsel for å

være uinteressant, og i noen sammenhenger føler meg utenfor. Min forforståelse sa meg at det var en reell mulighet for å bli oppfattet slik.

Men forforståelsen gjorde meg nok reelt mer nyttig. Jeg visste at lærere ofte ønsker konkrete opplegg og øvelser som de kan ta rett inn i klasserommet. Jeg visste at ville koste dem anstrengelse å jobbe refleksivt etter en lang dag med elevene. Denne forståelsen skapte kanskje frykt for å være unyttig og kjedelig, men den ga også noe annet: En mulighet til å handle aktivt og målrettet. Den ga en mottakerbevissthet som ga meg kontroll over situasjonen. Jeg visste hva de ville ha, og hadde dermed sjansen til å balansere lærernes ønsker opp mot utviklingsarbeidets intensjoner. Jeg kunne få til en fin blanding av både håndfaste øvelser og refleksjon.

I fortellingene beskrives opplevelser av enhet, av å være sammen i god stemning. Når jeg fikk slike positive responser, definerte jeg meg selv som interessant og innenfor fellesskapet. Igjen må jeg bemerke at det ikke er sikkert andres syn på meg sammenfaller med mitt eget. Det kan sikkert både sprike og være annerledes, men for bildet av meg selv som en kompetent ressurslærer ble min egen opplevelse og tolkning av situasjonene tillagt mest vekt. Jeg valgte selv hvordan jeg skulle tolke og plassere omverdenens responser. Til syvende og sist ble det derfor meg som definerte hvem jeg var som ressurslærer, og om jeg var nyttig for lærerne.

Fortellingene om møtene med skoleledere er annerledes. I disse møtene hadde jeg ikke med meg samme forforståelse. Jeg har aldri vært skoleleder selv, og kunne ikke umiddelbart sette meg inn i deres sted: Vite hvilke behov og ønsker skoleledere har. Denne usikkerheten er til å ta og føle på i fortellingen om møtet med skoleledergruppa. Lærerrollen ga liten støtte her, og en utpreget mangel på respons vippet meg helt av pinnen. Jeg følte meg ubrukelig.

Rektoren i fortellingene møtte meg i en mye mindre setting. Når vi møttes var det ofte bare oss to og det ga rom for kommunikasjon. Han opptrådte åpent om både utfordringer og suksesser, og satte meg inn i sitt perspektiv, slik at jeg bedre kunne forstå hans situasjon som leder. Da var ikke lærerblikket et hinder lenger. Åpenheten ble en form for respons på mitt arbeid. Jeg tolket den som tegn på at han oppfattet min medvirkning viktig, og da var det kort vei til å oppfatte meg selv som nyttig for skolelederen.

Det bør også nevnes at jeg i nesten samtlige møter hadde en tydelig rolle som hjelper, bortsett fra i møtet med skolelederne som gruppe. Usikkerheten min i dette møtet kan ha blitt forsterket av at jeg ikke hadde en slik støttende rolle,

Del 8: Resultat, drøfting og avsluttende refleksjoner

Resultat

Gjennom fortellingene ville jeg undersøke hvordan man kan utvikle identitet som ressurslærer i den nasjonale satsninga Ungdomstrinn i Utvikling. For meg, som sto midt i prosessen var det ikke mulig å se utviklingen i det den skjedde. Identiteten som ressurslærer utviklet seg langsomt, og tegn på forandring ble først synlige når jeg ved hjelp av logger og andre data kunne se meg tilbake. Som en støtte i arbeidet med å besvare problemstillingen utviklet jeg tre forskningsspørsmål. Det første dreide seg om å finne ut hva det vil si å utvikle identitet generelt, og mer spesifikt hva det innebærer å utvikle identitet som ressurslærer.

1. Hvordan utvikles en identitet som ressurslærer?

Identitet dreier seg om å utvikle og befeste et tydelig bilde av hvem du er både personlig og i ulike sosiale sammenhenger (Riessman, 2008). Det er mulig å se på identitetsutvikling som et personlig, refleksivt prosjekt (Giddens, 1997), og i slike prosesser er det viktig å forstå, kjenne seg igjen og fortelle.

I ressurslærerrollen forsøkte jeg å forstå og skape mening både gjennom å se etter sammenhenger og ved å undersøke min egen betydning: Gjennom å relatere enkeltstående hendelser til hverandre og identifisere årsak-virkningsforhold fikk prosessene mening. Å kunne se sammenhenger ga meg en økt følelse av kontroll, og jeg lette etter sammenhenger og forklaringer både bevisst og ubevisst. Dette bidro også til at jeg lettere kunne få øye på min egen rolle og betydning i ulike sammenhenger. Jeg fikk innsikt i hva min atferd hadde å si for det som hendte i møtene, og hva det innebar for fremtidige valg. Gjennom en spørrende tilnærming til narrative, så jeg at jeg i flere sammenhenger aktivt formet identiteter gjennom å prioritere handlinger (Vignoles et al., 2006). Atferden min ble et resultat av prioriteringene og reflekterte mine ideer om hva "en bra ressurslærer" er.

Jeg jobbet for å bli oppfattet som kompetent. Valg av atferd og handlinger bidro til å danne et bilde av meg som jeg kunne stå for og like: et bilde jeg ønsket å kjenne meg igjen i. Ulike former for identifikasjon; å kjenne seg igjen og bli gjenkjent, kan sees som elementer i identitetsutvikling. Behovet for å danne et "godt" bilde av meg selv førte kanskje til at jeg i møtene gjenkjente og vektla hendelser som kunne styrke selvfølelsen, og samtidig nedprioriterte elementer som kunne bidra til en mer negativ identitet.

En del av identitetsutviklingen kommer ikke til syne i narrative. Det dreier seg om selve arbeidet med denne teksten. Å berette for meg selv og for omverdenen har gitt innsikter jeg sannsynligvis ikke ville fått på annen måte. Prioriteringen av logg, kritisk ettertanke og den langsomme skriveprosessen, bidro i seg selv til at identiteten som ressurslærer ble tydeligere. Selve narrasjonen; fortellehandlingen, var altså en viktig faktor i identitetsutviklingen (Vignoles et al., 2006).

2. Hvilken betydning har møter med "hjelpere" i skolen i ressurslærerens identitetsutvikling?

Dette var mitt andre forskningsspørsmål, og omhandlet lærere og skoleledere jeg møtte i arbeidet som ressurslærer. For å finne svar lette jeg både i teorien og i datamaterialet.

Hjelperne hadde betydning for ressurslærerens identitetsutvikling gjennom sine responser på mine handlinger. I fortellingene finnes det også tegn på at de hadde betydning for utviklingen

av gruppeidentiteter. Å utvikle gruppeidentiteter handler om å finne et sted å høre til (Riessman, 2008). Gjennom å kjenne meg igjen i andre og tolke signaler på at jeg ble gjenkjent, fant jeg tilhørighet i ulike sammenhenger. Det var ikke så vanskelig å finne tilhørigheten i lærergrupper. Å ”kjenne seg igjen” i andre lærere gjorde jeg hele tiden, men å kjenne seg igjen blant lederne i skolen falt ikke så naturlig. Jeg opplevde ingen sterk og tydelig tilhørighet når lederne opptrådte i gruppe. I relasjon til en bestemt leder ble det derimot annerledes. Gjennom et fellesskap med denne rektoren begynte jeg å finne en tilhørighet også blant lederne: en gruppeidentitet.

Nytteverdien av mine handlinger er et gjennomgående tema i datamaterialet, og kan knyttes til et ønske om se på seg selv som kompetent og effektiv. Effektivitet og sterk selvfølelse er viktige faktorer i motivasjonen for identitetsutvikling. Mennesker tenderer til å vektlegge og oppmuntre hendelser og handlinger som kan bidra til å styrke selvfølelsen og opplevelsen av å være effektiv eller å utrette noe (Vignoles et al., 2006). Ut fra fortellingene mine kan det tenkes at det var slike mekanismer som var i virksomhet når jeg tolket og vektla, eller avskrev andres responser. Latter tok jeg til direkte inntekt for meg selv, og tolket det som et tydelig tegn på nytteverdi. Det bidro til et bilde av meg selv som en kompetent, nyttig og effektiv ressurslærer. Direkte henvendelser, tillit og åpenhet ble tolket på samme måte. Dette gjorde at jeg følte meg nyttig og det styrket selvfølelsen min.

3. Hvordan virker forhold som makt, tillit og følelser inn på ressurslærerens identitet?

Makt og tillit påvirker hverandre i ledelsessammenhenger (Møller & Eggen, 2005). Som ressurslærer opplevde jeg å respondere med negative følelser når de formelle maktstrukturene ble framtrødende. Men jeg opplevde også å bli positivt påvirket av skolelederens tillit til meg. Når jeg kjente meg underlegen andres makt og tilliten sviktet, skapte dette negative følelser. Jeg kjente meg som en maktesløs brikke i andres spill. Når jeg derimot ble vist tillit ble jeg motivert og initiativrik, og følte at jeg hadde kontroll over situasjonen.

Hvorvidt man opplever skam og skyld eller glød og stolthet i en jobbstart er viktig for det videre arbeidet (Jakhelln, 2009). Slike mekanismer fant jeg også i mitt materiale. Mine følelsesmessige responser ble en drivkraft i jobben, og en viktig motivasjonsfaktor. Suksesser gjorde meg stolt, og ble tatt til inntekt for at jeg var en dyktig ressurslærer. Positive følelser motiverte meg, men i noen sammenhenger ble jeg også drevet fremover av følelser som skam og skyld. Når jeg ikke var fornøyd med egen utførelse av arbeidsoppgavene, ble jeg motivert til å forbedre og utvikle praksis. Følelsene hadde innvirkning på hvilke handlinger jeg valgte, og bidro slik til å befeste og utvikle identitet som ressurslærer både på gruppe- og individnivå.

I teorien antydes det at mennesker vektlegger elementer som gir positive effekter for selvfølelse og følelsen av å utrette noe når de utvikler identiteter (Vignoles et al., 2006). Jeg finner tegn i materialet på noe lignende. I fortellingene kan det se ut som jeg brukte mye energi på å kvitte meg med ubehagelige følelser, og at det kanskje var dette som var hovedmotivasjonen for en del handlinger. Slik bidro motivasjoner som effektivitet og styrket selvfølelse indirekte til å befeste og utvikle et bilde for meg selv og andre av en effektiv og kompetent ressurslærer.

I følge Collins (2004) er interaksjonsritualer en mulig årsak til at det dannes emosjonelle energier i mennesker. Disse energiene kan være både positive og negative. Positiv emosjonell energi kan sees på som et resultat av vellykkede interaksjonsritualer og kan gå over i det som kalles ”long lasting feelings”. Tegn på slike følelser er for eksempel initiativrikhet,

entusiasme og lojalitet (Collins, 2004). Tross utfordringer og mye usikkerhet, var jeg i stand til å fortsette, ta nye initiativ og oppleve de fleste situasjonene som positive i etterkant. Jeg ser ikke bort fra at det kan ha vært et resultat av positive emosjonelle energier.

Utviklet identitet? En avsluttende drøfting

Problemstillinga for studien var som følger:

Hvordan kan man utvikle sin identitet som ressurslærer i den nasjonale satsninga Ungdomstrinn i Utvikling?

Mine svar på denne problemstillinga vil være uløselig knyttet til min personlige prosess og til de kontekstene jeg opererer i. Dette jeg beskriver er altså en måte blant flere. Om en annen ressurslærer skulle gjort samme studie, ville fortellingen blitt en annen.

Men hvordan utviklet jeg identitet som ressurslærer? Dette skjedde gjennom møter med andre perspektiver enn mitt:

- Gjennom lesing av det den offentlige forvaltningen skriver om ressurslærere.
- Gjennom å studere teoretiske perspektiver på mellomlederroller, følelser, og identitet.
- Gjennom møter med skoleledere og lærere.

Men utvikling av identitet som ressurslærer skjedde også i tolkningsprosesser og skrivearbeid. I et hermeneutisk perspektiv kan læring skje når horisonter, eller perspektiver smeltes sammen (Gilje & Grimen, 2007). Når ulike forståelser forenes gjennom fortolkning. Fortolkninger ble gjort gjennom å fortelle muntlig, reflektere og skrive.

Først vil jeg drøfte hvordan perspektiver fra offentlig forvaltning og fra forskning påvirket mitt bilde av hva en ressurslærer er:

Da jeg begynte i jobben måtte jeg sette meg inn i hva en ressurslærer skulle gjøre. Dette sto det litt om i offentlig forvaltning, så jeg leste meg til en del, og brukte mest tid på å definere klasseledelse. Fokuset i denne fasen lå på å tilby skolene ferdige opplegg – å *gjøre* noe.

I arbeidet med studien var fokuset litt annerledes. Det oppsto raskt et behov for mer tydelig å definere rollen, og jeg måtte gå inn i dokumentene på nytt. Jeg reflekterte over det som sto beskrevet og formulerte skriftlig hva jeg oppfattet den offentlige forvaltningen skrev at en ressurslærer skulle være. Det som jeg til da bare hadde kjent litt på ble tydelig: Jeg manglet en forankring både teoretisk og i hverdagen. Klarere forventninger fra omverdenen ville kanskje ha børt på problemet, men det er vanskelig å si noe om når man ikke har prøvd det.

Min veileder foreslo å bringe inn forskning rundt mellomledere i skole og utdanning for å finne teoretisk ankerfeste, og det gjorde jeg. Mellomlederperspektivet satte meg i forbindelse med forskersamfunnets forståelser av ledelsesprosesser i skolen, en forståelse jeg først syntes det var unaturlig å sette ressurslærerrollen i forbindelse med. Ressurslærere er jo ikke skoleledere. Det er lærere som skal støtte andre lærere. Likevel ga forskningene meg nye briller å se ressurslærerrollen med, og jeg ble etter hvert oppmerksom på trekk ved jobben jeg ikke hadde oppdaget før: Hvordan jeg selv utførte ledelse gjennom samarbeid og hvordan makt og tillit påvirket både meg og mine omgivelser både direkte og indirekte.

Min egen ledelsesutøvelse opplevde jeg som usynlig. Først når jeg fikk øye på den i narrativene ble det mulig å inkludere en gryende lederrolle i identiteten. I arbeidet som ressurslærer opplevde jeg at lærerblikket ga meg en spesiell forforståelse av læreres situasjon og av læreres utfordringer. Jeg har kjent lærerjobben på kroppen selv. Denne sensitiviteten for læreres behov ga meg muligheten til å tilpasse seg konteksten, samtidig som det ga en

tilhørighet blant andre lærere. Å kjenne seg igjen blant skoleledere falt ikke like naturlig. I fortellingene knyttes forbindelsen til skolelederne gjennom en enkeltperson: Gjennom samarbeid og fellesskap med en rektor. Slik kan man kanskje si at identiteten som ressurslærer utviklet seg som ulike tilhørigheter eller identiteter. Jeg forkastet ikke læreridentiteten, men la kanskje til et nytt bilde av meg selv som en som utfører enkelte ledelsesoppgaver. Slik kunne jeg utvide tilhørigheten fra bare å gjelde blant lærere, til å finne en plass blant både lærere og skoleledere.

Uten møtet med mellomlederperspektivet, hadde jeg neppe blitt oppmerksom på hvordan min personlige identitet som ressurslærer ble påvirket av maktstrukturer og av tillit. I møtet med skolelederne var makten ujevnt fordelt og tilliten sviktende. Det skapte et dilemma i identitetsutviklingen min, og kastet meg ut i en streben etter kontinuitet og kontroll. Dette representerte et mulig brudd og jeg strevde med å finne mening og se hva dette betydde. Selvfølelsen sto for fall. I tilfellene med skolelederen og i fortellingene om Lisa og Ellen, opplevde jeg at tilliten jeg ble vist veide opp for eventuell ubalanse i maktforhold. Å bli inkludert økte opplevelsen av ”å høre til” dette ga kontroll og stabilitet og fjernet usikkerhet og tvil. I tillegg bidro følelsen av å være inkludert i et fellesskap til økt tillit. Slik kan det se ut som gjensidig tillit balanserer maktstrukturer, eller at jevn fordeling av makt øker graden av tillit.

Både positive og negative følelser spilte en viktig rolle på veien mot ”å bli ressurslæreren”. De vanskelige følelsene fungerte av og til en drivkraft til å jobbe for økt kvalitet, og de ble overvunnet gjennom handling. Andre ganger var det artikulering av utfordringer og følelser som bidro positivt. Sannsynligvis fikk prosessen også hjelp av emosjonell energi fra suksesser i form av vellykkede interaksjonsritualer (Collins, 2004). Å kjenne meg igjen i suksesshistoriene har bidratt til å styrke en identitet som kompetent, flink, nyttig og interessant for andre.

Dette kan problematiseres ut fra motivasjoner i identitetsutvikling. Vignoles et al. (2006) viser at vi tenderer til å velge tolkninger som styrker selvfølelsen vår fremfor andre. I prosessen med å utvikle identitet kan det slik tenkes at mitt bilde av hendelser er blitt forvrengt. Om man tenker seg motivasjonene i identitetsutviklingen som et filter som fjerner det som kan tolkes negativt for selvfølelsen og fremhever det som styrker den, vil hendelser som potensielt kunne svekke min selvfølelse bli tilslørt. Hvorvidt dette har skjedd er det vanskelig for meg å se, men andre kan kanskje vurdere det.

På veien har følelsene dratt meg i ulike retninger. De har bidratt til både ubehag og glede. Jeg har kjent på suksesser, men også på usikkerhet. Noen ganger har jeg nesten latt meg overmanne. Gjennom handling, artikulering og refleksjon har jeg funnet motivasjon og pågangsmot igjen og ikke blitt sittende fast i stivnede strukturer (Skjervheim, sitert i Nielsen, 2009). Både positive og negative følelser har gitt energi til videre arbeid.

Så hvem er ressurslæreren nå? Har jeg utviklet nye identiteter i møtene? Når jeg leser beretningene, blir ikke en rettlinjert prosess synlig, men en kronglet vei med mange hinder. Jeg tror det har vært hindrene på veien som har vært mest utviklende. Det var når jeg opplevde mangel på tilhørighet, mangel på interesse og engasjement, eller stor usikkerhet i forhold til arbeidsoppgavene, at jeg utviklet meg mest. Slike situasjoner brakte meg ut av balanse, og i kampen for å gjenvinne fotfestet skjedde en definerende av meg selv.

Hendelsene formet meg nok, men det var min aktive søken etter tilhørighet og mening i det som skjedde som ble avgjørende for identitetsutviklingen. I møtet med det ukjente, i brudd og dissonans, når jeg jobbet med å få umake bilder til å passe sammen, eller når jeg ikke visste hvordan jeg skulle gripe utfordringer an.

Mening ble skapt gjennom tolkningsprosesser i flere ledd: Mine første oppfatninger av en hendelse ble ofte formet med bakgrunn i forforståelsen som lærer, og ofte ble det lærerblikket som styrte handlingen i møtene. En dypere forståelse for prosessene jeg var en del av ble utviklet gjennom loggføring og refleksjon. Når jeg førte logg bevarte jeg hendelser og førstegrads tolkninger. Når jeg siden bearbeidet dette og til slutt gikk i gang med skrivingen av selve forskningsrapporten, satte jeg hendelsene i forbindelse med en ny kontekst, med andres perspektiver og dette endret langsomt min egen forforståelse.

I mine møter med feltet gjorde noen prioriteringer av handlinger. Dette ble gjort innen visse rammer gitt av konteksten, men jeg opplevde stort sett at valgene var mine, ikke noe andre hadde bestemt for meg. Opplevelsen av å forme rollen min selv ga meg styring i eget arbeid, og det har hjulpet meg til å se på meg selv som en kompetent ressurslærer. Heller enn at jeg har forandret meg til å bli «ressurslæreren» har ulike identiteter blitt en del av det jeg oppfatter som meg. Det gamle er ikke borte, men noe mer har kommet til.

I utviklingen av identitet er forskeren kanskje den rollen som har bidratt mest til å definere hvem jeg er. Det er gjennom forskeren jeg har fått et overordnet blick på egen prosess. I starten av arbeidet med studien så jeg ressurslæreren som en lærerrolle, uten noen form for ledelsesoppgaver. Det var først når forskerblikket gjorde seg gjeldende, i selve skrivearbeidet, at jeg fikk øye på flere dimensjoner ved jobben. Det refleksive forskerblikket, som inkluderte både deltakeren og observatøren, ga en annen innsikt og utvidet min forståelse. Jeg kunne betrakte systemet ressurslæreren jobber i, se ressurslærernes påvirkning på andre og på utviklingen av rollen innenfor denne strukturen.

Jeg kunne gå ut av min egen kontekst, klatre opp på glasstaket (Tiller, 2006) og betrakte utviklingsprosessen på avstand. Jeg har kunnet studere identiteter i forandring. Jeg gikk inn ressurslærerjobben med en læreridentitet og med en livsfortelling som definerte hvem jeg var da. Jeg hadde også noen ideer om hva jeg skulle bli. Det bildet fortellingene presenterer av meg finnes ikke lenger i nøyaktig samme form. Det er endret. Læreren har blitt noe mer enn lærer. I lesing av styringsdokumenter og av teori, i arbeidet med å være nyttig for andre, med å finne handlingsrom og handlingsalternativer og gjennom å tolke andres handlinger, har jeg stadig revidert bildet av hvem jeg er. Jeg har forsøkt å passe inn i et bilde av det jeg mener en ressurslærer "skal være og bør gjøre". Samtidig har jeg også endret mine ideer om hva en ressurslærer "skal være og bør gjøre". Gjennom sammensmeltning av perspektiver er begge deler er justert og endret i forhold til utgangspunktet.

Mine erfaringer med aksjonsforskning

Jeg definerte denne studien som et aksjonsforskningsopplegg, og i dette er narrasjonen blitt den viktigste handlingsdimensjonen. En rekke andre handlinger danner bakteppet og konteksten for fortellingene, men det er selve berettelsen som har vært min hovedaksjon. Å fortelle om verden og meg selv hvem jeg var og er som ressurslærer, ble vesentlig i arbeidet med å finne tilhørighet og i utviklingen av identiteter som ressurslærer.

Så kan man spørre om dette var en relevant tilnærming til arbeidet. Jeg forsket i min egen praksis, med meg selv som hovedinformant. Jeg har spilt ball med andre deltakere, men det er mine egne erfaringer representert av fortellinger som er i fokus. I begynnelsen av arbeidet var forskeren litt utydlig for meg. I møtet med lærere og skoleledere, følte jeg meg som en vanlig lærer. Etterhvert som skrivearbeidet skred fram og avstanden til hendelsene økte i tid, endret imidlertid blikket seg. Fra å tolke alt ut fra en lærers forforståelse endret jeg perspektiv. Forskeren kom fram som en nysgjerrig og spørrende, men også tvilende stemme.

Var jeg en aksjonsforsker og var dette aksjonsforskning? Slike spørsmål har vært med meg hele veien. Mens medstudenter gjennomførte aksjoner med tydelige handlinger, fikk mitt arbeid en mer tolkende og kommuniserende vinkling. Mens jeg jobbet med å tolke narrativene mine, var jeg plaget av en nærmest marerittaktig tvil på om jeg så det jeg så. Om det jeg skrev stemte. Om jeg beskrev faktiske fenomen, eller bare fant på ting underveis. Jeg leste fortellingene om og om igjen. Jeg hadde notatark liggende ved siden av meg, slik at jeg kunne notere ned hver minste innskyttelse. Gjorde jeg ikke det, var det borte i neste sekund. På dager hvor jeg var sliten og uoppmerksom, gikk jeg gjerne i fella og tenkte ” dette husker du i morgen”. Men neste dag var tankene fra gårdagen borte som dugg for solen, og jeg måtte begynne på nytt.

Jeg gikk stadig tilbake til dataene for å sjekke om jeg faktisk forholdt meg til fortellingene. Hukommelse og endrede perspektiver, spilte meg puss hele veien. Den første tolkningen av situasjonene, var av og til helt annerledes enn mine nye tolkninger. Hvordan kunne oppfatningene mine endre seg så drastisk? Jeg tror at skriveprosessens konstituering av kunnskap er en del av forklaringen. Jeg fikk tilgang til perspektiver gjennom skriveprosessen som jeg ellers aldri ville sett. Når jeg satte ord på det jeg trodde jeg visste og leste teksten min, ble bildene av møtene klarere. Mine egne forståelser ble gjort synlige. Jeg frigjorde slik ikke bare hendelser fra en kontekst, men gjorde også mine egne forforståelser tilgjengelige for tolkning og for endring. Gjennom presisering, forklaring og fortelling ble jeg klar over egne forståelser. Gjennom lesing og bearbeiding av andres tanker og teorier kunne forståelseshorisonter møtes, og slik endret jeg oppfatning av hvem jeg er.

I denne studien er fortelling og fortolkning sentrale elementer. Riktignok er fortelling en sjanger mennesker ofte bruker for å beskrive hendelser utstrakt i tid, men en eksakt vitenskap er det ikke. Tolkningsspørsmål er heller ikke enkle å forholde seg til. Det finnes ingen eksakte svar. I forskningsarbeidet opplevde jeg utfordringer både med å ”tro på” mine egne tolkninger og funn, og med å skille mellom mine oppfatninger ”da” og de nye forståelsene som utviklet seg. Det blir fort slik at man glemmer opplevelsen slik den var og danner nye bilder, farget av den nåværende konteksten. Jeg var helt avhengig av gode representasjoner av hendelsene for å kunne gå tilbake og se hvordan noe hadde vært. Hadde jeg ikke hatt loggen, ville dette neppe vært mulig. I tillegg ble narrativene en god støtte, fordi de tok empirien ned til et håndterbart format. Det tillot at jeg vendte blikket bakover uten for store anstrengelser.

Men hva har forskningen min ført til? Ideelt sett skal aksjonsforskning føre til kunnskap om og forbedringer av det studerte feltet og det var en intensjon at personer som innehar lignende roller skulle kunne dra nytte av forskningen. Kan de det? Jeg mener at det er mulig, blant annet gjennom å anerkjenne fortellingens potensiale for emansipasjon. Mennesker konstruerer seg selv gjennom hvordan de forteller til omverdenen, og ved å ta grep om min egen fortelling viser jeg andre denne muligheten. Synliggjøring av muligheter er også en form for emansipasjon, sett på samfunnsnivå (Synnes, 2012, s. 93). Gjennom narrasjonen bidrar min stemme inn i en større samtale om hva en ressurslærer er, hvordan identiteter skapes, og til hva aksjonsforskning kan være.

Avsluttende refleksjoner

Da jeg begynte på dette studiet fikk jeg følgende kommentar fra en bekjent som foreleser ved et norsk universitet: *Nå har du begynt på en reise, og du har ennå ingen anelse om hvor mye den kommer til å forandre deg.*

Reisen har vart lenge, og sannelig har den forandret meg. Jeg var en annen da, enn det jeg er nå, og arbeidet med denne studien har ført til store endringer både i identitet og i yrkesliv.

Da jeg begynte å skrive var ressurslæreren og hennes rolle et «hvitt felt» i forskningen. Det bød på utfordringer. Hvor skal man begynne og hvilken teori skal man støtte seg på når så lite er skrevet før? Jeg leste og famlet, søkte på nett og kastet bort masse tid på uvesentligheter. Iallfall så det uvesentlig ut der og da, men leting etter holdepunkter er nok uløselig bundet til prosessen med å skrive.

Det er selve skrivinga som har gjort aller mest med meg. Skrive om. Skrive på nytt fordi forståelsen forandres. I det møysommelige arbeidet med å skape tekst, gå inn i data, tilbake til teori og skrive mer, har jeg lært mye både om min egen utvikling og om mekanismene i systemet rundt meg. Jeg forstår meg selv og omverdenen bedre på mange måter. Hvorvidt jeg gjennom en praktisk og systemkritisk tilnærming til feltet vil ha kommet instrumentell utføring av oppgaver til livs, er for tidlig å si. Allikevel opplever jeg at arbeidet med denne studien har bidratt til autonomi i ressurslærerrollen.

Skriveprosessen var frigjørende. Hvem skulle vel tro det, når man tvinges til å sitte dag etter dag foran pc-en? Bruke helger og ferier til å skrive? Hvordan kan det ha seg at jeg føler det slik? For meg er skrivingen blitt en måte å tenke på. Når jeg setter meg ved tastaturet og skaper tekst, tvinges jeg til å prioritere den refleksive ettertanken. Ettertanken hadde hverken blitt så omfattende eller fått så stor plass uten skrivingen. Tekstene har vist meg hva som styrer meg og hva som holder meg fast. Men viktigst av alt: Skrivning har vist meg vei ut av fastlåste tankemønstre. Jeg har sett hvordan mine første tolkninger kan være feil. Sett at det finnes andre mulige forståelser når man tar et annet perspektiv. Jeg har blitt mer undersøkende. Spørrende tilnærminger kan åpne for en ny forståelse av andres perspektiv. Jeg har fått en mer oppriktig interesse for hva andre tenker, og hva som gjør at de handler slik de gjør

Jeg tviler ofte litt på meg selv. På om det jeg gjør er bra nok, og på om jeg gjør det rette. Jeg har vært flau over dette og lurt på om jeg skulle tørre å vise det fram, men etter en diskusjon i studiegruppa mi bestemte jeg meg for å skrive om det. Gjennom å artikulere tvilen og usikkerheten høyt og tydelig, har disse følelsene blitt mindre skumle. De dukker stadig opp, men er håndterbare, og jeg opplever at jeg er forberedt på at de kommer. Jeg vet også mer om hva jeg må gjøre for å håndtere usikkerhet og tror at jeg tåler å stå i det lenger. At jeg er blitt mer robust for uforutsigbarhet.

Jeg har også, gjennom denne fortellingen inkludert nye horisonter i min forståelse av meg selv som ressurslæreren. Først trodde jeg at det å utvikle en identitet som ressurslærer ville innebære å forlate lærerrollen. Det opplevdes sorgfullt, men etterhvert så jeg at det å bli ressurslærer ikke betyr at man må forlate det kjente helt. Det blir mer som en reise. Hjemme var lærerrollen, men jeg tok stadige reiser ut i ressurslærer verdenen og møtte nye impulser. Det fortalte meg nye ting om meg selv. Vel hjemme igjen kunne jeg ta dette inn. Sakte men

sikkert, etter mange turer ut, følte jeg meg nesten like hjemme i ressurslærerverdenen som i lærerverdenen. Lederverdenen er ikke helt hjemme ennå, men kanskje er den i ferd meg å bli det. Slik har jeg fått flere hjem, og ”jeg” har blitt forandret samtidig som jeg er den samme.

Morgenen er kald. Isen knaser under skoene og sekken er tung på ryggen. Jeg fryser litt, og øker takten i skrittene. Skynder meg mot kontoret. Skrivetid!

Etter er vanlig arbeidsuke har helga kommet og det er tid for studier. De siste månedene har det vært en fast rutine å sitte noen timer på kontoret hver lørdag og søndag. Der kan jeg skrive i fred uten å bli avbrutt av hjemmets mange gjøremål. Jeg får ro til tankene. Jeg starter ofte med å lese det jeg skrev sist. Jeg retter feil og omarbeider. Omarbeider mye. Jeg forstår annerledes dagen etter. Forståelsen blir tydeligere og nyanseres stadig. Det er både spennende og plagsomt. Det slutter aldri å forandre seg og jeg blir ofte oppgitt over aldri å bli ferdig.

Litt andpusten etter alle trappene, setter jeg over tevannet og gjør meg klar. PC-en kommer på, tekoppen og vannglasset flankerer PC-en på skrivebordet. Jeg åpner utkast nummer 18 og er i gang. Leser det jeg skrev i går. Hva mente jeg her tro? Dette var da helt unødvendig! Jeg må forandre litt. Det klikker i tastaturet og bokstavene trekkes til skjermen som maur til sukker. Teksten vokser ord for ord.

Mens jeg sliper ord og setninger inn i avsnitt og kapittel er det ikke bare teksten som forandrer seg. Jeg forandrer meg. Jeg kjenner meg igjen i teksten, men samtidig ikke. Jeg ser at noe er forandret. At jeg er noe mer enn jeg var.

Referanseliste

- Aagesen, R., Mortensen, S. B., Laursen, O. D., Heilberg, M., & Lehrman, A. (2012). *Mening i arbejdet. En diskursiv analyse af meningsdannelsen i arbejdet blandt phonere i UNICEF Danmark*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Andreassen, T. A. (1998). Om forskersubjektivitet, forforståelse og fordringer til forskerrollen. I O. Eikeland, & K. Fossetøl (Red.), *Kunnskapsproduksjon i endring. Nye erfarings- og organisasjonsformer*. (ss- 41-46). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Bjørndal, C. R. (2012). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Carr, W. (2007). Educational research as a practical science. *International journal of research & method in education*, 30(3), 271-286.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. New Jersey: Princeton University Press.
- Dahlgren, L., & Starrin, B. (2004). *Emotioner, vardagsliv och samhälle. En introduktion till emotionssociologi*. Malmö: Liber.
- Datatilsynet. (28. April 2015). *Datatilsynet*. Hentet fra <https://www.datatilsynet.no/personvern/Personvernprinsipper/> , 20 mars 2016.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2000). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Elvstrand, H., Högber, R., & Nordvall, H. (2009). Analysarbete inno m fältforskning. i A. Fejes, & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 178-197). Stockholm: Liber.
- Esaiasson, P., Giljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan. Konsten at studera samhälle, individ och marknad* (4 utg.). Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: why social inquiry fail and how in can succeed again*. Cambridge: Cambridge University press.
- Furu, E. M. (2007). *Rak lærerrygg. Aksjonslæring i skolen* (Doktorgradsavhandling). Tromsø: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.
- Furu, E. M. (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I M. Brekke, & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (ss. 45-61). Oslo: Universitetsforlaget.

- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (2001). Narratives og the Self. I L. P. Hinchman, & S. K. Hinchman (Red.), *Memory, identity, community. The Idea of Narrative in the Human Sciences* (ss. 161-418). Albany: State University of New York Press.
- Ghamrawi, N. (2013). Never underestimate the power of the sandwiched: Middle leaders and School Culture. *Basic Research Journal of Education Research and Review*, 2(2), 29-41.
- Giddens, A. (1997). *Modernitet och självidentitet: självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Gilje, H., & Grimen, N. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2014). Leading practice development: voices form the middle. *Professional Development in Education* 41(3),508-526.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: ScandBook AB.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk. Grunlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal
- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget. Aktionsforskning som teori och praktik - i spåren efter LOM*. (Doktorgradsavhandling). Göteborg universitet.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Trondheim: Abstrakt Forlag.
- Hoel, T. L. (2000). Forskning i eget klasserom : noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik* 20(3), 160-170.
- Jakhelln, R. (2009). Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart. I R. Jakhelln, T. Leming, & T. Tiller, *Emosjoner i forskning og læring* (ss. 69-90). Tromsø: Eureka Forlag.
- Jelstad, J. (17. Januar 2016). Mellomlederboom i skolene. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/>
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap: En fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi.
- Kunnskapsdepartementet. (18. februar 2015). *Ungdomstrinn i utvikling. Lagbygging for elevenes læring og motivasjon*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinn-i-utvikling/id737594/>
- Kunnskapsdepartementet. (29. oktober 2015). *Ny språk-, lese- og skrivestrategi*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-sprak--lese--og-skrivestrategi/id2459502/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lysgaard, S., (1982). Utviklingsoppgaver i sosiologien – Faget som vitenskap og profesjon. *Sociologisk Forskning* 19(2/3), 61-79.

Lægreid, S., & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk - en innføring*. Oslo: SPARTACUS FORLAG AS.

Madsen, J. (2007). *Vi snakker liksom bare, men gjør ikke noe med det. Forpliktende, forskende samarbeid i skoleutvikling* (Doktorgradsavhandling). Tromsø: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.

Martinsen, V. (2. juni 2008). *Etikk*. Hentet fra <http://filosofi.no/etikk/>

Mattsson, M. (2013). Vetenskapsteoretiska vägval. I M. Brekke, & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (ss. 79-105). Oslo: Universitetsforlaget.

Meld. St. nr. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon-Mestring.Muligheter-Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Møller, J., & Eggen, A. B. (2005). Team leadership in upper secondary education. *School Leadership and management*, 25(4), 331-347.

Nielsen, K. A. (2009). Aktionsforskningens videnskapsteori. I L. Fuglesang, & P. B. Olsen (Red.), *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene på tværs af fagkulturer og paradigmer* (ss. 517-546). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Gothenburg studies in educational sciences 286.

Ricoeur, P. (1992). *Från text till handling. En antologi om hermeneutik redigerad av Peter Kemp och Bengt Kristensson*. Stockholm/Stenhag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Riessman, C. K. (2005). Narrative analysis. I N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts & D. Robinson (Red.), *Narrative, Memory and Everyday Life*. Huddersfield:University of Huddersfield.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods of the Human Sciences*. Los Angeles: SAGE

Publications.

- Rønnerman, K. (2004). Vad er aktionsforskning. I K. Rønnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken. Erfarenheter och Reflektioner* (ss. 13-28). Lund: Studentlitteratur.
- Salo, P., Rønnerman, K., & Furu, E. (2008). Educational Policies and Reforms: A Nordic Perspective. I P. Salo, K. Rønnerman & E. Furu (Red.), *Nurturing Praxis. Action Research in Partnerships Between School and University in a Nordic Light* (ss. 11-20) Rotterdam: Sense Publishers.
- Sjaastad, J. (2014). Ungdomstrinn i utvikling. Resultater fra 'Spørsmål til skole-Norge våren 2014' vedrørende satsingen 'Ungdomstrinn i utvikling'. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/285845/NIFU-arbeidsnotat2014-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skorgen, T., & Lægereid, S. (2006). *Hermeneutikk - en innføring*. Oslo: SPARTACUS FORLAG AS.
- Starrin, B. (2009). Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen. I R. Jakhelln, T. Leming, & T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (ss. 21-34). Tromsø: Eureka forlag.
- Steen-Olsen, T. (2010). Refleksiv forskningsetikk - den kritiske ettertanken. I T. Lund, M. B. Postholm, & G. Skeie (Red.), *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (ss. 97-113). Trondheim: Tapir Forlag.
- St. Meld. Nr. 20 (2004-2005). (2005). *Vilje til forskning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-20-2004-2005-/id406791/?ch=1&q=>
- Synnes, O. (2012). *Forteljing om identitetskonstruksjon ved alvorleg sjukdom. Ein hermeneutisk analyse av alvorleg sjuke og døyande sine forteljingar*. Oslo: Akademika forlag.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. (2. utg.). Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet. *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017 Vedlegg 1*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Hentet fra <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet---overordnet-plan-for-fullskala-2013-2017-/2-Skolebasert-kompetanseutvikling-i-fullskala/Hvem-bistar-skoleeiere-og-skoleledere/Ressurslarere/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016) Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>
- Vignoles, V. L., Regalia, C., Manzi, C., Gollledge, J., & Scabini, E. (2006). Beyond Self-Esteem: Influence of Multiple Motives on Identity Construction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 308-333.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek AS.
- Østvik, I. (2013). *Bloggen er jo et slags redskap mot sykdommen. Narrativ analyse av fortellinger fra bloggen til en ungdom med alvorlig kreftsykdom* (Masteroppgave i Helsefag). Tromsø: Det Helsevitenskapelige fakultetet, Universitetet i Tromsø.

Vedlegg 1



Harstad kommune
Attraktivt hele livet



PROSJEKTBEKRIVELSE

Motivasjon – Mestring – Muligheter

Skolebasert kompetanseutvikling på barne- og ungdomsskoler i Harstad kommune 2013 -2017

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

Prosjektets mål:

Skolene i Harstad har gjennom systematisk arbeid utviklet undervisninga til å bli mer praktisk, relevant, tydelig og variert slik at elever på alle trinn opplever økt motivasjon og mestring som bidrar til nye muligheter.

Organisering:

Prosjektets navn: Motivasjon – Mestring - Muligheter (3M) – skolebasert kompetanseutvikling (SKU)

Prosjekteier: Utdanningsdirektoratet og Harstad kommune

Prosjektleder: Henry Andersen

Prosjektgruppe: KUSAU: Henry Andersen, Magne Johansen, Noralf Leitring, Britt Krogh Johansen, skolefaglig rådgiver, ressurslærere

UiT: Torbjørn Lund og Kari Anne Sæther

Utviklingsveileder Trine Halvorsen

Prosjektbeskrivelse:

Stortingsmelding 22 viser til statistikk og forskning som påpeker at ungdomstrinnet på mange områder fungerer godt, med elever som trives og med gode relasjoner mellom elever og lærere. Samtidig framkommer det at motivasjonen er dalende jo høyere opp elevene kommer i skoleløpet, og at skolehverdagen for mange oppleves som kjedelig og monoton. Elever blir hengende etter i læringen og en stor andel fullfører ikke videregående opplæring. **Stortingsmeldingen er tydelig i sin beskrivelse av behovet for en mer praktisk, tydelig, variert og relevant opplæring på ungdomstrinnet.** Harstad kommune ved Kila skole og Hagebyen skole deltok i piloteringa av prosjektet skoleåret 2012/2013. Erfaringene tilsa at dette ville være et prosjekt der barneskolene kunne bidra til økt variasjon, mer praktisk undervisning for bedre muligheter og mestring. Samtidig anså Harstad kommune det som ønskelig å ha et

felles utviklingsarbeid for samtlige skoler. 1 stor og 2 mindre skoler er også kombinerte skoler. Harstad har derfor valgt å delta med alle skoler i prosjektet, til sammen 13 skoler inklusiv Voksenopplæringa. Fokus skoleåret 2013/2014 er lesing som grunnleggende ferdighet og klasseledelse. Hver skole skal ut i fra utviklingsbehov og senere ståstedsanalyse sette egne mål om utvikling av praksis ved å skape en kollektivt orientert skole.

I Harstad kommune er prosjektet en naturlig videreføring av Vurdering for læring, der fokus, organisering og arbeidsmetodikk er bygd opp gjennom praksisfellesskapet som gjennom en årrekke er blitt utviklet med UiT.

Metodikk:

Utviklingsarbeidet i Harstad kommune drives gjennom dialogkonferanser der skolenes utviklingsgrupper møtes 4 ganger årlig, to dager hver gang. Utviklingsgruppene består av lærere og skoleledere fra hver skole. Lærerne er også skolens representanter i kommunale faggrupper.

Dialogkonferansene er organisert i 4 hovedbolker: forelesning tematisk knyttet til konferansens fokus, framlegg fra skolene, refleksjon og erfaringsutveksling på tvers av skolene og internt i skolens utviklingsgruppe. UiT veileder underveis.

Mellom dialogkonferansene leder rektorene i Harstad det pågående utviklingsarbeidet på egne skoler. På hver skole gjennomføres utviklingsarbeidet som aksjoner, der hver lærer gjør bevisste endringer i sin undervisning i tråd med prosjektets formål, og etter en aksjonsmal.

Rektorene er også ansvarlige for kommunale faggrupper. Arbeidet i faggruppene organiseres slik:

Skolevise faggrupper

- Alle lærere deltar i en skolefaggruppe, organisert i fagene norsk, engelsk og matematikk
- Hver skole setter av minimum 1 time månedlig av "annen tid" til arbeid i faggruppene
- Hver gruppe ledes av en lærer som representerer sin skole i de kommunale faggruppene
- Alle lærere har ansvar for å bidra med fagstoff, spørsmål, refleksjoner og ideer
- Hovedfokus i dette arbeidet skal være å utvikle lesing som grunnleggende ferdighet i faget og vurdering for læring.
- De skolevise faggruppene skal følge opp og bringe innspill til arbeidet som foregår i de kommunale faggruppene
- Rektor har månedlige møter med lærerne som leder arbeidet, der framdrift etterspørres og arbeidet støttes og følges opp
- En gang hvert halvår presenteres arbeidet fra hver faggruppe til samtlige lærere ved skolen
- Hver skole lager møteplan/årshjul for utviklingsarbeidet

Kommunale faggrupper:

- Hver skole har 1 lærer som representerer skolen i de seks kommunale faggruppene (barnetrinn og ungdomstrinn)
- Læreren må undervise i faget og/eller ha relevant kompetanse i gjeldende fag
- Faggruppa ledes av to rektorer som lager halvårlig møteplan og rammer for hvert møte (møteinnkallinger). Rektorene sørger også for møtereferat som legges på Fronter. Kopi til de øvrige rektorene i uttrinnsgruppa
- To møter per halvår
- Møteplikt – fravær meldes egen rektor og gruppelederne
- Hver lærer må bidra inn i gruppa med fagstoff, spørsmål, refleksjoner og ideer, og sørge for at eventuelle arbeidsoppgaver formidles videre og løses på egen skole, samt bringes tilbake til faggruppa for evaluering og oppfølging/videreutvikling
- En gang per halvår møtes rektorene og faggruppene samlet for presentasjon av pågående arbeid til gjensidig inspirasjon (i tillegg til de to øvrige faggruppemøtene), foreslåtte tidspunkt: september og mars
- Hver rektor følger opp sine fagrepresentanter i gruppene med tilrettelegging, tid og støtte

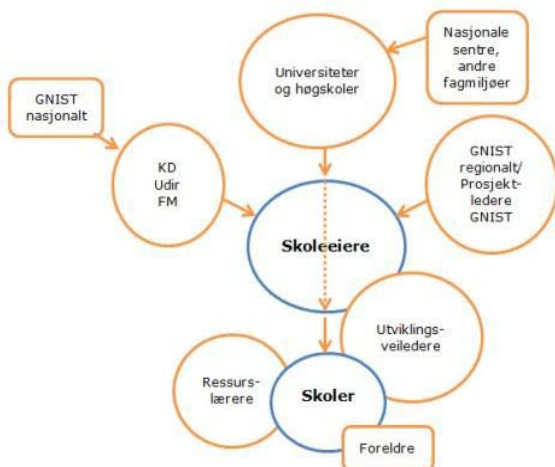
Lederkonferanser:

I tillegg til de 4 dialogkonferansene er det 2 ganger årlig lederkonferanser à 2 dager, der alle skoleledere deltar, med fokus på ledelse av skolebasert kompetanseutvikling. Veiledning fra UiT

Effekt mål/tegn

- Elevene opplever en variert skolehverdag med ulike metoder og strategier for læring
- Resultater fra elevundersøkelsen viser at elevene har et godt læringsmiljø
- Bedring av resultater på nasjonale prøver
- Lærerne har økt sin kompetanse i klasseledelse i tråd med sentrale beskrivelser
- Lærerne har økt sin kompetanse og bruk av varierte undervisningsmetoder
- Lærernes bevissthet rundt grunnleggende ferdigheter som avgjørende for læring i alle fag har økt
- Skolen utnytter egen kompetanse og ressurser gjennom deling og erfaringsutveksling i faggrupper og nettverk
- Nettverk på skoleeier- og skoleledernivå bidrar til spredning og utvikling av kunnskap
- Skoleledere og skoleeier synliggjør egne satsningsområder i kommunikasjon utad

Roller:



Skoleeier:

- Bidrar til forankring, motivering og oppfølging
- Legger til rette for samarbeid og nettverk for kompetansedeling
- Deltar aktivt i og regionalt og nasjonalt samarbeid
- Har ansvar for fordeling av nasjonale og lokale ressurser.
- Ansetter og følger opp ressurslærere.
- Ansette utviklingsveileder for Sør-Troms og Ytre Midt-Troms

Skoleleder og skolens utviklingsgrupper:

- Initierer og leder det pedagogiske utviklingsarbeidet på egen skole.
- Etablerer gode arenaer for kompetansedeling/heving på

Utviklingsveileder:

- Bidrar til å utvikle skolene som lærende organisasjoner,
- Bidrar til å analysere skolens kompetanse, utviklingsbehov og etablere gode arenaer for kompetanse- og erfaringsdeling på og mellom skoler.
- Veileder i bruk av tilgjengelig støtte- og veiledningsmateriell
- Tilrettelegger for skolens bruk av ressurslærere.

Ressurslærere:

- Støtter skoleledere og lærerne i arbeidet med klasseledelse og grunnleggende ferdigheter
- Støtter skoleledere og lærerne i å gjøre opplæringen mer praktisk, variert og relevant.
- Støtter skoleeier i fremdrift og utvikling.
- Er involvert i planlegging og gjennomføring av den skolebaserte kompetanseutviklingen innenfor skolens egne mål.
- Følge de nasjonale føringer og skolering som foreligger.

Universitetet i Tromsø:

- Gir skolene faglig støtte innenfor satsningsområdene.
- Tilrettelegger for faglige

den enkelte skole og mellom skoler.

- Deltar i nettverk med andre skoleledere/plangrupper, lokalt og regionalt.
- Etablerer samarbeid med ressurslærere og utviklingsveileder.

Skolens øvrige ansatte:

- Er drivkraft i skolens utviklingsprosess
- Deltar med utforming og gjennomføring av de endringer skolen har besluttet å utprøve.
- Er konstruktive støttespillere og bidragsyttere i utviklingsarbeidet

Foresatte:

- Informeres og oppdateres om utviklingsarbeidet via foreldremøter og skolens rådsorganer
- Bidrar i evalueringsarbeidet
- Gis gjennom dette mulighet til reell innflytelse

refleksjoner rundt utvikling av praksis.

- Bringer inn forskningsbasert kunnskap.
- Bidrar til utvikling av opplegg tilpasset skolens behov.
- Samarbeider ved behov med nasjonale sentre og andre fagmiljøer for å sikre høy kvalitet.
- Deltar i planlegging og har faglig ansvar for dialogkonferansene

Prosjektleder GNIST:

- Skal bidra til best mulig samarbeid mellom skoleeiere og UH.
- Bistår med å organisere og følge opp nettverk for utviklingsveiledere i eget fylke.
- Kartlegger og tilrettelegger for kommunenes behov for støtte på satsningsområdene.

Rammebetingelser:

Alle skoler i Harstad kommune skal ut 2017 jobbe med målene i MMM.

Skolene i Harstad kommune har også bidratt slik at det til sammen foreligger midler til 3 ressurslærere i 30% - 30% -og 50% stillinger stilling: to i lesing og en i klasseledelse. Disse skal ha kontakt med alle skolene i kommunen.

Nettverkssamarbeid på skoleeier og skoleledernivå anses som en betingelse, også regionalt. Det vil derfor legges vekt på økt samarbeid med region YMT som sammen med Sør-Troms deler utviklingsveileder.