



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

"VI MÅ SKYLNDE OSS LANGSOMT"

Et aksjonsforskningsarbeid om å utvikle lærende møter

Margrethe Amalie Tresselt

Uppsats/Examensarbeite:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aksjonsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt2016
Handledare:	Torbjørn Lund
Examinator:	Karin Rönnerman
Rapport nr:	VT16 IPS PDA162:19

Abstract

Uppsats/Examensarbeite:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt2016
Handledare:	Torbjørn Lund
Examinator:	Karin Rönnerman
Rapport nr:	VT16 IPS PDA162:19
Nyckelord:	Lärande möter, lärande organisasjon, profesjonalitet, aksjonsforskning

- Syfte:** Dette studiet handler om et utviklingsarbeid der lærende møter er tema. Politiske føringer og kommunale retningslinjer ligger til grunn for det arbeidet som skal gjøres i faggruppe norsk på en skole. Intensjonen er å utvikle møter der læring i fellesskap står sentralt. Problemstillingen er hvordan utvikle faggruppemøter til profesjonelle lærende møter, og forskningsspørsmålene er hva karakteriserer et lærende møter og hva innebærer det å profesjonalisere lærende møter?
- Teori:** Studiet har aksjonsforskning som plattform. Studiet skal bidra til en forståelse for og utvikling av egen praksis. Forskningen støtter seg til Kalleberg (1992) sin konstruktive tilnærming til samfunnsvitenskap der man spør seg: ”Hva kan og bør jeg, som praktiker, gjøre for å forbedre situasjonen?”. Som analyseverktøy er det benyttet Cato Wadel (1991) sin feltarbeidsteori. I tillegg er teoretikere som Knut Roald (2012) og Erling Lars Dale (1998) brukt for å belyse profesjonalitet i læreryrket. Andy Hargreaves (2003) og Ulf Blossing gir et organisasjonsteoretiske perspektiv på hvorfor skoleutvikling kan være utfordrende og hva som kjennetegner skoler som er profesjonelle.
- Metode:** Studiet har hatt som hensikt å endre og forbedre en møtekultur ved en skole. Som metode er det brukt fokusgruppesamtale som bidrag til både utviklingsarbeidet på skolen, og som en metode for å samle inn data. I tillegg anses loggbøker som del av refleksjonsmaterialet, og det er gjort lydopptak fra møtene. Den analytiske tilnærmingen har vært både av kvalitativ og kvantitativ natur.
- Resultat:** Studiet viste at når lærere selv var med på å forme møtene, førte det til et større faglig engasjement. I tillegg viste det at det tar tid å utvikle gode lærende møter. Lærere må få anledning til å bli kjente med *lærende møte* som begrep og som kunnskapsutviklende møteform, og de må få tid til å utvikle eierskap og ansvar for å bidra til at lærende møter blir en plattform for forbedringsarbeid i skolen. Utvikling av felles forståelse av hva faggruppe norsk sitt mandat var, gjorde at man i større grad fikk en felles visjon.

Forord

Et aksjonsforskningsstudie gjennomført av en praktiker kan vanskelig gjøres alene. Et tett samarbeid med veiledere fra Universitet i Tromsø og lærere ved egen skole har vært helt nødvendig. I tillegg har mine medstudenters rause deling av lest teori og egne tekster bidratt til at jeg aldri har følt at jeg studerte på egen hånd. Takk!

En stor takk til min veileder Torbjørn Lund. Din enorme kunnskap og innsikt i faget gav stadig nytt lys til min erfaring, og gjorde min kunnskap rikere. Flere ganger utfordret du meg slik at jeg var nødt å tenke nytt: "Lev med frustrasjonene, ikke mot dem", så du da det raste som verst i oppgaveskrivingen. Så gav du meg nye utfordringer og enda mer litteratur om aksjonsforskning og skoleutvikling. Jeg vil også takke Eli Furu som er veileder for den andre gjengen på dette studiet. Du har vært en god bidragsyter til forståelse for aksjonsforskningens natur og en god samtalepartner når vi har møttes ved studiesamlinger.

Takk til medsamsvorne medstudentene i kollokviegruppen min, Gro Dagsvik og Annelise Eriksen. Dere stilte alltid forberedt med tankekart og notater fra ferdigleste kapitler, og dermed ble ingen teori funnet utilnærmelig eller uforståelig sammen med dere. "Drittlett" var omkvedet, og så lo vi høyt. Vi har lest hverandres oppgaver og vært kritiske venner. Vi har støttet og hjulpet hverandre gjennom tøffe tak. Og jammen klarte vi å komme i havn. Uten dere hadde studiet vært uoverkommelig.

Men jeg har også hatt støtte fra de hjemme. Tusen takk til min tålmodige mann, Tore Berset, som gjennom en 4-års periode snart har så mye kunnskap om skoleutvikling og aksjonsforskning at han kan kalle seg aksjonsforsker han med. Som tannlege og eier av egen bedrift, har du mang en gang trukket paralleller fra eget utviklingsarbeid til mitt studie. Sene kvelder med samtaler om teamutvikling og samarbeid har derfor vært produktivt og læringsrikt.

Takk til mine to barn, Tore Emil Berset og Henrik Einar Berset, som over samme tidsepoke stort sett har sett mammaen sin sitte foran en datamaskin. Dere har vært kloke nok til å forstå at studiet var viktig for meg, og latt meg sitte i fred. Likevel har dere vært der, av og til og lagt armene rundt meg for å gi meg en klem. Det trengte jeg og det gjør meg så takknemlig.

Til slutt må jeg takke mine foreldre: Min mamma, Sissel Tresselt, som har hjulpet til med alt praktisk i huset og sørget for at mann og barn fikk mat og rene klær. I tillegg har din lange skoleerfaring som lærer og rektor gitt meg viktige innspill til studiet.

Min pappa, Einar Tresselt, som time etter time tålmodig har lyttet til mine utgreiinger om hva skoleutvikling er, hvilken teori jeg har lest og hvilke utfordringer jeg har i masteroppgaven. Din innsats som språkvasker er uovertruffen. Dessuten er du god i Excel.

Jeg er dere evig takknemlig.

Hva annet kan en student ønske seg?

Med vennlig hilsen

Margrethe Tresselt

Innholdsfortegnelse

1 - Innledning	7
2 - Oppgaven	8
Hensikt og problemstilling	8
Forskningsspørsmål.....	8
Oppgavens oppbygging og avgrensing	8
3 - Bakgrunn.....	10
Historisk opphav til reformer	10
Nasjonale retningslinjer: Stortingsmelding 22 (Meld. St. 22 (2010 - 2011)).....	11
En nasjonal satsning: Ungdomstrinn i Utvikling (UiU).....	11
Kommunens intensjoner, rammer og mål	11
Min skoles organisering av utviklingsarbeidet.....	12
Faggruppe norsk sin historikk	12
4 -Teori.....	14
Kunnskapsteori.....	14
Episteme, Techné og Fronesis.....	14
Hermeneutikk	14
Om Aksjonsforskning.....	15
Historisk tilbakeblikk på og retninger innen aksjonsforskning	15
Særtrekk ved aksjonsforskning i forhold til annen forskning.....	17
Det kommunikative perspektivet:.....	18
Hvor plasseres min forskning?	18
Kritikk til aksjonsforskning.....	18
Om profesjonalitet.....	19
Lærerprofesjonalitet – en teoretisk vinkling.....	19
Lærerprofesjonalitet – en politisk vinkling	20
Er læreren profesjonell?	21
Læreryrkets paradoks	23
Organisasjonsteoretisk tilnærming	24
Lærende organisasjon – en teoretisk vinkling	24
Lærende organisasjon – en politisk vinkling.....	25
Lærende møter – en del av den lærende organisasjon.....	25
Lærende møter - kunnskapsutviklende møter	26
Skolens forbedringsarbeid.....	27
Hva karakteriserer et lærende møte?	29
Forskning.....	29

Tidligere forskning på feltet lærende møter	29
Kriterier for- og utfordringer i søk	30
Valg av teoriforankring og oppsummering	30
5 - Forskningsprosessen	32
Tilnærming til forskningsprosessen	32
Om forforståelse	32
Aksjonsforskning som strategi	32
Utvalg	33
Planlegging	34
Om kvalitativ og kvantitativ metode	34
Metodevalg og verktøy	34
Fokusgruppesamtale	34
Logger	35
Meningsfortolkning av loggene	35
Verktøy	36
Transkribering	36
Fordeler og ulemper med valgte metoder og verktøy	36
Gjennomføring	38
Mine aksjoner	38
Mine refleksjoner underveis	38
Meningsfortolkende versjoner av aksjonene mine	39
Aksjon 1 - ”optimismens fall”	39
Refleksjoner over Aksjon 1	41
Aksjon 2 - ”..og vinden snur”	42
Refleksjoner over Aksjon 2	43
Analyse	44
En konstruktiv prosess	44
Den praktiske gjennomføringen av analysen	45
Forskningsetiske perspektiver	48
Ethiske krav og dilemma	48
Den doble rollen og troverdighet	49
Validitet	50
6 - Resultat	52
Erfaringer og resultat fra utvikling av møtene	52
Forhold knyttet til profesjonalitet	54
7 - Drøfting	56
Utviklingsprosessen av lærende møter	56
Profesjonalisering av lærende møter	59

Aksjonsforskning som strategi	60
Oppsummering	61
8 – Hvor går veien videre	63
Referanser.....	64
Figurer	68
Tabeller.....	69
Bilag	70
Bilag 1 – Kommunal prosjektbeskrivelse.....	70

1 - Innledning

Denne masteroppgaven handler om et aksjonsforskningsarbeid som skulle medvirke til utvikling av gode lærermøter på min skole. Målet var at møtene skulle være bidragsytere til bedre praksis i norskfaget og økt profesjonelt fellesskap. I kraft av denne masteroppgaven, fikk jeg mulighet til å gå aktivt inn i denne utviklingsprosessen.

Skolen, og med den også lærerrollen, har endret seg radikalt de siste tiårene. Fra å være en av lokalsamfunnets viktigste organisasjoner, er skolen i dag en liten del av et større system. Fra å være en skole med individuell profesjonalitet på 70-tallet, er vi i dag en målstyrt skole med kollektiv profesjonalitet kjennetegnet ved teamarbeid, felles planlegging og ekstern vurdering (Imsen, 2009). Det er ikke en privatsak hva du gjør i klasserommet lenger. Den profesjonelle læreren bør, gjennom dialog og samarbeid med kollegaer, søke å finne frem til en felles visjon som kan bidra til at skolen blir en lærende organisasjon (Senge, 1990).

Nye, eksterne krav og forventninger, og skolens strategier for å møte disse, kan i utgangspunktet søkes formidlet og debattert i møter på skolen. Men slike møter i skolen lykkes ikke slik de bør, fordi de har for uforpliktende form (Roald, 2012). Møtene handler i stor grad om logistikk der det planlegges praktiske aktiviteter og sørges for at den enkelte lærer er på rett plass til rett tid. Det er sjelden vi har anledning til å sette oss ned og diskutere fag, krav, forventninger og strategier.

Lærere ved min skole har ved flere tilfeller antydnet at de ikke får tid og mulighet til å drøfte erfaringer og utfordringer med hverandre. Det blir gjerne løsrevne samtaler i et tilfeldig friminutt, fremfor et systematisk arbeid som skal følges opp.

Våren 2015 overtok jeg ansvaret for å lede faggruppe norsk ved min skole. Intensjonen med faggruppe norsk hadde hele tiden vært at den skulle være et forum for å dele, diskutere og reflektere over undervisning i faget norsk. Men slik hadde det ikke fungert. Tidligere hadde faggruppen knapt møttes og flere av deltakerne var i grunnen usikre på om de faktisk var med i gruppen eller ikke. Gjennom et aksjonsforskningsarbeid var målet mitt å få en endring på dette og å få til gode, reflekterende møter, som faktisk ville bidra til at lærere skulle stå sammen om endringer og forbedringer i klasseromsundervisningen.

2 - Oppgaven

Hensikt og problemstilling

Gjennom dette studiet ønsker jeg å se nærmere på hvordan jeg kan medvirke til at faggruppemøter i norsk ved vår skole kan bli "lærende møter" (Roald, 2012) slik at vi kollektivt bedrer undervisningen i norskfaget (Om lærende møter, se dette under Teori, kapittel 4). Studiet vil også kunne være et bidrag til å løfte frem lærerstemmen i skoleutviklingsprosjekter slik at erfaringene kan komme til nytte i senere arbeid, både internt på vår skole og i andre skoler. Med bakgrunn i dette valgte jeg denne problemstillingen:

Hvordan utvikle faggruppemøter til profesjonelle lærende møter?

Forskningsspørsmål

For å tydeliggjøre problemstillingen har jeg 2 forskningsspørsmål.

1. Hva karakteriserer et lærende møte?
2. Hva innebærer det å profesjonalisere lærende møter?

Oppgavens oppbygging og avgrensing

Jeg har i denne masteroppgaven et ønske om å belyse hvordan man kan utvikle faggruppemøtene som profesjonelle lærende møter. I oppbyggingen av oppgaven har jeg hele tiden sett for meg at utviklingen av lærende møter er en kontinuerlig prosess, ikke et prosjekt fra A til B. Det betyr at erfaringer som gjøres og resultater som oppnås, dokumenteres og drøftes i oppgaven, er resultater "så langt" på en vei som går videre.

Formatet på oppgaven følger et tradisjonelt mønster som starter med innledning, oppbygging av oppgaven og bakgrunn. Så følger teori, forskningsprosessens enkelte deler og resultat knyttet til det analyserte materialet. Til slutt følger drøfting, veien videre og avsluttende refleksjoner.

I noe mer detalj:

- I første kapittel har jeg en innledning
- I kapittel to er hensikt, problemstilling og oppgavens oppbygging presentert
- I kapittel tre tar jeg for meg historisk bakgrunn for denne oppgaven
- I kapittel fire ser jeg på teori som blant annet er knyttet opp mot begreper som profesjonalitet og lærende møter
- I kapittel fem tar jeg for meg forskningsprosessens tilnærming, planlegging, metoder, gjennomføring av aksjoner, analyse og etiske betraktninger
- I kapittel seks ser jeg på resultat fra forskningsprosessen
- I kapittel syv er drøfting av resultat og konklusjoner relatert til de innledende problemstilling og forskningsspørsmål som er beskrevet
- I kapittel åtte er "veien videre" skissert
- I kapittel ni avsluttes oppgaven med egne refleksjoner

Det er ikke mulig å se på utviklingen i skolen, eller elementer av denne, uten å forstå de til enhver tid gjeldende nasjonale politiske forventninger med påfølgende kommunale krav og forventninger. Jeg

har derfor brukt spalteplass i oppgaven til å beskrive denne realiteten. Men jeg har valgt å ikke gå nærmere inn på verken den politiske realitet eller kommunens organisering av sin respons, herunder mellomlederrollen. Det ville ha blitt for omfattende. Jeg har derimot tatt dette som et gitt, reelt bakteppe for min oppgave.

Oppgaven er videre avgrenset til å handle om faggruppe norsk sin gruppedynamikk og utvikling mot en profesjonell bidragsyter til utviklingen av skolen. I den sammenheng har jeg avgrenset meg til å beskrive læreren i fellesskapet og ikke læreren i klasserommet.

3 - Bakgrunn

I denne delen vil jeg ta for meg hvordan den kommunale satsningen 3M (MMM - Motivasjon, Mestring og Muligheter) ble en del av min skoles utviklingsarbeid. Først vil jeg ta et historisk tilbakeblikk, så vil jeg ta for meg stortingsmeldingen som gav politisk retning til den nasjonale satsningen UiU - Ungdomstrinn i utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012). Så vil jeg se på hvilke konsekvenser dette fikk for den kommunale satsningen i min kommune, en satsning som på kommunalt nivå fikk navnet 3M (etter stortingsmeldingen), og som igjen førte til de endringene som blir gjort på skolenivå.

Historisk opphav til reformer

Da Gudmund Hernes overtok som statsråd for kirke-, utdannings- og forsknings-departementet i 1990, skulle målstyring komme til å prege lærerplanene og styringsdokumentene i mye større grad enn før. Det førte til desentralisering og lokalt ansvar til skolene. Blant annet skulle lærerne styres bort fra den "privatpraktiserende læreren" og i retning av at læreres kompetanse skulle utvikles gjennom samarbeid med andre i en kollektiv prosess (Blossing, Nyen, Söderström & Tønder, 2012). Furu, Rönneman & Salo (2008) kaller de store omstruktureringene som skjedde på 90-tallet for et paradigmeskifte. Skolens verdinormer ble endret fra humanistiske velferdsverdier til å bli utfordret av markedsverdier. Der man før hadde snakket om dannelse, samfunnsansvar og solidaritet, snakket man nå om testskår, læringsresultater og læringstrykk (Røvik, Eilertsen & Furu, 2014). Da resultatene fra den internasjonale undersøkelsen "PISA" ble lag frem i desember 2001, førte det til krisestemming på politisk nivå og i norsk skole. Norges middelmådige rangering førte til at offentlighetens øyne ble rettet mot skolen, og regjeringen ga tydelig uttrykk for at det nå skulle føres økt kontroll med arbeidet i skolen.

I kjølvannet av dette kom reform 2006, "*Kunnskapsløftet*" som gav retningslinjer med økt målstyring og kontroll samtidig som den enkelte enhet fikk frihet og ansvar for å nå målene. Kollegialt samarbeid ble i denne sammenhengen ansett som vesentlig for å nå disse målene (St. meld. nr. 16 (2006 - 2007)) og skolene måtte derfor skape rom og legge til rette for kunnskapsutviklende fellesskap (Roald, 2012). Flere påfølgende stortingsmeldinger gav også tydelige retningslinjer for hvordan den profesjonelle lærer skulle gjøre jobben sin. Profesjonalitet i læreryrket er en gjennomgangstone i følgende stortingsmeldinger:

- St. meld. nr. 16 (2006 - 2007): "*..og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*"
- St. meld. nr. 11 (2008 - 2009): "*Læreren, rollen og utdanningen*",
- St. meld. nr. 31 (2008 - 2009): "*Kvalitet i skolen*"
- Meld. St. 19 (2009 – 2010): "*Tid til læring*"
- Meld. St. 22 (2010 - 2011): "*Motivasjon-Mestring-Muligheter, Ungdomstrinnet*"

Slike sentrale styringsdokumenter utøver stort press på skolen og læreryrket.

En utfordring er at på den ene siden skal lærere skape kunnskapssamfunnet og utdanne til fleksibilitet og forandringsvilje, mens på den andre side skal lærere dempe problemene som oppstår som konsekvens av kunnskapssamfunnet (Hargreaves, 2003).

En annen utfordring er at samtidig som lærerne defineres som mer profesjonelle fra staten og får tildelt større ansvar for undervisningen, utøver staten større kontroll over læreren gjennom å sjekke elevenes læringsresultater (Furu, 2007).

En tredje utfordring er at samtidig som lærere har ansvar for den enkelte elevs læring og utvikling ved å gi den enkelte elev bedre muligheter, tvinges de ut av klasserommene for å delta på utviklingsprosjekter. Det igjen medfører større arbeidsbyrde (Furu, Rönneman & Salo, 2008).

Når endringer introduseres, må læreren endre fokus og arbeidsbyrden føles gjerne tyngre. En vellykket og bærekraftig forandring krever derfor nødvendigvis tid for at lærere skal forstå den og integrere den i sin praksis (Hargreaves, 2003). Slik var det også da stortingsmelding 22 (Meld. St. 22 (2010 - 2011)) ble lansert. Der ble det understreket at skolen skulle være en lærende og dynamisk organisasjon, der lærere kan lære av hverandre gjennom samarbeid, men samtidig også være åpen for impulser utenfra (Strand, 2013).

Nasjonale retningslinjer: Stortingsmelding 22 (Meld. St. 22 (2010 - 2011))

Stortingsmeldinger er meldinger fra regjeringen til Stortinget om saksområder som det ønskes informert om og drøftet i Stortinget. Disse meldingene gir retningslinjer for hvilken politikk regjeringen ønsker å føre, og er med på blant annet å stake ut kurs for skoleutviklingsprosesser. Da kunnskapsdepartementet gav ut stortingsmelding 22, ”Motivasjon, Mestring og Muligheter”, i april 2011, skulle den være en støtte til en mer praktisk, variert og relevant undervisning. Bakgrunnen for stortingsmeldingen var at forskning viste at mange elever på ungdomstrinnet opplevde skolehverdagen som kjedelig og monoton, i tillegg til at akseptable resultater på nasjonale tester uteble. Stortingsmeldingen synliggjorde også at lærere selv mener at det brukes for liten tid til planlegging på fagnivå. For mange fellesmøter handler om utveksling av informasjon. Forventninger i retning av tydeligere faglige fokus gjennom nettverk, skulle skape dialog rundt erfaringsutveksling og refleksjon som grunnlag for endring av praksis. Stortingsmeldingen la føringer for Kunnskapsdepartementet som overlot den praktiske gjennomføring av tiltakene til sitt fagdirektorat, Utdanningsdirektoratet.

En nasjonal satsning: Ungdomstrinn i Utvikling (UiU)

Utdanningsdirektoratet fulgte dette opp med en nasjonal satsning som ble kalt ”Ungdomstrinn i utvikling”, (UiU), som skulle gi støtte til lokalt utviklingsarbeid om klasseledelse, skriving, lesing og regning. Et pilotprosjekt ble startet opp i 2012 og i perioden 2013-2017 fikk/får alle ungdomsskoler tilbud om å delta. Skolene blir delt opp i fire puljer, der man starter opp til forskjellig tidspunkt. Satsningen skulle bruke tre sentrale virkemidler: skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og pedagogiske ressurser. Arbeidet hadde som mål å øke motivasjon for læring hos elevene, styrke elevenes grunnleggende ferdigheter, sikre god klasseledelse og god vurderingspraksis. Hovedmålet for satsningen var at den skulle gi skolene mulighet til å delta i en utviklingsprosess der hensikten var å øke skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder samarbeid, læring og undervisning.

Kommunens intensjoner, rammer og mål

I min kommune ble ungdomstrinnsatsningen (UiU) kalt 3M, Motivasjon, Mestring og Muligheter, etter stortingsmeldingen. Det skulle være en kompetanseutvikling der skole og lærere deltok i en felles utviklingsprosess i nettverk sammen med universitetet. I den kommunale prosjektbeskrivelsen står det:

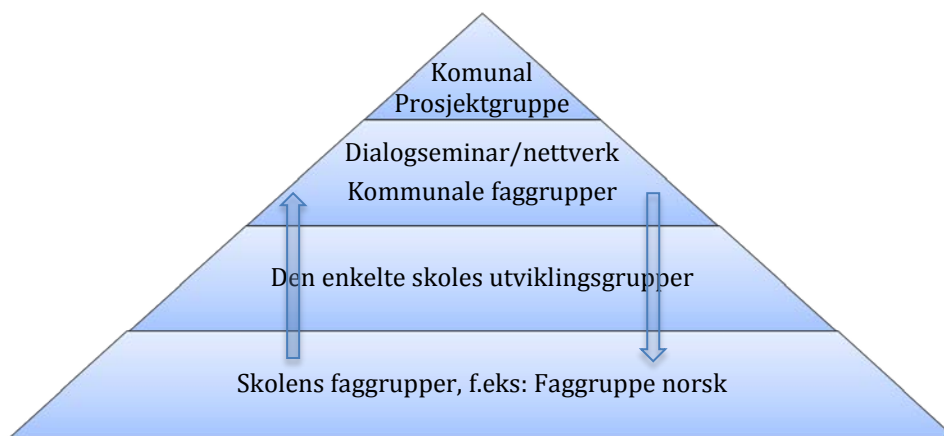
Deltakelse i kommunens skolebaserte kompetanseutvikling (3M) skal øke elevenes mestring, motivasjon og muligheter. Ved at lærere utvikler og deler undervisningsopplegg, vil erfaring spres og videreutvikles i kommunen. Fronter (et kommunalt web-nett – min anm.) brukes som plattform for deling av informasjon innen kommunen (Bilag 1).

I prosjektbeskrivelsen går det frem at barneskolen også skulle være med for å bidra med kompetanse innen mer variert, praktisk, tydelig og motiverende undervisning. Det ble også bestemt at skolens utviklingsarbeid skulle gjennomføres med aksjonslæring som strategi. I tillegg skulle hver skole innen norsk, matematikk og engelsk danne faggrupper for å utvikle gode undervisningsopplegg og dele erfaringer. Den enkelte lærer skulle gjennomføre planlagte endringer i form av aksjoner i eget klasserom. Slike aksjoner kan beskrives som en måte lærere kan bli bevisste egen praksis, møte utfordringer i praksis og gjøre endringer på en reflektert måte (Rønnerman, 1998).

I kommunen er det også lagt opp til at prosjektet skal være nettverksbasert. Gjennom dialogkonferanser skal faggruppene møtes, dele erfaringer, møte ny forskning og være med på å gjøre skolen mer utviklingsorientert. Dialogkonferanser er en møteplass for ulike aktører i utdanningssystemet, der praksis møter forskning. Hensikten er at det skal være en arena som styrker og gir perspektiv til alle deltakere, og der læring og kunnskapsutvikling er det overordnede målet (Lund, 2004). I vår kommune blir dialogkonferansene også brukt til å bygge partnerskap mellom skoler og universitetet. Det betyr at man gjennom dialog om praksis og teoretiske innspill skaper refleksjoner rundt egen praksis (Lund, 2004).

Min skoles organisering av utviklingsarbeidet

Hver skole ble ansvarlig for at den kommunale satsningen, 3M, ble implementert. Den enkelte skole opprettet derfor en *utviklingsgruppe* som skulle fungere som en pådriver for forbedringsarbeidet i skolen og som en lenke til det kommunale nettverket. Denne utviklingsgruppen besto av rektor, avdelingsleder og lærere som er ledere for hver sin faggruppe. Ved vår skole er det faggruppe i norsk, matematikk og engelsk. Faggruppene skal være en arena der alle lærere bidrar med erfaringer, fagstoff og reflekterer over den gode praksis sammen. Målet for dette arbeidet skal være synlig i undervisningen gjennom en mer variert skolehverdag og bedre resultater på nasjonale prøver. Hver faggruppeleder skal sørge for kontinuitet i det lokale arbeidet, samtidig som man holder kontakt med *utviklingsgruppen* på skolen og *nettverkene* på dialogkonferansene. Strukturen for 3M-arbeidet i kommunen er vist i figur 1. Alle i lærerkollegiet er fordelt på faggrupper.



Figur 1. Struktur for arbeidet i kommunen og skolen og mellom disse

Faggruppe norsk sin historikk

I starten av den kommunale satsningen, 3M, var det flere lærere på vår skole som var positive til å dele erfaringer og praksis med hverandre. Hver enkelt lærer gjennomførte aksjoner og endringer i praksis. Erfaringene ble delt, og mange var fornøyde med at de endelig skulle få diskutere det som

opplevdes som viktigst, nemlig undervisningen i klasserommet. Men innledningsvis ble praksisdelingene gjort i tilfeldige grupper sammensatt av utviklingsgruppen ved skolen, og faggruppene var ikke en del av dette arbeidet og denne organiseringen. Som en konsekvens av dette strevde faggruppe norsk helt fra oppstarten høsten 2013 med å få kontinuitet og sammenheng i sitt arbeidet. Faggruppen hadde svært få møter og de møtene vi hadde var lite konstruktive. Lærernes motivasjon var mer eller mindre fraværende, og i bunn og grunn så lærerne ikke noen hensikt i å være med i gruppen. Entusiasmen var på et lavmål og utviklingsgruppen sto overfor betydelige utfordringer.

Selv om skolen tok utgangspunkt i kommunens rammebetingelser, overordnede mål og intensjoner, var det uklart for faggruppene hva de eksakt skulle arbeide med, og hvordan de skulle komme i gang. Den enkelte lærer var usikker på sin rolle og hvilke bidrag som var forventet av ham/henne. I de kommunale retningslinjene, Prosjektbeskrivelse, står dette om faggruppene: *”Arbeidet i faggruppa skal bidra til å utvikle en mer praktisk, variert, relevant og utfordrende undervisning, der grunnleggende ferdigheter, klasseledelse og vurdering for læring er sentrale komponenter”* (Bilag 1). Dette skulle skje gjennom deling av gode undervisningsopplegg.

Utviklingsgruppen ved skolen grep etter hvert fatt i problemstillingene rundt faggruppene og har nå lagt vekt på løpende møtepunkter for faggruppene der utviklingsarbeidet skal drives frem gjennom den enkelte lærers innspill. Lærerens læring skal være et av de bærende elementer for veien videre gjennom deling av erfaringer og aksjoner.

4 -Teori

Vårt syn på møtevirksomhet på skolen har til tider vært i underkant optimistiske. Troen på at møter skal gi oss en bedre hverdag og praksis har vært liten. En ting er hva som forventes av oss som lærere, en annen ting er hvordan virkeligheten fortøner seg. Hva sier teori om skoleutviklingsprosesser som kan hjelpe til med vår forståelse?

Kunnskapsteori

Episteme, Techné og Fronesis

Ordet kunnskap har flere betydninger og vi anvender det på mange forskjellige måter (Gustavsen, 2000). Ofte forstås kunnskap som det vi tilegner oss gjennom studier og lesing, men kunnskap kan også vokse frem i mellommenneskelige relasjoner. Aristoteles skiller mellom tre kunnskapsbegreper: Episteme, Techné og Fronesis. Episteme er kunnskapen som fremstilles gjennom vitenskapelig forskning. Å forske vil si å finne frem til noe man ikke visste før, fremstille ny kunnskap eller at nye perspektiver på allerede eksisterende kunnskap vokser frem. Techné er kunnskapen om det praktiske og produktive og knyttes til handling og refleksjon. I det aristoteliske perspektivet er målet med Techné å produsere noe der erfaring og refleksjon kan gi et bedre utgangspunkt til å håndtere gitte utfordringer. Den siste kunnskapsformen er Fronesis. Fronesis er den praktiske klokheten og handler om å gjøre det som er rett. Den har altså en etisk dimensjon. Det er den skjønsmessige evnen til å ta de rette avgjørelsene til rett tid og kjenne til mulighetene for at ikke enhver utfordring skal ha samme handling eller respons. Hvis jeg ser kunnskapsteori i forhold til faggruppe norsk ved vår skole, vil jeg forstå det slik at kunnskapen vi deler, kan foredles slik at den kommer elevene til gode. Ny kunnskap kan springe ut fra praksisfortellinger og erfaringsdeling (Techné), koplet opp mot teori (Episteme) eller de gylne øyeblikkene fra en erfaren lærer i klasserommet (Fronesis).

Hermeneutikk

Hermeneutikk kommer fra gresk, er tredelt og betyr fortolke og forklare og oversette (Lægreid & Skorgen, 2006). Opprinnelig er hermeneutikk en forklaringstilnærming på religiøs litteratur, som Bibelen, i troen på at teksten hadde et eget "sannhetsinnhold" som måtte tolkes. I moderne forståelse av hermeneutikk brukes begrepet mer som metodelære og som beskrivelse av vilkårene for at forståelse skal være mulig (Gilje & Grimen, 2007).

En viktig anskuelse i den sammenheng er at vi alltid forstår noe på bakgrunn av noe. Vi møter ikke verden med blanke ark, men forstår den ut fra våre erfaringer, språk og begreper. Hans-Georg Gadamer, en tysk filosof, betegnet vår forforståelse som fordommer (Gustavsson, 2000). De er brillene vi ser gjennom når vi møter nye fenomener. Gadamer mente at forståelsen vår er uløselig knyttet til vår historisk tidsbundet situasjon. Denne krever fortolkning som igjen er bundet til fremtidige eksistensmuligheter (Lægreid & Skorgen, 2006). Vi kan ikke vite noe om fremtiden, men vi kan planlegge på basis av våre erfaringer. I følge Gadamer må man ta inn over seg sin egen fordomsfullhet fordi den setter bakgrunnen for det man gjør. Denne konteksten må være kjent, både for deg og andre for å gi et best mulig grunnlag for kritisk fortolkning av det man produserer og presenterer for andre.

Et viktig aspekt er at meningsfulle fenomener bare er forståelige i den sammenheng de forekommer i (Gilje & Grimen, 2007, s. 152). Eksempelvis: konteksten Bibelen er skrevet i, er annerledes enn i dag, men konteksten er viktig å kunne noe om for at det skrevne ord skal bli begripelig. Der er altså en forbindelse mellom fenomenet vi skal gjøre meningsfullt og den sammenheng fenomenet inngår i.

Hvordan delen fortolkes avhenger av hvordan helheten fortolkes og hvordan helheten fortolkes avhenger av hvordan delen fortolkes. En slik holistisk tilnærming til fortolkning er i følge Gadamer nødvendig for å få sammenheng i teksten (Gustavsen, 2000). Tekstens deler og helhet må harmonere, ellers har man ikke forstått innholdet. Dette beskrives gjennom begrepet ”den hermeneutiske sirkel” der forbindelsen mellom leseren og teksten baseres på det som skal tolkes, forståelsen av det som tolkes og hvilken kontekst den er en del av. Helhet og del henger sammen og gir oss en begrunnelse for hvorfor noe er som det er. Enkeltuttalelser kan ikke løsrives fra den sammenhengen de er en del av. Da vil forståelsen utebli.

I et forum der det diskuteres fag, møter forskeren en verden som allerede er tolket av den som uttaler seg (Gilje & Grimen, 2007). Forskeren må dermed tolke noe som allerede er fortolket. En slik dobbel hermeneutikk kan føre til flere utfordringer. I noen situasjoner kan uttalelser fra deltakere i møter være vanskelige å forholde seg til fordi de kan oppleves som om de ikke hører hjemme i samtalen. Da har man to valg. Enten må man velge å se bort fra uttalelsene fordi man kan regne med at de er feilaktige og uvitenskapelige, eller man kan velge å se på dem som betydningsfulle, fordi det er deltakernes egne forståelser som gir nytt innhold og ny meningsfullhet til gruppen. Habermas beskriver det som å være ”lydhør for det bedre argument” (Lægreid og Skorgen, 2006). Forskeren må derfor være åpen for at andres argument ikke nødvendigvis er i overenstemmelse med egne.

Sett i sammenheng med mitt forskningsprosjekt kan man si at min tolkning av uttalelser og samtaler på møtene våre var avhengig av at jeg allerede hadde kjennskap til den kontekst uttalelsen var en del av. Den enkelte deltakers uttalelser kom på bakgrunn av lang yrkeskarriere og lang erfaring. Deltakerne stilte ikke med blanke ark da de deltok i faggruppe norsk, men hadde med seg sine fordommer, fortolkninger og forståelser. Løsrevet fra kontekst ville den enkeltes uttalelser kanskje ikke gi mening. Jeg var dermed avhengig av å være utrustet med en historisk kunnskap om skoleutviklingsarbeid og konteksten den er en del av, slik at det innsamlede datamaterialet kunne gjøres forståelige for dette forskningsprosjektet, og møtene kunne oppleves meningsfulle for alle deltakerne.

Om Aksjonsforskning

Ordet aksjonsforskning består av to ord. Ordet forskning sier noe om at en studerer noe, og ordet aksjon er en indikasjon på en aktiv handling med den hensikt å gjøre noe med en utfordring (Furu, 2013). Da satsningen ”3M” skulle innføres i Harstad kommune, fikk skolene i oppdrag å gjennomføre utviklingsarbeidet som aksjoner, der hver lærer skulle gjøre bevisste endringer i sin undervisning (Bilag 1). Alle skolene fikk en innføring i hvordan man praktisk kunne gjennomføre dette. Tanken var at praktikerer selv (læreren), i samarbeid med kollegaer og universitet, skulle være med på å forbedre sin hverdagssituasjon og gjøre undervisningen mer praktisk, relevant og motiverende. Aksjonsforskning tilbyr dermed en tilnærming til å kople de tre Aristoteliske kunnskapsformene sammen: Til forskjell fra tradisjonell beskrivende vitenskapsforskning som handler om å la virkeligheten være uberørt av forskerens metoder, er aksjonsforskning en strategi som skal utvikle kunnskap der den praktiske forandringen og vitenskapen går hånd i hånd (Nielsen, 2004), i den hensikt å endre noe til det bedre.

Historisk tilbakeblikk på og retninger innen aksjonsforskning

Aksjonsforskning har røtter tilbake til USA og John Dewey, en amerikansk filosof, pedagog og psykolog (1859 – 1952). Hans pragmatiske tankegang om kunnskap innrettet seg mot menneskenes handling og praktiske virksomhet (Gustavsson, 2000). Pragmatismens grunntanke var at mennesket handler i verden og kunnskap oppstår i den praktiske virksomheten vi holder på med i hverdagen eller yrkeslivet (Techné). Kunnskapens hensikt skal være et middel for å løse et problem. Kurt Lewin (1890 – 1947) sto for den klassiske aksjonsforskningen (AR – Action Research). Han mente at hvis man skulle studere en prosess, så måtte man også kunne være med på skape en forandring, for så å

studere virkningen av forandringen. En slik enveis forbindelse til forskningsfeltet har siden fått kritikk, fordi forskeren er den styrende part i forhold til praksisendring (Furu, 2007).

På 1970-tallet kom en rekke lover som var arbeidslivsrettet. Det var i denne perioden Participatory Research (PR) ble utviklet som en ideologisk og politisk orientert forskningstradisjon der fokuset var underpriviligertes frigjøring. Tradisjoner som "Teacher as researcher" var i samme ånd og var Lawrence Stenhouse (1926-1982) store forskningsarbeid på 1970-tallet. Han hadde tro på at lærere kunne utvikle seg gjennom å trekke erfaring fra egen praksis.

Rundt 80-tallet ble kritisk aksjonsforskning utviklet av Wilfred Carr og Stephen Kemmis (1986) og beskrevet i boken "Becoming Critical". Sentralt for deres teori er den emancipatoriske kunnskapen der frigjøring og myndiggjøring overfor egen virkelighet utvikles gjennom samarbeid med kollegaer og refleksjon over egen praksis. I hovedsak er tanken at kunnskapen skal føre til en forbedring av praksis (Furu, 2007). Denne tankeretningen har sine røtter i Aristoteles Praxis og den etisk relaterte kunnskapsretningen "Fronesis". "Den reflekterende sirkel" i figur 2 er ment som en illustrasjon av hvordan en selvreflekterende prosess foregår.

	Reconstructive	Constructive
Discourse among participants	4.Reflect	1.Plan
Practise in the social context	3.Observe	2.Act

Figur 2. "Den reflekterende sirkel" (Carr & Kemmis, 1986, s.186)

Carr og Kemmis (1986) hadde flere krav til aksjonsforskning. En av de er at de forkaster positivistiske begrep om objektivitet og sannhet. En annen er å overkomme hindringer og å forene teori og praksis til hjelp for kritisk vurdering av egen praksis. En tredje er at aksjonsforskning skal være et samarbeid mellom praktiker og forsker, der praktikerens er den som skal ha det siste ordet for hvordan praksis skal utvikles (Carr & Kemmis, 1986).

Begrepet Participatory Action Research (PAR) ble publisert på 90-tallet av William Foote Whyte (Furu, 2007) i boken "Participatory Action Research". Det er en kraftfull strategi for å utvikle vitenskap og praksis som har til hensikt å øke demokratiske prosesser og sosial rettferdighet. Handling og deltakelse av den enkelte er essensielt dersom man har til hensikt å endre sosiale strukturer.

Innen PAR-tradisjonen bruker Elden og Levin (1991) begrepet "Kogenerativ læring" (Cogenerative Learning) som handler om at forskere utenfor en bedrift ikke kan ha den samme innsikt som en som jobber inne i bedriften. Elden og Levin (1991) så på aksjonsforskning som en strategi for å lære mennesker hvordan de kan håndtere sin hverdag bedre. Det vil være nødvendig at praktikerens selv er med i samarbeid med forskeren, for å finne svar på utfordringer lokalt. Det betyr at forskerens forståelse og praktikerens forståelse forenes slik at det oppstår en tredje variant av teori.

Sosialkonstruktivismen fikk fotfeste innen samfunnsfagene rundt 90-tallet. Drivkraften var at samfunnets virkelighet er en menneskelig og sosial konstruksjon fordi mennesker oppfatter og forstår gjennom persepsjon og samhandling med andre (Gustavsson, 2000).

Aksjonsforskning kan i følge Kalleberg (1992) plasseres innenfor feltet interverende konstruktiv samfunnsvitenskap som handler om at samfunnsforskeren griper inn i det studerte felt med tanke på å forbedre det. Aksjonsforskning skal derfor, som profesjonell virksomhet, føre til en forbedring av en situasjon, ikke til et sluttprodukt i form av en tekst som skal leses (Kalleberg, 1992).

Ifølge Kalleberg (1992) er der tre grunnleggende spørsmål innen samfunnsvitenskapen, hvor det er det tredje spørsmålet som gir retning innen aksjonsforskning :

1. Det konstaterende spørsmålet tar for seg hvorfor og hvordan noe er
2. Det vurderende spørsmålet tar for seg hvilken verdi en sosial realitet har
3. Det konstruerende spørsmålet omhandler hva jeg som praktiker kan og bør gjøre for å forbedre situasjonen

Særtrekk ved aksjonsforskning i forhold til annen forskning

Aksjonsforskningstradisjonen er mangefasettert og interkulturell (Hansson, 2003). Tradisjonens bredde går fra frigjøringskamper i den tredje verden til industriell organisasjonsutvikling og har forankring i flere akademiske disipliner som psykologi, filosofi, og sosiologi.

Aksjonsforskningsbegrepet har dermed store variasjoner og forskjeller slik at det er vanskelig å finne en ensrettet betydning (Hansson, 2003). Likevel er der flere særtrekk ved aksjonsforskning til forskjell fra annen type forskning. I hovedtrekk handler det om at en aksjonsforsker ikke nøyer seg bare med å studere feltet, men er med på å endre det (Furu, 2007). Aksjonsforskning handler om å gi verktøy til de som eier utfordringene, for selv å kunne gjøre noe med dem. Tom Tiller (2006, s. 48) beskriver det slik: *”Aksjonsforskning er ikke en metode eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerte feltet”*. I tillegg er felles for alle retningene en sterk kritikk til positivismens syn på samfunnet, der all viten er basert på sansedata og man søker vitenskapelige lover om virkeligheten (Nielsen, 2004).

Hansson (2003) beskriver aksjonsforskning ved noen kjennetegn. For det første er aksjonsforskningen praktisk innrettet. Den tar for seg virkelige problemer som berører den som deltar. For det andre skjer en forandring som er en del av forskningen, og kan anses som en måte å løse utfordringer og samtidig få bedre kjennskap til hvorfor ting er som de er. For det tredje er aksjonsforskning en syklisk, repeterende prosess der man stadig vender til forskning og refleksjon for å få bedre forståelse. Deltakerne er det fjerde elementet og en sentral del i forskningsprosessen. Samarbeid og gjensidig respekt for meningsytringer og deltakelse er grunnleggende i aksjonsforskningstanken. For det femte er det hermeneutiske kunnskapsidealet der meningsfullhet og forståelse er grunnleggende faktorer. Et slikt ideal er at forsker og praktiker samarbeider om å lage ny kunnskap, en emansipatorisk prosess der man knytter sammen teori og praksis i gjensidig respekt. Dette skal føre til at forskeren får en helhetsforståelse der man kommer frem til praktisk problemløsning og teoretisk forståelse (Furu, 2007).

Sett i forhold til mitt forskningsprosjekt er det viktig at de som deltar i faggruppe norsk er aktive deltakere i utviklingen av norskfaget, slik at dette ikke er et prosjekt som jeg driver frem alene. Vi skal stå sammen om utviklingen. Min rolle som leder i faggruppen vil være å sørge for kontinuitet i arbeidet. Det innebærer at jeg forsøker å gjøre endringer i faggruppens arbeidsprosess, gjøre meg erfaringer underveis, analysere og reflekterer over disse slik at det blir et forståelig og meningsfullt utgangspunkt for nye endringer. Aksjonsforskningsspiralene i figur 2 viser rent generelt den sykliske prosessen i aksjonsforskningen.

I min oppgave har jeg bearbeidet oppsettet i figur 2 av ”Den reflekterende sirkel” etter Carr og Kemmis (1986), se figur 3. Blant annet har jeg lagt vekt på å få frem tidselementet i den repetitive, sykliske prosessen. Grafen i figur 3, neste side, er gjentatt videre i oppgaven for å illustrere hvor jeg befinner meg i aksjonsforskningsprosessen.

AKSJONSFORSKNING – UTVIKLING AV LÆRENDE MØTER

ng og
refleksjon 1

Gjennomføring 1

Figur 3. Aksjonsforskningsspirale etter forfatteren

Det kommunikative perspektivet:

En kunnskapsutvikling bør være demokratisk og humanistisk (Gustavsson, 2000). De fleste aksjonsforskningsretningene har som utgangspunkt at teori (Episteme) alene ikke kan endre praksis (Lund, 2004), men er også opptatt av at kommunikasjonsprosessen er et viktig element (Furu, 2007). Habermas argumenterer i denne sammenhengen for en medierende diskurs, der den demokratiske dialog er sentral (Lund, 2004). Den som berøres av lover og forventninger skal også være deltakere på å utforme disse. Han skilte mellom tale og diskurs der diskursen preges av krav om sannhet, forståelighet og felles bidrag til den frie samtalen. Alle deltakere bør være likeverdige og har lik mulighet til å ta initiativ til hva samtalen skal dreie seg om og hvilken retning den skal gå. Vitenskapen blir dermed et kollektivt prosjekt (Kalleberg, 1992). For faggruppe norsk innebærer det ideelt sett at alle deltakere blir hørt på og er medansvarlige for utviklingsprosessen de er en del av.

Hvor plasseres min forskning?

Mitt forskningsprosjekt plasserer jeg inn under PAR-tradisjonen med en konstruktiv samfunnsvitenskapelig tilnærming. Gjennom demokratiske prosesser og en hermeneutisk holistiske tolkning, vil jeg søke å finne svar på min problemstilling ved aktivt å gjøre forandringer, i forsøk på å bidra til å endre vår praksis i faggruppe norsk.

Kritikk til aksjonsforskning

I noen forskermiljø kritiseres aksjonsforskningen med påstand om at vitenskapelige metoder ikke er anvendt. Blant annet hevdes det at aksjonsforskningen ikke er underlagt vitenskapelige krav om blant annet objektivitet og målbarhet. Aksjonsforskning er i følge Sverre Lysgård i Kalleberg (1992) ikke vitenskap fordi man griper forandrende inn i det studerte felt.

Kalleberg (1992) beskriver at deler av det som kalles aksjonsforskning heller bør kalles profesjonell virksomhet. En profesjonell virksomhet har sitt hovedfokus på utviklingsprosessen og ikke på

produksjon av vitenskapelige tekster (Furu, 2007). Et av kravene til samfunnsfaglig forskning innebærer at den publiseres slik at den kan være gjenstand for kritikk. I en profesjonell virksomhet, for eksempel i skolen, skjer ikke dette i særlig grad, og kan dermed ikke kalles for forskning. Carr og Kemmis (1986) viser til at den "ekte" aksjonsforskningen må skje innenfra, en frigjørende forskning der skolens selv tar ansvar for utviklingen. Selv om målet med aksjonene har vært at vi skal utvikle et kollaborativt samarbeid der vi selv lager agenda for utviklingsarbeidet, begynte dette forskningsprosjektet med den kommunale satsingen 3M. Det var ikke et direkte ønske innenfra i kollegiet.

Ifølge Tom Tiller (2006) er det i skolesammenheng lettere å bruke begrepet "aksjonslæring" om det lærere og ledere gjør, og begrepet "aksjonsforskning" om det forskere foretar seg når de forsker sammen med lærere og ledere (Tiller, 2006). Han mener at hvis lærere skal utvikle sin praksis, er det behov for kritisk refleksjon og dybdetilnærming til læringsproblematikken. Derfor må forskere inn i et samarbeid med læreren for å tilføre teori.

Om profesjonalitet

Lærerprofesjonalitet – en teoretisk vinkling

Ordet *profesjon* betyr "et yrke man er faglært i". Ordet er avledet av det latinske ordet *professio* som betyr "offisiell angivelse av erverv" (Gundersen, 2009). Å *profesjonalisere* (f. eks. lærende møter) betyr å gjøre noe til en profesjon, eller å innrette seg yrkesmessig med faglige metoder og hjelpemidler, herunder fagspråk med mer (Gundersen, 2009). Av dette følger at *profesjonalitet* dreier seg om at en person, som vi vil kalle *profesjonell*, kan noe mer enn andre om en- eller sin profesjon, og gjør bruk av denne kunnskap i utøvelsen av sitt yrke (Furu, 2007).

Ramberg viser til at "Lærerprofesjonalitet" dreier seg om autonomi i yrkesutøvelsen, om et eget kunnskapsgrunnlag, om et "fagspråk" vedrørende profesjonens arbeid, om en utdanning basert på forskning, om legitimitet og en felles yrkesetikk (Ramberg, 2013).

Hargreaves & Fullan (2012) skriver om den klassiske forståelsen av en profesjon. Det dreier seg blant annet om å ha spesialkunnskaper og felles begrepsforståelse, en felles forståelse for praksis og tjenestetikk. De skiller mellom det å være profesjonell og det å være en profesjonell person. Å være profesjonell handler om hva man gjør og hvordan man utøver sin profesjon. Det handler om kvalitet og karakter, der man for eksempel ikke bli for nær i relasjoner til de man jobber sammen med. Å være en profesjonell person handler om hva folk tenker om læreryrket når de blir spurt. Hvilken status det har å være lærer. Ideelt sett burde man være profesjonell og en profesjonell person samtidig.

Kalleberg (1992) argumenterer for at det å være profesjonell består av to elementer. Den første er at det er en fagperson som har en vitenskapelig skoleing og det andre er at denne fagpersonen skal bidra til å omforme deler av den sosiale realitet på oppdrag av eller på vegne av noen. Man skal bruke sine innsikter til det beste for noen/noe.

Erling Lars Dale (1998) argumenterer for at man ikke kan være profesjonell uten at man anser pedagogikk som en vitenskap som stadig må utvikles gjennom samarbeid eller utdanning. Pedagogikken er det overordnede grunnlag for å gi lærervervet en identitet. Læreren blir profesjonell når pedagogikken er kriteriegrunnlaget for vurdering av kvalitet til læringsprosesser hos elevene.

Gunn Imsen (2009) definerer profesjonalitet slik: "*Profesjonalitet er en relasjon mellom yrkesgruppen og resten av samfunnet, og gir seg til kjenne gjennom autonomi i arbeidet, og tillit, respekt og verdsetting fra omverdenen*". Dermed er det å være profesjonell lærer, i motsetning til ufaglært, noe som innebærer flere aspekter og innebærer mer enn å beherske ulike undervisningsmetoder (Furu, 2007).

Lærerprofesjonalitet – en politisk vinkling

Som lærer må man ha god forståelse for hvordan skolen er organisert og ha god innsikt i hvilke skolepolitiske retningslinjer og krav som foreligger til enhver tid (St. meld. nr. 11 (2008 - 2009)). Det betyr at den profesjonelle lærer må kunne delta i oppgaven med å implementere et gitt politisk grunnnet skoleprogram, samtidig som man driver undervisning. I mye større grad enn tidligere befinner den profesjonelle lærer seg i dag i skjæringspunktet mellom sin faglig begrunnede profesjonalitet og den politiske definerte profesjonalitet.

Temaet profesjonalitet har siden Kunnskapsløftet ble gitt ut i 2006, blitt drøftet i flere stortingsmeldinger.

I stortingsmelding 16 (2006 - 2007), ”...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring”, skrives det om læreren som del av et profesjonelt fellesskap: ”Lærerne må delta aktivt i arbeid med å forbedre sin egen og skolens praksis, og de må gjennom det søke etter læringsmuligheter for alle” (St. meld. nr. 16 (2006 - 2007), s. 41). Kunnskap om hvordan man kan sikre at skolen er med på å jevne ut sosiale forskjeller står sentralt i denne stortingsmeldingen. Der er høye forventninger til at lærere er i stand til å bruke profesjonelt skjønn når det skal settes inn tiltak for elever som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling.

Stortingsmelding 31 (2007 - 2008), ”Kvalitet i skolen”, fokuserer på kompetanseutvikling etter lærerutdanningen:

Et profesjonsfellesskap er avgjørende for å utvikle og forvalte lærernes kompetanse og kunnskapsressurser. Dette kan for eksempel være rutiner for elevvurdering og samarbeid med hjemmene, som er felles for en gruppe av lærere eller for hele skolen (St. meld. nr. 31 (2007 - 2008), s. 42).

Videre er det på side 47 kommentert at et slik fellesskap skal bidra til at lærere får diskutert egen profesjon:

Dersom samarbeid og felles utvikling i lærerkollegiet skal få effekt for opplæringen i klasserommene, må fellestiden benyttes til å diskutere og utvikle profesjonskunnskap som er nyttig for lærernes arbeid og som kan redusere tiden læreren bruker til individuell forberedelse og etterarbeid.

Men det er kanskje i stortingsmelding 11 (2008 – 2009), ”Læreren, rollen og utdanningen”, at læreryrkets profesjonalitet blir mest vurdert: ”Økt kvalitet i skolen krever lærere som bidrar til skoleutvikling, og som kan forbedre sin egen undervisningspraksis gjennom profesjonell egenutvikling” (St. meld. nr. 11 (2008 – 2009), s.10). Videre på side 14, tar stortingsmelding for seg lærerrollen og diskuterer nødvendighet av at lærere må samarbeide: ”Gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt fellesskap”. I tillegg tar den for seg behovet for at læreres arbeid og undervisning bygges på forskning:

En grunnleggende forutsetning er at den som underviser skal formidle både vitenskapens normer for kritiserbarhet og alternative synspunkter, samt anerkjent, forskningsbasert kunnskap (St. meld. nr. 11 (2008 - 2009), s.75).

Økt bevissthet på hvordan man forvalter tidsressursen til lærere er tema i stortingsmelding 19 (2009 - 2010), ”Tid til læring- oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport”. Lærere selv føler at de bruker for mye av sin tid på utenomfaglige aktiviteter: ”Lærere har, utfra sin profesjonelle innsikt, ansvar for å vurdere tidsbruk til ulike oppgaver, men rammeforholdene for å kunne gjøre dette må være til stede” (Meld. St. 19 (2009 - 2010), s. 47). Læreren forventes å ha et kritisk og reflektert blick på eget arbeid innenfor den tiden som er tilgjengelig. Denne stortingsmeldingen legger dermed også vekt på at læreren ikke kan gjøre dette alene. Det må være en ledelse som legger til rette for at rammene rundt

fungerer.

Da stortingsmelding 22 (2010/2011), ”Motivasjon - Mestring – Muligheter, Ungdomstrinnet”, kom ut, var bakgrunnen en undersøkelse blant ungdomsskoleelever. Skoletrøtte elever opplevde skolen som lite motiverende og kjedelig. Det var dermed økt fokus på den profesjonelle læreren som samarbeider om undervisning og god klasseledelse, samt at tiden man har sammen måtte brukes effektivt:

Samarbeid mellom norske lærere er utbredt, men som figur 9.1 viser (dette gjelder figur 9.1 i stortingsmeldingen, min kom.), dreier samarbeidet seg ofte om praktisk tilrettelegging, arbeidsdeling og koordinering, og i mindre grad om faglig profesjonelt samarbeid (Meld. St. 22 (2010/2011), s. 91).

Det vil si at når lærere først møtes, planlegges det praktiske hverdagsarbeidet i hovedsak, og man har mindre fokus på utvikling av den gode undervisningen som er variert, praktisk tilrettelagt og motiverende. Det skrives også i samme melding, (s.90):

En undersøkelse av lærernes tidsbruk viser at nær 70 prosent av lærerne mener at det på deres skole (både barne- og ungdomsskoler) brukes for lite tid til planlegging på fagnivå. Nesten halvparten av lærerne mener at de bruker for mye tid på fellesmøter der det gis informasjon.

Dette betyr at lærere har et ønske om å snakke fag og praksis, men at de ikke finner tid til det. Møtene preges av praktisk informasjon, og lite om refleksjon over eget arbeid. Lærerne opplever at de har for liten tid til å gjøre ”det viktige” arbeidet sitt og at møtevirksomhet stjeler for mye dyrebar tid.

Oppsummert kan man si at man ikke utvikler profesjonalitet som lærere alene. De politiske føringene legger vekt på at lærerfellesskapet er viktig for å utvikle seg gjennom faglig utveksling, dele gode undervisningsopplegg på vitenskapelig grunn. Dette må skje i tett samarbeid mellom ledelse og lærere slik at man finner tid til å samarbeide.

Er læreren profesjonell?

Erling Lars Dale (1946 - 2011) arbeidet som professor i pedagogikk ved universitetet i Oslo der et av hans fokusområder var profesjonalitet i skolen. Han skilte mellom kompetanse og profesjonalitet der kompetanse er en dyktighet til å utføre noe mens profesjonalitet innebærer en mer formell kunnskap. En profesjon forutsetter dermed at endel grunnelementer som utdanning, avgrenset kompetanse, motivasjon, samfunnets godkjenning, arbeidsetikk og metakritikk er tilstede. Det vil si at enhver profesjon innebærer kompetanse, men kompetanse i seg selv innebærer ikke nødvendigvis at det er en profesjon. Han beskriver dilemmaet lærere i skolen står overfor. Skolen får stadig nye oppgaver, men de blir overfladisk utført hvis ikke kompetansen innen organisasjonen fornyes (Dale, 1998, s.21). For mange nye oppgaver og oppdrag gir svekket mulighet til å anerkjenne egen kompetanse i utførelsen av oppgavene. Han spør seg derfor: ”Lærere gjennomførere deres undervisning didaktisk rationally, de er dygtige til at undervise. Er de dermed professionelle?” (Dale, 1998, s. 25)? Dale griper fatt i en av utfordringene i skolen: Vi pålegges så mange forventninger fra samfunnet og krav fra politisk hold at vi ikke klarer å gjennomføre arbeidet slik vi ønsker. På hvilken måte kan læreren da være profesjonell?

Didaktisk rasjonalitet:

Skolens kjerneoppgave er å utdanne barn og unge slik at de kan møte samfunnets utfordringer og krav. I den henseende er det didaktiske perspektivet viktig for en lærer. Med didaktikk menes, i et tradisjonelt lys, læreplanarbeid og undervisningsteori. Dette innebærer hva som skal læres, hvordan det skal undervises og hvorfor (Dale, 1998). En organisasjon som viser didaktisk rasjonalitet vil være en organisasjon som kan reflektere over seg selv som et sosialt system, med den hensikt at den kan fornyes om det er nødvendig.

Dale deler didaktisk rasjonalitet i tre nivåer:

1. Didaktisk rasjonalitet på første nivå handler om sammenheng mellom læreplanens mål, innhold og metodereferanser. Altså selve konsistensen i en formulert plan for læring.
2. Didaktisk rasjonalitet på andre nivå handler om dens mulighet til å bli realisert
3. Didaktisk rasjonalitet på tredje nivå er kritisk analyse av lærerplanens mål, innhold og metode, konsistens og forankring i virkeligheten.

Enhver lærer må delta som didaktiker i skolens læreplanarbeid, slik at man oppnår adekvat forståelse av målene og hvordan de realiseres, og dermed har perspektiv på hva og hvordan man skal evaluere. Lærere må altså sammen, gjennom didaktisk rasjonalitet og refleksjon, se sammenheng mellom lærerplanens mål, innhold og metode. I kombinasjon med didaktisk rasjonalitet knytter Dale (1998) til seg tre kompetansenivåer.

Kompetansenivå 1 (K1):

Dette nivået handler om læreres praktiske utforming av lærerplanens forventninger. Forhold lærer-elev er sentralt, altså lærers kvalitet på undervisning og relasjon til elevene. I aksjonsforskerperspektiv vil det som foregår på dette nivået være grunnlaget for den kommunale satsningen 3M.

Kompetansenivå 2 (K2):

Hovedspørsmålet på kompetansenivå 2 er hvilket av de overordnede kompetansemålene man skal prioritere og hvordan de skal realiseres. Dale (1998) argumenterer med at kommunikasjonen mellom planleggere av undervisning er en kommunikasjon mellom lærerne som didaktikere, ikke mellom lærerne som lærere. Som lærer opptrer man kun i relasjon til elever. En bevissthet rundt dette er en betingelse for skoleutvikling. Didaktisk rasjonalitet innebærer også da at lærere opptrer innenfor didaktiske fagfora i skolen.

Kompetansenivå 3 (K3):

Kommunikasjon og konstruksjon av teori hører til nivå 3. Når vi tar for oss undervisningsopplegg, deler og reflekterer over den, er vi med på å konstruere ny forståelse og teori. På tredje nivå (K3) vil kommunikasjon i og konstruksjon av didaktisk teori innebære at medlemmene har utdannelse på universitetsnivå/høyskolenivå og er i stand til å kople erfaringer til teori. Dale (1998) skriver: *En lærer er kun profesjonell hvis undervisningen blir gjennomført (K1) ut fra didaktisk teori.* Konstruksjon av slik teori innebærer igjen en systematisk forståelse av virkeligheten. Slik forståelse skjer gjennom begreper. Dale (1998) kaller begreper for kognitive grep – en metaforisk tilnærming forklart som en hånd som griper om noe håndfast. Det er gjennom begreper vi forstår og klargjør. ”*Refleksjon, selvbevissthet og tenking i begreper er derfor tre sider av det å konstruerer og kommunisere teori*” (Dale, 1998). På dette nivået er det et ideal for en profesjonell møtevirksomhet at forskning skal institusjonaliseres. Da må man systematisk stille spørsmål om sitt eget arbeid, og ha evne til å undre seg og verdsette det som ikke umiddelbart er forståelig. I tillegg må man kunne kommunisere svar som kan etterprøves. Dale (1998) fremhever også det han kaller oppdragsaspektet i lærerprofesjonaliteten. Den innebærer at man har vilje til å fortsette sin forskning innen pedagogikk i tilknytning egen praksis. Da har man et behov for en felles enighet i organisasjonen om at det er relevant å bruke arbeidstiden til forskning.

Formaliserte forventninger til deltakere:

Det er nødvendig å utvikle planer for hvordan lærere skal koordinere sine aktiviteter både på K1, K2 og K3-nivåene, og det er viktig at det etableres formaliserte forventninger til den

enkelte lærer. Det innebærer at forventningene i seg selv også kan være oppe til diskusjon. Struktur for møter er en slik formalisering og er nødvendig i en kompleks organisasjon som skolen. Det må være rom for at man ikke alltid er enige. Tvil hos deltakere i forhold til utviklingsarbeid, er ikke nødvendigvis negativt. For å utvikle profesjonalitet i en organisasjon, må man legge til rette for utveksling av erfaringer og meninger. Også de som ikke nødvendigvis er positive til utviklingsarbeidet.

Ledelsesansvar innebærer at det er kompetent koordinering:

Det vil si at man blant annet koordinerer gruppens kollektive handlinger og står til ansvar for avgjørelser og samler gruppen om en felles forståelse. I en situasjon hvor normer, roller og oppgaver blir uoversiktlige, det vil si komplekse og til dels skiftende så institusjonaliseringen blir svak, blir behovet for ledelse større, men samtidig også vanskeligere å gjennomføre. Ledelsen må kunne foreta funksjonsanalyse med den hensikt å innhente informasjon for å løse problemer.

Tid er en viktig faktor:

For kollegiet er tid en avgjørende ressurs for en profesjonalisering av skolen som organisasjon. Tid og rom er forutsetninger for gjennomføring av konstruktive møter, ellers blir møtevirksomheten erfaringsvis mer og mer i retning av rutine og stereotypi.

Oppsummert kan vi si at Dale (1998) argumenterer for at en skoles profesjonalitet er avhengig av tre praksisnivåer for å kunne kalles profesjonelle: gjennomføre undervisning (K1), konstruere undervisningsprogrammer (K2) og kommuniserer på grunnlag av og selv utvikle didaktisk teori (K3). Utvikling av profesjonalitet i en skole, er dermed avhengig av at kollegiet får tid til å diskutere og reflektere over sin egen og skolens kollektive læring.

Læreryrkets paradoks

Media gir dessverre i stor grad lettvinne bilder av håpløse skole som ikke oppnår resultater. Overskrifter som *"Her er Norges beste skoler. Sjekk din kommune"* (Dagbladet 7. juli 2011) og *"Store forskjeller i Skole-Norge. Denne kommunen har landets mest fornøyde elever"* (Dagbladet, 5. sept. 2015) gir en indikasjon på at media polariserer og setter skolene opp mot hverandre. I tillegg viser en rask titt i de største avisenes oppslag om lærere og skole, at artiklene gjerne er negativt ladet. Ord som kritisk, katastrofalt, mobbing går igjen og handler gjerne om ytterpunktene av læreryrket.

Andy Hargreaves, professor i sosiologi og leder ved lærerutdanningen på Boston College, beskriver paradokset lærere befinner seg i. På den ene siden skal vi bidra med kompetanse som oppfyller krav til et kunnskapssamfunn skolen til enhver tid må holde tritt med, samtidig, og på den andre siden, skal vi dempe og motvirke negative sider ved dette samfunnet som påvirker elevene (Hargreaves, 2003). Vi er ikke lenger bare en skole i lokalsamfunnet, men en del av storsamfunnet.

Denne situasjonen kan føre til at lærere føler seg utilstrekkelige som profesjonelle utøvere. Ikke minst fordi stadig økende forventninger til skolen blir møtt med standardiserte målinger som skolen selv må håndtere med lite ressurser (Hargreaves, 2003). Mangel på integritet fører til at lærere må nå mål som de selv finner vanskelig å rettferdiggjøre. Vellykket og bærekraftig forandring krever tid og møteplass (utviklingsarena) for at lærere skal forstå forandringen og integrere den i sin praksis. Lærere selv opplever at oppgavene stadig blir flere, samtidig som det blir mindre tid til å reflektere og tenke.

Hargreaves (2003) skriver at lærere har dårlige erfaringer med forandringer som er initiert fra sentrale myndigheter. Lærere føler at oppdragene de får fra sentralt hold indikerer en kritisk nedlatenhet over at de ikke er i stand til å ta avgjørelser selv. Lærerne kan mistenke myndighetene for å ha en skjult

agenda, kanskje i form av økonomisk effektivitet. I tillegg oppleves reformer som noe som er tvunget på dem uten at de har fått tatt del i prosessen eller at den ikke følges opp med ressurser slik at den kan gjennomføres på en tilfredsstillende måte. Noe av det mest verdifulle lærerne mister når de får ”frastjålet” tiden sin, er muligheten til å lære og til å tenke. Påtvunget, foreskrevne krav erstatter kreativitet med føyelighet. Frustrasjoner som følger er overveldende og preger utviklingsarbeid ved den enkelte skole.

En undersøkelse Hargreaves (2003) gjorde på Kanadiske skoler tidlig på 2000-tallet viste likevel at lærere blir svært entusiastiske hvis forandringen er selvinitiert. Det vil si forandringer de selv har vært promotører for kan føre til en god endring for dem selv eller studentene. Paradokset ved studiet var at flere av de selvinitierte forandringene opprinnelig var satsninger fra sentralt hold. Altså i form av en reform igangsatt av eksterne myndigheter.

Det betyr, utfra det Hargreaves konkluderer med, at det ikke spiller noen rolle om forandringen kommer utenfra eller innenfra, så lenge lærer får mulighet til å ta den i bruk på sine premisser. Det avgjørende for om en ytre reform lykkes eller ikke, handler om hvordan skolen legger opp reformarbeidet ved sin skole, slik at lærere opplever at de og elevene har nytte av arbeidet. Det handler ikke så mye om forandringer er selvinitiert eller pålagt oss. Fraværet av å kunne påvirke prosessen gir motstand og følelse av at man ikke tas alvorlig i yrket sitt. Når lærere ikke får tid til å jobbe med forandringsarbeidet, blir det fragmentert og lite oversiktlig. Det kan dermed føles som bortkastet tid.

Kunnskapssamfunnet er et læringssamfunn der økonomisk suksess og en kultur med kontinuerlig fornyelse avhenger av arbeidernes fortsatte evne til å lære selv og av hverandre (Hargreaves, 2003, s. 40). Det vil si at lærere ikke bare må ha tilgang til informasjon, men de må også være i stand til å bearbeide og bruke informasjonen. Dette krever videreutdanning og kontinuerlig profesjonslæring. Hargreaves skriver at dette er en institusjonell rett og en individuell plikt.

Slik samfunnet har utviklet seg, kan ikke lærere klare seg på egenhånd i klasserommet (Hargreaves, 2003). En av de sterkeste ressursene folk i nesten enhver organisasjon har for å lære og for å forberede seg, er hverandre. Et godt yrkesfelleskap er en sentral bestanddel i kunnskapsbaserte organisasjoner. Det er ikke bare faglig og følelsesmessig givende for lærerne, men fører også direkte til høyere nivå på elevenes læring og til bedre resultater. Det innebærer at man må lære seg å snakke sammen i grupper og ta i bruk formell læring gjennom blant annet forskningsresultater. Vi har gjerne liten tiltro til forskning, den gjelder ikke oss. Men som Hargreaves (2003) studier viser: Det tar tid å bli gode på dette. Lærere trenger tid til å implementere forandringer slik at de selv føler at de er en del av det.

Gjennom Hargreaves (2003) teori, kan jeg få en forståelse for de utfordringene jeg møter i mitt forskningsprosjekt. Satsningen 3M oppleves som enda noe nytt som skal gjennomføres, men som det ikke blir gitt tid eller kompetanse til å utføre. I møtet med lærere uttrykkes frustrasjon av typen ”enda en meningsløs ting” som vi må gjøre. Erfaringsvis forsvinner disse ”prosjektene” etter en stund, halvgjort og verdiløse. Så hvorfor skal man denne gangen engasjere seg?

Organisasjonsteoretisk tilnærming

Lærende organisasjon – en teoretisk vinkling

Lærersamarbeid er et verktøy for skoleutvikling. Et slikt samarbeid er viktig for å imøtekomme krav og stadige endringer fra samfunnet (Rønning & Skogvold, 2010). Lærersamarbeidet settes ofte i forbindelse med begrepet lærende organisasjon. Peter Senge (2012) beskriver en lærende organisasjon som et arbeidsfelleskap der man kan uttrykke sine ambisjoner, bli bevisst og anerkjenne andres ambisjoner samt utvikle evner sammen i kollegial læring. Det betyr blant annet at man gjennom samtaler og dialoger skaper et felles mål. En slik lærende organisasjon vil dermed innebære at organisasjonens (eller gruppens) samlede intellekt vil utgjøre mer enn summen av enkeltpersonenes intellekt. Knut Roald (2012) forstår begrepet litt annerledes. Lærende organisasjoner blir i stor grad

brukt som et politisk retorisk ideal enn som et tydelig og klargjort begrep. Når politiske dokumenter og faglitteratur skal beskrive en profesjonell lærende organisasjon som skolen, består det ofte av flere faktorer. Dyktig ledelse, god kommunikasjon, god utdanning og målrettet arbeid er noen av disse. Samarbeid mellom lærere står likevel frem som et av de viktigste punktene som trekkes frem i litteratur om lærende organisasjoner, og i tråd med det Andy Hargreaves (2003) også tar for seg at en organisasjons viktigste ressurs er de ansatte. Samarbeid er også noe Fullan (2010) setter søkelyset på. Forutsetning for å lykkes med å utvikle skoler som profesjonelle organisasjoner er kontinuerlig arbeid med å utvikle læreres evne til å samarbeide. Han kaller det ”Collective Capacity” (Kollektiv kapasitet) og omtaler det som en ressurs vi ikke bruker godt nok.

Lærende organisasjon – en politisk vinkling

De politiske dokumentene har beskrevet den lærende skole som et fellesarbeid, et kollektivt ansvar for lærende organisasjon som er i utvikling. Det stilles større krav enn tidligere til samarbeid mellom lærere og ledelse (St. meld. nr. 11 (2008 – 2009)). Stortingsmelding 22 (2010 – 2011) skriver følgende om lærende skole:

En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder (Meld. St. 22, (2010 – 2011), s. 97).

Skolen kan ikke være en organisasjon som er fastlåst i en bestemt tenkemåte. Målet må være at man skal lære noe sammen og i fellesskap, og leders ansvar for dette arbeidet står klart formulert:

Skoleleder må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulerer og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser - hele tiden med elevens læring og resultater for øyet (Meld. St. 19 (2009 – 2010), s. 13).

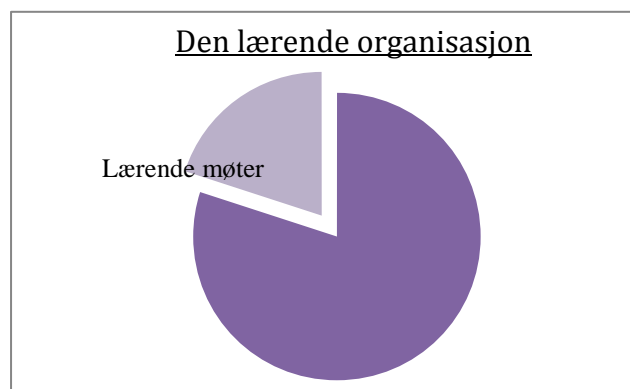
I hovedsak skriver de politiske dokumenter om den gode læreren som både er selvstendig aktør i klasserommet og samtidig lagspiller med sine kollegaer og ledelse. Hver enkelt lærer bidrar med egen erfaring og kunnskap, for å utvikle skolen til en lærende skole.

Lærende møter – en del av den lærende organisasjon

Møter i skolen har en tendens til å ikke fungere slik de var tenkt, fordi møtene innebærer liten forpliktelse (Roald, 2012). I stedet for tradisjonelle møter der man gjør vedtak og iverksetter praktiske tiltak, bør man i større grad legge opp til at møtedeltakerne forbereder seg utfra en problemstilling slik at man får bredere forståelse for kvalitetsspørsmålene, prosessene og hva som ønskes oppnådd. Han skriver at der er et ”Behov for å utvikle mer ansvarsgjørende og kunnskapsutviklende møter” (Roald, 2012, s.173). Her nærmer vi oss noe av det som jeg legger i begrepet ”lærende møter”. Denne typer møter er av en annen natur og handler om mer enn koordinering av skolehverdagen, neste turdag eller om å vinne frem med sine argumenter. Et kunnskapsutviklende møte handler om å utvikle praksis og dele god erfaring, reflektere sammen over emner, stille spørsmål fremfor å få svar og sørge for at alle som deltar har medbestemmelse.

De fleste møtene vi lærere har, handler nettopp om å koordinere og lage praktiske avtaler. Det er nødvendige nok for å få hverdagen til gå opp. Men faggruppe norsk har fått et annet oppdrag. Vi skal sammen gjøre undervisningen i norskfaget bedre. I et lærende møte er skoleutvikling gjennom samarbeid det essensielle. Det betyr i praksis at vi går fra møter som koordinerer praktiske avtaler over til møter som samarbeider om felles visjoner. Etersom læreryrket er et komplekst yrke og har blitt mer komplekst med årene, vil behovet for å jobbe sammen være stort. Vi er avhengige av hverandre i mye større grad enn tidligere. For å lykkes med skoleutvikling må kollegiet utvikle en felles forståelse av hva som bør endres og forbedres og hvorfor. Man må derfor ha kjennskap til hvordan en selv arbeider, men også kjenne til hvordan andre lærere jobber. Denne fellesforståelsen kan blant annet utvikles gjennom dedikerte, ”lærende møter”, hvor felles forståelse, profesjonalitet, kommunikasjon, forskning og faglig utveksling står på dagsorden. Knut Roald (2012) beskriver

”lærende møter” gjennom en del signifikante karaktertrekk som jeg vil komme tilbake til under overskriften ”Lærende møter – kunnskapsutviklende møter”.



Figur 4. Lærende møter. En integrert del av en lærende organisasjon

Jeg vil på bakgrunn av dette argumentere med at ”lærende møter” er en viktig og integrert del av en lærende organisasjon (se figur 4), fordi møtene er sentrale i den samlede utviklingen av organisasjonen og fellesskapet (Senge, 1990).

Begrepe Cooperation (Kooperasjon) og Collaboration (Kollaborasjon) kan hjelpe til med å forklare essensen i et lærende møte. Hvis man søker å oversette disse begrepene fra engelsk til norsk, dukker de opp med samme betydning, nemlig samarbeid.

Likevel er det er en signifikant forskjell slik begrepene brukes på engelsk. *Cooperation* er praktisk rettet samarbeid hvor individer utveksler praktisk, relevant informasjon og ressurser til støtte for hverandres mål, eller et felles mål. Noe nytt kan oppnås som et resultat, men det oppstår fra den enkelte, ikke fra en felles innsats (Stoner, 2013). Våre møter har hatt og til dels har for store kooperative preg. *Collaboration* på den annen side er en integrert form for samarbeid der gruppe medlemmene jobber mot et felles nytt mål gjennom gjensidig investering. Det er ikke den individuelle enkeltinnsatsen, men at alle deltakere er med, gjennom refleksjon og felles fokus, på alle deler av prosessen (Stoner, 2013). Dette er det vi søker å oppnå med våre faggruppemøter.

For faggruppe norsk vil det bety at vi går fra møter som utelukkende planlegger praktiske aktiviteter til også å utvikle en kultur der vi skaper felles begreper, felles forståelse og samarbeider om felles mål. I stedet for at gruppen skal frembringe ”raske løsninger” der man tar overfladiske beslutninger, skal det skapes bærekraftig forbedring som varer over tid, fordi det fører til at man bygger opp gruppens faglige evne og ferdigheter til å drive skoleforbedringsarbeid (Hargreaves, 2003). Den profesjonelle lærer er avhengig av å få innspill fra andre. Vi må arbeide sammen for å bli den beste versjonen av oss selv og dermed blir ”vi-et” mer enn summen av den enkelte (Senge, 2012).

Lærende møter - kunnskapsutviklende møter

Lærere gjennomfører mange møter i løpet av en uke. De aller fleste handler om praktisk informasjon eller logistikk. Fravær og hektiske hverdager gjør det vanskelig å møtes annet enn for å få dagen til å gå rundt. Deling av praksisfortellinger er dermed ikke nødvendigvis det vi gjør når dagene er travle selv om lærere selv sier at det er et savn. Å beskrive skolen som en organisasjon, ut fra tradisjonell forståelse av begrepet, er ikke nødvendigvis overførbart til skolen, ifølge Knut Roald (2012). Til det er skolen for særegen av natur og har for vage og uklare mål. Han argumenterer med at det ofte er ”løs kopligng” (Fevolden & Lillejord, 2005) mellom det som skjer i ledelsen og det som skjer i klasserommet. Det vil si at det i praksis tas beslutninger i klasserommet, som ikke nødvendigvis har vært oppe til diskusjon med ledelsen. Ledelsen får dermed liten oversikt over det som skjer i klasserommet, og man får en ”taus avtale” om at man ikke blander seg i hverandres arbeid. Dette kan gi en forklaring på hvorfor endringer som kommer fra ledelse eller utenfra ikke nødvendigvis fører til endring i undervisningen. Knut Roald (2012) foreslår lærende møter – eller kunnskapsutviklende møter for å kompensere for dette. Slike møter er av en signifikant annen natur enn møter som handler om å få praktiske hverdagsutfordringer på plass. Møtene kan regnes som en viktig del av profesjonsutviklingen, der lærere er på jakt etter optimale undervisningsformer. Der er flere signifikante karaktertrekk ved kunnskapsutviklende møter. Jeg nevner noen av dem:

1. *Medskaping*
Alle deltakerne på møtet må være godt forberedt slik at de kan komme med konkrete innspill. Det gir mulighet for medskaping. Meta-kommunikasjon om hvordan møtene kan bli kumulative fremmer dynamikken i en gruppe ved at man avtaler i forkant om hvordan strukturen skal være. Det er fornuftig å la den enkelte få ordet etter tur, i stedet for at ordet er fritt
2. *Spørsmål fremfor forslag:*
Det kan også være en fordel at den som skal lede møtet har forberedt en problemstilling i forkant, slik at det får en retning og felles fokus. Det gir også den enkelte deltaker en mulighet til å være forberedt i forkant.
3. *Bevisst utelate motforestillinger i søkefasen:*
Det er et felles ansvar at møtet fungerer. Det betyr at det er viktig at man, i søkefasen er bevisste på å være i søkemodus i oppstartsfasen. Ikke komme med motforestillinger før man har hørt alle innspill. Ensidig fokus på negative sider, vil gjøre det vanskelig å oppretthold en god dialog.
4. *Positive erfaringer før de negative:*
Det viser seg mest effektivt når man bevisst henter frem de positive vurderingene før man tar de negative. Det gir en bedre dialog. Tilfeldig innhenting av negative og positiv innspill fører ofte til at negatives innspill dominerer.
5. *Møteledelse på omgang:*
Dele på møteledelse og sekretærarbeid
6. *Grupper på tvers:*
Det viser seg at refleksjoner og utviklingsprosesser blir bedre hvis gruppen er sammensatt av deltakere på tvers av de faste gruppene som team og klasstrinn.
7. *Prioritering fremfor avstemming*
Det synes være viktig å lage prioriteringslister fremfor avstemming når man skal ta stilling til forslag.
8. *Milepæler og ansvarsfordeling:*
Milepælsplaner gir oversikt for det arbeidet som foregår på møtet slik at alle er informert underveis og man kan holde en rød tråd når lærere diskuterer praksis og erfaring. Den enkelte får ansvar for å følge dette opp.

Møter på tvers av tradisjonelle kommunale organisasjonsstrukturer viser seg å ha økt kunnskapsutbytte. For eksempel vil møter mellom kommunenivå og skolenivå gjennom dialogkonferanser kunne være effektive. Hvis man også allierer seg med eksterne partnere (universitet) som kan vurdere prosessen gjennom kvalitative metoder som observasjon og gruppesamtaler kan man skaffe seg informasjon som vil være til nytte for videre prosess. For mitt utviklingsprosjekt gir dette gode retningslinjer for hvordan en faggruppe kan og bør arbeides effektivt med. Denne teorien gav forståelse og retning for min 2.aksjon, og bidro til at vi kunne gjøre forbedringer på faggruppemøtene.

Skolens forbedringsarbeid

Ulf Blossing (2008) kaller det en skole gjør, når de griper an utviklingsarbeid, for forbedringsarbeid. Forbedringsarbeid er en aktiv måte å håndtere den enorme strømmen av forandringer som skolen har i hverdagen. Det er et bevisst planlagt arbeid som har til hensikt å forbedre deler av virksomheten der man har oppdaget mangler. Arbeidet kan enten være basert på internbehov, som lærere eller elever synes er utilfredsstillende, eller basert på krav skolen møter fra omverdenen. Han kaller det forbedringsarbeid fremfor utviklingsarbeid fordi det handler om å forbedre virksomheten i en retning mot et bestemt mål.

Ifølge Blossing (2008) er det fire faser i et slikt forbedringsarbeid: initiering, implementering, institusjonalisering og til slutt spredning. Disse fasene krever tålmodighet både hos ledelse og kollegium før man kan få en opplevelse av at forbedringsarbeidet har satt spor og blitt rutine.

I *initieringsfasen* presenteres nye ideer på skolen. Dette er en læringsfase der lærere arbeider med å forstå det nye. Det er i denne fasen behov for tid til å forstå prosessene som er i gang før ideene prøves ut (Blossing, 2008). De skolene som har klart å bygge opp en felles forståelse for de nye ideene har vist seg å satse på følgende strategier:

1. Vurdering som innebærer en dokumentert vurdering av skolens utfordring.
2. Probleminventering- samtalemodeller som løfter frem problemstillingene for eksempel i teamet. Alle skal bli hørt.
3. Skoleideologiske samtaler inneholder diskusjoner i personalgruppen der man enes om et felles verdigrunnlag og visjoner.
4. Kunnskapsstudier handler om å lese litteratur for å tilegne seg fagstoff om emnet
5. Studiebesøk for eksempel til andre skoler
6. Bruke konsulenter hvis man føler at man mangler kompetanse til utviklingsarbeidet.
7. Forbedringsarbeid som prosjekt handler om å dokumentere arbeidet, slik at det kan fungere som et kollektivt minne.

I *implementeringsfasen* prøver man ut de nye ideene man har tilegnet seg. Dette gir mulighet for å dele erfaringer med hverandre om hva som fungerer og ikke fungerer. Det er i denne fasen det er mest behov for tålmodighet, og man ser for seg at det tar fra 3-5 år før man kan gå over i neste fase. Ifølge Blossing er dette den mest konfliktfylte fasen, ettersom det gjerne medfører nye arbeidsoppgaver. Noen lærere vil i føle at det blir for mye, og kanskje til og med trenere arbeidet som er satt i gang. Hvis denne fasen skal lykkes, bør de, ifølge Blossing, som deltar inneha forskjellige forbedringsroller.

1. Målhevderen er den som minner kollegaene om hva som er hensikten med utviklingsarbeidet
2. Visjonæren løfter frem de grunnleggende ideene
3. Oppfinneren kommer med ideer til hvordan man konkret kan sette ideene ut i livet
4. En som prøver ut ideene på bakgrunn av oppfinnerens konkrete ideer
5. Pådriveren ser til at man gjør det man har blitt enige om
6. Opprettholderen ser til at man har en lenke mellom gammel kunnskap og ny kunnskap
7. Granskeren følger med utviklingsarbeidet utenfra

I *institusjonaliseringsfasen* har utprøving av det nye pågått en stund og det begynner å gå over i rutiner. Det er ikke nytt lenger, det har blitt en vane. Konflikter rundt satsningen blir mindre eller opphører helt. Det er i denne fasen at lærere føler at "sånn har vi alltid gjort det". Likevel viser det seg at noen ikke gjør det de sier de gjør. Kanskje de hører om satsningen, men i bunn og grunn forandrer den ikke så mye på den praksis som eksisterer. Det vil si at man fortsetter som før. Det krever derfor, hvis man skal nå en institusjonalisering av nye ideer, at det følges opp både organisatorisk og som en post i budsjettet. I en slik fase har det skjedd en arbeidsfordeling blant lærere som gjør at noen tar ansvar for at dette arbeidet fortsetter. I den fjerde fasen handler det om å *spre forbedringsarbeidet* til andre skoler. Dermed må prosessen som skolen har vært gjennom dokumenteres slik at den kan forstås av andre. Deling av de gode ideene til andre vil også gi mulighet for innspill fra andre til eget arbeid.

En skoles indre kultur er avgjørende for hvordan utviklingsarbeid lykkes eller ikke (Blossing, 2008). Den skolen som klarer å drive et forbedringsarbeid til å bli institusjonalisert kan i skolekulturtermer forstås som den samarbeidende skolen (Hargreaves, 2003). Blossing deler skolekulturer i tre: *Särboskolan*, den *familjära skolan* og den *professionella skolan*.

I *särboskolan* lærer og underviser lærere adskilt fra hverandre. Hver og en tar ansvar for eget klasserom, og teamarbeid står ikke nødvendigvis på agendaen. Det finnes heller ikke felles mål og visjoner for skolen som helhet, og lærere er ikke vant med å diskutere praksis i fellesskap. I den *familjära skolan* tas utviklingsinitiativ av lærere selv, og preges av uformell kontakt mellom lærere. Det tas ikke tak i virkelige problemer og ledelsen ser seg selv som en del av resten av personalet og

ikke som ledere for skolens utvikling. I den *profesjonelle skolen* anser lærere hverandre som kollegaer og mindre som venner. De jobber under tanken om at sammen kan vi få til mer, enn på egen hånd. Det som kjennetegner en slik skolekultur er blant annet lærereffektivitet der læreren verdsetter skole som en institusjon som skal oversette pedagogiske prinsipper i lærerarbeidet. I tillegg er samarbeid og felles ansvar for utfordringer pekt ut som en faktor som preger en slik kultur. Den profesjonelle skolen er preget av et utviklingsorientert lederskap og tydelige mål.

Denne teorien kan hjelpe å forstå forbedringsarbeidet ved vår skole. Initieringsfasen var på mange måter preget av at den nye satsningen var spennende og nyttig. Flere var glad for at man endelig hadde mulighet til å dele erfaringer med hverandre. Men faggruppene fungerte ikke slik de var intendert. Etter hvert som tiden gikk, mistet lærere oversikt over hvorfor vi holdt på med dette arbeidet, og motivasjonen for 3M begynte å dale. Flere i personalet ville ikke at vi skulle bruke tid på dette lenger, og opplevde etter hvert at satsningen ikke var meningsfull for deres hverdag. Det som i utgangspunktet begynte bra for hele prosjektet, ble etterhvert tyngre å drive frem. Det tyder på at vi var over i den vanskelige fasen, implementeringsfasen.

Hva karakteriserer et lærende møte?

Med bakgrunn i teorien presentert ovenfor under tittelen ”Organisasjonsteoretisk tilnærming”, vil jeg summere opp og besvare forskningsspørsmålet: ”Hva karakteriserer et lærende møte?”.

Lærende møter er noe annet en forvaltningsorienterte eller driftsrelaterte møter. Et lærende møte er i sin natur en prosessorientert aktivitet i en organisasjon i endring. Det lærende møtet har som formål å bli en profesjonell plattform for og bidragsyter til skoleutviklingen, og til beste for utdannelsen av elevene ved skolen. I tråd med dette har møtene en grad av langsiktighet i sin tematikk og sine forbedringsmål. Jeg har tidligere argumentert med at lærende møter er en integrert del av den lærende organisasjon, eller med andre ord, en bidragsyter til at en organisasjon kan lære. Nettopp fordi organisasjonen i seg selv er i endring, må alle tiltak som har forbedring som mål, kunne følge organisasjonen i en kontinuerlig endringsprosess. Et lærende møte vil være preget av et kollaborativt samarbeid (Stoner, 2013), der alle deltar sammen gjennom refleksjon og felles fokus på alle deler av prosessen. Et lærende møte er ikke en enkeltstående eller en statisk aktivitet, men en prosess som til enhver tid er i utvikling. Roald (2012) viser til flere særtrekk (se side 27) som bør ligge til grunn for at et møte kan kalles ”lærende møte” eller et ”kunnskapsutviklende møte”.

Forskning

Tidligere forskning på feltet lærende møter

For å finne hva tidligere forskning sier om feltet ”lærende organisasjon/lærende møter”, har jeg søkt i flere databaser. Jeg har brukt universitetets søkemotor ”Oria” der primærfokus er biblioteker for utdanningssektoren og ”Eric”, som er et online internasjonalt bibliotek for utdanning og forskning. Jeg har brukt Idunn der man kan søke på faglige artikler i norske og nordiske tidsskrift, og sist men ikke minst Google Scholar. På Google Scholar er det vanskeligere å avgrense søkene. Flere av søkene ga mange tusen treff, noe som gjorde det vanskelig å få oversikt. På alle søkemotorene har jeg brukt søkeord både på engelsk og norsk. I tillegg til disse databasene har jeg søkt på publikasjoner utgitt av nasjonale organisasjoner som utdanningsdirektoratet og Harstad kommune. Nå er det slik at det finnes utallige begreper som betyr omtrent det samme. Jungelen av skoleutviklingsbegreper er stor og kompleks. Profesjonelle Læringsfellesskap (Stoll et al., 2006), Kollegesamtaler (Junge, 2012), Lærende samarbeid (Lund, 2004) og Praksisfellesskap (Wenger, 1998) er bare noen få av disse. I tillegg finnes det utallige uttrykk på engelsk som er det andre språket jeg har søkt på.

Kriterier for- og utfordringer i søk

Jeg valgte meg noen kriterier for søk som skulle bidra til å avgrense og sortere ord og begreper i den enorme mengden av litteratur om lærerprofesjonalitet og skolen som organisasjon. Jeg har måttet gjøre avgrensninger i forhold til tid og fagstoff. Blant annet har jeg avgrenset søkene fra år 2006, det året kunnskapsløftet ble utgitt, og frem til år 2016. Underveis i søkeprosessen dukket nye ord om profesjonelle organisasjoner/møter opp. *Professional Learning Communities* (Hord & Williams, 2008), *Teacher Leadership* (Harris & Muijs, 2005) og *Distributed Leadership* (Spillane, 2006) er eksempler på slike ord. Selv om det ikke er direkte knyttet til min problemstilling, var de interessante i forhold til å se hva som skrives om skoleutvikling og om emnet profesjonalitet innen skole og utdanning.

Det var lite litteratur å finne når det gjaldt "lærende møter". I de fleste tilfeller fikk jeg 0 treff på søkemotorene, men Google Scholar gav 143 treff. Av disse 143 treffene var et stort antall duplikater. Det vil si at vi nærmet oss mellom 30 – 40 reelle treff for begrepet "lærende møter". Og videre, av de 143 treffene på Google Scholar som handlet om lærende møter, var det svært få som hadde referanser til teori eller hadde dokumentert hvor de hadde begrepet fra. Innen området "konsulentvirksomhet" var dokumentasjon i hovedsak fraværende.

Selv om jeg søkte å finne litteratur utover det nordiske, herunder litteratur fra England og USA, var ikke "lærende møter" beskrevet nærmere. Når jeg søkte på tilsvarende begreper som "*lærende organisasjoner*", "*Teacher Leader*", "*Collaboration*" og "*Professionalism*", for å nevne noen, fikk jeg derimot mange treff på forskjellige teoretikere, men ikke nødvendigvis teoretikere som ville være relevante i min sammenheng. Dessuten, det ville vært et umulig oppdrag å bare velge tilfeldig innen denne litteraturen uten samtidig å måtte gå i dybden rundt den enkelte teoretikers bakgrunn og tenking. I masteroppgaver og kommunale dokumenter fant jeg referanser til noen teoretikere, men i hovedsak var det Knut Roald sitt navn som dukket opp i forbindelse med begrepet "lærende møte".

Valg av teoriforankring og oppsummering

På basis av mine mange og omfattende søk etter litteratur på feltet "lærende organisasjoner/lærende møter", måtte jeg konkludere med at "lærende møter" er et begrep som det er skrevet lite om i litteraturen, men som Roald (2012) har utdypet grundig og som fungerer som bakteppe for- og som en viktig referansene til å belyse problemstillingen min.

Aksjonsforskning som strategi er det metodologisk grunnlaget for denne forskningen. I lys av den holistiske tankegangen hermeneutikken representerer, studerte jeg de endringene jeg gjorde med faggruppemøtene. Jeg har tatt for meg begreper som profesjonalitet og lærende møter (Roald, 2012) og sett de i forhold til politiske dokumenter og teori. Jeg har også tatt for meg Roalds "signifikante trekk" ved et kunnskapsutviklende møter, i den hensikt å bruke det i endringsarbeidet mitt.

Når nye ideer implementeres i en organisasjon, skjer ikke det nødvendigvis uten motstand. Dette anskueliggjøres av både Ulf Blossing (2008) og Andy Hargreaves (2003). Blossing beskriver en organisasjons forbedringsarbeid i ulike faser og argumenterer med at tålmodighet og tid kreves for en slik prosess. Samarbeid og tydelig lederskap er faktorer som bidrar til en skoles samlede profesjonalitet. Hargreaves tar for seg læreryrkes paradoks, hvor lærere stadig må forholde seg til ytre krav og forventninger uten å få nødvendig støtte. Han skriver at lærere trenger tid til å forstå forandringer i skolen for å kunne gjøre det til sitt eget, og understreker at et godt yrkesfelleskap kan bidra til å utvikle skolen.

Erling Lars Dale (1998) spør om læreren er profesjonell, og i hvilken grad de kan kalle seg profesjonelle. Dale beskriver profesjonalitet i skolen som didaktisk rasjonalitet, noe som krever at teori er tilgjengelig for kollegiet. En lærer som gjennomføre undervisning (K1) ut

fra et konstruerende undervisningsprogram (K2), legitimert i relasjon til didaktiske teori (K3) utfører profesjonell undervisning.

5 - Forskningsprosessen

All forskning forutsetter systematisk arbeid og bruk av metoder som kan forsvares offentlig (Mattsson, 2013). Den vitenskapelige og systematiske tilnærmingen til utviklingsarbeid er med på å gi det troverdighet. I dette kapittelet har jeg søkt å legge til rette for at forskningsprosessen blir så oversiktlig og transparent som mulig. Først skriver jeg om hvilken tilnærming jeg har til prosessen, og om den planleggingen som ble gjort i forkant. Så ser jeg på gjennomføring av aksjoner og analyse av innsamlet materiale. Til slutt tar jeg for meg noen etiske betraktninger over de valg jeg har foretatt meg i dette studiet.

Tilnærming til forskningsprosessen

Om forforståelse

I følge Gadamer er alt jeg gjør preget av min fortid, mine erfaringer og mine fortolkninger av dette (Gustavsson, 2000). Valg av tema, metode og fremgangsmåte og fortolkninger av problemstillinger er basert på hvem jeg er som person, mine tidligere erfaringer og opplevelser, min teoretiske bakgrunn, møter med veiledere og lærere og møter med omgivelsene generelt. Med andre ord, forskning og studie er kumulativt og bygger videre på det man allerede har av kunnskap (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012). Dette har jeg vært meg meget bevisst i mitt studium.

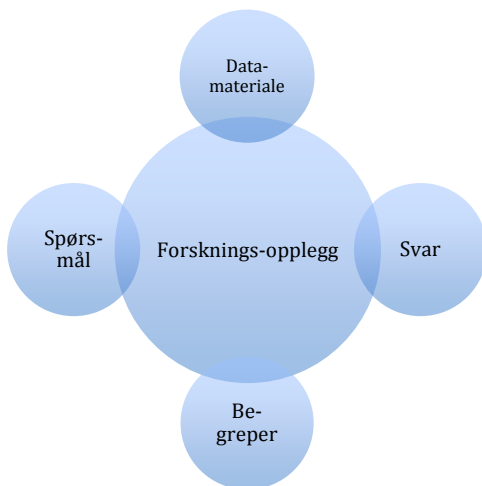
18 års erfaring som lærer i barneskolen har gitt mange erfaringer som har bidratt til min forståelse av hverdagen, i relasjon til skolen, til elever og foreldre og til omgivelsene. Kollegiet kjenner jeg godt. Flere av kollegene har jeg samarbeidet med gjennom snart to tiår. De kjenner meg og mine ambisjoner, og jeg kjenner dem. Jeg kjenner godt til skolens historie og til "det som ligger i veggene". Jeg tilhører en skoletradisjon som er knyttet tett til nettverksarbeid mellom skolene i kommunen. Gjennom tidligere satsninger har jeg fått innsikt i hvordan dialogkonferanser fungerer. Jeg har erfaring fra tidligere utviklingsteam på skolen, og har erfaring med hvordan utviklingsprosjekter har ført til både interesse og frustrasjoner, og i verste fall splittet personalet. Men jeg har også hatt glede av å jobbe med svært engasjerte skolemennesker som ønsker nye prosjekter velkommen. Denne erfaring og alle disse menneskene har satt sitt preg på hvordan jeg har møtt denne forskningsprosessen.

Aksjonsforskning som strategi

Å gjøre noe til det beste, i den godes hensikt (Phronesis), er et kjernebegrep i aksjonsforskning. Jeg hadde ikke et ønske om å stå på sidelinjen og studere faggruppe norsk utenfra. Jeg ønsket aktivt å delta, med den hensikt å bidra til en positiv endring for gruppen. Kalleberg (1992) ser for seg at en slik tilnærming til forskningsfeltet medfører endringer som utløser flere alternative løsninger (Lund, 2004). På den måten vil det være mulig å gjøre noe med utfordringene. Han argumenterte med at aksjonsforskere tilnærmer seg feltet via et konstruerende, intervenserende forskningsopplegg og formulerte den konstruktive tese: "*Samfunnsvitenskapelig forskning bør ikke bare referere til det å fortolke og forklare den sosiale realitet slik den er og har vært, men også til det å forandre den gitte virkelighet i retning av det den kunne og burde være*" (Kalleberg, 1992, s.1).

Kalleberg (1992) foreslår et forskningsopplegg som består av fire elementer: *spørsmål, datamateriale, begreper og svar*. Disse fire elementene gir en oversikt over de sentrale delene i et forskningsopplegg. De er relatert til hverandre og de gir en plan for hvordan man går frem under forskning. Eller enkelt sagt, de er en guide fra spørsmål til svar.

Problemstilling og forskningsspørsmål gir forskningsprosjektet retning. De fokuserer på det man skal se etter og avgrenser det man ikke skal se etter.



Datamaterialet samles inn, studeres og systematiseres. Dette for å kunne belyse problemstillingen fra flere vinkler og kunne begrunne holdbarhet i forhold til den virkelige verden. For å besvare vitenskapelige spørsmål, er det viktig å redegjøre for begreper. Noen ganger er slike begreper hentet fra daglig tale, men i forskningsprosjekter bør de få en vitenskapelig drakt og definisjon, slik at de ikke kan misforstås. Spørsmålene er stilt for å få svar og svaret viser tilbake til de konklusjoner man underveis har kommet frem til (Kalleberg, 1992). (Se figur 5). Sett i forhold til min forskning innebærer det at jeg jobber ut fra en forutsetning om å endre faggruppens praksis til noe bedre. Forskningsspørsmålene skal være med på å bidra til denne prosessen

Figur 5. Forskningsoppleggmodell inspirert av Kalleberg (1992).

Utvalg

Faggruppe norsk består av 13 deltakere i utgangspunktet. De hadde selv fått velge hvilken faggruppe de skulle være med i, enten norsk, matematikk eller engelsk. Dette medførte en skjev fordeling og det ble en overvekt av deltakere på min faggruppe i forhold til de andre faggruppene. Underveis har gruppen endret størrelse på grunn av sykdom eller overflytting til andre faggrupper. Deltakerne er i aldre. De er spredt fra 20 år og opp til over 60 år. Noen har lang erfaring som lærer i grunnskolen, andre har nettopp begynt sitt lærerløp. Gruppen består i hovedsak av damer. Flere av oss har vært kollegaer i mange år og noen av oss er også venner utenom arbeidsplassen. Deltakerne har til dels lik bakgrunn. Ganske mange har norsk fordypning som del av fagkretsen sin, og de aller fleste arbeider med de minste elevene – altså 1.-4. trinn. Vi er dermed, faglig sett, en homogen gruppe som er genuint interessert i norskfaget.

Planlegging

AKSJONSFORSKNING – UTVIKLING AV LÆRENDE MØTER

refleksjon og
refleksjon

refleksjon

Om kvalitativ og kvantitativ metode

Samfunnsvitenskap er en samlebetegnelse for flere fagdisipliner. Fag som psykologi, sosiologi, statsvitenskap og pedagogikk er eksempler på dette (Larsen, 2012). Det som kan sies å være felles for disse fagdisiplinene er at de fokuserer på mennesker og samfunn. Innen samfunnsvitenskapen skiller man mellom kvantitative metoder og kvalitative metoder. Kvantitative metoder brukes når man ønsker å tallfeste noe, analysere og lage statistikk. Det innebærer at man kan gjøre undersøkelser med mange involverte samtidig.

Med kvalitative (beskrivende) metoder er man mindre opptatt av tallfesting og mer opptatt av dypere forståelse av det som studeres (Bjørndal, 2012). Som en tommelfingerregel kan man si at kvalitative data samles inn gjennom kvalitative metoder, og kvantitative data samles inn gjennom kvantitative metoder (Larsen, 2012). Tilnæringsmåtene kan forklares på to måter, gjennom den induktive tilnærmingen og gjennom den hypotetisk-deduktive tilnærmingen. I den hypotetisk-deduktive tilnærmingen vurderes holdbarhet av teorier ved bruk av hypoteser. Det innebærer at man har en klar og presis problemstilling. Kvantitative metoder brukes til dette. Den induktive tilnærmingen innebærer at man ikke nødvendigvis har en klar problemstilling, men man søker å få en helhetsforståelse av et tema. Forskeren er fleksibel og bestemmer seg ikke nødvendigvis for en metode i forkant av studiet. Det tilsier at man innen kvalitativ forskning bruker en utforskende tilnærming hvor man ikke nødvendigvis har en helt ferdig problemstilling som skal bevises, og man er forberedt på at studiet kan ta en helt annen retning enn først tenkt (Edwards & Holland, 2013). Kvalitativ forskning er et paraplybegrep som inneholder flere forskjellige metodetilnæringer.

Metodetriangulering betyr at man bruker ulike metoder for å belyse problemstillingen. Alle metoder har svakheter og styrker, og gjennom å bruke andre metoder i tillegg kan svakhetene oppveies av styrkene til en annen metode (Larsen, 2012).

Cato Wadel (1991) skriver at forskningsprosessen til kvalitativt orienterte forskere ofte er preget av villighet til å endre både hypotese og metode i løpet av en studieperiode. Slike endringer kan forekomme flere ganger fordi kvalitativ forskning innebærer en runddans mellom teori/hypotese, metode og data. Datainnsamling og analyse skjer parallelt og nye tanker dannes underveis som kan påvirke veien videre med arbeidet. Et eksempel er transkribering som er en skriftlig produksjon av det muntlige ord. Man får ikke nødvendigvis den hele og fulle oversikt over datamaterialet via observasjon eller lydopptak (Kvale & Brinkmann, 2012). Tiden en transkribering tar gir rom for refleksjoner (Bjørndal, 2012), og det kan dukke opp utfordringer, nye problemstillinger eller elementer som er vanskelige eller uriktige å utelate i fortolkningen.

Metodevalg og verktøy

Fokusgruppesamtale

En fokusgruppesamtale kan defineres som ”en mindre gruppe mennesker som samles for å diskutere et på forhånd bestemt emne” (Davidsson, 2012). En fokusgruppesamtale kan brukes for å undersøke innholdet i gruppens diskusjoner, og for å undersøke interaksjonen mellom gruppedeltakerne. Ordet fokus retter seg mot nettopp det å holde seg innenfor rammen av et bestemt diskusjonsemne. Emnet kan være sendt ut i forkant på mail eller man kan starte med en problemstilling eller noe annet som retter fokus på det samtalen skal dreie seg om (Edwards & Holland, 2013). En fokusgruppesamtale kan variere fra strukturert til ustrukturert. Den ustrukturerte samtale, der samtalen flyter ganske fritt, er den vanligste. En slik samtale bør ideelt sett føre frem til en samlet ny konklusjon, fremfor en sum

av enkeltutsagn. Gruppen må være informert i forkant om det som er tema for samtalen, der moderatoren, den som leder samtalen, også er den som holder tråden underveis. Jeg valgte å sende ut epost i forkant der tema var beskrevet om hva gruppen skulle forberede seg på. Det ble også sendt ut referater i etterkant, slik at deltakerne kunne oppdatere seg på hva vi hadde diskutert.

Logger

Jeg har brukt tre varianter av logg:

1. *Lydlogg* med transkripsjon
2. *Refleksjonslogg* tilknyttet transkripsjonen
3. *Egen loggbok* inneholder tanker som oppsto i etterkant eller forkant av møtene skrevet i egen notatbok

Det var transkripsjonene av *Lydloggene* som var utgangspunkt for det viktigste datamaterialet. Denne loggen kunne gjøres om til kvantitative data som igjen ble til oversiktsfigurer. Refleksjonsloggen tilknyttet transkripsjonen ble skrevet samtidig som jeg transkriberte. Jeg laget meg en egen kolonne ved siden av transkripsjonen, og kunne notere i margin de tankene som dukket opp underveis. I tillegg hadde jeg *Egen loggbok*. Denne loggen skrev jeg gjerne i rett etter faggruppemøter, eller i forkant av møtene. Da fikk jeg sortere tankene mine, og tenkt gjennom hvordan jeg skulle jobbe videre med faggruppe norsk. Logg er kanskje den enkleste og minst tidkrevende metoden for datainnsamling (Bjørndal, 2012). Selve loggingen kan gjøres både strukturert og ustrukturert. Jeg har brukt begge metodene i mitt arbeid. Rett etter møtene brukte jeg hovedsakelig en ustrukturert logg når jeg noterte ned refleksjonene mine. Alt som falt meg inn ble skrevet ned. I forkant av møter var det bedre å bruke en strukturert logg der jeg kunne gjennomgå tidligere materiale, og sette det inn i en sammenheng som kalles synteselogg. Synteseloggen beskriver sammenhengen mellom det som er gjort og det som bør gjøres i fremtiden. Tom Tillers (2006) ”*Gjort – lært – lurt*”-logg er et godt eksempel på en strukturert synteselogg. (Se tabell 1).

Tabell 1. *Gjort – lært – lurt* av Tom Tiller (2006)

Tid	Gjort	Lært	Lurt
Dato og tid	Sendt ut innkalling til møtet. Hva er dagens tema og hva skal gjøres	Det er lurt at de som skal delta er forberedt.	Gi sjekkliste over hva de trenger å ta med seg til møtet Minn om møtet i forkant flere ganger
Dato og tid	Tegne utfordring	Bruk A3 ark – A4 er for lite	Dette får samtaler til å fokusere. Deltakere brukte den til å peke på når de henviste til noe.

Meningsfortolkning av loggene

I den videre prosess skrev jeg om loggene til meningsfortolkende tekster. Det betyr at meningsinnholdet strekker seg ut over det manifesterte innholdet i loggene (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg bearbeidet de initielle loggene, altså lydloggene, refleksjonsloggene og mine egne logger, og laget oppsummeringer av loggene med mine fortolkning og meninger ut fra slik jeg hadde forstått loggene, noe som gav meg tid til å reflektere over arbeidet jeg holdt på med. Dette ble gjort for å gi leseren innblikk i hvordan møtene hadde foregått sett fra mitt ståsted, se ”Meningsfortolkende versjoner av aksjonene mine”, side 34.

Verktøy

Jeg har valgt å bruke lydopptak under fokusgruppesamtale i faggruppemøtene. Det var for å kunne konsentrere meg mer om selve innholdet i samtalen. Med lydopptak kan man holde fast i samtalen og holde fast i tanker som ellers ville blitt glemt eller registrert (Bjørndal, 2012). Det er også slik at et opptak kan spilles av flere ganger dersom det skulle være nødvendig. Man kan høre noe nytt hver gang man lytter til det, og man kan velge seg et fokusområde som det lyttes ut fra. I tabell 2 viser jeg en oversikt over møter og logg.

Tabell 2. Oversikt over møter og lydlogger

Møter	Dato	Lydlogg	Lydlogg med transkripsjon	Refleksjonslogg tilknyttet lydlogg
Møte 1	1.juni 2015	Nei		Nei
Møte 2	13.aug. 2015	Ja	15.aug. 2015	15.aug. 2015
Møte 3	30.sept. 2015	Nei Teknisk feil		Nei
Møte 4	28.okt. 2015	Ja	8.des. 2015	8.des. 2015
Møte 5	9.des 2015	Ja	2.jan. 2016	2.jan. 2016
Møte 6	20.jan 2016	Ja	23.jan. 2016	23.jan. 2016
Møte 7	3.februar 2016	Ja	7.febr. 2016	7.feb. 2016

To av møtene har jeg ikke lydlogg fra. I møte 1 spurte jeg deltakerne i faggruppe norsk om de ønsket å delta som mine informanter. Denne gjorde jeg ikke lydopptak fra, men skrev kun i egen loggbok. I møte 3 ble lydopptaket ødelagt. Jeg skrev derfor bare i egen loggbok. Jeg har brukt Excel regneark for å systematisere data jeg fikk fra lydopptakene. Den tilbyr muligheter for å lage tabeller og diagrammer som gjør at materialet fremstår mer oversiktlig.

Transkribering

Jeg har i prinsippet transkribert alt, men jeg har valgt å utelate ikke-meningsbærende ord og setninger. Dermed fremsto det talte ord som hele setninger. Transkriberingsprosessen tar tid. Det ga meg tid til å reflektere over det vi hadde samtalt om på faggruppe norsk. Jeg laget meg en refleksjonslogg fra lydloggen der jeg noterte ned ting av betydning. Det var gjennom transkriberingsarbeidet og refleksjonsloggen at min forskningsprosess gikk i retning lærerprofesjonalitet.

Fordeler og ulemper med valgte metoder og verktøy

Er metoden man velger den beste til å belyse problemstillingen? Bruk av de ulike kvalitative og kvantitative tilnærmingene kan by på både fordeler og ulemper.

Fordelen med å velge kvalitative metoder er at man møter sine deltakere ansikt til ansikt (Larsen, 2012). Jeg kunne gå i dybden med min forskning i større grad. Hvis det var noe jeg ikke forsto, kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål for nærmere utdyping. I tillegg var jeg tilstede under faggruppemøtene, og observasjoner underveis var med på å gi mening til det som blir sagt. Fokusgruppesamtalen tilbød nyttige samtalestrukturer og gjorde at gruppeleders styrende rolle kunne minskes. De dataene jeg fikk var dermed gruppens samlede tanker om fenomener (Esaiasson et al., 2012). Loggene mine, med refleksjoner, var svært viktige. Jeg noterte ned alt jeg hadde observert og reflekterte over det selv om det opplevdes uvesentlig der og da. Loggene ble et godt verktøy for å holde kontinuitet i arbeidsprosessen, og en påminnelse på hva som burde gjøres videre.

Ulempen med en kvalitativ tilnærming er at det er vanskelig å være objektiv. Den hermeneutisk tilnærmingen forfekter at en ikke kan velge å se bort fra sin egen forforståelse i form av personlige erfaringer, språk og begreper (Gilje & Grimen, 2007). Det som tolkes vil farges av den som tolker. Min tolkning fra møtene er farget av meg som person og mine erfaringer. Det betyr også at det jeg har valgt å legge vekt på i innsamlingen min, er valgt ut på bakgrunn av mine vurderinger. Det kan føre til at det blir vanskelig å oppdage det opplagte. Fokusgruppesamtalen tilbød at jeg kunne være tilstede under datainnsamlingen, men datamaterialet er svært sensitivt og berører enkeltdeltakere direkte. Klare etiske retningslinjer må være lagt og gjort rede for i gruppen. Fokusgruppesamtale som metode gir informasjon om denne faggruppen, men i hvilken grad det er overførbart til andre faggrupper, må vurderes (Esaiasson et al., 2012). En annen ulempe var store datamengder. Jeg hadde tre forskjellige logger som jeg skulle organisere og trekke forståelige og sammenhengende elementer fra. Jeg forsøkte å være nøye på å bruke strukturert logg i forkant av faggruppemøtene, slik at de kunne være til nytte for forbedringsarbeidet mitt. Men når dagene ble hektiske, falt jeg ofte tilbake til å skrive løse notater. Dermed hadde jeg et enormt materiale som jeg måtte gjennomgå i arbeidet med denne oppgaven.

Metodetriangulering betyr at man bruker ulike metoder i en undersøkelse (Larsen, 2012). Enhver metode har svakheter, og en triangulering kan være et forsøk på å utjevne dette. I et forsøk på å håndtere det store materialet brukte jeg kvantitativ tilnærming til datainnsamlingen min. Fordelen med å bruke både kvalitativ og kvantitativ tilnærming har vært at jeg kunne systematisere datamengden min til noe håndterbart. Store mengder tekst fra transkriberingen sto klarere frem da jeg systematiserte og fargekodet dette. Å telle antall setninger ga meg et tydeligere bilde av hva vi hadde brukt tiden vår på faggruppemøtene. Ulempen med den kvantitative tilnærmingen er at jeg kanskje har utelatt viktige opplysninger og har trukket konklusjoner på et for tynt grunnlag (Larsen, 2012).

Lydopptak var et hensiktsmessig verktøy, som gav god informasjon. Jeg kunne stadig gå tilbake og lytte til opptaket flere ganger, noe som kunne bidra til å minske misforståelser. Teknisk feil gjorde at jeg mistet et opptak (Møte 3). Jeg hadde da så stor tiltro til at jeg fikk nok informasjon gjennom lydopptaket, at jeg ikke noterte underveis. Jeg skrev derfor bare i egen loggbok i etterkant. Erfaring er at jeg må sjekke nøye om utstyret fungerer.

Oppsummert kan jeg si at i mitt forskningsprosjekt har jeg i hovedsak brukt en kvalitativ tilnærming gjennom fokusgruppesamtaler og logg og meningsfortolkende tekster. Men en del av datainnsamlingen har gjennom analysen kunnet kvantifiseres slik at jeg kunne lage oversiktstabeller og gi et bilde av hvordan samtalene på faggruppemøtene foregikk. Det vil si at jeg, ved bruk av metodetriangulering, har brukt kvalitative innsamlingsmetoder sammen med kvantitative verktøy for å belyse problemstillingen på best mulig måte. Jeg har selv vært tilstede under innsamling av data, slik at observasjoner og egne notater har vært en viktig del av tolkningen av denne forskningsprosessen.

Gjennomføring



inngår i Aksjon 2.

Arbeidet rundt hvert faggruppemøte var inspirert av Carr og Kemmis (1986) sin refleksjonsspiral (figur 2) og ”runddansen” mellom teori, metode og data (Wadel 1991).

Del 1: En plan var lagt i forkant for møtet, og sendt ut som innkalling til møtet.

Del 2: Gjennomføring av møtene

Del 3: Observasjon gjennom tilstedeværelse og bruk av lydopptak

Del 4: Reflektere gjennom bruk av loggbok, og diskutere med kollegaer om forbedringsarbeidet, og skrive meningsfortolkende tekster koplet opp mot teori

Aksjon 1:

Etablere møtekultur og struktur for samtaler og refleksjoner over undervisningsopplegg som den enkelte deltaker bragte med seg til faggruppe norsk. Utviklingsgruppen jobbet med å lage overordnede formelle strukturer som går på datoer for møtene og deltakerplikt, mens mitt arbeid handlet om å sørge for kontinuitet i arbeidet gjennom tydelige agendaer, referater.

Aksjon 2:

Sørge for at alle får oversikt over arbeidet faggruppe norsk jobber med, stramme inn møteledelsen slik at vi får en mer kollaborativ møteform og kan nærme oss det som Roald (2012) kaller et lærende møte.

Mine refleksjoner underveis

Refleksjon er opprinnelig latinsk – sammensatt av re (tilbake) og flectio (vending). Det handler om å tenke over forhold vi erfarer og er en aktiv handling for å forsøke å forstå noe og sette det i perspektiv (Tiller, 2006). Refleksjon fungerer i dette studiet som et evalueringsverktøy for forskningsprosessen (Søndenå, 2007).

Tiller (2006) tilbyr tre refleksjonsnivåer. I det første nivået er gjennomtenkningen svak og nesten usynlig. På dette nivået kan man ikke nødvendigvis kommunisere hvorfor man gjør som man gjør. På det andre nivået finner man den refleksjonen som oppstår i uventede situasjoner, de øyeblikkene man får et umiddelbart behov for å snakke om det som har gjort inntrykk. På det tredje nivået kjennetegnes refleksjonen av løpende og systematisk meta-refleksjon. Dette nivået preges av grundig gjennomtenking av forskningsprosessen. Steen-Olsen (2010, s. 97) kaller den grundige gjennomtenkingen for den kritiske ettertanken eller refleksivitet. Det er en form for selvkonfrontering,

hvor man retter et revidert blikk på egne tanker, handlinger og verdier. For forskeren vil det være en vitenskapelig selvransaking, der man må gå ut fra at all kunnskap er reviderbar og derfor feilbarlig. Hun skiller mellom epistemologisk og metodologisk refleksivitet. Den epistemologiske refleksiviteten er på bakgrunn av forskerens verdigrunnlag og kunnskap, mens den metodologiske refleksiviteten er forskerens innvirkning på det forskede felt. Innvirkningen eller forandringen som ble gjort gjennom aksjoner i dette studiet ble aktivt dokumentert ved hjelp av loggskrivning og lydopptak. De meningsfortattede tekstene som jeg beskriver i neste avsnitt, oppsto etter grundig reflektering av loggene. Den langsomme prosessen med å fordøye det som sto skrevet og skrive ny tekst, gav avstand til handlingen. En slik avstand gjorde det mulig med bedre forståelse av egen forskning (Furu, 2007).

Refleksjoner var ikke noe jeg gjorde til slutt i denne forskningsprosessen. Den var en del av den kontinuerlige forandringen. I tillegg har den vært en veiviser som har gitt retning på utviklingsarbeidet.

Meningsfortolkende versjoner av aksjonene mine

Aksjon 1 - "optimismens fall"

Det første møtet - 1. Juni 2015: "Forskeren med lua i hånden".

Jeg ba om å få et møte med de som skulle være med i faggruppe norsk. Det var en av våre siste planleggingsdager før sommeren, og flere var i gang med å gjøre seg klare for ferien. Jeg skulle spørre om de kunne tenke seg å være deltakere i mitt studieprosjekt. Møtet fant sted på biblioteket, der vi stort sett alltid møtes. Det var et entydig ja fra alle. Ingen stilte kritiske spørsmål, men gav tvert imot tydelig uttrykk for at arbeidet i faggruppen hadde vært vanskelig å forholde seg tidligere. Jeg var på dette tidspunktet svært optimistisk, og så frem til å sette i gang. I loggen min fra 1.juni 2015 skriver jeg: *"Jeg var fryktelig spent. Var redd for reaksjoner og motstand. For kritiske bemerkninger. Vet ikke hvorfor. Det gikk veldig fint"*. På møtet fortalte jeg om hva jeg ønsket å gjøre og at jeg skulle skrive om den prosessen vi skulle i gang med. Flere syntes det høstes spennende ut. Jeg skriver i loggen min: *"En av lærerne kom bort til meg i etterkant. Hun var svært ivrig for høstens arbeid. Hun snakket om tidlig innsats i norskfaget og arbeidet som gjøres der. Det er viktig, føler hun, at hun har noen å sparre med. At vi får noen til å hjelpe henne fremover i hennes læring. Hun så svært positivt på at vi skulle møtes"* (Logg, 1. Juni 2015). Likevel ante jeg uro. Det handlet om erfaring fra tidligere utviklingsarbeid. Jeg skriver i loggen min: *"Hvor lenge skal dette vare? Betyr dette at jeg må kreve mer av deltakerne? Betyr dette at vi må være tilstede mer enn andre?"* Jeg tenkte at hvis jeg skulle få til alt jeg ønsket, så ville vi være nødt til å treffes mer. Ellers ville vi ikke få kontinuitet i arbeidet vårt. En av kollegaene mine bekrefter mine antakelser under en samtale: *"Men vi skal vel ikke møtes utenom, skal vi?"*.

Det andre møtet – 13.august 2015: "Etablering av møtet".

Dette møtet hadde utviklingsgruppen en plan for. Vi var 13 tilstede i faggruppen. Vi skulle jobbe med kunnskapsløftet og skriving i alle fag. Møtet var positivt på mange måter. Der kom flere innspill på det arbeidet vi hadde foran oss. Likevel satt jeg med en følelse av at møtet kunne vært bedre gjennomført. Den første delen av møtet ble brukt til å etablere oss. Det tok tid å komme i gang. Flere ganger avbrytes vi fordi noen må hente noe, lage bedre plass eller skifte stol. Flere kom for sent til møtet og mange dukket opp uten nødvendig utstyr. I min logg datert 14. august 2015 skriver jeg følgende: *"Jeg må sørge for at det er nok plasser til alle når de kommer. Ikke la de finne plasser selv. Da bruker vi for lang tid. Jeg merker jeg blir utålmodig."* På dette møtet hadde vi en løs samtalestruktur. Det vil si at vi brukte håndsopprekking hvis man ville si noe. Jeg styrte ordet og gjorde et forsøk på å skrive notater til referat underveis. Men dette måtte jeg gi opp. Det ble for mye å holde orden på. Jeg lot båndopptakeren min være min referent. Etter en litt langtrukket start, gled samtalen lettere. Jeg skriver i loggen min: *"Min stemme blir mer og mer borte og etter hvert blir samtalen lettere. Jeg kan konsentrere meg mer om å styre samtalerækkefølgen fremover å være motivator og fremdriver"* (Logg, 14.aug. 2015). Etter møtet diskuterte vi hva vi ønsket med faggruppe norsk. Hvor veien skulle gå videre. Dette var et spesielt viktig punkt for meg. Hvor skulle jeg lede

gruppen fremover? Hvor ville vi gå? Samtalen var ment som idemyldring og ideene satt løst. Flere hadde meninger om dette, og ønsker om at faget skulle bli levende for barna. Jeg følte at møtet hadde vært godt, men at vi hadde brukt for mye tid på å komme i gang. Jeg skriver i loggen min: *"Neste gang må jeg være tydeligere som leder"* (Egen logg, 14.august 2015). I tillegg la jeg merke til en viktig detalj da jeg transkriberte. Et par av deltakerne deltok nesten ikke i samtalen. De hadde små innspill her og der, men var for det meste stille. I tillegg var min stemme dominerende til tider. Dette var noe jeg måtte gjøre noe med.

Det tredje møtet – 30.september 2015: "De første utfordringene melder seg".

Innledningsvis, før faggruppemøtet skulle settes, møttes hele skolens kollegium til en repetisjon av de kommunale forventningene i satsningen 3M. Dette var tenkt som en påminnelse og repetisjon på det som var gjennomgått tidligere. Underveis merket jeg at det bredde seg en usikkerhet i kollegiet. Vi var utrolig få tilstede, under halvparten av skolens lærere hadde møtt. Fra faggruppe norsk var det bare 5 av 13 tilstede. Jeg ante at dette var begynnelsen på noe det jeg hadde sett tidligere. Jeg skriver i loggen min: *"Har en følelse av at høsten har satt inn. Vi merker godt at noen begynner å bli slitne av arbeidsoppgavene. Flere og flere blir opptatt på møter og andre avtaler. Flere blir syke. Møtet i går bærer preg av det"* (Egen logg, 1.okt.2015). For det tredje møtet i faggruppen hadde jeg en agenda. Erfaringer knyttet til fagplaner, samt egne aksjoner sto på dagsordenen. Jeg gjennomførte en streng samtalestruktur etter erfaringer fra sist møte. Hver og en måtte fortelle om sine utfordringer og hva de ønsker å gjøre med det. Etter det var ordet fritt ved håndsopprekking.

Resten av møtet handler om aksjonene vi skulle begynne på i våre egne klasserom. Noen var svært oppgitt over dette, og så mørkt på det å komme i gang. De opplevde at de hadde mer enn nok arbeid fra før. Likevel klarte vi å få skrevet ned noen ideer til hva den enkelte deltaker kunne gjøre. Jeg opplevde møtet som krevende. Det hadde vært tungt å være ordstyrer med så streng samtalestruktur. Jeg følte at jeg la demper på den gode, frie samtalen. Men da vi er ferdige sa en av mine kollegaer *"Det er nyttig å sitte slik å snakke sammen"* (logg 1. oktober 2015). I tillegg sa en annen kollega før vi gikk: *"Du er flink til dette. Å holde samtalen i gang"* (Logg, 1.oktober 2015). Jeg konkluderte med at en god samtalestruktur likevel var viktig. I tillegg hadde det å være fem stykker gjort det møte-teknisk bedre å lede samtalen og det hadde tydeligvis også gjort det lettere å være deltaker

Det fjerde møtet – 28.oktober 2015: "Et møte i motbakke".

I innkallingen min hadde jeg laget en plan for møtet. Det skulle handle om aksjonene vi hadde planlagt sist. Møtet var lagt opp etter den samme samtalestrukturen som sist, der hver enkelt presenterte sin plan og fikk innspill på sin aksjon. Dette møtet skulle være kort og jeg ville ikke rekke å gjøre så veldig mye annet på dette møtet. Likevel håpet jeg å kunne fortelle fra kommunal faggruppe og kanskje få noen tilbakemeldinger om prosessen så langt. Slik gikk det ikke. Møtet bar umiddelbar preg av at mine kollegaer var slitne. Det var sent på dag, og flere hadde hatt mange timer i klasserommet. Et par av dem visste ikke om møtet, og hadde ikke forberedt seg. Jeg refererte til utsendt mail, men den var ikke lest. På dette møtet var vi 4 personer tilstede. Det var ikke de samme personene som de fem som var med forrige gang, noe som gjorde møtet enda mer utfordrende. Forrige møtes oppstart av aksjoner, hadde ikke nådd frem til disse lærerne. I det jeg nevnte aksjoner, tok den ene ordet og sa at hun ikke hadde hatt mulighet til å gjøre noe fordi det har vært for mye annet arbeid. Hun var frustrert over at hun hadde for liten tid, og hadde en opplevelse av å være alene om arbeidet. Hennes uttalelser ble gjentatt av de andre. Dagen strakk ikke til, de fikk ikke nødvendig hjelp og innimellom opplevdes arbeidet som uoverkommelig. Ingen av de som var tilstede hadde gjort forberedelser til aksjoner. Det var tydelig at utviklingsarbeidet vårt trengte ny retning. Etter at alle hadde fått uttale seg, hentet jeg frem et A4 ark. Jeg følte at situasjonene var ganske tyngende og folk var fryktelig frustrerte. Jeg tegnet opp på arket midt mellom oss en oversikt over de tankene den enkelte hadde om prosessen. Det ble ringer som fyltes med frustrasjoner, tid, ressurser og rom. Men vi laget også noen ringer for hva vi skulle gjøre sammen: Dele praksis, diskutere ideer og gi hverandre tips. Samtalen oppsummerte jeg med at jeg satte kryss over det vi ikke kunne gjøre noe med. Tid er en slik faktor, det samme er tilgjengelige ressurser. Men hva kan vi gjøre noe med? Før vi avsluttet sa en av lærerne: *"Men jeg ønsker jo heller at vi skal snakke om de viktige tingene, ikke dele aksjoner. Det har jeg ikke tid til å gjøre"* (Lydlogg, 20.oktober 2015). Er det slik at aksjoner ikke oppfattes som

egen praksis, men som noe sidestilt? Møtet ble avsluttet med god tone oss imellom, men jeg hadde fått mye å tenke på.

Refleksjoner over Aksjon 1

Etter møte 4 var jeg ganske frustrert. Jeg snakket med utviklingsgruppen min og vi ble enige om at vi måtte ta noen grep, ikke minst i forhold til at det var for mange i gruppen. Vi fikk ikke til å samarbeide om det vi skulle gjøre. I tillegg strevde vi med fravær som gjorde at vi ikke fikk kontinuitet i arbeidet vårt.

Andy Hargreaves (2003) problematiserer paradokset lærere befinner seg i. Samtidig som vi skal holde tritt med kunnskapssamfunnet og sørge for høy kompetanse, skal vi også sørge for at elevene ikke blir negativt påvirket av det.

Lærerne gir uttrykk for at de er slitne og ikke har tid og ressurser til å gjøre det de ønsker. De føler at det blir for stor avstand mellom det de ønsker å få til kontra det de reelt får til. Flere sier at de ikke klarer mer enn det høyst nødvendige, og føler derfor at utviklingsarbeidet ikke kan bli prioritert. De har derfor ikke fått mulighet til å gjennomføre aksjoner eller satt seg inn i hva de skal bidra med. Hargreaves (2003) forklarer dette med at lærere føler seg utilstrekkelige som profesjonelle utøvere. Økte forventninger og krav møtes ikke med nødvendig tid og ressurser.

I loggen skriver jeg: *”Antakelig har vi alt for mange småting som ligger og krever noe av oss, slik at vi ikke får helt oversikt over hverdagen vår. Vi blir for heftet med alt vi skal gjøre. Jeg sitter med en følelse av at jeg vil for mye på for kort tid. Jeg har så lyst til å få til noe raskt, og har tungt for å akseptere at ting tar tid* (Egen logg, 28.okt. 2015).

Vår profesjonalitet handler om å være både praktiker og teoretiker. Vi skal være faglig på høyden for å kunne gi samfunnsnyttig kunnskap til elevene. Samtidig handler mye av vår hverdag om å strukturere og forberede metodikk for undervisning. *”Er læreryrket slik at vi er både en praktiker og en teoretiker – slik at det å oppdatere seg faglig ikke nødvendigvis er det første vi tenker på”*, skriver jeg i en logg datert 10.oktober 2015. *”Er det de små hverdagsdetaljene som stjeler oppmerksomhet og tid, slik at vi ikke rekker eller klarer å se det store bildet?”*. Diskusjon med kollegaer om arbeidshverdagen preges av nedskjæringer og få ressurser. Samtidig er vi ikke flinke nok til å rette søkelyset mot det vi kan gjøre noe med. Hvilke muligheter foreligger faktisk? Kanskje er det slik at vi trenger hverandre spesielt mye i slike tider for å se mulighetene sammen? Hva kan jeg gjøre annerledes videre? Mange tanker surret i hodet mitt. Kunne det være at jeg hadde påtatt meg for mange oppgaver i utviklingsprosessen, noe som gjorde at de andre deltakerne ikke følte eierforhold til faggruppe norsk? I min logg funderer jeg over dette: *”Kan det være at vi i utviklingsgruppen ikke har lykkes med å stake ut en vei som er tydelig og forståelig? På utviklingsgruppemøtene antydes dette flere ganger. Manglende informasjon og lite oppmøte gjør at man ikke når frem med informasjon. Kan det være at lærer selv må få mer ansvar for oppdraget? For å gjøre det til et eget? Vi skyver gjerne vekk det vi ikke direkte må gjøre i en travel hverdag. Men er det profesjonelt?”* (Egen logg 10.oktober 2015).

Tegning var et verktøy jeg hadde utforsket tidligere gjennom studier i veiledning. Dette ga en mulighet til å visualisere prosessen vi alle er en del av. Worum (2011, s. 3) skriver *”Ved at problemstillingen blir synlig for alle i rommet, skapes det et åpnere rom for utforskning og dialog mellom deltagerne”*. Tegning kan være en støtte til dialogen, og bidra til å skape struktur og sortere tanker underveis i møteprosessen. Og slik ble det. Visualisering av det vi holdt på med ble en felles, viktig, og konstruktiv aktivitet. Vi fikk ryddet i tankene våre ved å krysse ut det vi ikke kunne gjøre noe med og satt igjen med det vi faktisk kunne gjøre noe med.

Til min neste aksjon, var jeg nødt å gjøre noen grep. Jeg ønsket å fortsette å bruke tegning. Tegning var en god teknikk til å få energi tilbake i møtene og fokus på det samtalene egentlig skulle handle om. Jeg måtte også sørge for at vi startet rett på. Ikke lot noen slippe til med utenomfaglig prat eller

negativ fokus (Roald, 2012). Og et siste viktig element ville være å sørge for at samtalestrukturen bidro til at alle måtte delta i samtalen.

Aksjon 2 - ”..og vinden snur”

Det femte møtet – 9. desember 2015: Det gode møtet.

Plan for møte 5 var sendt ut i forkant og deltakerne var blitt påminnet om hva som skulle gjennomgås denne dagen. Jeg håpet at informasjonen hadde nådd alle. Vi var 6 stykker tilstede. Jeg grudde meg litt dette femte møtet. Det skal innrømmes. Følelsen fra sist møte satt i. Men jeg begynte rett på. Lot ikke noen få komme til orde og gjennomgikk agenda for møtet. Problemstillingen var klar og alle hadde fått oppdrag om å fortelle fra en aksjon de hadde gjort. Det var stille rundt bordet og jeg var usikker et øyeblikk på om jeg hadde vært for tydelig og for streng. Men en av deltakerne tok ordet: ”Jeg vil gjerne begynne” (lydlogg, 9. des. 2015). Og så var vi i gang. Det ble en god og positiv start. Akkurat som jeg hadde ønsket meg. Jeg hadde forberedt meg godt ved å gjennomgå tidligere referater fra faggruppemøtene og egne logger. Jeg hadde derfor god oversikt over den enkelte deltakers aksjon, og det var lett å lede samtalen videre. Jeg skriver i loggen min: ”Jeg er så glad for at jeg var forberedt på hva deltakerne hadde slags aksjoner.. at jeg kan styre praten videre.. dette er helt nødvendig i samtalen vår.. at jeg ikke har tenkt på det før når jeg har møter... er det derfor jeg opplever at møtet har blitt bedre?” (Refleksjonslogg, 2. januar 2016). Jeg la også et A3 ark på bordet der jeg noterte ned aksjoner etter hvert som de dukket opp. A4 ble for liten størrelse sist. Det er godt å ha noe ”håndfast” å konsentrere seg om. Flere brukte arket til å ”peke ut” det de snakket om. Samtalen fløt godt. En tanke slo meg: Kan det være at de som deltar synes det begynner å bli spennende og viktig å delta i faggruppen vår, at det ikke har noe med min innblanding å gjøre? Flere ganger gjennom møtet opplevde jeg fliring og god stemning. Mye handlet om felles glede over faget eller rett og slett små anekdoter fra skolehverdagen. I tillegg registrerte jeg at flere brukte ordet aksjoner som noe de kjente til: ”Det er artig at flere bekrefter at det er en aksjon vi snakker om.. flere har fått forståelse for hva en aksjon er.. det er ikke bare meg som leder av gruppen som vet hva det dreier seg om.. Det er positivt. Jeg opplever at de tar litt eierskap” (Egen logg, 2. januar 2016). Det femte møtet ble godt.

Det sjette møtet – 20. januar 2016: Deltakerne involverer seg

Jeg hadde en følelse av at flere av de som var på gruppen ikke visste helt hvor vi befant oss i faggruppearbeidet. Gruppen hadde variert fra 13 tilstede og ned til 4 deltakere, og mange hadde nok mistet den røde tråden i arbeidet. Jeg hadde derfor et behov for å lage en oversikt over hvor vi var i prosessen. Til dette møtet hadde jeg laget en PowerPoint-presentasjon med oversikt fra begynnelse til der de var i dag. Hensikten var at denne skulle være utgangspunkt for en samtale om videre faggruppearbeid. I tillegg hadde vi avtalt i forrige møte at vi skulle ta for oss hvilke kriterier som måtte ligge til grunn for at en elev skulle ha krav på lesekurs. Jeg var svært optimistisk i forkant. Den gode følelsen fra møte 5 satt fortsatt i. Men da jeg kom til møtelokalet satt det bare 5 personer der. Jeg brukte derfor de første minuttene på å finne ut hvorfor. ”Jeg hadde forventet at vi var ganske mange tilstede. Det hadde jeg sett tidligere på dagen, at folk var der. Men et annet møte foregikk til samme tidspunkt slik at det møtte bare 5 personer til mitt møte” (Egen logg 26. januar 2016). Jeg bestemte meg for å vente med å vise PowerPoint til vi var flere tilstede. Det positive var at før møtet startet, møtte jeg på en deltaker i gangen. Hun hadde noe hun ønsket å luften i faggruppe norsk. Hun ville gjerne diskutere bruk av kartleggingsprøvene vi bruker i faget. Det syntes jeg hørt spennende ut. Jeg valgte utfra denne samtalen å legge kartleggingsprøver inn som det første punktet på agendaen, ettersom det var viktig for en av deltakerne å diskutere. ”Det ble en god fagdiskusjon. Flere gode refleksjoner, tanker om forskning og tanker om hvordan vi skal ivareta det ved vår skole” (Egen logg 26. januar 2016). På agendaen hadde jeg også lagt inn et punkt om å lese fra loggen min om faggruppemøtene. Den som jeg skulle bruke i masteroppgaven min. Jeg hadde håpet de ville lese den og kanskje gi meg tilbakemelding om hvordan de hadde opplevd møtene. Kanskje hadde de en annen opplevelse av prosessen enn jeg? Det var utrolig spennende. Alle som leste teksten min hadde formening om hvordan de hadde opplevd det å være del av faggruppe norsk. Noen skrev kommentarer til meg, mens andre kommenterte det muntlig. Noen av utsagnene ble diskutert der og da. Det var svært spennende å høre hva de andre syntes. ”Jeg er spent på neste møte. Vil det prege oss? Vil de som har lest min oppgave være obs på det neste gang vi møtes?” (Egen logg

20.januar 2016). Jeg tenkte at dette kunne være et utgangspunkt for samtale om hvilke forventninger vi har til hverandre ved en senere anledning.

Det syvende møtet – 3.februar 2016: Det Kollaborative møtet.

Jeg hadde bestemt meg for at jeg ville vise PowerPoint-presentasjonen min denne gangen, uansett antall tilstede. Mine antakelser om at noen var usikre på hva vi hittil hadde gjort ble umiddelbart bekreftet da jeg hadde innledet møtet: ”Jeg aner ikke hva vi har gjort, jeg” var det en som konstaterte. Vi var 10 personer representert denne gangen, og jeg gikk i gang med å vise oversikt over arbeid så langt. Stemningen var høy. Fliring og småprat preger starten. Det virker som om gruppen trivdes sammen og synes det er kjekt å være tilstede. Det var godt å kunne vise til at ’noe arbeid har vi da fått gjort. Underveis i presentasjonen dukket det opp både tanker og refleksjoner fra gruppen. Flere nikket gjenkjennende, mens andre som ikke hadde vært så mye tilstede ble mer ettertenksomme. Vi hadde tydeligvis mye å snakke om. Det dukket også opp forslag om hva vi kunne gjøre videre utover i vårens møter. I stedet for en aksjon for hver enkelt person, ønsket gruppen at vi skulle gjøre aksjoner i fellesskap. Vi skulle se på vurderinger kartleggingsprøver slik at vi kunne få en felles forståelse av hvordan vi skulle tilnærme oss resultatene. Vi ble også enige om å ha en case med oss hver som vi kunne diskutere ut fra. Veien videre var lagt i fellesskap.

Refleksjoner over Aksjon 2

Jeg merket at mye handlet om å være forberedt som gruppeleder. Stille klar til møtene og ikke starte på begynnelsen hver gang, men bygge på det forrige møtet slik at vi kan bevege oss fremover. Dette ble spesielt tydelig i møte 5. Det gjorde meg glad og ivrig at samtalene om aksjoner og felles arbeid fungerte så godt denne gangen.

Som gruppeleder så jeg også at min rolle ikke var så dominerende lenger. Etter hvert som deltakerne definerte seg som et medlem i faggruppe norsk, så det ut som de også tok mer og mer ansvar, de fant sine roller (Blossing, 2008). Jeg opplevde nå at disse dyktige lærerne ønsket å bruke faggruppemøtene som et sted til faglig og profesjonell utvikling. Jeg merket også at humoren og latteren satt løsere etter hvert møte. Det oppleves som om vi synes det var trivelig å møtes og diskutere fag. Prat om de vanskelige tingene var ikke agenda lenger. Flere og flere personer i gruppen hjalp til med dette. Ønsket om å drive profesjonen sin fremover og bli bedre i yrket var tydelige.

Jeg var svært nervøs for hvilke reaksjoner jeg skulle få da jeg lot faggruppen lese gjennom mine refleksjoner om møtene. Tenk om noen ikke likte det de leste. Eller enda verre, ble fornærmet? Dette viste seg å være grunnløse bekymringer. Jeg fikk svært gode og konstruktive tilbakemeldinger. Noen av disse gav meg en antakelse om at vi slett ikke alltid snakker samme språk. Min forståelse var ikke nødvendigvis den samme som de andres.

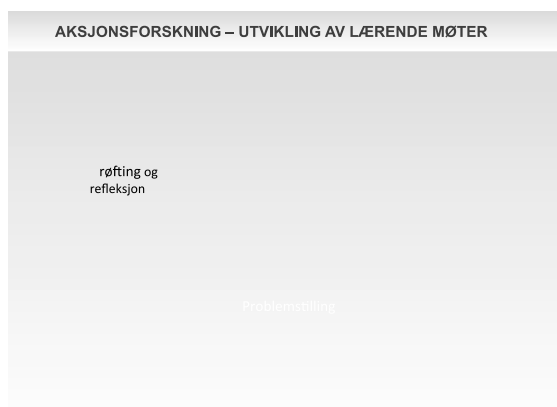
Noen av kommentarene så slik ut:

1. *Er vi så ustrukturerte?*
2. *Jeg hadde ikke dette perspektivet på møtene våre. Det overasket meg. Jeg husker bare at vi har hatt fagdiskusjoner.*
3. *Bruker vi så lang tid på å komme i gang?*

Vi må kanskje metakommunisere mer om faggruppemøtene (Bjørndal, 2009). Snakke om hva som forventes av den enkelte, hva de ønsker og hva de kan bidra med? Dette vil kanskje gi det enkelte medlemmet et større ansvar for at møtene fungerer?

Jeg har nå hatt det siste møte med opptak. Lydloggene gav meg en svært god oversikt over samtalene vi hadde i faggruppemøtene. Flere ganger fikk jeg en klarere opplevelse av møtet etter at jeg hadde transkribert loggen, som om jeg lettere forsto hva de andre hadde sagt. Men alt etterarbeid med lydopptak er tidkrevende, og ikke nødvendigvis mulig å gjennomføre i hverdagen. Det blir en utfordring å sikre meg denne gode oversikten videre uten lydopptak.

Analyse



Analyse innebærer å forenkle, klassifisere og sammenlikne, kartlegge mønstre og forklarer årsak til mønstre, og vurdere konsekvenser av dem (Bjørndal, 2012). Man fokuserer på noe og ser bort fra noe annet. En prosess der man som forsker systematiserer og undersøker sitt datamateriale. Eller sagt på en annen måte: Analysen er en organisering av innsamlet data, der man bryter det ned til forståelige deler, koder de og ser etter mønster (Kvale & Brinkmann, 2012). I min analyse vil dette innebære en konstruktiv bearbeiding av det innsamlede materialet, med den hensikt at det skal få konsekvenser for faggruppe norsk, gi læring og

retning for videre skoleforbedring. Altså er sluttproduktet et tiltak med sikte på forbedring av faggruppemøtene (Kalleberg, 1992).

Kvale & Brinkmann (2012) beskriver 3 hovedformer for analyse. *Analyse med fokus på mening, analyse med fokus på språk og generelle analyser.*

1. Analyse med fokus på mening gir et innblikk i hvordan man kan organisere intervju og data ved å strukturere innsamlet materiale ved å kode eller å lage meningsfortettinger som henter ut mening fra tekst
2. Analyser med fokus på språk der både språkstrukturer og mening er bærende elementer
3. Generelle analyser er ikke nødvendigvis avhengig av en bestemt analyseform, men kan være en blanding av metoder og teknikker

Min analyse likner mest på generelle analyser, ettersom jeg har brukt både meningsfortetting og koding i fritt samspill. Jeg har laget meg et fargekodesystem, målkoding av begrepet profesjonalitet og samtidig skrevet ut meningsfortattede tekster som omhandler møtene. Fargekoder og målkodingen er for å hjelpe meg i analysen, det samme er de meningsfortattede tekstene som også er ment å gi leseren en forståelse av hvordan møtene foregikk ut fra mitt synspunkt.

En konstruktiv prosess

Forskningsprosessen min er inspirert av Cato Wadel (1991) sin tilnærming til kvalitativ forskning. I et kvalitativt studie vil analysen starte samtidig med forskningsprosjektet. Det er en "runddans" mellom teori, metode og data (Wadel, 1991, s.130), der man vurderer gjennom hele prosessen om det man holder på med er fornuftig. Refleksjon rundt metodevalg, samtaler og innkomne data vil gi retning for prosjektet underveis. En konstruktiv analyse innebærer at man også vurderer hvordan man skal gå frem og hva man skal gjøre videre i forskerprosessen. Gjennom litteratur og refleksjoner får man nye anskuelser som kan spille inn på de valg man foretar seg i en kontinuerlig prosess.

I min analyse har jeg pendlet mellom min forforståelse/antakelse, som i møte med transkriberinger og logger, gav ny forståelse for utviklingsarbeidet i faggruppe norsk. Det har vært nødvendig å veksle mellom refleksjoner og stadig dykk i litteratur slik, at jeg kunne lese innsamlet data med nye øyne og søke å forstå prosessen jeg var en del av. I et hermeneutisk vitenskapelig lys vil dette kunne forstås som den hermeneutiske spiral. Den viste sammenhenger mellom materialet jeg skulle tolke, satt i sammenheng med min forforståelse og den konteksten faggruppemøtene var en del av. En helhetsforståelse ville bare være mulig om jeg kjente til forbedringsarbeidets historikk, slik at enkeltuttalelser ikke ble tatt ut av sammenheng, men ble forståelige nettopp fordi de tilhørte en kontekst.

Kallebergs (1992) spørsmål innen den konstruktive samfunnsvitenskapen ”Hva jeg som praktiker kan og bør gjøre for å forbedre situasjonen?” gir en god retning på utviklingsarbeid. Det innebærer blant annet at jeg som praktiker tar lærdom av det arbeidet vi har gjort underveis, søker å forbedre situasjonen og være med på å legge føringer for det videre arbeid. Alle observasjoner, opplevelser, hendelser og erfaringer i denne prosessen vil derfor være potensielle data. Det blir som en reise i et utviklingsarbeid. Hvor målet er vet man ikke nødvendigvis fullt ut når man starter, fordi man underveis kan oppdage og lære noe man ikke hadde sett for seg. Arbeidet med faggruppe norsk og masteroppgavearbeidet har derfor forandret seg i dette forbedringsarbeidet. For meg var ikke profesjonstilnærmingen og samarbeidsfokus en åpenbar retning fra studiets start. Det utkrystalliserte seg underveis via spørsmål og refleksjoner.

Den praktiske gjennomføringen av analysen

Jeg har i hovedsak hentet inn data fra transkriberinger av møter og egen loggskrivning. Det ble gjort lydopptak av 5 av i alt 7 møter gjennom et halvt år. Det første møtet på våren 2015 tok jeg ikke opptak fra, og opptak fra møte 3 var ødelagt. Jeg har transkribert de resterende 5 lydloggene (transkripsjon 1:1), og tatt utskrifter av alle loggene jeg har skrevet. Etter hvert møte sammenliknet jeg transkripsjonene med det jeg hadde notert i loggboken min og skrev meningsfortolkende tekster.

Grounded theory er en generell metodologi som ble utviklet på 1960-tallet (Strauss & Corbin, 1994). Denne metodologien har til hensikt å utvikle teori som er forankret i systematisk innsamlete data (Strauss & Corbin, 1994, s. 273) og har en induktiv design. Et grunnleggende trekk er at datainnsamling og analyse er parallelle prosesser (Folkestad, 2000). For å gi et innblikk i hvordan jeg har forholdt meg til datamaterialet mitt, velger jeg å forklare det i forhold til Strauss & Corbins kodefaser (refererade i Nilssen, 2010). I *Grounded Theory* er det tre faser i en kodingsprosess: Åpen koding, Aksial koding og Selektiv koding.

I den første fasen, *åpen koding*, ser man på det innsamlede materialet med et åpent sinn (Nilssen, 2010). Åpen koding gir en induktiv tilnærming til materialet, i motsetning til en positivistisk fremgangsmåte med deduktiv tilnærming der man tester en hypotese. Dette er det første steg på veien for å få mening ut av den komplekse og enorme mengden data. I den åpne kodingsfasen brukte jeg offentlige dokumenter som utgangspunkt, slik at jeg kunne lage meg holdepunkter til et videre arbeid med mitt innsamlede materiale. Jeg leste gjennom og fant at begrepet profesjonalitet stadig var et gjennomgående tema. Likevel var profesjonalitet så mangetydig og uklart at jeg hadde behov for å se nærmere på dette i disse dokumentene. Jeg lette i denne første fasen etter sammenhenger der profesjonalitet i skolen var beskrevet.

I den andre fasen, *den aksiale kodingsfasen*, så jeg gjennom stortingsmeldingene utgitt etter 2006, hvor jeg så etter tema som omtalte profesjonalitet i skolen. I den aksiale fasen er målet å kunne forklare fenomenet man studerer mer presist og fullstendig. Ut fra tema laget jeg noen kategorier. Så gjorde jeg det samme med kommunens rammer og prosjektbeskrivelse for å identifisere hvilke forventninger som lå til grunn for arbeidet på den enkelte skole. Jeg laget meg en enkel tabell for videre arbeid. Dette arbeidet er sammenstilt på neste side i tabell 3.

Tabell 3. Oversikt over hvordan Stortingets forventninger innen profesjonalitet i skolen møtes av kommunen og påvirker faggruppe norsk på skolen.

Stortingsmeldinger Tematiske kategorier som omhandlet begrepet profesjonalitet	Kommunen Kommunale rammer og organisering
Profesjonelle lærende nettverk	Kommunale nettverk og dialogsamling
Dele gode undervisningsopplegg, St. meld. nr. 31 (2008 - 2009): ”Kvalitet i skolen”	Kommunale faggrupper og nettverk
Profesjonelt fellesskap - samarbeid	Kommunale faggrupper og nettverk Krav om at alle i faggruppene deltar i utvikling
Krav til ledelse	Rektormøter, skolevise planer
Positive holdninger til endring	Den enkelte opplever endringen hensiktsmessig
Henvisning til forskning	Forskning: Besøk av universitet - dialogsamling
Deltakelse – aktive bidragsytere	Presentasjon av aksjoner fra den enkelte skole - dialogsamling
Refleksjon	Refleksjon over tema på tvers av skoler i dialogsamlingen
Tid, Meld. St. 19 (2009 – 2010): ”Tid til læring”	Den enkeltes skoles organisering
Kreativitet og engasjement	Systematisk dele gode erfaringer gjennom nettverk

Med utgangspunkt i det ovenstående, og i den *aksiale kodingsfasen*, bearbeidet jeg Stortingets og de kommunale tematiske kategorier slik at disse fikk et format som for mitt arbeid fremsto mer presise (Nilssen, 2010). Jeg endte opp med 7 kategorier. Disse kategoriene ble fargekodet og fargekodene ble brukt gjennomgående i det videre arbeid (Se tabell 4, neste side). Man kan argumentere med at noen av kategoriene kan ha en grad av overlapping, som for eksempel ”Faglige utveksling og refleksjon” og ”Henvisning til forskning”, men det var et ønske om å spesifikt skille ut referanse til forskning i det innledende arbeid. I presentasjon av møterresultat senere i oppgaven (Se figur 7) er imidlertid disse kategoriene slått sammen.

Tabell 4. Kategorier for det videre arbeid med faggruppe norsk sine møter

Kategorier for det videre arbeid	Utdyping av kategoriinnhold
Dele gode undervisningsopplegg	Dele undervisningsopplegg med hverandre i faggruppen som vi hadde prøvd ut i egne klasserom
Faglig utveksling og refleksjon	Diskusjoner og refleksjoner rundt undervisningsopplegg slik at de kunne brukes av andre, i eventuelt en modifisert versjon
Nettverksarbeid	Gruppeleders ansvar som gikk ut på å ta med gode ideer fra den kommunale faggruppe norsk til vår skole. Og visa versa.
Henvisning til forskning	I hvilken grad vi bruker teori og forskning for å belyse det arbeidet vi hadde gjort eller som utgangspunkt for nye undervisningstilnæringer
Tid og ressurser	Tid og ressurser belyses i offentlige dokumenter og teori som en nødvendighet for å kunne gjennomføre skoleforbedringsarbeid. I faggruppe norsk handlet det i hovedsak om frustrasjoner over mangel på det.
Ledelse	Min rolle/deltakelse som leder for faggruppe norsk
Smalltalk	Det står ikke noe om i offentlig dokumenter jeg har lest at smalltalk bidrar til profesjonalitet. Når jeg har valt å ta det med handler det om at det var et viktig bidrag til trivsel i gruppen.

Tilsvarende til fargekodingen i tabell 4, fargekodet jeg hver enkelt setning i transkripsjonene fra lydloggene fra alle møtene. Siden transkripsjonene var gjort 1:1, det vil si at all tekst var transkribert, representerte hver linje i transkripsjonen det samme tidselementet av møtet. Summen av antall linjer innenfor hver kategori utgjorde dermed denne kategoris tidsandel av møtet. Siden alle møtene ble gjennomført over tilnærmet likt tidsrom, var vektning av resultatene fra ett møte i forhold til et annet ikke nødvendig. Dermed kunne hver kategoris tidsandel fra hvert møte legges direkte sammen til et summert resultat og prosentvis kalkuleres, samlet så vel som for det enkelte møte. Resultatet av oppsummeringen av de fargekodete linjene i transkripsjonene ble for hvert møte satt opp i en tabell. Tabell 5 viser som eksempel sammenhengen mellom linjer og tid i prosent for hver kategori for ett av møtene som et eksempel.

Tabell 5. Tabell med oversikt over antall linjer/tid brukt innen den enkelte kategori for ett av møtene

Kategorier	Antall linjer = Tid brukt	Andel tid i prosent
Dele gode undervisningsopplegg	0	0
Faglig utveksling og refleksjon	336	61
Nettverksarbeid	8	1
Henvisning til forskning	47	9
Tid og ressurser	37	7
Ledelse	44	8
Smalltalk	77	14

I den siste fasen, *den selektive fasen*, søker man å finne forskningens hovedtema. Etter analyse av de valgte kategoriene, herunder både mine valgte kategorier og stortingsmeldingens tematiske kategorier, er *interaksjon/samarbeid* et åpenbart kategori-fellestrekk. Ifølge Nilssen (2010) er dette et kjernebegrep. Et begrep som representerer forskningens hovedtema, som i denne aksjonsforskningen kan samles i begrepet *lærende møter*.

Forskningsetiske perspektiver

Etiske krav og dilemma

I dette studiet var det viktig å vurdere hvilken effekt det jeg studerte og jobbet med hadde på oss som deltok. I et idealistisk perspektiv skal man ikke bare frembringe vitenskapelig kunnskap, men også forbedre situasjonen for de som deltar (Fangen, 2005). Vil det være et gode eller en belastning for de som deltar?

Datatilsynet vektlegger at en undersøkelse eller bruk av informasjon som hentes inn skal være legitim. Den skal ha en hensikt og et formål. Etiske retningslinjer kan gi føringer for hvordan man skal opptre i slike situasjoner.

Vetenskapsrådet (2002) i Sverige har utviklet fire krav for å beskytte individet. Disse bør forstås og betraktes før man går i gang med å planlegge undersøkelser i skolevirksomhet (Ordell, 2012).

- *Informasjonskravet* innebærer at forskeren skal informere de berørte parter om den aktuelle forskningens hensikt. Jeg informerte min rektor allerede våren 2015. Da fikk jeg en skriftlig tillatelse til å gjennomføre studiet på skolen. Deltakerne i faggruppen fikk kjennskap til studiet og intensjonen med faggruppe norsk rett før sommeren 2015. I møte 1 i faggruppen handlet det i hovedsak om hvilke intensjoner jeg hadde for faggruppe norsk og at jeg hadde tenkt å studere prosessen og skrive om den. I løpet av året fikk de mulighet til å lese mine refleksjoner fra faggruppemøtene.
- *Samtykkekravet* betyr at deltakerne har selv rett til å bestemme over sin deltaking. Samtykket fra enkelte var hentet inn og det var informert om at de kunne når som helst trekke seg fra oppdraget. Dette hadde de fått informasjon om både muntlig og skriftlig pr mail før sommeren 2015. Vi var ikke i gang med møter og opptak før høsten startet. Deltakerne i faggruppe norsk fikk da igjen en mulighet til å velge å være med eller trekke seg.
- *Konfidensialitetskravet* tar for seg at personer som deltar skal beskyttes og at personopplysninger skal oppbevares på en forsvarlig måte slik at ingen som ikke er uvedkommende kan ta del i det. Jeg hadde lovet den enkelte at det ikke skulle være mulig å gjenkjenne dem i dette studiet. Enkeltpersonenes rolle vektlegges ikke. De er en del av faggruppen og fremstår ikke som enkeltpersoner. I mine lydlogger er de definert som lærer 1, lærer 2 osv., men det er forskjellige fra gang til gang hvem som er hva. I de fortettede fortellingene oppsummeres de som en lærerstemme – uavhengig av hvem som har sagt hva. Lydloggene er også slettet fra båndopptak, slik at det bare er transkripsjonene som står igjen. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner ut fra transkripsjonene og hvem som står bak de forskjellige utsagnene.
- *Nyttekravet* er et viktig aspekt, der innsamlet informasjon om enkeltpersoner bare kan benyttes i forskningssammenheng (Ordell, 2012). Datamaterialet jeg har samlet inn skal ikke brukes i kommersielt. Det skal brukes i forbindelse med min masteroppgave og som en del av skolens og kommunens forbedringsarbeid.

Et etisk dilemma er at man kan bli følelsesmessig involvert i for stor grad med det man forsker på (Fangen, 2005). Personene som sitter i faggruppe norsk har jeg en til dels lang yrkeshistorie med. De fleste har jeg arbeidet med i flere år. Opplevelser fra tidligere år kan virke inn på hvordan jeg opplever og tolker situasjonene i dag. Lydopptakene var til stor hjelp i så henseende. De ga nødvendig avstand og objektivitet til materialet og møtene jeg hadde gjort opptak av. Lydopptakeren var også ment som hjelpemiddel til dokumentasjon fra faggruppemøtene. Jeg hadde et ønske om at den ikke skulle være til bry for noen eller at den skulle legge bånd på det som vi skulle snakke om. Dette viste seg å ikke være et problem. Det var bare i begynnelsen av møtene at det ble oppmerksomhet rundt opptakeren. Resten av møtene ble den ikke lagt merke til.

Den doble rollen og troverdighet

Innen aksjonsforskningstradisjonene finnes et bærende element. Selve forandringen som skal gjennomføres skal være i det godes hensikt. Man må ikke nødvendigvis lykkes når man forsøker å endre noe, men tanken bak må ha vært at noe skal bli bedre. Troverdighet og seriøsitet i utviklingsarbeidet er svært viktig, for det handler ikke bare om det ferdige resultatet i oppgaven som sådan, men også om respekt overfor dem som har vært med i prosessen.

Den doble rollen man har når man forsker i eget felt, kan nettopp være en situasjon hvor det kan stilles spørsmål ved troverdighet om ikke forskeren opptrer seriøst og profesjonelt hele tiden. Og troverdighet er avgjørende for at man skal lykkes med arbeidet sitt. For hvem vil være med på skoleforbedringer hvis det finnes en skjult agenda?

Som nevnt tidligere har aksjonsforskning vært kritisert for å være uvitenskapelig og i tillegg å gripe forandrende inn i det studerte felt (Kalleberg 1992). Det er åpenbart viktig å møte denne kritikken med transparens (Furu, 2007) og ved å holde en seriøs og profesjonell avstand til det man holder på med. Hvordan skal jeg forholde meg til at min subjektivitet, jeg-et, påvirker den forskningen jeg gjør (Andreassen, 1998)? Fortolkningen er en utfordring gjennom fordreininger og "blinds" ("blinde punkter"). Når man er del av et kollegium over tid, blir man vant med hverandre. Vi stiller ikke spørsmål om hvorfor lenger, fordi vårt fellesskap tas for gitt. Wadel (1991) skriver at for å oppdage det vi ikke ser, det opplagte, må se på oss selv som litt "rare", eller "se oss selv gjennom andres øyne". Tom Tiller (2006) bruker metaforen "glasstak" for å beskrive dette. Han skriver at det er nødvendig å betrakte det du gjør utenfra, som om man ligger på et glasstak og ser ned på sin egen forskerprosess. For en bevisstgjøring av prosessen, bør man også vende seg til teori underveis (Fangen, 2005). Dette gjorde jeg gjennom å skrive meningsfortattede tekster.

Jeg har forsøkt å møte utfordringene med den doble rollen gjennom forskjellige tiltak. En måte å gjøre dette på var å gi uttrykk for mine forhåndsforståelser av situasjonen. Forskerens forforståelse spiller inn på hvilke fokusområder som blir interessante (Furu, 2007) og hvilken informasjon jeg valgte å vektlegge i forskningsprosessen. Det var i den henseende viktig at deltakere var klar over hva problemstillingen for denne masteroppgaven var og hva jeg så etter i min forskning. Det førte til større bevissthet hos meg selv som forsker, men gav også omgivelsene mer klarhet og forståelse (Andreassen, 1998).

Transparens i forskningsprosessen er et annet tiltak (Furu, 2007). Man må belyse prosessens enkelte deler så nøyaktig som mulig. Overført til mitt forskningsarbeid, kan jeg oppsummere med følgende: I forkant av studiet, våren 2015, skrev jeg en plan for masteroppgaven min. I tillegg til at det var et krav i masterutdanningen, klargjorde den tankene om den prosessen jeg skulle i gang med. Kollegaene i norsk faggruppe ble samlet våren 2015 og spurt om de kunne tenke seg å være deltakere i min forskningsprosess. Dette ble akseptert. De som hadde spørsmål fikk avklart disse. Tidlig på høsten 2015 hadde jeg en gjennomgang av studiet og aksjonene min for alle kollegaene mine.

Et tredje tiltak var valg av fokusgruppesamtale som metode. Det var ikke et tilfeldig valg. Jeg ønsket å gjøre datainnsamlingen mindre forskerstyrt, samtidig som den kunne være til hjelp i utvikling av faggruppens eget arbeid. Fremfor bruk av fokusgruppeintervju, som innebærer en større styring fra moderators side gjennom ferdige spørsmål, bidrar arrangementet i fokusgruppesamtalen som god

struktur for samtalen i faggruppe norsk. Triangulering er en fjerde måte å redegjøre for prosesser og valg på (Furu, 2013). Det å la deltakerne lese mine meningsfortattede tekster og ta dem med på beslutningsprosesser for hva faggruppen skulle jobbe med, var et forsøk på å gjøre utviklingsarbeidet og prosessene så transparente som mulig.

Jeg har lang fartstid med deltakerne som er med i dette studiet. Jeg ser ikke bort fra at dette kan ha bidratt til at jeg over tid har opparbeidet en viss tillit, noe som kan ha vært medvirkende til at mine kolleger har stolt på at jeg har hatt et genuint ønske om å ville det beste med prosessen.

Validitet

Validitet fungerer som en kvalitetskontroll av det man har gjort. Har man gjennomført det man sa man skulle gjøre (Esaiasson et.al., 2012)? Jeg skal kort beskrive noen kriterier for validiteter hentet fra boken "Studying your own School" (Andersson, Herr & Nihlen, 2007),

- *Resultatvaliditet*: Er resultatet i overensstemmelse med målet og intensjonen
- *Prosessvaliditet* spør i hvilken grad målsettingen var tydelig nok, planleggingen god nok og gjennomføringen gjort i en akseptabel og troverdig setting. Og at det har vært en prosess som tillot løpende refleksjoner, kontinuerlig læring og forbedring for den enkelte eller systemet
- *Demokratiske validitet* handler om at forskningsprosessen er gjort i samarbeid med alle parter som berøres av aksjonen
- *Katalytisk validitet* tar for seg i hvilken grad forskningsprosessens deltakere kan og er villige til å reorientere seg under prosessen og ta konsekvenser av det oppnådde resultatet om nødvendig
- *Dialogisk validitet* gjelder i hvilken grad forskningsrapporter får en gjennomgang og synspunkt fra annet relevant hold.

Det er alltid fare for at man selv farger resultatene for mye gjennom sin tolkning. For å balansere dette vil kollegaer, veiledere og medstudenter kunne gi verdifulle innspill og stille kritiske spørsmål til studiene underveis. Triangulering i form av andres forskerblikk eller bruk av flere metoder må vurderes i denne prosessen. Kopling av mine egne refleksjoner til litteratur underveis i prosessen har vært viktige for å få kontinuitet i arbeidet med norsk faggruppe. Slike "stopp" underveis gjør at man sørger for at man går i riktig retning og kalibrerer seg utfra de intensjonene man hadde. Det betyr ikke at det jeg så for meg er det endelige svaret, men at ved hjelp av litteraturen og deltakerne i faggruppe norsk holdt en retning som oppleves god for alle. Jeg har derfor valgt å bruke prosessvalidering og dialogisk validering i denne oppgaven, noe som jeg vil beskrive litt nærmere.

Prosessvaliditet

Løpende refleksjoner og forbedringer underveis i arbeidet har vært en del av forskningen. Analyser underveis, gjennom en forskningsprosess inspirert av Cato Wadel (1991), gir gode muligheter for å tenke gjennom prosessens retning. "Runddans" mellom teori, metode og data har handlet om å lese gjennom transkriberinger flere ganger, finne litteratur som omhandler det jeg lurer på og diskutere dette med mine kollegaer og medstudenter.

Dialogisk validitet

Det var også nødvendig å la noen kollegaer lese gjennom de meningsfortattede tekstene fra møtene vi hadde hatt. De kommenterte disse, enten muntlig eller skriftlig, og gav meg gode tilbakemeldinger på hvordan de hadde opplevd arbeidet i gruppen så langt. Ettersom aksjonsforskning som strategi i en forbedringsprosess ved en skole også handler om at alle som deltar er likeverdige, er det viktig at alles

stemmer blir hørt underveis. Gjennom felles refleksjoner og litteratur får man nytt tankegods som kan spille inn på de valg man foretar seg i studiet i en kontinuerlig prosess. Mine medstudenter har også tatt seg tid til å lese gjennom og vært konstruktivt kritiske. En kritisk venn er en du stoler på, som man vet er kritisk til det arbeidet man gjør, nettopp for at hun ønsker at du skal lykkes (Tiller, 1990). Mine studievenner har gjennom hele prosessen med dette studiet, lest utkast etter utkast, og gitt meg konstruktive tilbakemeldinger og gode tips.

6 - Resultat

Jeg skal i dette kapittelet se på resultater fra forskningsprosessen.

Erfaringer og resultat fra utvikling av møtene

Erfaringene fra forskningsprosessen er mange. Først og fremst er et aktivt engasjement med forventninger og krav fra skoleledelsen nødvendig for at faggruppemøtene skal kunne fungere. Ledelsesengasjement må i utgangspunktet være på plass.

Enkle strukturer som fast møterom, fastsatt dato og tid, innkallinger til møtet, agenda for møtene og referat fra møter ble gradvis utviklet høsten 2015. Innledningsvis hadde dette ikke vært på plass og møtene hadde ikke fungert i henhold til forventningene. Overgangen til strengere møtestruktur var ikke enkel og tok sin tid av forskjellige grunner. Dette gikk på alt fra møteprioritering til møteforståelse og aktiv møtedeltakelse. Erfaringen var at de fleste fikk med seg de aktuelle datoene og agendaen, men ikke alle og ikke alltid.

Vi brukte lang tid på å etablere oss som gruppe, og medskaping og felles forståelse av hva møtene skulle bidra til var ikke det første vi fikk gjort noe med. Dette førte til en del fokus på negative problemstillinger fremfor å gi rom for refleksjon over gode undervisningsopplegg.

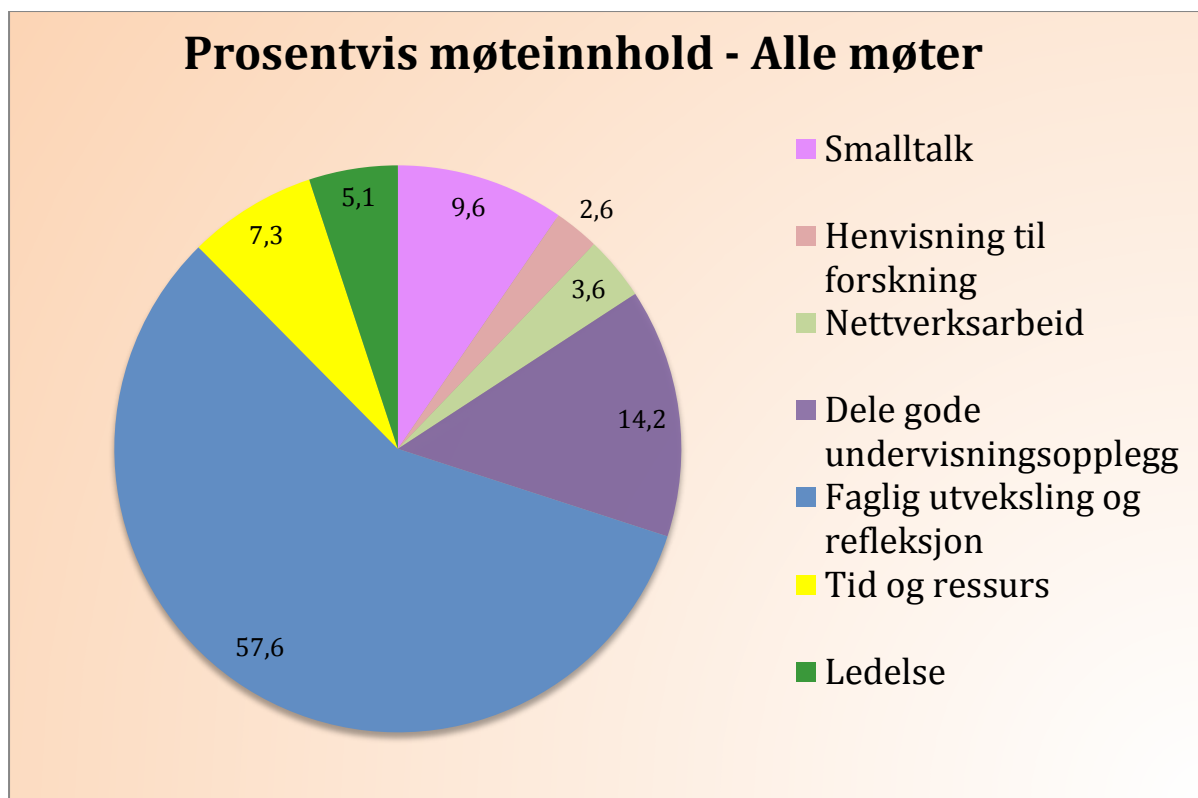
Innkalling med sakslister var viktige i struktureringen. Ikke minst fordi de gav en klar retning for møtet, og en formell ansats til møtene. I tillegg gav det deltakere mulighet til å holde oversikt, selv om de ikke var tilstede.

God samtalestruktur var nødvendig så lenge gruppen ikke var ordentlig etablert. Selv om vi kjente hverandre godt fra før, var det ikke så enkelt å få til den gode samtalen med en gang der alle ble med. En samtalestruktur der hver deltakerne måtte si noe innledningsvis, åpnet for at alle deltok. Samtalestrukturen ga rom for å si noe for den som ikke sa så mye til vanlig, og den som alltid var flink og tok ordet, måtte lytte. I denne sammenheng var det nyttig å holde utviklingen av og hensikten med møtene klar for alle, og la alle få bidra med sine erfaringer.

Gjennom de meningsfortattede versjonene av aksjonene mine, beskrives faggruppemøtenes utviklingsprosess i retning lærende møter. Disse gav rom for den kritiske ettertanken.

Referatene og transkripsjonene viste at møtene på ingen måte utviklet seg likt fra gang til gang selv om jeg i utgangspunktet planla og forberedte meg tilsynelatende på samme måte. For å forstå dynamikken i møtene bedre, tok jeg utgangspunktet i kategoriene for møteinnhold, se tabell 5, og den tid vi reelt hadde brukt på hver kategori i møtene. Møtene var i utgangspunktet planlagt som 100% faglige møter, men som det fremgår av urene 6 og 7, ble det ikke slik, særlig ikke i begynnelsen.

Statistikk fra alle møtene ble utarbeidet og sammenfattet. For meg ble resultatet av denne analysen en overraskelse. Det som umiddelbart slo meg var at vi hadde brukt nær ti prosent av tiden på "Smalltalk" som sammen med syv prosent på "Tid og ressurs" utgjorde at 17 % av tiden medgikk til utenomfaglige samtaler. Under tre prosent medgikk til et viktig område som forskningsrelaterte emner. Dette syntes lavt. Nettverksarbeidet rettet mot kommunen syntes på den annen side rimelig. Resultatet over møteinnhold for alle møtene er vist i figur 6.



Figur 6. Samlet oversikt over møteinnhold for alle faggruppemøtene

Rundt 14 % av alle våre faggruppemøter ble brukt på å dele aksjoner/gode undervisningsopplegg som den enkelte hadde utført i eget klasserom.

Undervisningsopplegg var bakgrunn for faglig utveksling og refleksjon. Hele 57,6% ble brukt til dette. Den faglige diskusjonen handlet blant annet om hvilken didaktikk som var benyttet i undervisningen og diskusjoner rundt erfaringer den enkelte har hatt.

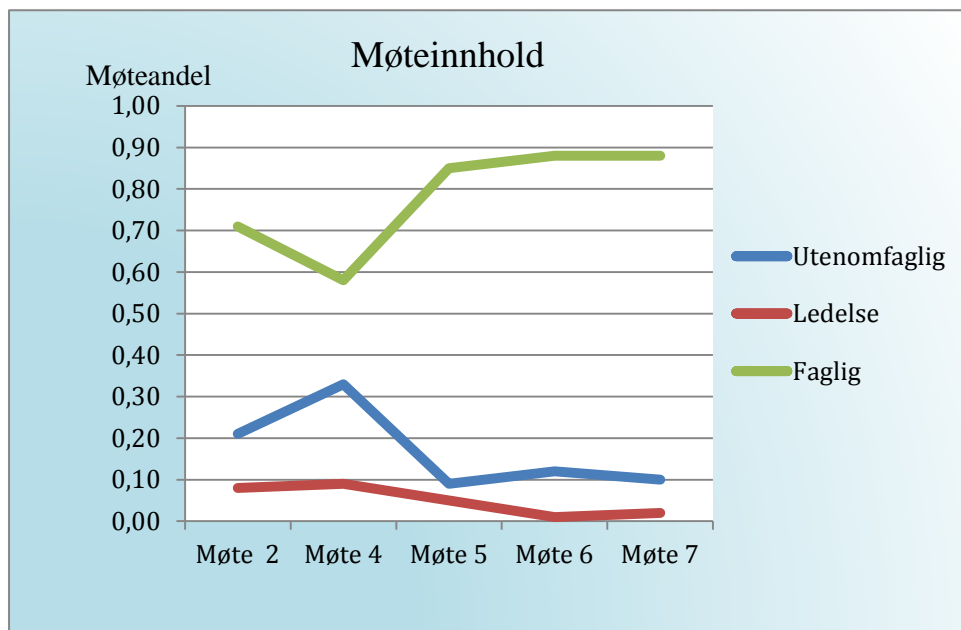
7,3% brukes til å snakke om mangel på tid og ressurser. Dette utgjorde en relativt stor del av diagrammet, men representerer i hovedsak bare ett møte (møte 4).

I 2,6% av det totale bildet henviser vi til fagstoff. Det betyr at vi oftest har nevnt teorier i tilknytning til det vi allerede diskuterte.

Kopling til kommunalt nettverk er representert med 3,6 %. Her gjelder det samme som henvisning til fagstoff. Det dukket opp i forbindelse med annen prat, ikke nødvendigvis som et eget tema. Årsaken til det vil jeg utdype nærmere under drøfting.

En stor del, hele 9,6% brukes til utenomfaglig prat, som jeg har kalt "Smalltalk". Det er den praten som ikke henger sammen med det faggruppe norsk skal gjøre. Innledningsvis var dette ganske negativt, etter hvert var det mest humor og glede. For en bedre forståelse av utviklingen av møtene, var det nødvendig å se nærmere på utviklingen over tid.

Jeg tok for meg de samme kategoriene som beskrevet ovenfor i figur 6, men for å gi en bedre oversikt sammenfattet jeg kategoriene "Dele gode undervisnings-opplegg, Henvisning til forskning, Faglig utveksling og refleksjon og Nettverksforbindelser" i én samlekategori som jeg har kalt "Faglig". Videre sammenfattet jeg "Smalltalk og Tid og ressurs" i én samlekategori "Utenomfaglig", og til sist, "Ledelse" står som beskrevet tidligere.



Figur 7. Utvikling av møteinnehold over tid

Resultatet av denne bearbeidingen av statistikken med henblikk på møteinnehold over tid er vist i figur 7. Igjen fremkom et interessant bilde.

Min rolle som leder, den røde grafen i figur 7, viser at jeg innledningsvis var aktivt engasjert i ledelse av møtene. Fokus på det faglige i møtene ble etter hvert en utfordring og i møte 4 nådde vi et bunnivå for det faglige innholdet i møtene. Nå tok utenomfaglig prat mye større plass, samtidig som praten ikke var særlig positiv. Jeg måtte engasjere meg som leder mer enn før og gå inn og styre samtalen i mye større grad enn tidligere. Det var på dette møtet at jeg benyttet meg av tegning som verktøy for å få fokus på samtalen og det faglige igjen. Som det fremgår av figur 7, var dette nødvendig.

Møte 4, som på mange måter var slutten på Aksjon 1, ble et vendepunktet før neste aksjon, Aksjon 2. I Aksjon 2, fra møte 5 til 7, ser vi en tydelig positiv utvikling av møtene. Det faglige innholdet blir signifikant tydeligere og opptar etter hvert nær 90% av møtene, samtidig som den utenomfaglige praten blir mindre. Min rolle som aktiv leder blir også vesentlig mindre nødvendig. Jeg er i disse møtene mer en ordstyrer og deltaker i fagdiskusjonene enn en som må opprettholde fokus. Det fremgår ikke av figur 7, men fra og med møte 5 var også den utenomfaglige praten preget av humor og glede, og mindre av frustrasjon over manglende tid og ressurser. Møteledelse, både i kraft av å være ordstyrer, men også ved å ha oversikt over arbeidsprosessen var altså nødvendig. I etablering av faggruppemøtene, mener jeg det var nødvendig at det var en som hadde oversikt.

Forhold knyttet til profesjonalitet

I denne delen vil jeg ta for meg resultatet som knytter seg til profesjonalitet.

Profesjonelt fellesskap er et begrep som blant annet brukes i politiske dokumenter. Et fellesskap der vi utvikler vår faglige kompetanse innen norskfaget. Lite erfaring med konseptet lærende møter var utfordrende til å begynne med. I de første faggruppemøtene var det enda uklart for deltakerne hva

faggruppe norsk skulle bidra med. Selv om møteagendaen var klargjort fra skolens utviklingsgruppe, og saksliste var sendt ut, var det usikkert for deltakerne hva som var forventet. Dermed stilte flere uten nødvendig materiell, noe som gjorde at vi ikke kom ordentlig i gang. Det var tydelig at faggruppe norsk ikke hadde etablert en status som en viktig bidragsyter til deltakernes hverdag.

Vi brukte 14,2% tid på å dele aksjoner eller gode undervisningsopplegg i det totale bildet av alle møter. De møtene hvor dette fungerte best, var på møtene der dette tema var satt opp på en saksliste eller en agenda. Det tyder på at det må avsettes tid til slike samtaler, fordi de ikke oppstår spontant.

Resultatene viser også at vi bare brukte 2.6% (Se figur 6) av tid til forskningsbasert kunnskap. De innspill som knyttet seg til forskning, var representert med enkelte setninger her og der i møtene. Kun i det syvende møte ble teori presentert i forbindelse med min gjennomgang av ståsted for faggruppe norsk. Teori ble ikke brukt som utgangspunkt for diskusjon i møtet etter denne presentasjonen.

Felles begrepsforståelse er ifølge Dale (1998) nødvendig for å kunne reflektere over og videreutvikle gode undervisningsopplegg. Selv om vi i utgangspunktet stort sett har felles bakgrunn, var det ikke slik at vi alltid var innforstått hva de andre deltakerne holdt på med. Men jeg merket etter hvert som vi ble bedre kjente med hverandre som team, var det lettere å spørre hverandre om oppklaringer i forhold til praksis. Dette tok også tid. I begynnelsen tar man for gitt at alle vet og forstår, men etter en stund utvikles et ”stammespråk” som omfatter både faglige begreper og felles humor. Flere tok ordet og ble med i samtalen etter hvert som vi følte mer og mer tilhørighet til gruppen. Ut fra et kommunikative perspektiv, innebærer det at den enkeltes stemme er viktig fordi gjennom dialog med andre forstår man kanskje virkeligheten bedre. Språket som utvikles når man er sammen, gir tilhørighet til gruppen.

De fleste gangene var det utviklingsgruppen eller jeg som satt agenda for møtet. Men i de siste møtene endret dette seg noe:

1. Jeg fikk både henvendelser i forkant av møtet om hva som var ønsket at vi skulle snakke om, og
2. Vi diskuterte sammen på møtet om hva som var viktig for oss og la opp kursen videre i fellesskap.

Møtene hadde i større grad beveget seg fra å være sum av enkeltdeltakere til å bli et møtefellesskap der alle har ansvar.

Oppsummert kan jeg si at vi utviklet etter hvert noe som kan likne profesjonell autonomi og i retning *Kollaborative møter*. Gjennom disse felles samtalen oppsto det nye ideer og tanker om veien videre for faggruppe norsk. Behovet for å bruke faggruppe norsk til utvikling av fag og egen profesjon sto tydelig frem. Sammen ble vi enige om hva vi skulle jobbe med videre.

7 - Drøfting



I dette kapittelet vil jeg drøfte resultat fra denne forskningen i forhold til forskningsspørsmål og problemstilling.

Jeg deler dette kapittelet i fire deler.

Del 1: Utviklingsprosessen av lærende møter

Del 2: Profesjonalisering av lærende møter

Del 3: Aksjonsforskning som strategi

Del 4: Oppsummering

Utviklingsprosessen av lærende møter

Skolen selv, eller lærere trenger å erkjenne hvilken kompetanse vi har og hvilke utfordringer vi må jobbe med før vi går i gang med utviklingsprosesser (Dale, 1998). En ting er at man får et oppdrag fra kommunalt nivå, men en annen ting er at man må søke å gjøre den fornuftig og forståelig for det lokale nivået. Hvis jeg ser på faggruppemøtene retrospektivt, er det tydelig at vi famlet og var usikre på veien. Høsten 2015 var lærere generelt ikke helt klare over hva de skulle holde på med. De kjente antakelig ikke godt nok til satsingen 3M, organiseringen av dialogkonferanse og skolens faggruppes kopling opp mot kommunale faggrupper. Dette bidro nok til at faggruppemøtene ikke kom i gang så fort og effektivt som jeg hadde ønsket meg.

For det *første* viste det seg at gode strukturer rundt møtene og i selve møtene var avgjørende for at vi klarte å endre på situasjonen og kunne opprettholde faggruppe norsk. Struktur innebar blant annet at det var en plikt å delta på møtene. De kommunale retningslinjene og ledelsen på vår skole hadde lagt føringer for hva som ble forventet. Møtedatoer ble lagt på felles kalender og innkallinger og referater sendt på mail. Det ble da et ledelsesansvar at møtene skulle gjennomføres og møtene var formaliserte. Det var ikke noe den enkelte kunne velge bort til fordel for noe annet.

Et *annet* og vesentlig moment var at innholdet i disse møtene nettopp ikke skulle handle om praktiske utfordringer og logistikk. Det skulle være noe mer. Noe som kunne bidra til en større kunnskap og forståelse, og ikke nødvendigvis med to streker under et svar (Roald, 2012). Begrepet taus kunnskap brukes om en personlig og kontekstuell kunnskap som er vevd inn i den enkeltes erfaring (Nonaka & Takeuchi i Roald, 2012). Lærere tar i hverdagen utallige beslutninger som er basert på noe som sitter i ryggmargen, en kunnskap som ikke nødvendigvis er uttalt eller eksplisitt definert (Gustavsson, 2000). Erfaringer fra denne forskningsprosessen var at strukturerte planer og tydelige møtestrukturer utfordret oss til å språkliggjøre den tause kunnskapen i vår egen praksis. Vi ble "tvunget" til å sette ord på hva vi faktisk gjør, fordi den strukturerte samtaleformen la føringer for det. Det igjen førte til at vi kunne diskutere de andre deltakernes erfaring i lys av egen kunnskap og teoretiske refleksjon (Roald, 2012). En slik kollaborativ tilnærming til norskfaget var spennende. Spesielt kom dette tydelig frem i "Det syvende møtet". Felles fokus på faggruppearbeidet førte til idemyldring og en erfaringsutveksling som ikke hadde dukket opp tidligere. Vi gikk fra at deltakerne ikke hadde noe forhold til hva faggruppe norsk kunne bidra til, til å selv sette agendaen på møtene, og jeg kunne bli stoppet i skolekorridoren av deltakere som ønsket å påvirke prosessen.

Et *tredje moment* for utviklingen av lærende møter var selve gjennomføring av møtene. Knut Roald (2012) tar for seg punktvis karaktertrekk ved hva et lærende møte, eller det han også kaller et kunnskapsutviklende møte er. Det første handler om medskapning. Vi som er deltaker i norsk

faggruppe er alle ansvarlige for at den fungerer og bidrar til en felles retning. For å få dette til, trekker han inn andre karakteristiske trekk ved lærende møter som å klargjøre en problemstilling i forkant, sørge for at de positive erfaringene får fokus før de negative og at man sørger for gode milepælsplaner. Dette fungerte bare delvis. I møte 4 opplevde deltakere at det var vanskelig å fokusere på det som var problemstillingen, når andre utfordringer var overskyggende. Forventninger til hva som skulle gjøres, samsvarte ikke med det de følte de måtte gjøre. Noen følte at de ikke strakk til som profesjonell utøver (Hargreaves, 2003). Jeg skriver fra det 4.møtet: ”Møtet bærer umiddelbar preg av at mine kollegaer er slitne”. Allerede i det første innlegget ble det gitt uttrykk for frustrasjon, og innlegget ble møtt med bekræftende nikk fra de andre deltakerne. Samlet ble det et tungt møte der mye av energien ble brukt til ting vi ikke kunne gjøre noe med. Dette går tydelig frem av figur 7, ”Utvikling av møteinnhold over tid”, hvor det fremgår at den utenomfaglige diskusjonen tok hele 33% av møtetiden i møte 4.

Som et *fjerde aspekt* på betingelser for lærende møter handlet det om ledelse av møtene. Behovet for min rolle som leder endret seg underveis i prosessen. Jeg gikk fra å utøve stram samtalestruktur i de første møtene, til en mer åpen samtaleform som krevde mindre ledelse (Se figur 7). Den faglige praten ble signifikant tydeligere, samtidig som den utenomfaglig praten blir mindre. Jeg ble i de siste møtene mer en ordstyrer og deltaker i fagdiskusjonene enn en som måtte opprettholde fokus. Fra min side var dette en bevisst prosess som ga positive utslag fra og med møte 5. Som leder av gruppen forberedte jeg meg nå ikke bare som leder ut fra hva jeg ønsket å oppnå i møtet, men jeg var også godt forberedt på hva som inngikk i de andre deltakernes aksjoner. Dette gjorde den påfølgende samtalen bedre. Jeg innledet møtene med presentasjonen av de tilstedeværende deltakerne og deres aksjoner suksessivt. Det gjorde det lettere for den enkelte deltaker å følge opp, ta ordet og starte praksisfortellingen sin. Knut Roald (2012) argumenterer for at det ideelle er at møteledelse skal gå på omgang. Jeg tror at det kan være fornuftig at vi deler på å skrive referat og være ordstyrer underveis, og kanskje kan det bidra til en sterkere følelse av tilhørighet i faggruppen. Men når det gjelder ledelsen i et større perspektiv, viser resultater fra denne forskningsprosessen noe annet enn det Roald (2012) postulerer, mener jeg. Behov for å strukturere og holde løpende oversikt over møtene og de enkelte deltakernes aksjoner var nødvendig viste det seg, noe man ikke kan forvente at alle deltakerne skulle kunne gjøre til enhver tid i initieringsfasen av en møtekultur. Det er utfordring nok for én leders side å holde oversikt og strukturere og lede møtene. Det er mulig at dette kan endre seg over tid, slik at vi kan få til den ”ideelle” deling på møteledelseoppdraget som Roald (2012) sikter til, men da i en mer moden møtekultur. Ledelse av faggruppen var til tider utfordrende fordi faggruppelederrollen var en uklar rolle. Jeg var ikke formelt ansatt som mellomleder, men var gitt rollen som en praktisk oppgave uten formell myndighet. Jeg skulle lede faggruppe norsk gjennom et samarbeid både med lærere og ledelse, samtidig som jeg også var ansvarlig for undervisning i eget klasserom. Jeg fikk en slags mellomlederrolle der jeg skulle være bindeledd mellom ledelse og kollegaer. I en artikkel beskriver Grootenboer et al. (2014) mellomlederen, ikke som en rolle mellom ledelse og lærerkollegiet, men som en integrert del av begge deler. Det betyr at ledere av faggrupper er både en del av lærerkollegiet, som lærer med ansvar, men også, som gruppeleder og deltaker av utviklingsgruppen, en del av skoleledelsen, men uten formell myndighet. På mange måter en utfordrende oppgave, men samtidig gav det meg mulighet til å være tett på forbedringsprosessen. Jeg måtte selv bidra med undervisningsopplegg og felles refleksjoner. I den sammenheng viste loggene mine seg å være uvurderlig i forhold til arbeidet med møtene. De ga mulighet til å følge utviklingsprosessen av faggruppe norsk på veien til å bli lærende møter. Ikke minst ble lydloggen en svært god hjelp for hukommelsen og forståelsen av faggruppemøtene (Bjørndal, 2012).

Grundig og systematisk loggføring var en *femte* betingelse for å legge grunnlag for utvikling av lærende møter. Loggene mine gav mulighet til å se hva jeg hadde tenkt om forbedringsarbeidet. ”*Tegning var en fin måte å fokusere på samtalen. Sjekk opp teori!*” (logg, 14.oktober 2015), skrev jeg etter at møte 4 ikke gikk slik jeg hadde tenkt meg. Loggene ble ofte tankevekkere og ga grunnlag for videre analyser. Jeg skrev ned mine umiddelbare tanker om prosessen underveis, og hentet de frem mens jeg forankret dem i meningsfortolkende tekster. De meningsfortolkende tekstene ble da en del av en konstruktiv prosess, en epistemologisk og metodologisk refleksivitet, som jeg brukte som verktøy til å vurdere om det jeg holdt på med var fornuftig. Jeg pendlet mellom det jeg hadde samlet

inn av data på den ene siden og på den andre siden teori som kunne belyse dataene (Wadel, 1991) for å få ny forståelse, slik at det kunne innvirke på videre arbeid med faggruppen.

Bruk av tegning for kommunikasjon og som samtalefokuserende verktøy viste seg viktig og kan kanskje regnes som en *sjette* betingelse for møteutviklingen. Gjennom et studium om veiledning av studenter, hadde jeg tidligere brukt tegning som verktøy for å hjelpe til med å få fokus på samtalen. Et enkelt A3 ark var ble lagt på bordet på faggruppemøtene, der jeg hadde skissert opp frustrasjoner og muligheter i form av enkle bobler. Visualiseringen gjorde at vi klarte å holde fokus (Worum, 2011), ved at problemstillingene ble synliggjort for alle. Tegning ble noe konkret å holde fast i, en del av en konstruktiv prosess som bidro til fokus på faggruppens agenda, selv om vi følte på frustrasjoner. Dette virket.

Men ikke alt gikk som planlagt. I negativ retning var fravær i all hovedsak den største hemmende faktoren for å skape lærende møter. På flere av møtene vi hadde var det til dels svært få tilstede. Når vi i utgangspunktet skulle være 13 personer, var 4 personer ganske lite. Og spesielt hvis de fire personene ikke var de samme som de 5 som var på sist møte. *"Jeg hadde forventet at vi var ganske mange tilstede. Det hadde jeg sett tidligere på dagen, at folk var der. Men et annet møte foregikk på samme tidspunkt slik at det møtte bare 4 stk til mitt møte"* (Logg, 26.januar 2016), skriver jeg oppgitt i min logg. Å få kontinuitet i et slikt arbeid føltes uoverkommelig til tider. Fraværet var av flere årsaker. Sykdom er en side, men også andre møter som var lagt til samme tidspunkt. Dette tok vi opp i utviklingsgruppen til diskusjon. Fravær førte til en uoversiktlig prosess for flere av deltakerne i faggruppen og mangel på eierskap til det faggruppe norsk jobbet med. De var med, men de følte antakeligvis ikke noen form for tilhørighet. Det var til og med noen som opplevde faggruppe norsk som enda en meningsløs ting vi skulle gjøre (Hargreaves, 2003). Dette kom til uttrykk i møte 4 der flere hadde mistet visjonen for faggruppe norsk, og ikke forsto hvorfor vi holdt på med dette.

I de første møtene ble der brukt til dels mye tid på utenomfaglige og til dels irrelevante tema. I følge min undersøkelse brukte vi samlet 7,3% av møtetiden til å snakke om tids- og ressursutfordringer. I møte 4 var dette oppe i hele 33%. Denne utviklingen var jeg nødt å gjøre noe med. Deltakerne hadde innledningsvis ikke noe eierforhold til faggruppens agenda og flere ganger i løpet av første aksjon, altså i perioden til og med møte 4, ga deltakere uttrykk for at de hadde bedre ting å foreta seg enn å være på faggruppe norsk. I min logg skriver jeg følgende: *"Hvorfor er det slik at de fleste ønsker å diskutere faget sitt, men ikke ønsker å sette av tid til dette?"* (Logg, 14.oktober 2015). Jeg velger å tro at lærere gjerne vil, men de synes det er vanskelig å få til. Dette fordi lærere gjerne prioriterer elevene først, mens ens egen, personlige fagutvikling kommer i andre rekke.

Oppsummert kan jeg si at tilstedeværelse av struktur, et gjennomtenkt innhold, en ryddig og organisert gjennomføring av møtene, god oversikt over arbeidet og loggføring underveis er betingelser knyttet til utvikling av lærende møter. Men den aller viktigste faktoren er deltakerne selv. Hvis de opplever at arbeidet er meningsfullt og givende har jeg erfart at et lærende møte kan ta en kollaborativ form. Slik møtene etter hvert utviklet seg, må jeg trekke den konklusjon at et begrenset, kontrollert, men positivt utenomfaglig bidrag til møtene absolutt bidro til å skape den riktige atmosfære for den faglige samtalen og dermed ga et positivt bidrag til prosessen med å skape lærende møter.

Profesjonalisering av lærende møter

I Stortingsmelding 31 (2007 - 2008), skrives det at et profesjonelt fellesskap er avgjørende for at lærere skal utvikle og forvalte kompetanse og kunnskapsressurser. Faggruppemøtene var tenkt å bli et slikt fellesskap der vi kunne dele av vår erfaring og bidra til at klasseromsundervisningen ble bedre. Kunnskap utvikles ikke alene men skjer gjennom erfaringsutveksling i samspill med andre. Praktiske utfordringer i den sammenheng var og er tid og rom. Lærerne må ha et forum, i vårt tilfelle faggruppe norsk og lærende møter, de må ha tilgang på et fysisk rom, altså et sted å være og de må sette av tid til kommunikasjon og kollaborering, hvilket innebærer en bevisst tidsprioritering.

Ifølge Hargreaves & Fullan (2012) innebærer profesjonalitet at man har spesialkunnskaper og den felles begrepsforståelse som er nødvendig når man skal diskutere undervisningsopplegg. Lærere i faggruppe norsk sitter på flere års erfaringer og kunnskap om å undervise i faget norsk, men var i mindre grad kjente med hverandres praksis i klasserommet. I utgangspunktet var vår utdanning som lærer og vår lange erfaring i yrket en plattform for felles forståelse og oppfattelse, men vi hadde likevel ikke utviklet et felles begrepsapparat for faggruppe norsk.

I arbeidet med å utvikle og implementere lærende møter lå det implisitt en mulighet til å utvikle felles språk og begreper. Ordet aksjon ble for eksempel brukt av deltakerne som et kjent begrep, ikke som noe fremmed og uoversiktlig. Det ble til og med forklart av en av deltakerne til en annen da vedkommende lurte på om det hun har gjort kunne kalles en aksjon: ” *Jada, en aksjon er alle endringer vi gjør i klasserommet. Også de bittesmå*” (lydlogg, 23.januar 2016). Dale (1998) kaller dette for kognitive grep, vi klargjør begreper for hverandre og bevisstgjør hva vil holder på med.

I et aksjonsforskningsperspektiv vil erfaringsutveksling gi muligheter til å endre på egen virkelighet. Det uttrykker også Kalleberg (1992) gjennom sin forståelse av å være profesjonell. Man skal både være en fagperson som har en vitenskapelig skoloring og må samtidig kunne bruke sin kunnskap og erfaring til det beste for noen eller noe. I min rolle som leder for faggruppe norsk åpnet det seg tilgang til strukturert erfaringsutveksling i norskfaget og mulighet til å forbedre vilkårene for denne gruppen (Kalleberg, 1992) og gjennom kollaborasjon utvikle faggruppe norsk sitt hovedmandat, å gi god norskundervisning til elevene. I følge Dale (1998) handler det om at vi ikke tar oss tid, som didaktikere, til å sette betingelser for fagutvikling. Vi beveger oss for lite inn i kompetansenivå 3 (K3) der vi kommuniserer og konstruerer ny didaktisk teori. Selv om flere uttrykker behov for å diskutere fag ved flere anledninger, føles det ikke som vel anvendt tid. Dale antyder noen gode strategier for å bli bedre til dette: En vei å gå er å stille spørsmål med det vi holder på med. Gjør vi det vi sier vi skal gjøre? Er dette det beste vi kan få til?

Lærere er blant de profesjonsutdannede som i minst grad tar i bruk forskning i sin utøvelse av yrket, stortingsmelding 31 (2008 - 2009). I våre møter utgjorde forsknings- og teori-relatert samtale kun 2,6% (Se figur 6). I det samlede bildet, og i konteksten ”utvikling av profesjonelle lærende møter”, er dette lite. Vi hadde åpenbart ikke vært bevisste nok på forskningens del av møteprosessen, enten som en integrert del eller kanskje et utgangspunkt for samtale. Ideelt sett bør vi jobbe mer for at faggruppe norsk på min skole, tar med seg sine erfaringer i møte med andre skoler på dialogseminarene, i samarbeid med universitetet, til samtale. Det vil gi en større helhetsforståelse for utfordringene vi står overfor. Det vil igjen si at fokus på forskning i større grad får innpass og blir mer tilgjengelig for oss på faggruppemøtene. En praksisfortelling i et teoretisk lys, vil nødvendigvis gi oss nye tanker om praksisen. Dette er en vei å gå hvis vi skal kunne fordype oss på kompetansenivå 3(K3) (Dale, 1998) der ny kunnskap om undervisning skapes.

Teori var et viktig bidrag til min tolkning av denne forskningsprosessen. Andy Hargreaves (2003) gav for eksempel perspektiver på hvorfor lærere ikke nødvendigvis var så entusiastiske til forbedringsarbeidet 3M. Forandringsarbeid er slitsomt og må føles nyttig. Hvis det ikke oppleves slik, ønsker man ikke være med helt og fullt. Som leder av faggruppen gjorde dette det vanskelig å ikke miste motet iblant. Jeg syntes forbedringsarbeidet i retning kunnskapsutviklende møter gikk tregt. Hargreaves (2003) gav perspektiv som menneskelig-gjorde deltakeres reaksjoner på forbedringsprosessen og som gjorde det lettere å håndtere motstand blant deltakerne i gruppen.

”Hva innebærer det å profesjonalisere lærende møter” var et av forskningsspørsmålene som jeg stilte i begynnelsen av denne oppgaven. Oppsummert kan jeg si at bevisstgjøring av hvor mye tid faggruppen brukte på de forskjellige temaene på møtene, var klargjørende i forhold til profesjonalitetsbegrepet. Vi bruker tid på å dele faglig erfaring og gode undervisningsopplegg, men kan nok i større grad være bevisste på å knytte det vi diskuterer opp mot forskning og teori. Å være med på å utvikle en kollaborativ møteform, der man begrepsforklarer praksis, kan gi ny kunnskap og være et godt bidrag til profesjonell utvikling. Den profesjonelle lærer i et komplekst samfunn er avhengig av innspill fra andre. Vi må i større grad sørge for at utviklingsarbeid er et kollektivt ansvar. Som tidligere skrevet: *Vi må arbeide sammen for å bli den beste versjonen av oss selv og dermed blir ”vi-et” mer enn summen av de enkelte (Senge, 2012).*

Aksjonsforskning som strategi

Aksjonsforskningens konstruerende spørsmål er: *”Hva kan og bør jeg som praktiker gjøre for å forbedre situasjonen?”* (Kalleberg 1992). Et slikt spørsmål var også utgangspunktet for hvordan jeg kunne bidra til å forbedre faggruppemøtene på en slik måte at deltakerne selv tok aktiv del i utviklingen av de lærende møtene. Det innebar å få til en tett kopling mellom aksjonsforskning som utvikling av lærerprofesjonen og aksjonsforskning som individuell utvikling av egen praksis (Furu, 2007, s.198). Det vil si: Arbeidet med å utvikle faggruppe norsk til å bli et lærende møte, hadde også den hensikt at den enkelte skulle oppleve personlig utvikling. Aksjonsforskning som strategi tilbyr gode rutiner for slikt utviklingsarbeid. Dens sykliske struktur, systematiske refleksjon gjennom loggføring og analyser i etterkant, var en god innordning for å gjøre endringer underveis. Susan E. Noffke (2009) deler aksjonsforskning inn i 3 dimensjoner: *Profesjonell, Personlig og Politisk*. Dette kan være en måte å redegjøre for hvilke erfaringer jeg har hatt med bruk av aksjonsforskning som strategi i mitt arbeid med faggruppe norsk.

I *den profesjonelle dimensjonen* handler det om å bidra til skoleforbedring gjennom å lage gode strategier for utviklingsarbeidet. Det skal bidra til å øke den enkelte lærers faglige kunnskap, noe som igjen øker skolens kompetanse (McLaughlin & Talbert, 2006). Aksjonsforskningen skal ikke bare gi ny kunnskap om undervisning, men den skal også gi deltakerne en ny måte å se på undervisning på og mulighet for å knytte praksis og teori. Det betyr, følge Noffke (2009), at aksjonsforskning kan være en bidragsyter til å heve den profesjonelle kvaliteten og status for yrket. Politiske føringer legger vekt på at den profesjonelle lærers arbeid ikke er en privatsak. Å være profesjonell lærer er å synliggjøre sin praksis slik at andre kan ta del i den, og gjøre den best mulig. Skoleutvikling er et felles ansvar.

Den personlige dimensjonen i aksjonsforskning belyser flere sider av det å være aksjonsforsker. For det første har aksjonsforskning bidratt til utvikling av egen kunnskap og erfaring rundt det å jobbe med skoleutviklingsarbeid. Nye perspektiver og forståelser av prosess, gir grunnlag for å senere å kunne bidra i slike forbedringsarbeid. For det andre har samarbeidet i faggruppen, og da spesielt de gangene vi har fått til en kollaborativ arbeidsform, hatt betydning fordi deltakere selv har gitt uttrykk for hva det er viktig å arbeide med. Det siste aspektet er at *Instituttet for lærerutdanning og pedagogikk* i Tromsø har bidratt gjennom dialogkonferanse med utviklingskompetanse og forskende partnerskap (Tiller, 2006). Torbjørn Lund (2004) beskriver det som samspill mellom rutine og ”det nye”, en kopling mellom det vi allerede kjenner til i klasserommet, og det teoretiske perspektivet.

Den politiske dimensjonen i aksjonsforskning berører mange dimensjoner. Det dreier seg om demokratiske utviklingsprosesser, utjevning av sosiale forskjeller, likeverd mellom kjønn og arbeid mot diskriminering. For dette utviklingsarbeidet handler først og fremst om å legge til rette for demokratiske og likeverdige samtaler der alle blir hørt og tatt på alvor (Noffke, 2009). I en fokusgruppesamtale er samtalestrukturen av en slik art at man sikrer at alle stemmer blir hørt like mye, og gjerne ved at hver enkelt får ordet etter tur. Ifølge Habermas skal diskursen preges av blant annet felles forståelse og felles bidrag for at dialogen skal være demokratisk (Lund, 2004). Alle deltakere bør ha lik mulighet til å ta initiativ til hva samtalen skal dreie seg om og hvilken retning den skal gå.

Innen aksjonsforskning legges det stor vekt på det kommunikative aspektet, for å sikre at man opprettholder fokus. Det er gjennom språket og kommunikasjon at basis for ny kunnskap skapes og mulighet for endring skjer (Furu, 2007). En god samtalestruktur var nødvendig, spesielt så lenge faggruppe norsk ikke var helt samkjørt. Det bidro til at vi kunne holde oss til saken underveis og ikke hoppe fra det ene temaet til det andre (Dale, 1998). En god samtalestruktur gav også mulighet til å gjøre noe med tidligere erfaringer fra slike møter. Jeg gikk til møtene med en antakelse om hvordan det ville bli, og med en anelse om hvem som kom til å delta og hvem som ikke ville si noe. Gadamer skriver om forståelsenes "historietet" (Lægneid & Skorgen, 2006). Vi kan ikke forutse eller forestille oss en fremtid vi mangler erfaring om. I stedet må vi stadig lage oss utkast som er basert på fortid. Hvis jeg skulle lykkes med å utvikle lærende møter og overkomme egne fordommer, måtte jeg ta noen grep i forhold til dette. Samtalestrukturen ble et slikt grep og bidro til at alle måtte delta i samtalen. I loggen min skriver jeg: *"Jeg hadde stram regi på praten i dag. Det var til tider tungt. Men hun som vanligvis ikke sier noe, deltok i samtalen"* (Logg, 20.januar 2016). Dette var fra tid til annen utfordrende da jeg gjennomførte en streng samtalestruktur for å la alles stemmer bli hørt. Noen ble til og med provosert over at de ikke fikk snakke når de ville. *"Men jeg har jo en replikk.."* (lydlogg, 13.august), var den uttalte frustrasjonen til en av deltakerne. Konseptet med strukturerte samtaler var tydelig noe vi ikke hadde så mye erfaring med, men nødvendig for å sikre en likeverdig samtale.

På de siste møtene, var streng samtalestruktur ikke så påkrevd. Ordet fløt i større grad fritt. Etter første aksjon var jeg nødt å ta noen grep i forhold til gjennomføringen av møtene. For det første var en milepælsplan nødvendig, for å sikre at alle var klare over hva vi faktisk jobbet med. For det andre var det å opprettholde en streng samtalestruktur. Etter hvert så jeg likevel at på de siste møtene, ble det mindre behov for meg som leder.

Oppsummert betyr dette at aksjonsforskning gjorde dette utviklingsarbeidet mer ryddig og oversiktlig. Den tilbød en fremgangsmåte som gav retning på arbeidet. Det var viktig for meg at alle ble hørt og tatt på alvor, slik at vi kunne få frem det beste i den enkelte til felles beste.

Oppsummering

Min problemstilling er: *"Hvordan utvikle faggruppemøter til profesjonelle lærende møter?"*. Jeg vil her oppsummere hvordan jeg gjennom dette studiet har besvart dette.

For å utvikle profesjonelle lærende møter, må det foreligge et ledelsesinitiativ, en gjennomtenkt og praktisk organisering og et sett praktiske bærende elementer. Gode strukturer rundt, på og i møtene var avgjørende for i det hele tatt å kunne gjennomføre møtene. I tillegg, mener jeg, at der bør være én person som har den "fulle" oversikt over faggruppearbeidet fordi det er nødvendig å ha en systematisk loggføring og grundig gjennomtenking av utfordringer underveis. Utfordringen som "uformell mellomleder" med ansvar uten myndighet, er at man mangler den formelle lederens "tyngde" til å ta nødvendige beslutninger. Konsensus er ikke alltid mulig og uten myndighet kan man ikke formelt påvirke andres prioriteringer, det være seg møtefravær eller frustrasjoner i personalet. Imidlertid, for å oppnå det man ønsker, kan i noen situasjoner en uformell, indirekte tilnærming fungere. Enkle grep som å bruke tegning for å visualisere prosesser eller problemer var et godt verktøy for å synliggjøre felles utfordringer for alle.

For å utvikle et profesjonelt fellesskapet, foreligger det en del betingelser. Det aller første er å klargjøre bakgrunnen for og kravene i den kommunal satsingen, slik at alle er innforstått med hva som forventes. Det igjen betyr at man i fellesskap, gjennom kollaborasjon, kan bli enige om hvordan man skal fortolke forventningene og hva dette innebærer for skolen man er en del av. Felles begrepsforståelse gjennom å samtale om- og gjøre bruk av forskning og teori, vil være bidragsyter til å skape felles en visjoner (Senge, 2012) til det beste for elevene. Det igjen medfører forpliktelser. Den enkelte har et eget ansvar for å nå disse målene og gjøre det en har sagt at en skal gjøre. I denne prosessen vil det også si at det er nødvendig med en felles forståelse av hva "lærende møter" egentlig

er. Dette har jeg forsøkt å besvare i oppgaven min. Å utvikle lærende møter krever øvelse (Senge, 1990) og vi kan ikke forvente at møter som skal utvikle vår samlede kompetanse innen norskfaget skal bli effektive og profesjonelle i en håndvending. Vellykket og bærekraftig forandringer krever tid og tålmodighet for at lærere skal "verifisere" forandringene og integrere dem i sin praksis. Det er ikke vesentlig om det er kommunale satsninger eller om det er egne initiativ, men det handler mer om at deltakere føler at de er en del av prosessen og har en reell mulighet til å påvirke forbedringsarbeidets videre utvikling.

Faggruppearbeidet er et offentlig arbeid som kan ettersees og bør derfor kunne dokumenteres. Det kan blant annet gjøres ved å spre informasjon om det arbeidet til andre skoler i et nettverk. Dette medfører samtidig en dokumentasjon på arbeidet som er gjennomført. Dokumentering og publisering er en nødvendighet for å verifisere det arbeidet som er gjort (Kalleberg, 1992) slik at det kan være gjenstand for kritikk. Det arbeidet som vi har gjort er belyst gjennom denne masteroppgaven og blir publisert. Faggruppe norsk har nok ennå et stykke arbeid igjen før vi kritisk kan vurdere egen og andres praksis. Utvikling av lærende møte har tatt og tar fremdeles tid.

Aksjonsforskning som strategi er en systematisk tilnærming til forskningsfeltet. Stadige stopp i forskningsprosessen i form av loggføring, transkribering og refleksjon, gjør at man vurderer om arbeidet er fornuftig og etisk rett. Faggruppen består av høyt utdannede lærere med grunnutdanning i yrket, videreutdanning i norskfaget og lang erfaring. Det er dermed med betydelig faglig forankring at det av og til stilles spørsmål ved forbedringsarbeid som settes i gang. Å endre en skolekultur er ikke gjort over natten, nettopp fordi det er snakk om deltakere som i kraft av sin utdanning og erfaring har god kunnskap om hvilken undervisning som fungerer. Naturlig skepsis til endringer er å forvente. Hvorfor skulle man anta at en forandring i form av en kommunal satsning fører til noe bedre, når krav om forandringen kommer fra noen som ikke er en naturlig del av den praktiske skolehverdagen? Motstand mot forandring vil være en del av utviklingsarbeidet, men ikke nødvendigvis i en grad som setter en stopper for det. Samtidig er det viktig at de som deltar skal oppleve at de blir tatt på alvor. Den demokratiske tanken om at alle skal bli hørt, selv om ytringene ikke nødvendigvis er positivt vinklet, står sterkt. Kritiske røster kan bidra til viktig belysning av selve prosessen (Dale, 1998).

Mine multiple roller som forsker i eget skolemiljø, student, leder av faggruppe og del av utviklingsgruppe var utfordrende, men ikke nødvendigvis bare problematisk. Min innsikt i det reelle endringsbehovet for faggruppe norsk, var førstehånds. Jeg trengte ikke nærmere forklaring på hva vi måtte endre på. Uttrykket "den som har skoen på vet best hvor den trykker" er et godt bilde på dette. Det er vi som eier utfordringene i faggruppe norsk og det er vi som best kan gjøre noe med det.

Under "Oppgavens oppbygging og avgrensning" skrev jeg innledningsvis at erfaringer som gjøres og resultater som oppnås, dokumenteres og drøftes i oppgaven, er resultater "så langt" på en vei som går videre. Det er der vi er nå. Et stykke på vei med nye erfaringer og ny kunnskap bak oss, og med nye utfordringer foran oss. Men kan vi ut fra dette studium, "så langt", si noe om hvorvidt vi har tatt et steg i retning av å profesjonalisere våre lærende møter? Svaret på dette, "så langt", kan sikkert diskuteres, men det er min påstand at vi, gjennom denne dokumenterte forbedringsprosessen, har vist at vi er på rett vei.

8 – Hvor går veien videre

Etter gjennomgang av data som er samlet inn, analyse av materialet og drøfting av resultat, har jeg søkt å finne hva som er bidragsyttere for å utvikle lærende møter. I den sammenheng var det viktig å finne ut av hva vi egentlig brukte tiden til (se figurene 6 og 7), slik at vi kan gjøre noe med det vi ikke er fornøyde med. Dette og noen av erfaringene jeg har fått med meg i løpet av denne aksjonsforskningsprosessen, gir retning for videre arbeid med faggruppe norsk.

Bjørndal (2009) satte søkelyset på det å lage en kontrakt mellom deltakerne på et møte. En slik kontrakt består av ”*en gjensidig avtale og enighet som søkes i prosessen*”. Å metakommunisere om hvilke forventninger deltakere har til gruppen, og hvem som skal gjøre hva, kan definitivt styrke prosessen. Ikke minst vil det kunne ansvarliggjøre alle parter i samarbeidet og kanskje styrke partenes motivasjon for å delta videre i forbedringsprosessen. Sett i ettertid ble det ikke snakket nok om hvilke forventninger vi hadde til den enkelte deltaker i prosessen med å utvikle faggruppemøtene til å bli lærende møter. Et sterkt yrkesfellesskap er en sentral del av lærende organisasjoner (Hargreaves, 2003). Det er nødvendig at forventningene til det enkelte medlemmet må formaliseres for en slik gruppe (Dale, 1998). Forventningene kan gjerne diskuteres initielt, og alle medlemmene av gruppen må være kjent med dem. Dette vil bidra til en felles forpliktelse og anerkjennelse av medlemskapet i gruppen. Som leder av faggruppe norsk, må jeg sette av tid til å snakke om dette fremover.

Roald (2012) skriver om milepælsplaner slik at faggruppearbeidet får langsiktig retning. På et av de neste møtene er det planlagt å lage en slik oversikt. I tillegg er stadige oppsummeringer av arbeid i faggruppen viktig for å reflektere over hvor vi er og hva gjør vi, slik at vi kan kompensere for eventuelt fravær og holde en rød tråd i arbeidet. Det kommer med jevne mellomrom frem at vi ikke har klart nok for oss hva den røde tråden er. En milepælsplan vil kunne kompensere for dette.

Tegning av mål og fokus er en god måte å opprettholde og gi kontinuitet i samtalen på (Worum, 2011). Det gir også mulighet til å fokusere på hva vi kan gjøre noe med fremfor hva vi ikke kan gjøre noe med. Tegning er et viktig verktøy i arbeidet i utviklingsgruppen.

”Start med det gode eksempel” (Roald, 2012) blir et viktig fokus i møtene fremover, slik at det positive preger møtet. Negative eksempler har lett for å ta for stor del av møtetiden, og kan lett gi et lite konstruktivt bidrag til møtet.

Ut fra resultatene, er ovenstående i hovedsak de elementer jeg vil implementere i de neste møtene. Det finnes nok en god del flere mulige tiltak, men jeg tenker at jeg er nødt å ta en ting av gangen. Det finnes et uttrykk som heter ”å skynde seg langsomt”. Det er et godt uttrykk for hvordan jeg ser for meg at slike møter bør utvikle seg. Man må ha tålmodighet og forstå at forbedringsprosesser tar tid, samtidig som man må være utålmodig nok til at utvikling skjer.

Referanser

- Andreassen, T. A. (1998). Om forskersubjektivitet, forforståelse og fordringer til forskerrollen. I Eikland, O. & Fossetøl, K. (Red.), *Kunnskapsproduksjon i endring. Nye erfarings- og organisasjonsformer* (s. 41-46). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Anderson, G. L., Herr, K. & Nihlen, A. S. (2007). *Studying your own school: An Educator's Guide to Practitioner Action Research*. California: Corwin Press.
- Bjørndal, C. R. P. (2012). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling I undervisning og veiledning* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I Brekke, M. & Søndena, K. (Red.), *Veiledningskvalitet* (s.174 – 196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å. & Tønder, A. H. (2012). *Utvikling av skoler: Prosesser, roller og forbedringshistorie*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens for samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education: Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og Professionalitet*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Davidsson, B. (2012). Fokuserade gruppintervjuer. I Dimenäs, J. (Red.), *Lära till lärare: Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s.63 – 69). Stockholm: Liber.
- Edwards, R. & Holland, J. (2013). *What is Qualitative Interviewing?* New York: Bloomsbury Academic.
- Elden, M. & Levin, M. (1991). Cogenerative Learning: Bringing Participation into Action Research. In Whyte, W. F. (Red.), *Participatory Action Research* (s. 127 – 142). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktiken. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber AB.
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkestad, H. (2000). Om å gjøre Grounded Theory. *Nyhedsbrev for Center for kvalitativ metodeudvikling* (28), 3 - 15, Danmark: Aarhus Universitet.
- Fullan, M. (2010). *All system Go. The Change Imperative for Whole System reform*. California: SAGE Company.
- Furu, E. M. (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I Brekke, M. & Tiller, T. (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s.45 – 61). Oslo: Universitetsforlaget.

- Furu, E. M. (2007). *Rak lærertrygg. Aksjonslæring i skolen*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <https://129.242.170.252/munin/bitstream/handle/10037/941/thesis.pdf?sequence=1>
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Rönnerman, K. (2014). Leading practice development. Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41 (3), 508–526.
- Gundersen, D. (2009). I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 11.juni 2016 fra <https://snl.no/profesjon>
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: Wahlström & Widstrand.
- Hansson, A. (2003). *Praktisk taget. Aktionsforskning som teori och praktik – i spåren efter Lom*. (Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet). Göteborg: Göteborg Universitet.
- Hargreaves, A. (2003). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. AiT Otta: Abstract Forlag.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professionellt kapital. Att utveckla undervisning i alla skolor*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. New York: Open University Press.
- Hord, S. M. & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities. Voices from research and practice*. California: Corwin Press.
- Imsen, G. (2009). Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer. *Bedre skole* (1), 42-9.
- Junge, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 96(5), 373-386.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (4.opplag). Bergen: John Grieg AS.
- Lund, T. (2004). *Pilotspor mot fremtidens skole. Delrapport fra Nordland, Troms og Finnmark*. (ITU, Skriftserie/rapport 27). Oslo: Unipub A/S.
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk – en innføring*. Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Mattson, M. (2013). Vetenskapsteoretiska vägval. I Brekke, M. & Tiller, T. (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 79 – 105). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mc Laughlin, M. W. & Talbert, J. (2006). *Building school-based Teacher Learning Communities. Professional Strategies to Improve Student Achievement*. New York: Teachers College Press.

Meld. St. 19 (2009 – 2010). (2010). *Tid til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/>

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

Nielsen, K. A. (2004). Aktionsforskningens Videnskabsteori. Forskning som forandring. I Fuglesang, L. & Bitsch, P. (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene på tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 517 – 546). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Nilssen, V. (2010). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Noffke, S. E. & Somekh, B. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. In Noffke, S. E. & Somekh, B. (Red.), *The Sage handbook of educational action research* (s. 6 - 24). California: SAGE Publications Ltd.

Ordell, S. B. (2012). Vad är det som styr vilka etiska regler som finns? I Dimenäs, J. (Red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 21 – 28). Egypten: Sahara Printing.

Ramberg, P. (2013, 15. april). Lærerprofesjonalitet [PowerPoint – presentasjon ved forelesning i regi av Utdanningsdirektoratet og Kommunesektorens organisasjon]. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/4/profesjonalisering_larerrollen_ramberg_150413.pdf

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete. En grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K., Furu, E. M. & Salo, P. (Red.). (2008). *Nurturing Praxis. Action Research in Partnerships Between School and University in a Nordic Light*. Rotterdam: Sense Publishers.

Rønning, W. & Skogvold, A. S. (2010). Lærersamarbeid – et verktøy i skoleutvikling. Utfordringer, modeller og muligheter. I Ekholm, M., Lund, T., Roald, K. & Tislevoll, B. (Red.), *Skoleutvikling i praksis* (s.119 – 135). Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse, implementering*. Oslo: Cappelen Damm.

Senge, P. M. (1990). *The fifth Discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.

Senge, P. M. (2012). *Schools that learn*. New York: Crown Publishing.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, (7), 221 – 258.

Steen-Olsen, T. (2010). Refleksiv forskningsetikk – den kritiske ettertanken. I Lund, T., Postholm, M. B. & Skeie, G. (Red.), *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (s. 97 – 113). Trondheim: Tapir Forlag.

St. meld. nr. 16 (2006 - 2007) (2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

St. meld. nr. 11 (2008 - 2009) 82009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

St. meld. nr. 31 (2008 - 2009). (2009). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Stoner, J. L. (18.mars 2013). *Let's stop confusing cooperation and teamwork with Collaboration*. Hentet fra: <http://seapointcenter.com/cooperation-teamwork-and-collaboration/>

Strand, T. (2013). Å lære sammen: Når elevene vurderer lærernes kommentarer. *Bedre skole*, (3), Hentet fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/a-lare-sammen-nar-elevene-vurderer-larernes-kommentarer/>

Strauss, A. & Corbin, J. (1994). *Grounded Theory Methodology - An Overview*. Hentet fra: <http://www.clemson.edu/ces/cedar/images/e/e1/2-Grounded-Theory.pdf>

Søndenå, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. I Kroksmark, T. og Åberg, K. (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 210 – 222). Bergen: Fagbokforlaget.

Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen – Det store spranget*. Oslo: Gyldendal

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Ungdomstrinn i Utvikling*. Hentet 10.april 2016 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiske prinsipper inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet, Stockholm. Hentet fra http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_prinsipper_2002.pdf

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

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Worum, K. S. (2011). Å tegne veiledning. Tegning i veiledning - erfaringer og noen teoretiske betraktninger. I *Veiledning for lærerutdannere i praksisfeltet – del 1*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Figurer

Figur	Figuren viser	Side
1	Struktur for arbeidet i kommunen og skolen og mellom disse	12
2	”Den reflekterende sirkel” av Carr & Kemmis 1986	16
3	Aksjonsforskningsspirale etter forfatteren	18
4	Lærende møter. En integrert del av en lærende organisasjon	26
5	Forskningsoppleggmodell inspirert av Kalleberg (1992)	33
6	Samlet oversikt over møteinnhold for alle faggruppemøtene	53
7	Utvikling av møteinnhold over tid	54

Tabeller

Tabell	Tabellen viser	Side
1	Gjort – lært – lurt av Tom Tiller (2006)	35
2	Oversikt over møter og lydlogger	36
3	Oversikt over hvordan stortingets forventninger innen profesjonalitet i skolen møtes av kommunen og påvirker faggruppe norsk på skolen	46
4	Kategorier for det videre arbeid med faggruppe norsk sine møter	47
5	Tabell med oversikt over antall linjer/tid brukt innen den enkelte kategori for ett av møtene	47

Bilag

Bilag 1 – Kommunal prosjektbeskrivelse



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 aggruppa

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:

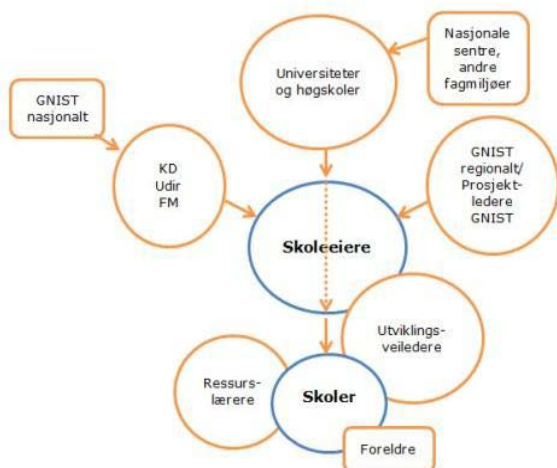
I tillegg til de 4 dialogkonferansene er det 2 ganger årlig lederkonferanser à 2 dager, der alle skoleledere deltar, med fokus på ledelse av skolebasert kompetanseutvikling. Veiledning fra UiT

f

Effektmål/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.

Utviklingsveileder:

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

- Ansette utviklingsveileder for Sør-Troms og Ytre Midt-Troms

Skoleleder og skolenes utviklingsgrupper:

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

Foresatte:

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

skolenes egne mål.

- Følge de nasjonale føringer og skolering som foreligger.

Universitetet i Tromsø:

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

