

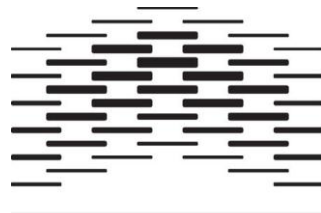
MASTEROPPGAVE

Yrkespedagogikk 2013

På vei mot en lærende organisasjon

Anne Line Heen Skibrek

**Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning**



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Forord

Master i Yrkespedagogikk er et deltidsstudium over 4 år, og skal ende opp i en rapport fra et masterprosjekt. I valg av tema har jeg valgt et område som har blitt mer fremtredende de senere årene. Dette prosjektet omhandler derfor skolen som en delende og lærende organisasjon. Jeg opplever som lærer et økt behov for konkret pedagogisk arbeid i fellesskap i organisasjonen, når oppgavene skolen forventes å løse, er stadig økende. Det er ønskelig med systematisk fokus på læring, deling av erfaringer og utvikling i fellesskap. Ønsket er at mer tid benyttes til arbeid med *hvordan* oppgavene skolen står ovenfor kan løses, på en godt pedagogisk begrunnet måte. Bevissthet omkring hva som kjennetegner kvalitet på god yrkesutøvelse og en felles verktøykasse av god metodikk den enkelte skole og lærer kan stå inne for og benytte seg av, er sterkt ønskelig og utgangspunktet for valg av tema.

Det har vært mange aktører som har gjort dette prosjektet mulig å gjennomføre. Først og fremst må deltakerne i Pedagogisk diskusjonsforum, takkes. Uten deres delende, aktive og positive deltakelse, ville prosessen vært svært vanskelig og det ville ikke blitt noen masteroppgave. Takk for deres bidrag, refleksjoner og engasjement for utvikling av vår felles profesjonelle væremåte. En stor takk må rettes til min arbeidsgiver som har lagt til rette for og støttet opp om denne prosessen, og har gitt tillatelse og tid til å forske i organisasjonen.

I tillegg vil jeg takke mine veiledere, kollegaer og familie, som har kommet med gode innspill, stilt opp, vært tålmodige og interesserte gjennom hele prosessen.

23.04.13

Anne Line Heen Skibrek

På vei mot en lærende organisasjon

Skolens er en kompleks organisasjon med mange oppgaver og forventninger som skal løses. I denne sammenheng har skolen som en lærende organisasjon, blitt et aktuelt tema. Enhver skoleorganisasjon må organisere seg slik at det legges til rette for elevers og ansattes læring. En felles bevissthet omkring utvikling av kvalitet og profesjonalitet som organisasjon, er derfor nødvendig. I en tid der skolen styres av mål, må veien fra mål til resultat kontinuerlig arbeides med og utvikles i fellesskap. Skal skolen lykkes, forventes et felles ansvar for skolens samlede resultater, og det krever samarbeid blant de ansatte i større utstrekning enn det tidligere har vært tradisjon for.

Utgangspunktet for dette prosjektet er derfor problemstillingen: “Hvordan starte en prosess som kan gjøre arbeidsplassen til en lærende organisasjon med fokus på pedagogikk, begrunnelser og deling av erfaring og kunnskap?”

Denne rapporten beskriver en prosess der et praksisfellesskap har arbeidet med ulike sider av organisasjonens læring. Aktuelle temaer og litteratur i rapporten er kjennetegn på en profesjonell skole, med fokus på ledelsens rolle, bruk av de ansattes fellestid, prosessarbeid og skolekultur. Hvordan lærende organisasjoner arbeider, med ulike eksempler som fremmer læring, blir videre beskrevet i rapporten. Prosjektets tema og problemsstilling blir i tillegg knyttet til styringsdokumenter som St.meld.nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og Meld. St.nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring*.

Prosjektet er basert på kvalitativ metode med utgangspunkt i en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Fremgangsmåten er derfor aksjonsforskning i egen organisasjon. Aksjonsforskning er en metode der en som forsker er ute etter å utvikle egen praksis. I denne prosessen har en gruppe ansatte delt kunnskaper, erfaringer og litteratur omkring ønsker for organisasjonens læring i et praksisfellesskap, Pedagogisk diskusjonsforum. Gruppen har utarbeidet en plan med innspill angående organisering og innhold i de ansattes felles arbeidstid som sluttprodukt. En stor del av rapporten beskriver derfor viktige faktorer omkring aksjonsforskning og forskningsprosessens form. Vurdering av forskningens vitenskapelighet knyttet til elementære områder som førforståelse, overførbarhet og pålitelighet, blir også omhandlet i rapporten.

Prosjektet har altså omhandlet hva som kjennetegner og hvordan en arbeider med profesjonalitet i en lærende organisasjon. Funn som kan trekkes frem fra prosessen, er først og fremst viktigheten av systematisk prioritering av pedagogisk arbeid og ledelse. Prioritering og system er vesentlig, for å sette av tid og ha fokus på kjerneoppgavene i skolen. Samtidig er det avgjørende å ha høyt ambisjonsnivå på *få* innsatsområder. Kollektiv læring er essensielt, og hele organisasjonen må arbeide mot samme målsetting. For det tredje er det nødvendig med pedagogisk prosessarbeid i små grupperinger. Produktivt og konkret arbeid, nært knyttet til skolens store visjoner og mål, er viktig. Til sist er tydelig ledelse og systematikk i organisasjonens læringsarenaer, det som sørger for helhet og sammenheng i organisasjonen.

Det tar tid å se store resultater av denne type organisasjonsutvikling, men Pedagogisk diskusjonsforum har sett steg i ønsket retning. Mer prosessarbeid og pedagogisk arbeid i fellestiden, har gjort sitt inntog etter prosjektet. Håpet er at Pedagogisk diskusjonsforums arbeid kan fortsette å utvikle organisasjonen, og føre til forbedringer på struktur og arbeidsformer på sikt.

Towards a learning organization

The school is a complex organization, with many tasks and expectations to be realized. In this sense the school as a learning organization has become a relevant topic. Every school must provide a focus on learning for both students and staff, and consequently it is necessary to develop a shared awareness of the fostering of quality and professionalism in the school as an organization. At a time when schools are driven by set goals, the work towards these goals must be continually developed in a shared and collaborative way. If a school is to succeed, a shared sense of responsibility for its results must be expected and ensured; this requires a greater degree of co-operation among staff members than has formerly been the tradition.

The starting point for this project is the question: “How can we start the process to make a place of work into a learning organization with a focus on pedagogy, reason and sharing of experience and knowledge?”

This report describes the process of a working group looking at various parts of the organization’s learning. The relevant themes and literature in the report are the marks of a professional school, with focus on the role of leadership, use of the employee’s joint time, process work and school culture. How learning organizations work, with different examples of enhancing learning, will be further discussed in the report. The theme of the project and the way of presenting the problem will in addition be linked to the Steering Document as St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* and Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid for læring*.

The project is based on qualitative methods grounded in hermeneutics and the phenomenologist approach. The procedure is therefore action research within the organization. Action research is a method whereby the researcher is engaged in developing his or her own practice within the profession and the organization. As a working group, a team of employees have used shared knowledge, experience and literature related to organizational learning and to a Pedagogical discussion forum.

The working group developed a plan dealing with procedures regarding organization and content in the employee’s mutual work hours as the final product. A large part of

the report, therefore, describes important factors regarding action research and the research process. The evaluation of the scientific research is linked to elementary areas such as previous understanding, transferability and reliability, and is also dealt with in the report.

The project, then, has dealt with the characteristics of and ways of developing, professionalism in a learning organization. Results must be emphasized, first and foremost the importance of systematic prioritization of pedagogical activities and leadership. Next, prioritization and systematic thinking is essential in allocating time and focus on essential tasks in schools. A high level of ambition in a few focus areas is needed. There must be mechanisms for individual learning to be transferred into organizational learning. The organization must define and develop collective goals. Thirdly, pedagogical process activities in teams are recommended. Learning in the workplace is crucial; to develop a culture where personal mastery is practiced in daily life. The practice must be related to the school's visions. Finally leadership and systems thinking will ensure coherence and continuity.

It takes time to see major results from this type of organizational development, and pedagogical discussion forums have gone some way in the right direction. After the completion of the project, pedagogical process activities increased; and the hope is that this project will encourage the organization to create a more interconnected way of thinking, facilitate the ongoing learning of its members and continue to improve and transform.

Innhold

FORORD	1
PÅ VEI MOT EN LÆRENDE ORGANISASJON	2
TOWARDS A LEARNING ORGANIZATION	4
1.0 INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG BEHOVET FOR PROSJEKTET	10
1.2 PEDAGOGISK DISKUSJONSFORUM	13
1.3 PROBLEMSSTILLING, BEGREPSAVKLARING OG AVGRENSNING	13
1.4 KORT PRESENTASJON AV ORGANISASJONEN	15
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	15
2.0 PROFESJONALITET I SKOLEORGANISASJONER	18
2.1 Å VÆRE PROFESJONELL	18
2.2 LEDELSENS ROLLE	19
2.3 FELLESTIDEN.....	22
2.4 SKOLEKULTUR.....	23
2.5 PROSESSARBEID	25
3.0 DEN LÆRENDE ORGANISASJON	28
3.1 SKOLEN SOM EN LÆRENDE ORGANISASJON	28
3.2 KOLLEKTIV LÆRING OG LÆRING I DAGLIG ARBEID	29
3.3 LEDELSENS ROLLE	31
3.4 HOVEDPUNKTENE I LÆRENDE VIRKSOMHETER.....	32
4.0 STYRINGSdokumenter skolen må forholde seg til	34
4.1 ST. MELD. NR. 30 (2003-2004) <i>KULTUR FOR LÆRING</i>	36
4.2 MELD. ST. NR. 19 (2009-2010) <i>TID TIL LÆRING - OPPFØLGING AV "TIDSBRUKSUTVALGETS RAPPORT"</i>	37
5.0 METODE	39
5.1 BEGRUNNELSE FOR FORSKNINGSTILNÆRMING OG METODEVALG	39
5.2 METODISK TILNÆRMING	40
5.3 TILNÆRMING TIL AKSJONSFORSKNING I PROSJEKTET, BEGRUNNELSER OG ULIKE UTFORDRINGER	42
5.3.1 <i>Forskerrollen</i>	42
5.3.2 <i>Deltakernes rolle</i>	44
5.3.3 <i>Utfordringer knyttet til prosjektets tema</i>	45
5.4 Å NÆRME SEG ET REFLEKSIVT IDEAL – TRIANGULERING	46
5.5 REFLEKSJONSLOGG SOM STRATEGI	47
5.6 ARBEID I ET PRAKSISFELLESSKAP.....	48
5.6.1 <i>Wengers praksisfelleskap</i>	49
5.6.2 <i>Dokumentasjon av et fellesskap</i>	51
5.7 KRAV TIL PÅLITELIGHET	52
5.8 INTERVJU SOM METODE.....	54
5.8.1 <i>Intervjuguide og gjennomføring av intervju</i>	55
5.9 ETISKE BETRAKTNINGER	56
5.10 BEARBEIDING OG UTVALG AV DATA	56
6.0 BESKRIVELSE AV AKSJONENE, PROSESSENE I FORSKNINGEN	60
6.1 OPPSTART AV PROSJEKTET.....	61
6.1.1 <i>Aksjonsforberedende fase – planlegging av prosjekt</i>	61
6.1.2 <i>Aksjon – presentasjon for ledelsen</i>	62
6.1.3 <i>Vurdering av aksjon – ledelsens tilbakemeldinger</i>	62
6.2 EN NY START.....	64
6.2.1 <i>Aksjonsforberedende fase – ny prosjektskisse</i>	64
6.2.2 <i>Aksjon – søknad om etablering av Pedagogisk diskusjonsforum</i>	66

6.2.3	Vurdering av aksjon – Forankring i ledelsen.....	67
6.2.4	Vurdering av aksjon – ønsker for rammer og ressurser	68
6.2.5	Vurdering av aksjon - Pedagogisk diskusjonsforums deltakere.....	72
6.2.6	Vurdering av aksjon – utfordringer knyttet til forskerens førforståelse	74
6.3	FØRSTE MØTE I PEDAGOGISK DISKUSJONSFORUM	75
6.3.1	Aksjonsforberedende fase - Et refleksivt rom og praksisfellesskap	75
6.3.2	Aksjon – Etablering av Pedagogisk diskusjonsforum.....	77
6.3.3	Vurdering av aksjon – å skape gode prosesser.....	78
6.3.4	Vurdering av aksjon – faktorer som kan fremme gode gruppeprosesser.....	79
6.4	PEDAGOGISK WORKSHOP MED UTGANGSPUNKT I SØT-MODELLEN OG FREMTIDSVERKSTED	81
6.4.1	Aksjonsforberedende fase – presentasjon av rammer for møtet	81
6.4.2	Aksjon – “Den ideelle videregående skole”	84
6.4.3	Vurdering av aksjon – et konkret tema	86
6.5	ENDRING I PROSJEKTET	89
6.6	ET DYKK I REGELVERKET	90
6.6.1	Aksjonsforberedende fase – start på utarbeidelse av plan	90
6.6.2	Aksjon – utarbeidelse av plan med ønsker om organisering	90
6.6.3	Vurdering av aksjoner - de to siste møter i pedagogisk diskusjonsforum	91
7.0	Å NÆRME SEG EN LÆRENDE ORGANISASJON	94
7.1	Å SETTE AV TID OG PRIORITERE PEDAGOGISK ARBEID	94
7.1.1	Utfordringer knyttet til å prioritere pedagogisk arbeid over tid i fellestiden	96
7.2	Å SKAPE SAMARBEIDSARENAER OG STRUKTURER – SYSTEMER FOR LÆRING	98
7.3	TEAM SOM ARBEIDSGRUPPE OG PLENUM TIL INFORMASJON	102
7.4	PRIORITERING AV PEDAGOGISK LEDELSE	104
7.5	PEDAGOGISK DISKUSJONSFORUMS EGNE ERFARINGER OMKRING LÆRENDE ORGANISASJONER.....	105
8.0	TILBAKEMELDING FRA LEDELSEN	107
8.1	AKSJONSFORBEREDENDE FASE – PLANLEGGING AV INTERVJU	107
8.2	AKSJON - INTERVJU MED REPRESENTANTENE FRA LEDELSEN	107
8.3	VURDERING AV AKSJON – REFLEKSJONER OMKRING INTERVJUET	108
9.0	NYTTIGE ERFARINGER FRA PROSJEKTET	110
9.1	LEDELSENS ROLLE I PROSJEKTET	110
9.2	REFLEKSJON OMKRING AKSJONSFORSKNING KNYTTET TIL PROSJEKTET	111
9.3	PROSJEKTETS TIDSRAMME	112
10.0	OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE	114
10.1	ERFARINGER FRA FORSKNINGSPROSESSEN.....	114
10.2	PÅ VEI MOT EN LÆRENDE ORGANISASJON	115
11.0	LITTERATURLISTE	119

Vedlegg

1. Strategisk plan
2. Mal for logg
3. Intervjuguide
4. Søknad om Pedagogisk diskusjonsforum
5. Referat fra 1. møte
6. Referat fra 2. møte
7. Referat fra 3. møte
8. Referat fra 4. møte

1.0 Innledning

Det er et tydelig satsningsområde i den norske skole at tiden skal brukes til læring av faglig kunnskap og grunnleggende ferdigheter. Til tross for dette, går svært mye av min arbeidsdag som lærer i den videregående skolen, med til utenomfaglige gjøremål. utfordringer knyttet til oppfølging av elevers fravær, manglende vurderingsgrunnlag og glemt skoleutstyr, oppleves daglig.

På grunn av disse utfordringene har jeg i lang tid ønsket meg et sterkere fokus på felles pedagogisk arbeid i møte med utfordringene. Som lærer ønskes tid til å arbeide i fellesskap med det som skal være skolens tydelige og forutsigbare forventinger til elevrollen, og de ansattes profesjonelle væremåte i møte med ulike utfordringer. I løpet av lærerkarrieren har skolen jeg arbeider på, forsøkt mange ulike teknikker og metoder for å løse disse problemstillingene. Årlig satses det på en fast og forutsigbar felles plan ved skolestart. Hvert år sklir det også ut, og det blir opp til hver lærer og leder å håndtere utfordringen på sin måte. Skolesystemet er svært sammensatt, komplisert og kan være motstridende. Dermed kan det heller ikke forventes at løsningene på utfordringene er enkle eller mindre komplekse.

Roald (2010) hevder kvalitetsarbeid i skolen ofte har liten sammenheng med den daglige hverdagen i klasserommet. St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, fremhever at sporadisk pedagogisk arbeid langt i fra er noen særegenhet i min organisasjon. Mange skoler har verken det kollegiale samarbeidet, eller nok fokus på pedagogisk ledelse til å følge opp forventningene om pedagogisk arbeid i organisasjonen. Stortingsmeldingen uttrykker et stort gap mellom forventningene som stilles fra staten, og skolesektorens evne til å innfri forventningene (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s. 184). De samme utfordringene dukker stadig opp, og nye metoder for å håndtere utfordringene på, prøves stadig ut. Resultatene endres likevel ikke, og det kan dreie seg om et behov for å møte utfordringene på en ny måte.

Mitt hovedanliggende er at vi som organisasjon må bort fra hurtigadopterte løsninger, som har fungert på andre skoler, og ”privatpraktiserende pedagogikk”. Organisasjonen må heller innføre langsiktig, systematisk og grundig arbeid i fellesskap i møte med de nevnte utfordringene. For å få varige løsninger, må det foregå organisasjonsutvikling over tid som setter den profesjonelle væremåte på dagsorden.

Lillejord et al. (2010), trekker frem ulike kjennetegn på profesjonalitet i skolen. De hevder blant at lærere, som profesjon, har en spesialisert kunnskapsbase og at de ivaretar og opprettholder kvaliteten på sitt arbeid. Det er dermed viktig at en organisasjon med lærere, har et bevisst forhold til hvordan en vedlikeholder og fornyer sin kunnskapsbase knyttet til pedagogisk praksis. Lillejord et al. (2010, s. 27), trekker frem fire viktige faktorer i denne sammenheng. Først og fremst har en profesjonell organisasjon etablerte fora av kollegaer der agendaen er å utvikle standarder. Gjennom dialog og diskusjon, utarbeides standarder for hva som er god praksis, og hva som ikke tolereres. Den andre faktoren er et systematisk, planlagt og gjennomtenkt tilbakemeldingssystem. Utøverne kan dermed lære og utvikle seg gjennom evaluering fra elever, foresatte, kollegaer og ledelse. Den tredje faktoren handler om å vurdere, tilpasse, prøve ut, justere, ta i bruk og dele ny kunnskap, i organisasjonen. Den siste faktoren er systemer for læring i organisasjon, slik at de tre foregående faktorene blir satt i sammenheng (Lillejord et al., 2010). Kvalitet blir dermed et felles anliggende, og det dannes et språk for hva som kjennetegner kvalitet i organisasjonen (Dale, 1997).

Det norske skolesystemets visjoner og målsetninger er dokumentert i St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Grunnlaget for hele dette prosjektet, er denne stortingsmeldingen som beskriver tydelige forventninger om skolens utvikling som lærende organisasjon for å fremme elevenes læring. Stortingsmeldingen blir ytterligere beskrevet i 4.1, og er gjennomgående omhandlet i hele rapporten.

Ved å fokusere på personalets læringskultur og felles standarder for kvalitet i lærerutøvelsen, legges det til rette for elevenes læringsmiljø i tråd med intensjonen i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. I Stortingsmeldingen fremheves det at skal skolen lykkes i sin oppgave med elevene, må den selv være en lærende organisasjon. Skolen må ha kunnskap om sterke og svake sider ved egen virksomhet, og om hvilke tiltak som kan føre til forbedring. Samtidig må skolen utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2003, s. 24). Disse sidene er skoleorganisasjoner forpliktet til, og det må tydelig frem i lyset i den praktiske hverdagen. Tidstyvene er mange i skolen. Er skolen bevisst på fordelene ved systematisk pedagogisk arbeid, vil organisasjonen i det lange løp, kunne spare tid på håndtering av hverdagens utfordringer. Elevenes læring kan dermed få større fokus, og den plass i skolehverdagen det fortjener.

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, hevder det viktig å arbeide med skolens uttrykk for profesjonalitet og organisasjonens utfordringer i fellesskap. Kunnskap skal ikke privatiseres, men deles og utvikles i organisasjonen. Nettopp dette er ønsket fokus i dette prosjektet. For å lykkes som skole må alle i organisasjonen ta sitt ansvar og følge forpliktelsene ved å gjennomføre organisasjonens felles mål. Det er nødvendig at ledelsen uttrykker tydelige forventninger om fellesskapets forpliktelser og gir tilbakemeldinger til de ansatte. Organisasjonen kan dermed utvikle seg i ønsket retning og det synliggjøres hva som har prioritet.

Tema for dette masterprosjektet vil derfor være hvordan organisasjonen kan arbeide med pedagogisk utvikling som en lærende organisasjon. Det er ønskelig med konkret pedagogisk arbeid i fellesskap, og at organisasjonen som helhet kan utvikle sin profesjonelle væremåte. For å starte en prosess der ønskene over kan gjøre seg gjeldene i fremtiden, vil hovedvekten i dette prosjektet være planleggingen av dette langsiktige arbeidet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og behovet for prosjektet

Det er mange grunner til å starte en prosess knyttet til å få pedagogikk, profesjonalitet og læring som fellesskap frem i lyset i organisasjonen.

Først og fremst er det ut fra et ønske om et økt fokus på langsiktig og systematisk pedagogisk arbeid. Mange av lærere og ledere på arbeidsplassen er opptatt av å utvikle seg faglig, og det legges godt til rette for å ta videreutdanninger og å delta på ulike kurs individuelt. Mange benytter seg av disse tilbudene, og får god støtte fra ledelsen i prosessen.

Dette er et svært godt utgangspunkt for dette prosjektet, ved at de ansatte og ledelsen er opptatt av pedagogisk utvikling og læring. Det som ønskes i større grad, er deling av de ansattes kunnskap og nyervervede utdanninger, slik at organisasjonen systematisk kan benytte hver og ens erfaringer, nye oppdagelser og kompetanse.

Uten systematikk og sammenheng, kan organisasjonens yrkesutøvelse raskt bli preget av tilfeldigheter og den enkeltes "privatpraktiserende pedagogikk". Den pedagogikk en elev møter kan være avhengig av hvilke lærere eller ledere som arbeider sammen, eller kan være preget av det hver enkelt er opptatt av og følger opp. Skolen har i dag mange

fokusområder samtidig, slik at få områder blir jobbet inngående med over tid, eller har en tydelig felles retning eller satsning. Det arbeidet som gjøres med pedagogikk, gjøres enten privat, sporadisk når utfordringer dukker opp eller i små, lukkede grupper. Det er derfor ønskelig med felles, systematisk arbeid med utvalgte utfordringer som ender opp i en felles satsning eller strategier som prøves ut og evalueres over tid.

I tillegg oppfatter jeg det dithen at pedagogikken stiller i andre rekke i forhold til administrative og byråkratiske oppgaver. Disse oppgavene er mer målbare og direkte synlige dersom de ikke arbeides med og løses raskt. Det kan være at temaer av pedagogisk karakter utsettes eller må vike plass for informasjon eller administrering av eksempelvis heldagsprøver, som må løses øyeblikkelig og settes først på dagsorden. Dette til tross for at svært mange av de aktuelle sakene som prioriteres foran, er de samme fra år til år. Disse er det i stor grad mulig å planlegge i forkant, basert på tidligere erfaringer.

Videre oppleves et behov for å skape en felles bevissthet omkring profesjonalitet og en profesjonell væremåte som ansatt i organisasjonen. Det er ønskelig å bli mer bevisste, reflekterte, samstemte, gjennomtenkte og trygge på det vi gjør pedagogisk. Mange av de skisserte utfordringene som ble nevnt i starten, kan løses med et mer helhetlig og systematisk fokus på pedagogisk arbeid som organisasjon. Jens Bay (2010), som har arbeidet mye med sosiale utfordringer i skoleorganisasjoner med utgangspunkt i Danmark, peker på utvalgte punkter som krever fokus på pedagogisk bevissthet og arbeid. En svak arbeidsinnsats, hyppig fravær, likegyldighet knyttet til møtetider, manglende konsentrasjon, manglende respekt for andre og forståelse for vilkår og overholdelse av regler, samt negativ holdning overfor undervisningen, som et mønster hos elever, bør være varselamper der ledelsen og lærere ikke kan unngå å gripe inn og la det fortsette i samme spor. Nettopp i disse situasjoner, hevder Bay (2010), at fokus på pedagogikk er det som vil redde situasjonen, fordi det er her det er behov for den.

Mange tiltak som gjøres i møte med utfordringer i skolehverdagen, mangler begrunnelse i pedagogikken. Det er enkelt og fristende å handle på refleks eller å kaste seg med vinden, der andre har lyktes. Metodene kopieres direkte i håp om samme gode resultat. I disse situasjonene mangler ofte begrunnelsene for at det som gjøres, er riktig for organisasjonen. Tiltakene vil dermed raskt mislykkes, fordi de står alene. De er uten

noen sammenheng med andre tiltak eller med mer systematisk og gjennomtenkt arbeid, eller de er ikke tilpasset organisasjonen de prøves ut i (Bay, 2010).

For å lykkes med utfordringene, er det derfor viktig å gå grundigere til verks, og gi mer plass til felles arbeid omkring profesjonalitet og pedagogikk i hverdagen. Ofte velger skoleorganisasjoner andres suksessoppskrifter, i beste mening for rask suksess der oppskriften er enkel og klar. Det er opplagt ikke like enkelt eller fristende å initiere og drive et langsiktig arbeid med inngående organisasjonsutvikling.

En rektor i artikkelen “Lærande leing” poengterer i denne sammenheng, noe svært essensielt. Det er en stor fare for at troen på de enkle løsningene heller skaper og opprettholder problemene en søker å løse (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.14). Skolen er en kompleks organisasjon, og de enkle løsningene og sammenhengene er sjelden så fruktbare når det kommer til stykket (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er altså vanskelig å finne en enkel oppskrift eller enkle svar på utfordringer i pedagogisk sammenheng.

Mange skoleorganisasjoner har arbeidet for å se hva som kjennetegner skoler som lykkes. På 2000-tallet utarbeidet blant annet Utdanningsdirektoratet en i artikkelserie om lærende skoler. Her kommer det tydelig frem at å utvikle pedagogisk profesjonalitet tar tid, og må utvikles over tid. Bare på den måten kan pedagogiske handlinger tilpasses riktig kontekst, og del for del læres i læringsspiraler. Gjentakende utprøvinger og evalueringer i personalgruppen må til, for til slutt å fremstå som en standard for å møte en gitt utfordring (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Behovet for mer helhetlig, langsiktig og systematisk arbeid med læring i organisasjonen, kan også begrunnes i skolens Strategiske plan. I visjonen heter det; “Vi skaper de beste løsninger gjennom samhandling. Vi gjør hverandre gode og vil hverandre vel.” (vedlegg 1) Visjonen sier altså at vi i fellesskap skal jobbe direkte med å utvikle oss og bli mer profesjonelle yrkesutøvere i organisasjonen, og at det nettopp er samhandlingen som gir de beste resultatene. Damsgaard (2010) peker på at skoleorganisasjoner må fokusere på de ansattes behov og mulighet for å lære av hverandre, for å øke sin profesjonalitet. I tillegg må skolen være opptatt av begrunnelsene for sin praksis, og alle i organisasjonen må ha et bevisst forhold til og handle i tråd med forventningene til den profesjonelle væremåte. Gjennom å prioritere arbeid med disse områdene høyere og systematisk, kan vi som organisasjon arbeide etter visjonen i Strategisk plan.

1.2 Pedagogisk diskusjonsforum

Et prosjekt som angår profesjonalitet i organisasjonen, er avhengig av et tett, nært og godt samarbeid med ledelsen ved skolen. Jeg arbeider selv som lærer og teamleder, og har dermed ingen myndighet til å innføre mine ideer uten forankring eller tillatelse fra ledelsen angående organisasjonens bruk av de ansattes felles planleggings- eller møtetid. Etter møter med ledelsen der vi diskuterte prosjektets tematikk og mine ønsker for problemstilling, kom vi derfor frem til at en god fremgangsmåte, ville være å danne et Pedagogisk diskusjonsforum som en arbeidsgruppe i prosjektets henseende.

Gruppens arbeid skulle baseres på de fire overfor nevnte faktorene Lillejord et al. (2010) trekker frem omkring vedlikehold og fornyelse av organisasjonens kunnskapsbase. Gruppen skulle dermed dele erfaringer og kunnskap omkring ulike pedagogiske utfordringer, og ha fokus på de ansattes læring og profesjonalitet i organisasjonen. Organisering av samarbeidsarenaer og systematikk som gjør at ansatte kan dele iboende kunnskap og lære mer i fellesskap, ville i tillegg være sentralt for gruppens arbeid.

Fremgangsmåten kan sies å være inspirert av blant annet Deweys (1991), Piagets (1964) og Wengers (1998) syn på læring gjennom refleksjon, aktivitet og prosess i en arbeidsgruppe, og ville være aksjonsforskning. Aksjonsforskning skal nettopp legge til rette for ansattes refleksjon over egen og organisasjoners praksis for å gi et grunnlag for læring og organisasjonslæring (Tiller, 2006).

Pedagogisk diskusjonsforum ville ha representanter fra ledelsen, lærere og meg selv, med en flersidig deltaker-, prosjektleder- og forskerrolle. Formell leder av gruppen ville være en representant fra ledelsen.

1.3 Problemsstilling, begrepsavklaring og avgrensning

Masterprosjektet vil med dette utgangspunktet ha fokus på hvordan vi kan nærme oss en lærende organisasjon i praksis. Videre vil behovet for pedagogiske begrunnelser og systematisk deling av erfaringer og kunnskap i organisasjonen, stå sentralt. Prosessen vil omfatte arbeidet i et pedagogisk diskusjonsforum og ende opp i en plan med gruppens ønsker for systematisk læring i organisasjonen. Hensikten med prosjektets tema vil være å få en mer samlet forståelse av hva som kjennetegner profesjonalitet og kvalitet i arbeidet vi gjør i organisasjonen.

Med dette utgangspunktet vil problemstillingen derfor bli:

Hvordan starte en prosess som kan gjøre arbeidsplassen til en lærende organisasjon med fokus på pedagogikk, begrunnelser og deling av erfaring og kunnskap?

Sentrale forskningsspørsmål i prosjektet er:

- hvordan kan arbeidsplassen bli en lærende organisasjon
- hvordan kan ansatte systematisk dele kunnskaper og erfaringer
- hvordan kan ansatte ha pedagogikk i fokus og bli bevisste på begrunnelsene for den profesjonelle væremåte
- hvordan kan organisasjonen skape samarbeidsarenaer og strukturer som gjør at ansatte kan dele iboende kunnskap og lære mer i fellesskap

Prosjektets utprøvende fase vil foregå i løpet av et skoleår. Med å starte en prosess, som setter fokus på systematisk pedagogisk arbeid og kvalitetsutvikling, er formålet at prosjektet kan utvikle vår organisasjon på sikt. I prosjektet skal det lages en plan med ønsker omkring organisering, strukturering og innhold i møtetid, teamsamarbeid og øvrige samarbeidsforum i organisasjonen. Håpet er å nærme oss en lærende organisasjon i praksis, gjennom arbeid i et pedagogisk diskusjonsforum. Arbeidet i dette forumet kan knyttes til begrepet praksisfellesskap, der hensikten er at uformelle, lærende samarbeidsgrupper danner grunnlag for kompetanseutvikling i organisasjonen. Læring gjennom aktiv deltakelse i et praksisfellesskap er basert på det sosiokulturelle perspektivet på pedagogikk. Et sterkt fokus på praksiskontekst og læring i menneskelig samspill er fremtredende i synet (Lave & Wenger 1991; Wenger: 1998; Dyste, 2001). I følge Utdanningsdirektoratet, handler en lærende organisasjon om utvikling av læringsmiljøet og organisering av det, med den hensikt å fremme læring for personalet som et profesjonelt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 4). Selvsagt med formålet; å styrke elevenes læring og de ansattes yrkesutøvelse. Senge (1990) fremhever at lærende organisasjoner utvikler en felles forståelse for hva man arbeider mot og hvordan arbeidet skal gjennomføres.

Pedagogikk kan uttrykkes som vitenskapen om oppdragelsens vesen, mål, former og forutsetninger (Myhre, 1996). Pedagogikk er i følge Lillejord et al. (2010), viktig for å gi lærerne en felles identitet, profesjon og yrkesutøvelse, og omhandler kunnskap om undervisning, læring og samfunnsforhold. Pedagogikken er altså det som er kjernen i

lærernes profesjonelle utvikling og som gir handlingsberedskap i yrkesutøvelsen (Lillejord et al., 2010). Det finnes mange temaer innenfor fagfeltet, og det dreier seg om for eksempel sosial kompetanse, klasseledelse, læringsmiljø, yrkesetikk, samarbeid med hjem og samfunnsliv for å nevne noen.

Pedagogikk er sterkt knyttet til begrunnelsene for valgene og handlingene våre i møte med elevenes læringsmiljø. Pedagogikk og begrunnelser settes her i sammenheng med fokus på kvalitet og profesjonalitet i skoleorganisasjonen, og det knyttes til systematisk og langsiktig utviklingsarbeid i tråd med en lærende organisasjon (Lillejord et al., 2010).

1.4 Kort presentasjon av organisasjonen

Prosjektet vil foregå på egen arbeidsplass, en videregående skole med hovedsakelig yrkesfag. Arbeidsplassen er organisert gjennom avdelinger, fagseksjoner og teamstruktur. Organisasjonens målsetninger og visjon er beskrevet i skolens strategiske plan (vedlegg 1). Planen viser skolens utviklingsområder i prosjektets tidsrom, og synliggjør skolens satsningsområder. Fokus på grunnleggende ferdigheter og økt satsning på engelsk, norsk og realfag basert på svake resultater, har høy prioritet. Samtidig er målet at flere elever fullfører og består opplæringen. Ro, respekt og faglig konsentrasjon i læringsmiljøet, er også et tydelig satsningsområde.

Elevmassen er preget av ungdom med ikke-vestlig bakgrunn og kort botid i Norge. Flertallet har lave inntakspoeng, og 82 % av elevene hadde norsk kunnskaper under kritisk grense i 2010. Skolens brukerundersøkelse viser at elevene trives, samtidig opplever 50 % et læringsmiljø med mye bråk og uro.

1.5 Oppgavens oppbygning

Kapitel 1 omhandler bakgrunn for valg av prosjektets tema og problemsstilling. Innledningen beskriver behovet for og etablering av Pedagogisk diskusjonsforum. Valget om å arbeide med temaene profesjonalitet, pedagogikk og systematisk læring i organisasjonen blir videre gjort rede for, og munner ut i prosjektets problemsstilling om å nærme seg en lærende organisasjon.

I kapitel 2 presenteres relevant litteratur knyttet til prosjektets tematikk. Hva som kjennetegner profesjonalitet i skoleorganisasjoner blir beskrevet her. Kapitlet tar for seg sider ved ledelsens rolle, skolekultur og bruk av fellestid sette i lys av profesjonalitet.

Kapitel 3 tar opp teoretiske perspektiver og eksempler fra lærende organisasjoner. Mye av dette stoffet henviser til en artikkelserie fra Utdanningsdirektoratet, utarbeidet i tiden 2005-2008. Artikkelsen er basert på “En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005, Lærer elevene mer på lærende skoler?” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

I kapitel 4 presenteres ulike styringsdokumenter skolen som organisasjon må forholde seg til. Relevante momenter fra St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, St.meld. nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring* og skolens “Strategiske plan” trekkes frem og ses i sammenheng med prosjektets problemsstilling.

Kapitel 5 beskriver fremgangsmåten for prosjektet. I dette kapitlet presenteres prosjektets kvalitative metode med utgangspunkt i hermeneutisk og fenomenologisk tradisjon. Valg av aksjonsforskning som metode, forskningstilnærming og forskningsdesign blir begrunnet og redegjort for.

Kapitel 6 presenterer gjennomføringen, aksjonene i forskningen. Etter hver aksjon analyseres og vurderes planlegging, gjennomføring og evaluering av aksjonen fortløpende og kronologisk, slik at presentasjonen av resultatene fra de ulike aksjonene også kommer frem i dette kapitlet.

I kapitel 7 fremheves viktige faktorer for læring som organisasjon. Pedagogisk diskusjonsforum har gjennom aksjonene beskrevet i kapitel 6, utarbeidet en plan med ønsker for systematisk pedagogisk arbeid. I dette kapitlet vurderes og drøftes de ulike punktene i planen i lys av arbeidsprosessen i gruppen og litteratur omkring tematikken i prosjektet.

Kapitel 8 inneholder en beskrivelse av siste aksjon, et intervju med representanter fra ledelsen. Intervjuet omhandler planen med ønsker fra Pedagogisk diskusjonsforum og ledelsens synspunkter knyttet til gruppens arbeid.

Kapitel 9 beskriver nyttige erfaringer fra prosjektet. Ledelsens rolle i prosjektet, aksjonsforskningsmetodikken og prosjektets tidsramme, blir diskutert knyttet til gjennomføringen av prosjektet.

Kapitel 10 er en oppsummering av de viktigste funn og resultater fra forskningsprosessen. Her trekkes trådene sammen sett i etterkant av prosjektet, og i tillegg beskrives tips til andre som arbeider med liknende problemstillinger.

2.0 Profesjonalitet i skoleorganisasjoner

I det følgende kapittel vil litteratur omkring profesjonalitet i skolen være i sentrum. Kjennetegn på profesjonalitet i skolen, ledelsens betydning for profesjonalitet, betydningen av pedagogisk arbeid i fellestiden, skolekultur og prosessarbeid, er viktige temaer i kapitlet.

Damsgaard (2010) fremhever at i en profesjonell kultur bør faglige diskusjoner ha en sentral plass. Skolens personale kan på den måten lære av hverandre, det dannes bevissthet rundt begrunnelsene for skolens praksis, og de ansatte får et kritisk blikk på virksomheten. I følge Tidsbruksutvalgets rapport (SØF, 2009c), ønsker svært mange lærere seg tid til faglige diskusjoner og å arbeide med profesjonalitet i fellesskap. I TALIS undersøkelsen (NIFU STEP, 2009), kommer det også frem at mange lærere mener det gripes inn i for liten grad overfor dårlig utført arbeid i skolen, slik at arbeid med profesjonalitet i skoleorganisasjoner kan synes nødvendig.

2.1 Å være profesjonell

I dette prosjektet er ønsket, systematisk arbeid med hva som kjennetegner en profesjonell arbeidsplass og skole, og ut fra dette få en økt bevissthet rundt vår pedagogiske kvalitet som skoleorganisasjon.

Damsgaard (2010, s. 139 m.fl.) nevner følgende kjennetegn på en profesjonell skole:

- En tydelig leder
- En klar struktur med felles verdier, der holdninger formidles
- Samarbeid mellom de ansatte
- Rom for faglige diskusjoner der utfordringer tas opp og løses
- Faglig og pedagogisk blomstrende, med diskusjon om pedagogikk og metodikk
 - o De ansatte trekker i samme retning, de er åpne for løsninger og forbedringer
 - o Ledelsen har ansvaret:
 - for å unngå avsporing
 - for å støtte og gi korleksjon og hjelp ved behov

- for å ta tak og vise tydelig hva man står for og har av forventninger
- Det er ingen rett å drive privatpraktiserende pedagogikk, det ødelegger systemet

Profesjonalitet i skoleorganisasjoner er altså avhengig av mange ulike faktorer. De ulike punktene må ses i sammenheng og er avhengig av hverandre for å oppfylle forventninger fra regelverk, myndigheter og læreplaner. Et godt arbeidsmiljø med samarbeid og likeverdige relasjoner er viktig for tillit og trygghet på vei mot å bli en profesjonell lærer (Damsgaard, 2010). I følge Freire (1999), bidrar en åpen og maktfri dialog, til at de gode argumentene vinner frem og anerkjennelsen det fører med seg gir trygghet og selvstendig tenkning. I et samarbeid preget av et slikt klima, vil de ansatte ha tilgang til nødvendig informasjon, de blir tatt på alvor og de tørr å delta med sine synspunkter. Igjen vil disse faktorene i et arbeidsmiljø, kunne skape et positivt, utviklende fellesskap som gagnar organisasjonen som helhet (Nilsen & Sund, 2008).

I en profesjonell skole er de ansatte åpne for løsninger og forbedringer, og har et generelt positivt grunnsyn til utvikling. Lillejord et al. (2010), hevder at enhver profesjonsutøver er ansvarlig for egenutvikling, fornyelse av sin fagkunnskap og for å kunne argumentere for de pedagogiske valgene en gjør. Lærere og ledere må altså kontinuerlig benytte teoretiske perspektiver til å reflektere over egen yrkesutøvelse og kunne forholde seg til ny forskning på eget fagfelt (Lillejord et al., 2010). I tillegg til denne egenutviklingen hos yrkesutøverne, handler profesjonalitet i en organisasjon om å diskutere og dele den individuelle kunnskapen med flere i organisasjonen. Bare gjennom å dele og diskutere, reflektere og analysere, kan de ansatte få en felles begrepsverden knyttet til pedagogikk (Mikkelsen & Fladmoe (red), 2007). Damsgaards punkter om; “En klar struktur med felles verdier, der holdninger formidles” og “Faglig og pedagogisk blomstrende, med diskusjon om pedagogikk og metodikk”, kan bare skje der organisasjonen har et bevisst forhold til viktigheten av å sette ord på, reflektere og analysere den pedagogiske praksisen som utøves i organisasjonen i fellesskap.

2.2 Ledelsens rolle

Ledelsen trekkes frem som et viktig element i skolens arbeid med profesjonalitet. Ledelsen har en to delt oppgave, de skal administrativt sørge for at organisasjonen

fungerer her og nå, samtidig som de skal være en pedagogisk ledelse, der de skal lede, initiere og legge til rette for læring i organisasjonen (Wadel, 2002). Ledelsen i skolen opplever motsetningsfylte forventninger, og de står i mange dilemmaer om hva som skal prioriteres. Møller (1996) hevder at ledelsen ofte prioriterer mer pressede oppgaver foran refleksjon. I det daglige er ledelsen generelt handlingsorientert, og viser lite tid til læringsprosesser og refleksjon. Svært ofte er det slik at det administrative stjeler det meste av tiden, økonomi og budsjett har hovedrollen, og den pedagogiske og refleksive praksisen kommer sekundært og nedprioriteres (Møller, 1996).

Denne prioriteringen fører til mer tilfeldighet rundt pedagogiske spørsmål, enn det som er ønskelig og forventet i forhold til St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Her er det sterkt uthevet at ledelsen skal initiere og pådrive kvalitetsutvikling på det faglige plan ved at personalets læring settes i fokus, slik at elevene skal oppnå bedre læringsresultater. Ansvar for å nå de nasjonale kompetansemålene er delegert til den enkelte skole, slik at den lokale handlefriheten skal bli økt og tilpasningen til den enkelte skole skal bli best mulig. Med dette store lokale ansvaret følger behov for høy kompetanse i den enkelte organisasjon og at arbeid med pedagogikk kontinuerlig er på dagsorden, reflekteres rundt, prøves ut og evalueres (Rørstad & Sandnes, 2008).

I tillegg påpeker Dale (1997), at utdanningssystemet mangler et felles språk for kvalitetsutvikling. Analyse og tolkning av yrkespraksisen som foregår i skoleorganisasjonen er preget av udyktighet fordi det er mangel på språk og refleksjon over kvaliteten på planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsprosesser. Hva som er kvalitet mangler muligens en felles beskrivelse eller oppfatning, og blir dermed værende et privat anliggende. Dale (1997) hevder at skolen blir rammet av handlingstvang i praksiskonteksten, og bør derfor satse mer på refleksjon over pedagogisk kvalitet fri fra selve praksissituasjonen. Organisasjonen må utvikle et felles profesjonelt språk, der et begrepsapparat utarbeides og erfaringene blir satt ord på. Kvalitet blir da etterhvert et felles anliggende, og det bør bli klart for alle hva som kjennetegner kvalitet i organisasjonen. Møller (1996) fremhever at ledelsen må involvere seg, legge til rette for arbeidet og vise tydelig retning for at en slik utvikling skal finne sted.

Erik Johnsen (i Aakerøe, 1997) hevder at ledelsen i en profesjonell skole må:

- Være målsettende, problemløsende, språkskapende og samspillende
- Kunne kommunisere godt og ha tillit fra sine ansatte

- Være styrende og støttende
- Kunne tilpasse seg skolens egenart og struktur
- Ha klare hensikter og en profesjonell autoritet
- Være lydhør, tåle uenighet, og evne og fastholde beslutninger selv om noen er uenige.

Disse punktene viser at det er mange ønsker og roller å fylle for ledelsen. Det forutsetter at ledelsen tørr å prioritere, delegere og ta avgjørelser. Ledelsen må være ledende, vise retning og ha forventninger til de ansatte. Mange lærere opplever at det er opp til den enkelte å utforme sin egen yrkesrolle, og da blir det til at folk går i hver sin retning (Damsgaard, 2010). For å leve opp til en profesjonell yrkesrolle forventer og ønsker lærerne tilbakemeldinger fra ledelsen. Lærerne ønsker, i følge TALIS undersøkelsen (NIFU STEP, 2009), fokus på og tydelighet fra ledelsen omkring:

- Hva forventes og kreves av meg som lærer?
- Hvordan vet vi at kvaliteten på yrkesutøvelsen er god?
- Hva er vi forpliktet til å følge opp?

En profesjonell ledelse må samtidig gi frihet til sine ansatte. Lærerne må ses, lyttes til og tas på alvor. Skolens mål og retning skal holdes fast ved, samtidig som hver lærer må få benytte sin individualitet og oppleve autonomi (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Ledelsen må likevel fremheve at tillit og lojalitet, rettigheter og plikter som ansatt henger sammen, og hver enkelt må utfordres på dette området og se seg selv i en større sammenheng. Som ansatt i en skoleorganisasjon må en sette de samme krav til seg selv som en gjør til andre (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Skoleledelsen må derfor beherske balansegangen mellom forpliktelse og frihet, og nettopp gjennom jevnlig dialog og refleksjon om pedagogiske utfordringer, vil det blir større åpenhet og økt profesjonell ledelse. Ledelsen må kunne ha fokus på den profesjonelle forpliktelsen, uten at dette betyr at all friheten i lærerutøvelsen forsvinner. Dette misforstås noen ganger i skoledebatten eller knyttet til felles pedagogisk praksis. Det blir ofte lagt frem på en enten-eller måte; enten har ledelsen total styring, eller lærerne total frihet. Kjennetegn på profesjonalitet er å ha lærerfrihet innenfor en vis retning og rammer som synliggjøres fra ledelsen og arbeides med i fellesskap, ellers blir kvaliteten altfor tilfeldig (Utdanningsdirektoratet, 2009). Særlig i dagens skole med mange komplekse oppgaver, er dette svært viktig for å utvikle skoleorganisasjoner i takt med utviklingen.

2.3 Fellestiden

I Tidsbruksutvalgets rapport (SØF, 2009c), kommer det frem at fellesmøter i skolen ofte oppleves unyttige. Det er mye svevende prat og administrative møter uten rom for faglig utveksling utover kort informasjon. Mange lærere oppgir at de deltar av plikt, ikke fordi de ser nytten av det (SØF, 2009c). Dette kan skyldes mangel på relevant innhold og struktur. Tidsbruksutvalget fremhever at mange ansatte i skolen opplever; møter for møtets skyld, og at det er for lite faglig utbytte på møtene som holdes (SØF, 2009c).

Når skoleorganisasjoner peker på at årlige arrangementer og saker kommer like uforberedt og plutselig, hvert år, kan dette handle om mangel på ansvarsfordeling, systematikk og prioritering av møters innhold. Som ledelse handler dette om å skape god informasjonsflyt og gode møtestrukturer (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det må være tydelig ansvarsfordeling på hva som er formidling av informasjon, hvilke områder som blir bestemt administrativt og hva som er temaer for produktive møteformer i fellesskap. Ideelt er det ønskelig at det både finnes arenaer der alle kan få mulighet til å påvirke sin egen arbeidssituasjon, samtidig som ledelsen på andre område viser tydelige retning. Ledelsen bør ikke strebe etter optimale demokratiske prosesser i alle sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2009).

For at fellestiden skal oppleves nyttig må ledelsen prioritere, planlegge og formidle: områder som de ansatte kan gjøre noe med, holde fokus på sammenhenger i møtenes innhold og ha et "hverdagslig" og praktisk fokus knyttet til de store visjonene som er satsningsområder. De må også ta flere avgjørelser på administrativt plan uten å involvere hele personalet (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Særlig i situasjoner der yrkesutøverne opplever utfordringer eller oppnår utilfredsstillende resultater, oppleves det et sterkt behov for konstruktiv og konkret bruk av fellestiden, altså produktive møteformer i fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2009). Damsgaard (2010) sier at når noe er vanskelig, er det behov for åpenhet. Det må kunne være lov å si at alt ikke er perfekt, og man må kunne være uenige. Det fremheves at det er bedre å drøfte ting felles, enn å late som at uenigheten ikke finnes. Som lærer er det et stort behov for konstruktiv hjelp i sakene man opplever, fordi det ofte blir et individuelt anliggende. Dersom skolen har et rom for å jobbe med utfordringene i en større skala, vil lærerne få mulighet til å lufte problemer, ta tak i dem, komme med

mulige løsninger, analysere, reflektere sammen og bistå hverandre med tanke på endring av pedagogisk praksis (Damsgaard, 2010). Det viktige er å få frem utfordringene, og samtidig jakte på mulighetene, slik at endring kan skapes. Når dette legges til rette for, systematisk og planlagt, vil organisasjonen bli mer bevisst på hva som er profesjonelt i ulike sammenhenger. Samtidig skapes forventninger til de ansatte om hvordan ulike utfordringer bør løses profesjonelt (Damsgaard, 2010).

Bruk av fellestiden bør gå med til systematisk:

- Analysere skolehverdagen i fellesskap, bryte ned kompliserte fenomener og se på organisasjonens styrker og svakheter
- Lære av hverandre og dele de gode eksemplene
- Se nye muligheter, hjelpe hverandre og skifte fokus
- Komme med synspunkter og bli hørt (Damsgaard, 2010).

2.4 Skolekultur

Damsgaard (2010) hevder at en skole som stadig må løse nye oppgaver, tilpasse seg et samfunn i endring og ha et bevisst forhold til de oppgavene den er pålagt, krever bevissthet rundt skolekulturen. Skolekultur kan sies å være de grunnsyn som hersker ved den enkelte skole. Det kan handle om organisasjonens verdier, normer, maktforhold, forventninger, antakelser og roller (Bang, 2011). Hver skole har gjerne et usynlig regelsystem. Det handler om hva som sies, gjøres og vises, og det er skolekulturen som påvirker og uformelt styrer lærerens og organisasjonens arbeidshverdag og pedagogikk i størst grad (Berg, 1999). Berg (1999), fremhever samtidig at skolekulturen kan være det mest utfordrende ved å arbeide med utvikling i organisasjonen. Det er vanskelig å sette ord på skolekulturen, nettopp fordi det er det usynlige og uformelle ved organisasjonen. Til tross for dette, er det svært nyttig å bli mer bevisst rundt hva som kjennetegner organisasjonen og hvordan den ønsker å fremstå, for nettopp å kunne begrunne og arbeide med hvorfor dette er verdier, forventninger og roller den står for.

Hargreaves (1996) beskriver fem ulike kategorier av læringskulturer i skolen, der de enkelte også kan opptre innenfor samme organisasjon. Disse er *individualisme*, *samarbeid*, *påtvunget kollegialitet*, *balkanisering* og *bevegelig mosaikk*.

I *individualisme* ligger det at lærerne er autonome, og er opptatt av sin undervisning og sin klasse. Individualismen kan være fremtredende gjennom at lærerne opplever det mest effektivt, eller av mangel på tilrettelegging av samarbeid.

Samarbeid og påtvungen kollegialitet handler om det frivillige og det tilrettelagte samarbeidet. Lærerne er i begge kulturer, tett på hverandre, de samarbeider av enten eget initiativ eller fordi de er pålagt det av overordnede. I det frivillige samarbeidet kan uforutsigbarhet, spontanitet og manglende sammenheng i læringsarenaene være utfordrende, mens det påtvungne kan by på utfordringer som opplevelse av regulering og kontroll.

Balkanisering omfatter undergrupper i kollegiet som står mot hverandre, og fungerer side ved side. Gruppene gir identitet og binder kollegaer sammen, men det forekommer samtidig rivalisering og vern om sine interesser. I endringsarbeid kan disse gruppene være utfordrende, fordi egeninteressene og statusen gruppene opprettholder, kan utfordres.

Det femte punktet, *bevegelig mosaikk*, er i følge Hargreaves (1996), ønsker for fremtidens skole. Hargreaves hevder læringskulturen må være preget av evne til samarbeid, fleksibilitet, nyorientering og utvikling innenfor organisasjonens felles mål og felles forpliktelser. I dette ligger det at lærerne får større innflytelse og mer myndighet, og påfølgende større ansvar. Skolen må altså ha en fleksibel organisasjonsstruktur tilpasset samfunnsutviklingen, og være bevisst på kontinuerlig å arbeide med et fremtidsfokus på læring i organisasjonen. Hargreaves uttrykker selv (1996, s. 273), ”...verden er i endring. Det er på tide at reglene for undervisningen og lærernes virksomhet endrer seg med den.”

Bjørn Overland (2009), lister opp noen kjennetegn på det han kaller en harmoniskultur og en læringskultur i skoleorganisasjoner vist i oversikten under.

Harmoniskultur	Læringskultur
Kontroll og styring i forhold til utviklingsarbeid og lærernes arbeid	Skoleutvikling må ledes, medbestemmelse, valg og informasjon er styrende verdier
Prøver å unngå ubehagelige situasjoner - Endring skaper uro	Lærerne kan ta selvstendige valg og diskutere åpent

<ul style="list-style-type: none"> - Fortsetter i samme spor selv om det er lite funksjonelt - Enkeltkretslæring, mer av det samme uten refleksjon om det fungerer og blir kun flinkere på det de kan 	<p>Vektlegger systematisk informasjon om hvordan virksomheten fungerer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Undersøker, reflekterer og evaluerer for å forbedre evt. praksis - Felles refleksjon over eksisterende praksis - Lite forsvarspreget
Lærerne er tilskuere, beskriver, avvikler eller erstatter ikke lite hensiktsmessig praksis	
Individualisme fremfor samarbeid	
Her og nå orientert	Framtidsorientering og fleksibilitet
Privatpraktiserende på system- og klasseromsnivå	

Denne læringskulturen som Overland (2009) beskriver, og som er ønskelig i en skoleorganisasjon, har mange fellestrekk med Hargreaves bevegelige mosaikk. Fellesskapets samlede ansvar for organisasjonens resultater i læringskulturer er særlig interessant, og vil bli omhandlet videre i 2.5.

2.5 Prosessarbeid

Lillejord et al. (2010) fremhever Finland som et foregangsland knyttet til å arbeide prosessorientert, slik som Hargreaves “bevegelige mosaikk” og Overlands læringskultur, representerer. Systemet i Finland er basert på langsiktig og helhetstenkende arbeid, det er lite “her og nå preget”, som i en harmonikultur. Det er bred enighet i skoleorganisasjonene, slik at flertallet deltar, og alle har et ansvar for å hjelpe dem som trenger det. Målene som er satt har felles aksept, og de ansatte er kreative og innovative i arbeidet. Samtidig er de ansatte svært gode til å etablere *standarder* for arbeidet sitt. De er opptatt av *hvordan de skal få til gode prosesser*, ikke bare gode resultater. Lillejord et al. (2010), hevder videre Finland er svært bevisst på at deres system baserer seg på målstyring og resultatvurdering. Av den grunn må de fokusere på **prosess**, fordi det er det elementære mellom mål og resultat. Prosessen

handler om eksempelvis å utarbeide standarder for kjennetegn på god undervisning i en organisasjon, altså konkret, for eksempel hva som egner seg for formidling og hva passer til problemløsning (Lillejord et al., 2010).

En læringskultur med prosessarbeid, er også nødvendig i en skole som er styrt av mål. Målene som er satt må tolkes og omdannes til god og fornuftig praksis i fellesskap i organisasjonen. Hver og en oppfatter målene ulikt, og skal målstyringen fungere etter sin intensjon, må de ansatte i prosess, kontinuerlig diskutere seg frem til en egnet praksis. Praksis må også endre seg over tid, i tråd med samfunnsutviklingen. Ved regelstyring, som det tidligere var tradisjon for i Norge, kunne derimot de ansatte enkeltvis følge reglene. Skolens arbeid ble da fulgt opp ved at enkelte lærer fulgte reglene som var satt av myndighetene (Lillejord et al., 2010).

Individualismen, som Overland presenterer i harmonikulturen, kan også være til hinder for prosessarbeid. Samtidig vil individualisme gjøre det utfordrende å danne seg et felles bilde av kvalitet som yrkesutøver. Alle i en skoleorganisasjon har i følge St. meld. nr. 30 (2003-2004), et felles ansvar for den profesjonelle standarden i organisasjonen. Om diskusjoner omkring ulik pedagogisk praksis er fraværende, blir lærerne mindre i stand til å handle ut fra en bevisst og "kvalitetssikret" holdning. Lillejord et al. (2010), hevder ledere og lærere må enes om kvalitetskriterier for en profesjonell yrkesutøvelse i fellesskap. Det må dannes *standarder for hva som er god kvalitet i yrkesutøvelsen* fordi det er det som skaper handlingsberedskap som leder og lærer. Som skoleleder kan en ikke la individualiteten fortsette, og utsette dette arbeidet, fordi en ikke er enige i utgangspunktet. Alle kvalitetskriterier er basert på kompromisser. Kriteriene må arbeides frem i en felles prosess (Lillejord et al., (2010).

I denne sammenheng er mange redd for at en standard betyr at alle må oppføre seg likt. Dette er ikke riktig, det handler kun om at lærere og ledere skal være bevisste i sin holdning til elevene og ha muligheten til å høste av et repertoar innenfor en pedagogisk plattform (Lillejord et al., 2010). Handal og Lauvås (2000) fremhever i forlengelsen av dette, at skal det være mulig å utvikle et samarbeid, må et kollegium bygge opp en kollektiv praksisteori (Handal & Lauvås, 2000, s. 25). Et slikt arbeid forutsetter dialog og et språk å kommunisere i, og er helt essensielt knyttet til profesjonell yrkesutøvelse og utarbeidelse av standarder.

Det er nødvendig med en verdi- og menneskesyndebatt, når en arbeider prosessorientert med utvikling og bevissthet omkring skolekultur. Hvordan verdier og menneskesyn utøves i praksis, er et synlig og tydelig bilde på skolekulturen. Det er i denne sammenheng, avgjørende at lærere og ledere må se seg selv som ansvarlige aktører i et kollegium. Alle ansatte må delta aktivt i utviklingen av en samlet profesjonell kultur. For å være profesjonelle må ansatte blant annet si fra til hverandre når en ser eksempler på god yrkesutøvelse, når stempling pågår, eller når makt brukes negativt (Damsgaard, 2010). Ved at ansatte ser viktigheten av, tar ansvar, og sier fra til hverandre, blir tilbakemeldingskulturen som er etterspurt, en viktig del av samarbeidet.

De ulike sidene som er presentert omkring profesjonalitet i dette kapitlet, er alle viktige knyttet til arbeidet i Pedagogisk diskusjonsforum. Forumet har nettopp til intensjon å arbeide prosessorientert for å danne seg et felles språk for kvalitet og profesjonalitet i organisasjonen. Samtidig er det ønskelig å benytte fellestiden til nyttig, konkret pedagogisk arbeid i et leder-lærer-samarbeid.

3.0 Den lærende organisasjon

Dette kapitlet vil omhandle litteratur om hva som kjennetegner lærende skoleorganisasjoner. Mye av stoffet er basert på en artikkelserie fra Utdanningsdirektoratet om “En lærende skole”, som ble utarbeidet i tiden 2005-2008. Artiklene er skrevet av ulike fagmiljøer, og tar for seg hva det vil si for skolen å være en lærende organisasjon, hva ansatte i en organisasjon kan gjøre for å bli en lærende organisasjon og hvordan dette skal skje.

I mange organisasjoner har det vært mye snakk om viktigheten av organisasjonsutvikling. Dette har vært relativt lite utbredt i skolesammenheng eller knyttet til pedagogisk virksomhet. I ”Strategi for kompetanseutvikling 2005-2008”, utarbeidet for Utdanningsdirektoratet, legges det vekt på skolen som en ”lærende organisasjon”, fordi man ønsket en *bedre* skole – en skole med fokus på kjerneoppgaven – å gi god og tilpasset opplæring til alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2007). Utdanningsdirektoratet vektlegger at arbeidet med å gjøre skolen til en mer lærende organisasjon kan handle om å lage et system for å nyttiggjøre seg den kunnskapen som allerede finnes i systemet, vel så mye som å tilegne seg ny. I denne sammenheng handler det om det langsiktige arbeidet å endre skolen som organisasjon, og om å forandre en kultur med lang tradisjon.

I artikkelen “Skoler i utvikling – mange tilnærminger til organisasjonslæring”, beskrives skolens hovedutfordring som lærende organisasjon som ”utvikling av læringsmiljøet og organisering av det slik at det best mulig fremmer læring, for elever og for personalet som profesjonelt fellesskap” (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 4).

I følge Roald (2010), er det svært vanlig at skoleorganisasjoner har et stort spenn mellom utarbeidelse av overordnede planer og praksishverdagen. Det jobbes med kvalitetsutvikling på en side og den daglige undervisningen og læringsarbeidet foregår på den andre side, uten praktisk sammenheng (Roald, 2010).

3.1 Skolen som en lærende organisasjon

Artikkelen ”Læring fra lærende virksomheter” legger vekt på at det er to viktige forutsetninger for organisatorisk læring, dette dreier seg om eksperimenterende praksis

og felles refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2008). Den trekker frem Kolbs læringssirkel fra 1984 og erfaringslæring, og mener denne er overførbart til kollektiv læring. Prosessen skal være å gjøre en konkret erfaring, reflektere i fellesskap rundt denne, finne nye handlinger og lage modeller basert på erfaringen og refleksjonen, og i siste instans gjennomføre disse i praksis (Kolb, 1984 i Utdanningsdirektoratet, 2008). I følge artikkelen, kan et vanlig problem i akademiske kretser være at man fokuserer og bruker mye tid på kartlegging, refleksjon og diskusjon, slik at man kortslutter læringssirkelen ved ikke å gå fra det abstrakte til det konkrete. Skolene kan slite med et ”utviklingsvakuum”, der de ikke oppnår å trekke forståelsen ut fra diskusjonene og sette de ut i livet. På denne måten blir det ikke balanse i og utvikling i læringen, fordi man mangler handlingsdelen og utprøvingen i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2008).

3.2 Kollektiv læring og læring i daglig arbeid

Artikkelen “Læring fra lærende virksomheter” (Utdanningsdirektoratet, 2008), tar for seg hvordan lærere og skoleorganisasjonen kan utvikle seg best mulig. Det påpekes at kurs, som etterspørres i stor grad, har liten effekt dersom ikke mange fra organisasjonen deltar samtidig og over tid. Det har vist seg å gi bedre resultater og få inn folk fra samme bransje, eller medarbeidere med positive og suksessrike erfaringer, som kan dele og fortelle om sin praksis, enn å sende enkelte ansatte på kurs. Dette er fordi det er mye skjult arbeid i undervisningssammenheng, og det viktigste i organisasjonsutvikling er å *gjøre læringen kollektiv*. Det oppfordres til å ha faste punkter på allmøter, ledermøter, planleggingsmøter eller lignende, og legge til rette for en reflekterende diskusjon. En annen ide er å lage en bank av gode tips som antas å være bærekraftige, prøve de raskt ut i et prosjekt og spre erfaringene (Utdanningsdirektoratet, 2008).

FAFO (2000 i Utdanningsdirektoratet, 2008) foretok en undersøkelse om læring i arbeidslivet, der det kom frem at 60 % mente at det daglige arbeidet var den mest effektive kilden til individuell og kollektiv læring i organisasjonen. Bakgrunnen for denne holdningen kan være at læring i arbeidet har følgende positive sider:

- kunnskapen og læringen skjer når det oppleves nyttig, i selve handlingen
- læringen foregår i riktig kontekst, da blir utfallet mer reelt og mulighet for læring og utvikling stiger betraktelig. Å overføre kunnskap til nye situasjoner er mer komplisert

- læringen oppleves for både den som lærer bort og den som lærer, fordi dialogen fører til at begge opplever noe nytt i læreprosessen ved hjelp av spørsmålene og temaene som kommer frem

Dette siste punktet kan ses som svært relevant i yrkespedagogisk sammenheng, der mye av den tradisjonelle måten å lære på, foregår nettopp på denne måten, gjennom “mester – svenn- tradisjonen” (Schön, 1983 i Utdanningsdirektoratet, 2008).

Skoler som er lærende organisasjoner, har et stort fokus på *hverdagslæring*. Kollegaer diskuterer jevnlig og prøver ut nye undervisningsopplegg i fellesskap, og de ber hverandre om hjelp når det oppstår problemer. Kompetanseberetningen 2005 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) som artikkelen tar utgangspunkt i, legger vekt på at disse “lærende skolene” også hyppig deltar på kurs, men da flere kollegaer sammen og med påfølgende systematisk og tilrettelagt deling av kunnskapen. På denne måten ivaretar og tilrettelegger ledelsen for at den kollektive læringen på arbeidsplassen skal kunne skje, som en lærende organisasjon.

Artikkelen legger vekt på bevissthet og nødvendigheten av planlegging, for at læringen i arbeidet skal bli optimalt. Hvordan skal læring skje, hva skal være innholdet, og hvilke mål har organisasjonen med tiltaket, må være gjennomtenkt i forkant. Det kan gjøres ved:

- Gjennomtenkt og bevisst sammensetning av team med ulike fagbakgrunn
- Bevisst oppgavefordeling, der de rette medarbeiderne settes til oppgaver de har kompetanse til, og som fører til best resultat for organisasjonen
- Bevissthet rundt plassering av arbeidsplass, åpent kontorlandskap kan ha fordeler knyttet til å kunne dele erfaringer og kunnskap
- Å sette av ressurser eller ekstra tid til enkelte medarbeidere. Organisasjonen setter av midler til å utarbeide nye rutiner, beskrive erfaringer og finne litteratur i forhold til områder det er behov for i organisasjonen på tidspunktet (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Argyris og Schön (1978 i Utdanningsdirektoratet, 2008), legger vekt på at læring i arbeid kan skje både individuelt og kollektivt, men at *kollektiv læring* er det som må til for å oppnå organisasjonslæring. Forenklet sagt handler organisasjonslæring om at *alle i organisasjonen gjør noe annerledes sammen*. De virksomheter som får til en positiv endring og oppnår mest suksess på sikt, er de som driver dobbeltløkket

organisasjonslæring. De endrer og justerer arbeidsmåtene sine med bakgrunn i lav måloppnåelse, enkelkretset organisasjonslæring, samtidig som de i fellesskap reflekterer over og arbeider med spørsmålet om det er de rette målene virksomheten har satt seg (Utdanningsdirektoratet, 2008). Essensen her, enten det dreier seg om læring individuelt eller i fellesskap, er at erfaringene dras tilbake til organisasjonen, til felles refleksjon og gjøres til læring for mange, som gjerne munner ut i tiltak og beskrivelser for videre praksis. I artikkelen påpekes det at for at endring skal skje, må det før eller siden manifeste seg en forandring i de kollektive handlingsmønstrene. Mange i organisasjonen må gjøre det samme, samtidig og over tid (Utdanningsdirektoratet, 2008).

I de senere år har positiv fremtidsfokuseringen overtatt mye av den gamle tradisjonen med problemorientering i organisasjonsutviklingen. “Læring fra lærende virksomheter” legger vekt på at spesielt gode erfaringer, idealsituasjon, løsningsorientering, positiv forsterkning, energiforsterkning og erkjennelse, er stikkord i slike teorier. Hvilke positive arbeidsformer og erfaringer kan læres av og bygges videre på, er sentralt, i stedet for hva som kan rettes på. Denne tradisjonen er spesielt opptatt av individets livskvalitet samtidig som organisasjonen utvikles. Ønsket er mer motiverte, engasjerte, viljesterke og entusiastiske medarbeiderne, som igjen stimulerer til skaperkraft, deltakelse og grobunn for positive forbedringer (Utdanningsdirektoratet, 2008). Den ønskelige oppfølgingen av denne holdningen er å bruke de positive sidene til å få øye på det som fungerer godt, og for å inspirere til anvendelse også innen andre praksisfelt.

3.3 Ledelsens rolle

I mange sammenhenger har ledelsen blitt nedvurdert i pedagogisk sammenheng. Ledelsen ses kun som administrasjon, fordi de kan ha lite faglig innsikt på ulike fagfelt. Samtidig uttrykker mange skoleledere at det er utfordrende å lede noe som er så usynlig som læring (Utdanningsdirektoratet, 2008). Dette er uheldig, fordi ledelsens viktigste oppgave, i skolesammenheng, er å *skape mening og retning i organisasjonen*. Dersom ledelsen ikke er opptatt av og fronter hva skolen står for, vil pedagogikken bli løsrevet, lite helhetlig og for tilfeldig til å kunne sikre den nødvendige og forventede kvaliteten skolen er forpliktet til i St. meld. nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*.

Ledelsen har dermed en svært viktig oppgave knyttet til å lede og legge til rette for skolens pedagogiske praksis og har det overordnede ansvaret for å sikre sammenheng og struktur i læringen. I lærende skoler har ledelsen følgende kjennetegn:

- De har legitimitet. Utviklingsarbeidet som drives er veloverveid og rettet konkret mot skolehverdagen.
- De inkluderer. Lærerne og andre medarbeidere opplever at de tas med på laget, blir lyttet til, får bidra med ideer og erfaringer, og blir tatt på alvor
- De prioriterer. Lederne tar beslutninger, velger ut fokusområder og de gjennomfører det de har iverksatt.
- De belønner. De ansatte får ros, de legges merke til og det gis mulighet til fordypning.

I tillegg til disse punktene er det også en fordel at ledelsen har god innsikt i hva som skjer i de ulike delene av organisasjonen. Dette må til for å skape sammenheng i læringstiltakene og for å sette av tid og skape rom til møtearenaer. Lederne som opptrer på denne måten, oppnår høy grad av forståelse hos de ansatte og de oppnår gode resultater i følge ”Læring fra lærende virksomheter” (Utdanningsdirektoratet, 2008).

3.4 Hovedpunktene i lærende virksomheter

For å oppsummere hovedpunktene fra dette kapitlet har lærende virksomheter noen fellestrekk som bidrar til den positive utviklingen.

- De fokuserer på sine hovedoppgaver, på hvordan disse utføres, på hvem som gjør hva og hvordan de skal organisere seg sammen for å oppnå sine mål.
- De oppnår balanse mellom praksis og refleksjon. De erfarer, reflekterer, skaper nye erfaringer, deler og setter erfaringene i sammenheng i skolehverdagen og for videre utvikling.
- De anerkjenner individet og kreativitet, samtidig som de fokuserer på hvordan den kollektive organisasjonen skal fungere best mulig.
- De er opptatt av og bygger videre på erfaring, gode eksempler fra egen praksis og fokuserer på det som er meningsfullt og gir energi (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Disse fire punktene er til inspirasjon for egen lærerpraksis, organisasjon og arbeidet i Pedagogisk diskusjonsforum. Det første punktet som omhandler organisering, er særlig

relevant knyttet til Pedagogisk diskusjonsforum. Organisering og ansvarsfordeling i organisasjonen danner utgangspunkt for de tre punktene som følger, og dette punktet danner grunnlaget for selve læringen i organisasjonen og for muligheten for deling. Organisasjonen må derfor ikke undervurdere viktigheten av struktur og organisering, men se hvordan dette legger til rette for en profesjonell og lærende kultur. Pedagogisk diskusjonsforum kan på denne måten bli et egnet sted å synliggjøre og komme med forslag til hvordan vår organisasjon kan organisere seg for å komme nærmere en lærende organisasjon. Flere viktige momenter fra artiklene vil av den grunn bli omtalt knyttet til presentasjonen av funn senere i rapporten.

4.0 Styringsdokumenter skolen må forholde seg til

Som alle organisasjoner har skolen planer, regler og lovverk de ansatte må forholde seg til. I dette kapitlet blir noen av styringsdokumentene som utmerker seg i forbindelse med prosjektets problemsstilling, organisasjonens deling av kunnskap og utvikling av profesjonalitet, redegjort for. Utgangspunktet er skolens “Strategiske plan” og de styringsdokumenter den omhandler og baserer seg på.

Strategisk plan er en beskrivelse av skolens konkrete mål og tiltak for en bestemt periode. Dette prosjektet tar utgangspunkt i skolens “Strategiske plan”, utarbeidet for perioden 2009-2012, fordi det er i denne perioden største del av prosjektet utføres (vedlegg 1). Strategisk plan er altså en plan for hvordan skolen i praksis skal arbeide for å møte forventningene fra myndighetene. Denne planen er blant annet basert på forventninger som stilles i de teoretiske dokumentene; St.meld. nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*, Generell del av læreplanen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993), samt ulike prinsipper og rammeverk. Hensikten med planen er altså å bringe praksishverdagen, pedagogikken som preger klasserommet og skolemiljøet, tettere sammen med de overordnede målsetningene for den norske skole.

I Strategisk plan uttrykkes det at verdigrunnlaget for skolen er basert på visjonen: **“Vi skaper de beste løsningene gjennom samhandling. Vi gjør hverandre gode og vil hverandre vel.”** Det beskrives at planen er et forpliktende dokument for organisasjonen. Strategisk plan skal være utgangspunkt for dialog og refleksjon over praksis, og videre bidra til kvalitetsutvikling og forbedring av praksis. I den videre begrunnelsen, nevnes det at planen skal fremme elevens allsidige utvikling, deres kunnskaper og ferdigheter. Det er mange mål som er beskrevet og synliggjort i dokumentet omkring skolens utfordringer og fokusområder. Disse er veldokumentert, relativt konkrete og absolutt relevante. Eksempelvis trekkes det frem som en overordnet målsetning at elevene skal oppleve et arbeids- og læringsmiljøet preget av ro, respekt og faglig konsentrasjon (1.4 i vedlegg 1). Suksessfaktor som beskrives i den sammenheng er at ledelsen har evne og vilje til å avdekke problemer og sette i gang systematiske tiltak for å forbedre arbeidsmiljøet. Videre tydeliggjøres tiltak som; kontrakt med “Ungdom mot vold”, ressurser til elevmegling, tydelig klasseledelse, skolemiljøteam utarbeider tiltaksplaner for et trygt skolemiljø med flere.

Strategisk plan skal altså danne grunnlaget for det praktiske arbeidet rundt hvordan skolen oppnår sine mål og jobber med sine utfordringer. Hvordan det gjøres, hvorfor det gjøres slik og hvordan planen følges opp, er spørsmål som er viktig for organisasjonen å belyse, arbeide med og finne gode løsninger på. Kompleksiteten i faktorene gjør at det ofte oppstår utfordringer.

Å arbeide med å skape prosessen fra mål til ønsket resultat, blir ofte nedprioritert. Det er ofte langt mellom fine ord i planverk og hverdagens yrkesutøvelse i skolen (Roald, 2010). Det er ønskelig å arbeide for å gjøre denne avstanden mindre i dette prosjektet, og et større bilde i skolesystemet kan belyse behovet for dette ytterligere.

Halland (2005) trekker frem momenter fra en offentlig debatt omkring skolens utfordringer som pågikk midt på 2000-tallet. Gudmund Hernes (Dagbladet 31.12.04 i Halland, 2005) hevder at forskjellene på kvalitet innad i skolene i Norge, er svært stor. Forskjellene mellom skolene i Norge, er mindre markant. Dette betyr at læreren og klassen er mest avgjørende for elevenes resultater, og kan synliggjøre behov for felles arbeid og større fokus på felles ansvar for organisasjonens resultater i den norske skole (Hernes, 2004 i Halland, 2005).

Per Bjørn Foros (Dagbladet 23.12.04 i Halland, 2005) er opptatt av behov for arbeid med skolens standpunkt, i et samfunn preget av ulike verdier. Skolen må i fellesskap arbeide med spørsmål som når en skal være opptatt av faste verdier som orden, likhet, stabilitet og autoritet, og når flytende verdier som fleksibilitet og tilpasning skal gjøre seg gjeldende. Den moderne skole er usedvanlig kompleks, og har mange motstridende krav, slik at arbeid og bevissthet rundt skolens ståsted i ulike utfordringer anses nødvendig. Foros trekker frem sentrale og konkrete utfordringer som skolene i fellesskap bør arbeide med som; når må det utøves autoritet, og når gjelder dialogen, når må det herske orden og arbeidsro, og når er det tid for mobilitet og mangfold, når gjelder forpliktelser og når gjelder valg, når skal det stilles krav og når er det behov for støtte (Foros, 2004 i Halland, 2005).

Disse utdragene sier noe om skolens svært sammensatte krav og forpliktelser. Som organisasjon kreves det derfor kontinuerlig hardt arbeid med prosessene fra mål til resultat, og bevissthet rundt at det som gjelder i dag, kan bli forkastet i morgen. Det er i denne prosessen vi kan utvikle skolen og opprettholde den standard som er ønskelig. Det er gjennom et slikt prosessarbeid Pedagogisk diskusjonsforum skal forsøke å komme opp med en plan som kan bringe de store målene i Strategisk plan nærmere

yrkesutøvelsen og hverdagen i klasserommet. Håpet er da at ikke forskjellen innad i skolen skal bli så stor som Hernes beskriver, og heller ikke preget av tilfeldig pedagogikk knyttet til de komplekse forventningene skolen står overfor, som Foros fremhever (Halland, 2005).

4.1 St. meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, er Stortingsmeldingen som handler om den store visjonen: **å lage en bedre kultur for læring i den norske skole** (St.meld. nr.30 (2003-2004), 2003, s. 3). Den er utgangspunktet for hele Kunnskapsløftet, og er således et ideologisk grunnlagsdokument der målene med opplæringen i den norske skole, blir redegjort for. Stortingsmeldingen har til hensikt å utrede og diskutere innholdet i skolen, og synliggjør myndighetenes forventninger til skoleorganisasjonene. Stortingsmeldingen er svært relevant for dette prosjektet ved sin sterke innflytelse på innholdet i skolens målsetninger og planverk, konkretisert i Strategisk plan.

Skolen skal ifølge Stortingsmeldingen ha to hovedoppgaver i virksomheten knyttet til utviklingen i samfunnet. Økt fokus på kunnskap, er presisert som essensielt. Kunnskap skal danne grunnlaget for videre verdiskaping i samfunnet, gjennom dets viktigste ressurs, menneskene. Videre fremheves viktigheten av å ruste den enkelte i det komplekse og mangfoldige samfunnet.

St.meld.nr. 30 (2003-2004) fremhever at dette mangesidige ansvaret, krever mye av skolen. Skolen skal lære elevene læringsstrategier for tilegnelse av stadig ny kompetanse og legge til rette for livslang læring. I tillegg er grunnleggende ferdigheter og læringsvilje fremhevet spesielt.

I det mangfoldige og komplekse samfunnet, er tilpasset opplæring og likeverdige muligheter for å utvikle evner og talent, ansett viktig. Skolen må håndtere ulikhet i elevmassen i større grad enn tidligere, og dette gir både nye ressurser og utfordringer.

Når skolen skal imøtekomme disse forventningene, ser St.meld.nr. 30 (2003-2004), behov for høyere prioritering av personalets læring, ikke kun elevenes.

Stortingsmeldingen fremhever at kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere er skolens viktigste ressurs. Meldingen hevder disse er en forutsetning for å

utvikle og forbedre skolen. Viktigheten av kompetanseheving og utvikling av faglig og pedagogisk kompetanse gjennom dialog med og mellom lærere og skoleledere, understrekes, og er et betydelig satsningsområde (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2003). Samtidig påpekes det at skolen som organisasjon, har lite erfaring med å reflektere over og ta i bruk kompetansen og kunnskapen som skolen og de ansatte innehar. Det stilles spørsmål ved hvordan denne kan uttrykkes og utnyttes av alle. Nye arbeidsformer og samarbeid blant de ansatte, er nødvendig. I tillegg må de ansattes læring, arbeid med utvikling av pedagogisk praksis og kvalitetsutvikling, i større grad involveres direkte i det daglige arbeidet.

Med St.meld.nr. 30 (2003-2004) gjennomgikk den norske skole et skifte, fra detaljstyring og regulering fra myndighetene, til økt lokal og individuell tilpasning. Med dette skiftet, kom tydelige kompetansemål. Samtidig ble det opp til den enkelte skole å avgjøre hvordan disse målene skulle nås. Myndighetene gir altså skolen tillit til selv å utarbeide god praksis for hvordan læring skapes og gjennomføres, innenfor tydelige rammer i nasjonal målsetning.

Disse sidene ved stortingsmeldingen, er svært relevante knyttet til dette masterprosjektets problemsstilling. Stortingsmeldingen synliggjør hvilke forpliktelser den enkelte skoleorganisasjon har for å drive systematisk utviklingsarbeid og kvalitetsforbedring i skolen. Samtidig synliggjøres viktigheten av å prioritere dette arbeidet, og utfordringene knyttet til å innfri de ulike forventningene. Når meldingen trekker frem ansvaret som ligger på den enkelte skole, knyttet til hvordan pedagogikken skal gjennomføres for å nå målene, er dette et godt argument for å gjennomføre dette prosjektet.

4.2 Meld. St. nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring - oppfølging av "Tidsbruksutvalgets rapport"*

Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring*, omhandler skolens tidsklemme. Meldingen har til hensikt å synliggjøre behovet for å avbyråkratisere skolen og sikre tidsbruk rettet mot undervisning og læring, slik at kvaliteten på skolens kjerneoppgaver øker (Meld. St. 19 (2009-2010), 2010, s.8). Knyttet til dette prosjektet er meldingen relevant ved sitt fokus

på å prioritere pedagogisk arbeid til fordel for administrasjon, og den gir direkte råd om hvordan skolen, tidsmessig, kan skape en bedre kultur for læring jfr. 4.1.

I Stortingsmeldingen kommer det frem at *prioritering av tid og regelverkforståelse*, er essensielt for å sikre kvalitet i skolen. Hver skole må være bevisst på hvordan fellestid og arbeidet utenfor og i klasserommet er organisert. God kunnskap om hvordan regelverket fungerer i praksis, bidrar til mer tid til pedagogisk ledelse for ledelse og lærer. Dette viser at skolen må ha klart for seg hvordan regelverket skal følges opp, ha gode rutiner på dette og jobbe for å få en god organisering av pedagogisk arbeid i fellestiden for å lykkes (Meld. St. 19 (2009-2010), 2010, s.7-8). Det listes opp 10 punkter som sammenfatter hva utvalget kom frem til omkring tidsbruk, og hvordan tiden bør disponeres. I det kommende nevnes de fire punktene som er mest relevante for dette prosjektet:

1. *God ledelse* er ifølge utvalget den viktigste forutsetningen for god tidsbruk i skolen. Dette gjelder både skoleledelse og klasseledelse som må vektlegge å oppdatere, stimulere, dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser.
2. *Tid til kjerneoppgaver* innebærer at skoleleder må sørge for at arbeidsplanfestet tid blir brukt målrettet og effektivt til skolens kjerneoppgaver, og at skoleleder må utvikle god og effektiv møtestruktur og møtekultur i samarbeid med lærerkollegiet.
3. Utvalget mener at *reformtrettighet* preger skolen, og at tiden er kommet for konsolidering av læreplanverket. Utvalget mener antall nasjonale handlingsplaner og strategier må reduseres, og at den tidsmessige konsekvensen for lærerne må utredes før reformer eller strategier/handlingsplaner blir vedtatt (Meld. St. 19 (2009-2010), 2010, s.8).

Meld. St. 19 (2009-2010) gir en klar anbefaling om at forholdene for norske skoleledere må forandres slik at de kan bruke mer tid til pedagogiske oppgaver og mindre tid til administrative oppgaver. Utvalget viser til ulike regjeringers politikk med henvisninger til St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*, St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* og Opplæringslovens § 13–10 (Kunnskapsdepartementet, 1998) for å vise at det er gitt retning og stilt krav om tydelig ledelse knyttet til prioritering av tid til pedagogiske oppgaver for å fremme elevenes læring. Dette er også ønskelig å synliggjøre i arbeidet i Pedagogisk diskusjonsforum.

5.0 Metode

I dette kapitlet vil fremgangsmåten for masterprosjektet beskrives. I forhold til prosjektets problemsstilling og tema, var det naturlig å velge en hermeneutisk og fenomenologisk metode. Kapitlet vil ta for seg og beskrive en begrunnelse for forskningstilnærming, metodevalg og praktisk gjennomføring av prosjektet. Videre vil gyldighet, pålitelighet og etiske betraktninger knyttet til metodevalg bli omhandlet i kapitlet.

5.1 Begrunnelse for forskningstilnærming og metodevalg

Denne oppgaven baserer seg på hermeneutisk og fenomenologisk tenkning. Hermeneutikk kan sies å være fortolkningslære og omhandler hva som må til for å forstå et fenomen (Gadamer, 1989). Fenomenologisk tradisjon er opptatt av individers opplevelse og om å søke etter mening og forståelse i individers situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Opplevelses- og forståelsesaspektet i disse tradisjonene er altså sentralt for metodevalget.

I dette forskningsprosjektet er ønsket å utvikle egen organisasjon sin praksis. Med dette som bakteppe finnes det naturlig nok mange ulike fremgangsmåter knyttet til forskning omkring organisasjonsutvikling. I prosjektet er det benyttet aksjonsforskning, fordi den som forskningstradisjon er yrkesbasert og ser yrkesutøveren som essensiell knyttet til å endre egen praksis. Hiim og Hippe (2001) fremhever at det ofte er de praktiserende yrkesutøverne som har mest kunnskap om og ser behovet for forandring av rammebetingelser av samfunnsmessig eller organisatorisk art. Yrkesutøverne vet ofte selv hvor skoen trykker, og kjenner eget praksisfelt bedre enn noen annen. Dermed ser de også behovet for å dokumentere hvor, hvordan og hvorfor det er behov for utvikling og endring. De profesjonelle yrkesutøverne er altså med på å bidra til og utvikle egen praktisk yrkest teori (Hiim & Hippe, 2001).

En årsak til at pedagogisk aksjonsforskning fikk sitt opphav, var at tradisjonell forskning ofte ble for instrumentell og for langt unna den praksis den skulle gjelde for. Lærere fikk i liten grad være deltakere. Forskingen som ble gjort, synliggjorde ofte forhold som kunne forbedres, men hadde liten nytteverdi, fordi den sa lite om *hvordan*

endring kunne foregå (Hiim 2007 a; 2007 b). Dette har aksjonsforskningen ønsket å synliggjøre, og legger derfor tydelig vekt på å utvikle vitenskap med erfaringskvaliteter. Prosjekter der deltakende lærere forsker på egen praksis for systematisk å videreutvikle eget arbeid i samarbeid med kollegaer og elever, ses som hensiktsmessig og relevant (Hiim 2007 a; 2007 b; McNiff, 2002).

Grunnlaget for dette prosjektet, er å dokumentere et eksempel i en kontekstuell yrkespedagogisk sammenheng, slik at det beskriver noe om hvordan en endringsprosess kan gjennomføres. I tillegg er ønsket å beskrive hva som kan påvirke en slik forskningsprosess, som andre igjen kan høste erfaringer fra.

I følge McNiff (2002), kan aksjonsforskning ses som en serie av ulike prosesser, dette dreier seg om:

- Evaluering av eksisterende praksis
- Identifisering av områder som kan forbedres
- Forestille seg en mulig vei videre
- Utprøving
- Dokumentering av utprøving
- Justering av plan i lys av funn, deretter fortsettelse av aksjonen
- Evaluering av utprøving

Dette er spiraler av aksjonslærings sirkler som utvikles, analyseres og dokumenteres, og der endringsaspektet basert på erfaringer og refleksjon, er avgjørende for hva som gjøres i neste aksjon.

5.2 Metodisk tilnærming

I dette prosjektet er metodisk tilnærming basert på forskning i egen organisasjon. Valget ble tatt på bakgrunn av ønsket om å utvikle noe en selv var en del av, og med ønske om direkte læring i egen organisasjon, slik at konteksten ble reell.

Pålshaugen (2007) fremhever at det er mange ulike metodiske tilnærminger innen aksjonsforskning, og forskeren kan innta ulike roller. Dette prosjektet har hentet inspirasjon fra flere ulike aksjonsforskningsretninger.

Dette prosjektet kan ses i forlengelsen av blant annet amerikaneren Stephen Coreys tradisjon fra 50-tallet, der lærere forsker på egen praksis. Hverdagserfaringen ses som en viktig læringsressurs og skillet mellom forsker og de det forskes på er mer utydelig

enn det er hos for eksempel Lewin (1951), “aksjonsforskningens far”. Lewin hadde et tydelig skille mellom forsker og de det ble forsket på.

Carr og Kemmis (1986), som har røtter i Australia, hevder at planleggingen i en aksjonsforskningsprosess bør skje i fellesskap med de involverte. Gjennomføringen bør skje i den sosiale konteksten, og refleksjonen bør skje i fellesskap mellom deltakerne. Dette for å få frem alle elementene som påvirker prosessen og læringen.

Aksjonsforskning legger vekt på demokrati og deltakerorientering i prosessen. Det er en vitenskapelig metode som skal komme opp med gyldig, normativ, anvendbar og relevant kunnskap (Reason & Bradbury, 2001). Prosjektdeltakerne dokumenterer samhandling, og forskeren er prosjektleder med koordineringsansvar. I tillegg har forskeren ansvar for prosjektets vitenskapelige legitimitet (Dahlback, Haaland, Hansen & Sylte, 2011, s. 88).

Schwant (2001 i Dahlback et al., 2011) peker på at denne tilnærmingen, som er i ytterkant i aksjonsforskningstradisjon, byr på utfordringer knyttet til objektivitet og validitet i forskningen, sett i lys av tradisjonell vitenskap. Det kan være utfordrende å involvere og basere mye av kunnskapen som kommer frem, på deltakere med ulik kompetanse innen forskning. Denne faktoren er viktig å fokusere på og ta med i betraktningen som forskningsansvarlig. I litteraturen blir det satt spørsmålsteget ved om kunnskap som fremkommer på denne måten, kan ses som forskning eller om det heller er aksjonslæring, utviklingsarbeid eller profesjonelt arbeid (Bjørnsrud, 2005). Dette er basert på diskusjonen om hva som kan kalles forskning. Det vil være argumenter som kan støtte begge retninger. I prosjekter må en derfor være spesielt opptatt av hva som må problematiseres i forhold til aksjonsforskningsrollen knyttet til systematikk, gyldighet, pålitelighet, overførbarhet og førforståelse.

Aksjonsforskning er i sin natur en reise inn i ukjent landskap for de deltakende aktørene (Tiller (red.), 2004, s.37). Denne påstanden er ganske sikkert en av grunnene til at mange forskere velger andre fremgangsmåter enn aksjonsforskning når de starter et forskningsprosjekt. Å stille seg så åpen til sinns, der en som forsker erkjenner fra start at veien blir til mens prosjektet pågår, sammen med forskningsfeltet, krever mye av forskerrollen. Tiller (red) (2004), hevder at forskeren må være forberedt på innovasjon, kaos og risiko for å kunne oppnå endringer som følge av prosjektet.

Aksjonsforskning kan sies å være forskning basert på blant annet fire kjennetegn, og de danner utgangspunktet for ønsket med dette prosjektet:

- Samarbeid mellom forskeren og de som arbeider i praksis
- Forskningsproblemet skal være et problem som defineres i praksis
- Endring i praksis
- Utvikling av ny kunnskap, som kan være erfaringskunnskap som synliggjøres og settes ord på (Tiller (red), 2004).

5.3 Tilnærming til aksjonsforskning i prosjektet, begrunnelser og ulike utfordringer

Under forberedelsene til prosjektet i 2010, var ønske å jobbe med deling av erfaringer og systematisk arbeid med pedagogiske utfordringer i organisasjonen. Som lærer og teamleder var det mulighet til å benytte ulike fremgangsmåter og forskningsdesign. Lærerforskerens oppgave er å tilrettelegge for endrings- og utviklingsprosesser sammen med kolleger og elever, og dokumentere kunnskap om hvordan sentrale utfordringer kan møtes, hevder Hiim (2010, s. 82). Dette utsagnet var inspirerende, og aksjonsforskning ble valgt fordi fremgangsmåten fremmer bred deltakelse og kan bidra til handlinger som leder til en mer tilfredsstillende situasjon for de involverte, der alle selv er delaktige og ansvarlige i prosessen (Arntzen & Tolsby, 2010). Tanken i aksjonsforskning er at deltakerne i prosjektet sammen skal definere utfordringene som skal jobbes med og utvikle relevant kunnskap om dem. Deltakerne skal videre gjennomføre handlinger og tolke resultatene av dem på bakgrunn av den tidligere prosessen, samt lære og utføre forskningsoppgaver (Greenwood & Levin, 1998). Denne fremgangsmåten var relevant, med tanke på den store vekten på deltakernes erfaringer og den store nytteverdien deres ønsker for videre utvikling ville ha for prosjektet. I tråd med forventninger fra St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, ville prosjektet ta fatt i en reell utfordring knyttet til ønsket om å utvikle og formidle et eksempel og en plan for hvordan vi kunne jobbe for å bli mer delende og lærende i organisasjonen.

5.3.1 Forskerrollen

For å kunne arbeide med dette temaet, måtte prosjektet involvere flere. Morgan (1997) beskriver pedagogisk aksjonsforskning som en form for organisasjonsutvikling som foregår nedenfra i organisasjonen og oppover. I denne sammenheng er forankring essensielt. Gjennom St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, var prosjektet

forankret i planverket. Å jobbe systematisk med kvalitetsutvikling og pedagogiske utfordringer, var vi forpliktet til. Ledelse og kollegium måtte også finne prosjektet interessant for å sikre legitimitet og støtte i prosessen.

I denne sammenheng er det viktig at forskeren er bevisst på hvordan organisasjonen fungerer. Forskeren må være klar over den utfordring det er å bli involvert i interesse- og maktforhold som setter sitt preg på informasjonen til enhver tid (Tiller (red), 2004). Her har aksjonsforskeren en tydelig utfordring ved å være en likestilt ansatt, delaktig i det som skal skje til en hver tid i prosjektet, samtidig som han skal stille seg på sidelinjen og være observatør. Forskeren i aksjonsforskning blir ikke kun “flue på veggen” som andre metodiske tilnærminger kan sammenliknes med, han innehar samtidig en aktiv rolle i endringsprosessene. Tiller (red) (2004, s. 129) sier forskerrollen kan veksle mellom å være prosessleder, katalysator, tilrettelegger, inspirator, veileder, rådgiver, samtalepartner eller rapportør, alt etter hvor i prosessen prosjektet er. I oppstartperioden måtte disse dilemmaene og påvirkningen de kunne få for prosessen, reflekteres rundt. Likevel var dette fokuset ønskelig, basert på læringen og utviklingen dette kunne bringe med seg. Tiller (1999, s. 47) definerer aksjonslæring i aksjonsforskning som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe. Dette ligger nær opp til hele hensikten med opprettelsen av Pedagogisk diskusjonsforum. Ønsket var læring, utvikling, refleksjon og utprøving i samarbeid med kollegaer og ledelse, heller enn å forske på en annen organisasjon med andre rammer og i en annen kontekst. Utfordringene angående de motstridene forventninger til rollene i prosjektet, måtte likevel ikke undervurderes. Faren for å blande annen informasjon eller yrkesutøvelse til prosjektet, uten at dette var andres intensjon, ville også være til stede.

Valget på aksjonsforskning falt også ut fra ønske om at alle skulle delta på lik linje, etter et “likemanns-prinsipp” i prosessene i gruppen (Dahlback et al., 2011, s. 88).

Kunnskapen som ble utviklet skulle anses nyttig for de involverte og som et resultat av de samlede erfaringer i gruppen (Hiim 2007a; 2007 b). Som forsker og tilrettelegger var det ønskelig å ha samme utgangspunkt som de andre deltakerne, og delta likeverdig i gruppemøtene. Uten ekstra kompetanse eller erfaring knyttet til organisasjonsutvikling, var prosjektet avhengig av andre for å kunne gjennomføres.

I denne prosessen er det svært viktig å være åpen om forsker- og deltakerrollen en vil inneha for de andre aktørene. Uten åpenheten, vil “likemanns-prinsippet” bli en floskel. Som forsker og initiativtaker følger mange muligheter for makt, kontroll og påvirkningskraft, og det kan være fristende å lede prosessen basert på egne tolkninger og førforståelse. I denne sammenheng er det nødvendig å tydeliggjøre grunnlaget for profesjonelle og personlige synspunkter for deltakerne (Hiim, 2009). Hiim og Hippe (2007), vektlegger at hensikten med dette er å få et mest mulig nyansert bilde av virkeligheten i forskningen, der en som forsker må jobbe mot et refleksivt kritisk ideal. I dette ligger det at en stiller seg kritisk til egne tolkninger, forsøker å få frem andres tanker og ulike forståelsesrammer, og tar utgangspunkt i deres opplevelser i prosessen. Som forskende deltaker må en altså være åpen om egen rolle, førforståelse og grep en tar i forskningsprosessen.

5.3.2 Deltakernes rolle

Deltakerne i et aksjonsforskningsprosjekt kan ha ulike roller. Det er ikke et klart skille mellom informant og forsker, slik som i annen samfunnsforskning. I følge Tiller (red) (2004, s. 129) kan praktikerne i aksjonsforskningssammenheng kalles “forsker”, “medforsker” eller “partner”. I dette prosjektet defineres deres rolle som “medprodusenter”, etter inspirasjon fra en forelesning (14.09.12 HIOA) med Hilde Hiim og Eva Schwenche.

I dette prosjektet vil deltakerne produsere, påvirke og prøve ut kunnskapen underveis. De vil som Tiller (1999) kaller det, forholde seg forskende til sin hverdag og sitt arbeid. Samtidig vil deltakerne ikke være like delaktige i utforming av forskningsspørsmål, mål for prosjektet og dokumentasjon av sluttrapporten, slik det også ble reflektert rundt i denne forelesningen. Det avgjørende er at det ikke stilles de samme krav til grundighet og validitet hos de som deltar i aksjonslæringen, som hos forskeren. De forskningsmessige sidene vil være åpne for deltakerne, men blir ikke utformet fra deres initiativ, og dermed denne beskrivelsen.

Som forsker stiller dette særlige krav til fokus på samarbeidet og å søke etter en pluralistisk struktur (Hiim, 2009). Det er ikke forskerens egne interesser eller meninger som skal overstyre prosessene og utviklingen som skjer i aksjonsforskningen. Aksjonsforskeren skal være tydelig på at det er de ulike “stemmene” som samlet skal føre prosessene frem, og at det er fellesskapet som gjennom ulike erfaringer og

opplevelser skaper utvikling (Hiim, 2009). Dersom forskeren ikke er åpen og gjennomfører disse sidene i prosessen, vil prosjektets pålitelighet svekkes betraktelig. Posthold og Madsen (2006), hevder at dette krever bevissthet på både sosial, kommunikativ, pedagogisk og faglig kompetanse som aksjonsforsker. Det er essensielt og nødvendig å ha et distansert blikk på egen forskerrolle, både for å unngå å bli preget av “nærsynthet” på bakgrunn av egen førforståelse og for ikke å utvikle praksis dominert av egne forskningsbehov (Skjervheim, 2001).

5.3.3 utfordringer knyttet til prosjektets tema

Knyttet til aksjonsforskningsprosjekter, kan også prosjektets tema og mål være en utfordring. Tiller (red) (2004, s. 134) fremhever; i hvilken grad prosjektet utfordrer bestående verdier og normer i organisasjonen, som en faktor som kan påvirke forskningsinformasjonen i stor grad. Jo mer prosjektet utfordrer organisasjonens verdier og normer, jo mer kreves av kritisk og refleksiv holdning hos forskeren. Dette er et viktig poeng sett i lys av at prosjektet omhandler nettopp ønske om utvikling av organisasjonen på et mer overordnet nivå enn det en som lærer har mandat til å avgjøre. Her vil ledelsens stemme, holdning og innspill i prosessen være svært avgjørende. Ved at ledelsen deltar i Pedagogisk diskusjonsforum legges det til rette for at å dele erfaringer og synspunkter mellom ulike rolleinnhavere som har til hensikt å ende opp i et felles sluttprodukt for organisasjonens læring i fellesskap, som gruppen enes om. For at meningsutvekslingen skal bli god, må prosessen være preget av trygghet og åpenhet for ulike syn og hensyn som vektlegges av deltakerne (Hiim og Hippe, 2007). Verken lærere, ledere eller forsker skal være ute etter *en* sannhet, men være åpne for at de ulike stemmene skal høres og kan føre til en samlet, ny forståelse eller opplevelse (Hiim, 2009). Tiller (red) (2004), hevder at en åpen og ærlig dialog mellom deltakerne er helt essensielt med tanke på påvirkning av forskningsinformasjonen.

Om prosjektet utfordrer prioriteringer av tid eller saker blant deltakerne eller gjennom forventninger fra andre i ledelsen, kan forskningsinformasjonen også påvirkes. Her må aksjonsforskeren være bevisst på hvordan ulike fenomener opptrer i sammenheng, og reflektere gjennom dialektisk kritikk (Hiim & Hippe, 2007). Dialektisk kritikk kan brukes sammen med refleksiv kritikk, slik at ulike tolkninger hos deltakerne i prosessen, kan si noe om sammenhengene det utspiller seg i. Her handler det altså om å være åpen

for at det finnes andre sammenhenger enn de forskeren først baserer seg på, og de kommer frem gjennom de andre deltakernes stemmer (Hiim & Hippe, 2007).

5.4 Å nærme seg et refleksivt ideal – triangulering

Det finnes ulike fremgangsmåter for å fremme en reflektiv og kritisk holdning som forsker i egen organisasjon. Hensikten er altså å styrke gyldigheten for det datamaterialet og den påfølgende tolkningen og drøftingen som fremkommer.

Triangulering av metoder eller forskere er bidrag i denne sammenheng.

Forskertriangulering, er altså to eller flere forskere i samme prosjekt. Ved forskertriangulering, hevder Hammersley og Atkinson (1987), det er viktig at forskerne er ulike, at de gjør ulike observasjoner og inntar ulike roller i felten (i Arntzen og Tolsby, 2010). Denne formen har åpenbare fordeler. Flere forskere åpner for flere stemmer inn i datamaterialet og tolkningen av det. Det blir altså flere enn en som undersøker samme situasjon, og det bidrar til en bredere og mer flersidig undersøkelse og tolkning. Forskertriangulering er en fordel dersom forskeren ikke kan benytte ulike metoder like godt, samt at det gir større mulighet til teoritriangulering i tillegg (Denzin, 1970). Disse fordelene skulle gjerne gjort seg gjeldene i prosjektet, men i mangel av aktuelle kandidater av medstudenter i samme organisasjon eller ønsket om ekstra “belastning” for kollegaer, de ikke selv hadde tatt initiativ til, ble det utfordrende. Likevel åpner dette aksjonsforskningsprosjektet for refleksjon i fellesskap, og kan dermed vise flere sider enn forskeren hadde sett på egenhånd i en annen metodisk tilnærming. En utfordring ved å være flere forskere, er at en må jobbe mye med å danne seg et sammenfattende begrepsgrunnlag. Alle har egne erfaringer og innfallsvinkler de tolker på bakgrunn av som kan gi et galt bilde dersom det ikke er fullstendig avklart at en legger det samme i dataene (Denzin, 1970). Dermed kan det også være en fordel å forske alene.

En form for triangulering som ble benyttet for å styrke forskningen, var metodetriangulering. Metodetriangulering handler om å benytte ulike metoder til å bekrefte, avkrefte og/eller utfylle hverandre. En bruker altså ulike metoder til å samle inn data. Risjord, Dunbar og Moloney (2002) hevder at metodetriangulering er nyttig. Ulike metoder kan støtte hverandre ved at eventuelle svakheter ved en metode vil kunne

motvirkes av styrken ved en annen. Følgelig er da triangulering det som skal til for å kunne produsere mer reliable og bekreftede resultater (Risjord et al., 2002). Årsaken til at en velger å benytte ulike metoder, kan være å få en bredere forståelse og mer komplett bilde av forskningen. Risjord et al. (2002) hevder at metodetriangulering i kvalitativ forskning ikke benyttes for å bekrefte funn, men heller å få mer fullstendige data om fenomenet, noe en kan oppnå fordi metodene videreutvikler og utfyller hverandre. Vi oppnår en vekselvirkning som kan føre til rikere og mer detaljert kunnskap om fenomenet. Dette er kunnskap en ikke kan oppnå i samme målestokk ved å benytte bare en metode (Risjord et al., 2002; Grønmo, 2004).

Knyttet til dette prosjektet har ønsket om en bred informasjon om fenomenet, vært begrunnelsen for metodetrianguleringen. I tillegg kan triangulering benyttes ved at en finner noe magre data etter en sekvensiell prosess, og også av denne grunn ble triangulering av metoder valgt (Kruuse, 2001). Etter å ha gjennomført største del av prosessen, manglet en siste tilbakemelding fra ledelsen om prosjektet og prosessen, som ville utdype dataene og tolkningen av dem. Av den grunn ble et semistrukturert intervju gjennomført i håp om å fylle disse hullene. Denne form for metodetriangulering passet spesielt godt i dette prosjektet nettopp fordi datainnsamlingen foregikk i sekvenser og ikke parallelt, slik at det kunne gjennomføres i etterkant. I dette prosjektet har i tillegg alle datainnsamlingsmetoder vært basert på kvalitativ tilnærming, møtereferater og intervju. Dette ble gjort med begrunnelse i at de metoder som velges er de mest hensiktsmessige til den forskning man skal bedrive (Hiim, 2010).

Disse former for triangulering er benyttet i prosjektet for å problematisere gyldigheten av innsamlet informasjon. Tiller (red) (2004, s. 138) sier målet i stor grad handler om å vurdere i hvor stor grad forskningsresultatene skyldes forskerens sosiale påvirkning av de utforskede eller forskerens personlige fortolkning av det som observeres.

5.5 Refleksjonslogg som strategi

Systematikk er svært essensielt i prosjekter. Møller (1998 i Tiller (red), 2004) nevner refleksjonslogg som en strategi mye brukt i aksjonsforskning. Loggføring ble valgt for å systematisk registrere og reflektere rundt forskningsprosessen. Møller påpeker logg som viktig bidrag til å dokumentere og problematisere forskningsresultatene i en aksjonsforskningsprosess (Tiller (red), 2004). Loggskrivning ble benyttet som refleksjon

i en læringssammenheng for å utforske egne erfaringer, slik at de kunne føre til ny forståelse og innsikt (Bjerknes & Bjørk, 1994). Støten (2008, s. 78) hevder at en gjennom refleksjon over erfaringer foretar en mental gjennomgang av erfaringens elementer relatert til tidligere kunnskap, verdigrunnlag og erfaring. Vi blir forberedt til nye erfaringer, og refleksjon fører til økt bevissthet rundt ens handlinger i konkrete situasjoner (Støten, 2008). Er vi reflekterte i etterkant, hevder Schön (1983) at vi utvikler evnen til refleksjon i selve handlingen.

En kan benytte logg som et hjelpemiddel i dette “refleksjonsarbeidet”, slik at erfaringene og refleksjonen rundt situasjoner i prosessen blir systematisk nedfelt og dermed kan brukes i etterkant knyttet opp mot tolkning av datamaterialet. Hoel, Gudmundsdottir og Brobakken (1999) underbygger nettopp disse aspektene, ved at de hevder refleksjonsferdighetene utvikles av å skrive logg jevnlig og ofte. Hiim (2010) legger vekt på at logger benyttes i aksjonsforskningen til systematisk nedtegnelse av intensjoner, observasjoner, opplevelser og refleksjoner.

I loggene, som er systematisert etter en mal fra forelesning HIOA (14.09.12) (vedlegg 2), har fokuset vært:

- 1) Beskrivelsen av situasjonen, i ønske om å nedfelle den objektive siden.
- 2) Opplevelsen av situasjonen, for å få frem følelsesaspektet.
- 3) Rasjonaliteten i situasjonen, for å synliggjøre egne tanker rundt de to foregående punktene.
- 4) Læringsaspektet, for å beskrive læring og erfaringer, som kan benyttes videre.

Firing (2007) fremhever tre fordeler ved loggskrivning i forskningsarbeid, som kan settes i sammenheng med overnevnte:

- Loggskrivning bidrar til å heve refleksjonen til et analytisk og logisk nivå
- Loggskrivning fører refleksjonen fra et emosjonelt til et kognitivt nivå
- Loggskrivningens dialogiske natur medvirker til å utvikle refleksjonen.

5.6 Arbeid i et praksisfellesskap

Hiim (2010) hevder det er essensielt i aksjonsforskning at forskningsstrategier og metoder må være relevante for den profesjonen og den kunnskapsutviklingen det dreier seg om. I dette prosjektet som skulle omhandle aksjonslæring i en gruppe i organisasjonen, ble det reflektert mye omkring ulike metoder for å samle inn data. Valget falt på møtereferater. Det var viktig å dokumentere prosessen og arbeidet i

gruppen, slik at alle stemmer skulle bli hørt. Å etterstrebe gyldige data i prosjektet, med en mangesidig aksjonsforskerrolle, bidro til og var en viktig faktor i dette valget.

Gruppen skulle dele erfaringer og ulike syn på pedagogiske utfordringer. Dialog og refleksjon omkring organisering av pedagogisk arbeid i fellesskap, skulle stå i sentrum. Siktemålet var å skape fornying i organiseringsformene, slik at vi kunne bli mer profesjonelle som organisasjon. I gruppen var ønsket å se forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap som komplementære (Tiller (red), 2004, s. 194). Erfaringer og teoretisk kunnskap på feltet skulle knyttes sammen. På denne måten kunne gruppen komme opp med praktiske eksempler omkring organisering og deling av kunnskap. Det var altså denne prosessen som måtte dokumenteres; hvordan kunne vi skape et eksempel på deling av erfaringer og kunnskap, i lys av teori og rammer, og hvordan skulle vi komme opp med en plan for å nærme oss en lærende organisasjon i praksis?

5.6.1 Wengers praksisfellesskap

Wenger (1998) beskriver *Praksisfellesskap* som en tilnærming knyttet til at kolleger skal ta hverandres kompetanse i bruk, og hvordan små praksisfellesskap kan utvikle seg og gi motivasjon til ny læring i en organisasjon. Denne metoden har sammenfallende trekk med ønsket metodikk for dette prosjektet. Metodikken ble derfor benyttet som inspirasjon til planleggingen av gruppemøtene, som ville være selve gjennomføringsdelen av prosjektet.

Et praksisfellesskap har i følge Wenger (1998), tre ulike dimensjoner. For det første handler det om et *gjensidig engasjement*. Denne dimensjonen fokuserer på å gjøre ting i fellesskap, i en gruppe preget av engasjert forskjellighet og ulik sosial tilhørighet. For det andre omhandler det et *sammenvevd foretak*, der fremforhandlet virksomhet, gjensidig ansvar og fortolkninger, er fremtredende faktorer. Den tredje dimensjonen er knyttet til et *delt repertoar*. Delt repertoar omhandler deling av og dialog omkring erfaringer, fortellinger, verktøy og handlinger. Nettopp disse dimensjonene var ønsket for dette prosjektet. Wenger (1998) hevder målsetningen i et praksisfellesskap, er at deltakerne skal lære av hverandre, og gjennom dette utvikle hele organisasjonens praksis. Ved visuelle eksempler eller ved å lytte til hva andre har gjort, kan deltakerne skape egne ideer og ta opp egne erfaringer de mener er betydningsfulle. Læring i

nettverk som dette, er særlig positivt, ved at dialog, felles ansvar, interaksjon og fremforhandlet virksomhet, får en så stor rolle (Wenger, 1998).

Teoriens rolle i prosjektet, hadde også en viktig funksjon. Ved å bringe inn teori, blir evnen til analyse mer fremtredende. Aktuelle begrep og modeller får deltakerne til å knytte teori sammen med egne erfaringer og egen praksis. Balansen mellom teori og praksis blir dermed jevnere, og deltakerne får utvidet sin kompetanse på erfarings- og det mer vitenskapelige planet, og får satt det i sammenheng (Tiller (red), 2004).

Å lære i et praksisfellesskap, har i følge Wenger (1998) mange fordeler. For det første gir det inspirasjon og motivasjon; å høre andre omtale en hverdag lik den en selv arbeider med, virker stimulerende på eget arbeid. Erfaringer en selv har et forhold til og kjenner på kroppen, blir en pådriver for utvikling i eget arbeid og egen organisasjon. Samtidig kan erfaringer knyttes til bekräftelsens funksjon; “jeg er på rett vei”, eller “det er ikke helt håpløst, det jeg holder på med”. Troen på utvikling og på en selv som profesjonell yrkesutøver, styrkes gjennom deling av erfaringer. Andres erfaringer kan også stimulere til ny læring og utvikling, og kan sammenliknes med Vygotskijs begrep om læring i den nære utviklingszone (Tiller (red), 2004). Andre positive effekter av et praksisfellesskap kan være mer analytiske. Det handler om å få frem sammenhenger og flere perspektiver. Disse sidene ved deling handler om bevissthet. Det å dele erfaringer, gjør at en må sette ord på det en selv ser som innforstått. Det får frem flere syn. Deltakerne “tvinges” til å reflektere, og blir gjennom refleksjon mer bevisste i ord, og forhåpentligvis i påfølgende, handling i yrkesutøvelsen. I en utviklingsprosess som omfatter organisasjonen, er den teoretiske og analytiske siden, vesentlig knyttet til felles begrepsapparat. Wenger (1998) og Tiller (red) (2004), viser til at brist i skoleutvikling, ofte kan skyldes manglende begrepstydighet og begrepsfastsettelse, slik at kompetansen i kollegafellesskapet forblir taust. En allerede eksisterende kunnskapsutvikling må synliggjøres, slik at kolleger kan anerkjennes og ta i bruk sin kompetanse i samspill med andre, hevder Wenger (1998). Forskerrollen knyttet til forskning i et praksisfellesskap, har også betydning. Forskeren kan ramme inn erfaringene, gi mønstre og begreper som kan skape klarhet og tydelighet i erfaringene, forskeren blir altså et slags teoretisk blick (Tiller (red), 2004, s. 203). Essensielt her er det dersom forskeren presenterer et relevant teoretisk aspekt, og hjelper til med å kategorisere og ordne erfaringer. Samtidig er det ønskelig at forskeren bidrar med kritisk forskerblick, som kan gi andre refleksjoner og aha-opplevelser for

deltakerne. Dette ønsket for forskerrollen var til inspirasjon i prosjektet. Samtidig ga dette teoretiske blikket og denne rollen fra veiledere på masterstudiet, meg egne innspill knyttet til å innta forskerperspektivet i aksjonsforskningen.

5.6.2 Dokumentasjon av et fellesskap

Aspektene som er presentert ovenfor, påvirket valget av dokumentasjon for prosjektet; felles møtereferater der referent gikk på omgang blant gruppedeltakerne. For det første var det hensiktsmessig med en dokumentasjonsform alle kunne involveres i og påvirke. Dette for å støtte opp under målsettingen om demokrati og åpenhet som viktige elementer i aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986). For det andre bidro det til minst mulig merarbeid for deltakerne. Deltakerne kunne skrevet logg eller refleksjonsnotat som senere skulle analysere, men dette ville blitt mer tidkrevende for deltakerne.

Lærere har som profesjon liten tradisjon for å ha fokus på forskning fra eget fagfelt når de skal oppdatere kunnskapen sin og utvikle seg. I følge Lillejord et al. (2010), refererer lærere sjeldnere til ny forskning i yrkesutøvelsen enn mange andre profesjoner, og støtter seg til læring gjennom erfaring. Erfaring alene er dog ikke nok. Som profesjon må erfaringene settes i sammenheng med teori og dokumenteres for å gagne profesjonens arbeid med kvalitet og danne felles begreper om hva som kjennetegner eller er gode eksempler på profesjonskunnskap (Lillejord et al., 2010).

Her har lærere, utdanningsinstitusjoner og departementet, en jobb å gjøre, for å vise viktigheten av dette arbeidet og vitenskapeliggjøre kunnskapen som fremkommer.

Dersom det hadde vært en større tradisjon for dette, ville prosjektet muligens hatt andre rammebetingelser knyttet til hva en kunne forvente at deltakere kunne bidra med i et forskningsprosjekt.

Norske skolemyndigheter kan absolutt ha et ansvar i denne sammenheng. Når kvaliteten i skolen, i St.meld. nr 31 (2007-2008, 2008, s. 61), beskriver systemutfordring på alle nivåer, er det behov for å høyne prioriteten på kvalitetsutviklingsarbeid i skolesektoren. Dette handler dermed om hva myndighetene kan gjøre for å tilrettelegge for støtte og utvikling av pedagogisk arbeid, og kan i følge Stortingsmeldingen, ikke løses i den enkelte organisasjon alene.

I all kvalitativ forskning, og spesielt i aksjonsforskningsprosjekter, er det spesielt viktig å tilstrebe gyldige, pålitelige og i størst mulig grad overførbare data, resultater og

tolkninger. Ettersynbarhet er viktig knyttet til alle forskningsprosesser. Videre drøftes flere sider omkring vitenskapelige prinsipper, knyttet til dette prosjektet.

5.7 Krav til pålitelighet

I Arntzen og Tolsby (2010) trekkes det frem essensielle begreper for å møte pålitelighetskravene innenfor kvalitativ forskning; *troverdighet*, *overførbarhet* og *pålitelighet* (Lincoln & Guba, 1985 i Arntzen & Tolsby, 2010, s 61).

Om dataene som presenteres er i overensstemmelse med virkeligheten, knyttes til *pålitelighet* i forskning. I kvantitativ forskning, handler dette om en kan gjøre samme undersøkelse, med samme deltakere og få samme svar. I kvalitativ forskning, som i dette aksjonsprosjektet, handler det i større grad om hva en som forsker baserer tolkningene på. Arntzen og Tolsby (2010) fremhever at en måte å sikre påliteligheten på, er kontinuerlig å gå tilbake til rådataene for å bekrefte funnene forskeren baserer tolkningene på.

For å oppfylle dette kriteriet, var bevissthet på hva som var ført i refleksjonslogger, i motsetning til hva som var referert i møtereferatene, viktig, når prosessen skulle dokumenteres og dataene skulle tolkes. På denne måten synliggjøres forskerens anstrengelse med å ikke manipulere datamaterialet, eller fremstille det på en annen måte enn empirien fremkommer, slik blant annet Lincoln og Guba (1985), peker på som nødvendig, knyttet til påliteligheten i forskningen (i Arntzen & Tolsby, 2010).

Deltakerne i gruppen var i tillegg vekselvis referenter i dokumentasjonen av gruppeprosessen. Samtidig ble referatene ikke publisert før alle hadde kommet med innvendinger de måtte ha, eller hadde godkjent referatet fra en annen deltaker. Ønsket var på denne måten, å styrke *påliteligheten* i datamaterialet. På den annen side er en kvalitativ tilnærming alltid utfordrende knyttet til ønske om pålitelighet, fordi datagrunnlaget dreier seg om tolkning av mennesker, meninger og uttalelser (Kvale, 1997). Forhåpentligvis har arbeidet preget av et åpent klima, demokratiske prosesser og dannelse av et felles begrepsgrunnlag i alle gruppeprosessene, vært med på å styrke muligheten for å få pålitelige tolkninger av datamaterialet i denne sammenheng.

Troverdighet i kvalitativ forskning, kan en nærme seg ved å holde på over tid, bruke flere metoder og kilder, og gå tilbake til deltakerne med resultatene (Lincoln & Guba,

1985 i Arntzen & Tolsby, 2010). Datainnsamlingen i dette prosjektet pågikk i nærmere et år, i håp om at troverdigheten skulle få et bredt dekningsgrunnlag. I tillegg er det en fordel med god tid til analyse i etterkant av aksjonene, ved at det gir forskeren større distanse til prosessen. Distansen er viktig for å kritisk reflektere omkring forskningstilnærming, empiri og teori i et metaperspektiv. Refleksjon omkring resultatets prosess, handlinger, egen og andres rolle, kan med et distansert blikk, åpne for flere synsvinkler (Marshall & Reason, 1993).

Bruk av ulike metoder for å øke troverdigheten, er beskrevet tidligere, men valget om å bringe deltakerne tilbake inn i prosessen etter gjennomføringen og under bearbeiding av resultatene, kan også ses som en strategi for å øke troverdigheten. Ved mulighet for å bearbeide datamaterialet i etterkant av hvert møte, før det ble godkjent av alle, offentliggjort og sendt til ledelsen, ble troverdigheten større. Eventuelle misforståelser kunne dermed rettes opp, utdypinger tydeliggjøres eller eksempler kunne forklares nærmere. Forskerens deltakelse i prosessene ble dermed mer likeverdig, og mindre preget av mulighet for påvirkning av deltakerne (Hiim & Hippe, 2007).

Overførbarhet er også ønskelig for å styrke empirien i et forskningsarbeid. I tradisjonell forskning har en vært ute etter generaliserbarhet, men i kvalitative studier som denne, hevder blant annet Kvale (1997), Malterud (1996) og Malmedal (1998), at det handler mer om konteksten (i Arntzen & Tolsby, 2010). Malterud (1996 i Arntzen & Tolsby, 2010), fremhever at det dreier seg om i hvilke sammenhenger våre funn er gjeldende, utover den kontekst der vi har kartlagt dem. I dette prosjektet kan det dreie seg om gjenkjennelse i beskrivelsene og i referatene. Kan andre se dette som relevante, troverdige eksempler fra denne prosessen, og er det gjenkjennbart for andre i liknende situasjoner? Knyttet til ønske om overførbarhet, er det viktig med bevissthet rundt utvalg av hva som presenteres fra prosessen. Hva er interessant og av betydning for andre? Hva kan andre lære av, og hva har deltakere og forsker lært av denne prosessen? Videre handler det selvsagt om å tydeliggjøre rammene og konteksten for leseren i dette prosjektet, slik at prosessen kan ses i den sammenheng den er utført. Dette vil også styrke muligheten for overførbarhet til andre prosjekter.

5.8 Intervju som metode

I et kvalitativt forskningsintervju, med utgangspunkt i et fenomenologisk inspirert perspektiv, frembringes kunnskap sosialt, gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2009). Metoden som ble benyttet er nær opp til det Kvale og Brinkmann (2009) kaller et semistrukturert forskningsintervju. Denne form for intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Intervjuet har en hensikt, og utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som fokuserer på bestemte temaer. I etterkant transkriberes materialet, og anvendes i meningsanalysen. I denne sammenheng er det naturlig nok kvalitative data vi er ute etter. Det var ønskelig med en samtale med ledelsens deltakere i Pedagogisk diskusjonsforum, for å få en tilbakemelding på arbeidet i gruppen og planen som var utarbeidet. Å gjennomføre et intervju var ikke planlagt fra starten av prosjektet, men kom som et resultat av tidligere aksjoner og ønske om en utdypet tilbakemelding fra ledelsen. Samtidig var det et valg basert på å styrke påliteligheten til metoder, datamateriale og analyseresultatene, ved å få frem ledelsens stemme.

I et intervju er en ute etter intervjuobjektets livsverden, perspektiv og relevante erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Hensikten med å foreta et semistrukturert intervju, var en åpen samtale der ledelsens representanter kunne legge vekt på det de så som relevant tematikk knyttet til Pedagogisk diskusjonsforum. Funnene ville gi gruppen innblikk i ledelsens livsverden, knyttet til saken.

For å få søke etter intervjuobjektens meninger, er det nødvendig å ha en bevisst naiv og lyttende holdning (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg er dette svært viktig knyttet til førforståelsen i denne aksjonsforskningsprosessen, ved at forskeren kjenner til organisasjonen og intervjuobjektene fra før. Hensikten med denne holdningen er å oppnå så utilsørte meninger som mulig. Kunnskapen som kommer frem, preges av det mellommenneskelige samspillet mellom de som utfører og deltar i intervjuet, og det er ønskelig at denne relasjonen gjør seg minst mulig gjeldene og påvirker resultatet i minst mulig grad (Kvale & Brinkmann, 2009). I en kjent relasjon, er det nødvendig å være spesielt oppmerksom på egen forutinntatthet og møte det som kommer frem med et åpent sinn, slik at ikke datagrunnlaget blir basert på gale premisser (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne holdningen er også høyst relevant knyttet til øvrig arbeid i Pedagogisk diskusjonsforum, og er derfor overførbar til hele prosjektet.

I et semistrukturert forskningsintervju, kan en velge å benytte et eller flere intervjuobjekter samtidig. I dette prosjektet var det et formål å få frem flere synspunkter og vurderinger omkring planen, og dermed ble de to respondenter intervjuet samtidig (Grønmo, 2004). Det er viktig i et intervju med flere respondenter, å være bevisst og tilrettelegge for en åpen kommunikasjon dem i mellom. Samtidig er det essensielt, at begge er aktive og ingen er spesielt dominerende. Dette må intervjueren styre og legge til rette for (Grønmo, 2004). Intervjuobjektene ble enkeltvis spurt om sin holdning til en felles samtale, og de gav sitt samtykke.

5.8.1 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Grønmo (2004), hevder en vesentlig side av forberedelsene til datainnsamling, er å lage en intervjuguide (vedlegg 3). Denne skal i store trekk ta for seg hvordan intervjuet skal gjennomføres, med hovedfokus på temaene som skal tas opp. Det er viktig at guiden er både generell og fleksibel for å oppnå en god samtale, samtidig som den må være spesifikk og omfattende nok til å samle inn den informasjonen som forskeren er ute etter (Grønmo, 2004). Intervjuguiden ble laget for å få tilbakemelding på Pedagogisk diskusjonsforums arbeid, samt for å tematisere og ikke glemme temaene underveis (Dalland, 2007). Under intervjuet var strategien å la respondentene føre an, og intervjuguiden ville være tilsendt på forhånd. Disse grepene var viktig for å unngå at førforståelsen til forskeren skulle sette sitt preg på intervjuet.

Temaene i intervjuguiden ble valgt for å få en så konkret tilbakemelding som mulig på ledelsens syn på forslaget fra Pedagogisk diskusjonsforum.

I et intervju er det forskeren som skal styre samtalen og sørge for at temaene i intervjuguiden blir dekket, men intervjuet kan samtidig foregå svært fleksibelt. En vanlig utfordring er kommunikasjonen mellom forsker og respondent.

Informasjonsutvekslingen begrenses dersom partene misforstår hverandre, feiltolker hverandre eller ikke forstår hva slags informasjon som er ønskelig. I tillegg kan forskeren påvirke svarene som intervjuobjektet gir. Dette kan gjøre seg gjeldende, når forsker og intervjuobjekt har en relasjon fra tidligere. Respondenten kan for eksempel oppleve at det forventes bestemte svar (Grønmo, 2004). Relasjonen kan altså virke forstyrrende på informasjonsutvekslingen mellom de involverte, og føre til at alle sider

ikke kommer like godt frem (Grønmo, 2004). Dette må en som aksjonsforsker være svært bevisst på, knyttet til bearbeiding og tolkning av dataene i ettertid.

5.9 Ethiske betraktninger

I rapporten er navn på kommune, organisasjon og deltakere anonymisert. Det er samtidig ikke synliggjort kilder i 1.4, av konfidensielle hensyn. Ethiske perspektiver er essensielt i all forskning. En forsker har et etisk ansvar for kontinuerlig å vurdere og reflektere over disse. Det er viktig at deltakere, og eventuell organisasjon, behandles konfidensielt (Kvale, 2001). Gjennom deltakelse i et forskningsprosjekt, skal deltakerne kontinuerlig vite hvilke konsekvenser de kan utsettes for og forskeren plikter å holde deltakerne oppdatert gjennom informasjon. Kontinuerlig i forskningsprosessen, ble derfor deltakerne i Pedagogisk diskusjonsforum forsikret om at deres utsagn eller ytringer, ikke ville bli offentliggjort i rapporten.

I startfasen av prosjektet ble deltakerne i tillegg frivillig invitert til deltakelse, og samtlige samtykket til offentliggjøring av gruppens arbeid gjennom møtereferater og påfølgende forskningsrapport. Forskningsetikk handler om å sørge for forskningskvalitet og ta hensyn til de deltakere og områder som berøres. Resultatene må derfor legges frem på en slik måte at det seriøse og etiske grunnlaget de bygger på, kommer tydelig frem (Kvale, 2001). Dette er forsøkt kontinuerlig i dokumentasjon, både i referater og i rapporten knyttet til Pedagogisk diskusjonsforum.

Før oppstart av prosessen, ble det sendt en henvendelse til personvernombudet for forskning. Tilbakemeldingen fra personvernombudet kom per telefon, der representanten fra ombudet, opplyste om at dette prosjektet ikke inneholdt opplysninger av en slik karakter, at det var nødvendig med en godkjennelse, for å gjennomføre prosessen. Ble de etiske perspektivene som er beskrevet over, overholdt, ville ikke personvernet være truet i prosjektet.

5.10 Bearbeiding og utvalg av data

Når data skal analyseres, velges ut og beskrives i en forskningsrapport, er det flere viktige faktorer å legge vekt på.

Whitehead og McNiff (2006) legger vekt på sortering og kategorisering av data, analyse av dataene for å finne mening, identifisere standarder for vurderingskriterier og

frembringe belegg, når en skal ivareta validiteten i aksjonsforskning. I denne rapporten presenteres relevante funn knyttet til prosessen, problemstillingen og fremgangsmåten under beskrivelse av den enkelte aksjon. Drøfting og analyse av empirien opp mot litteratur og metodiske valg, fremkommer dermed kronologisk i rapporten. Denne fremstillingen ble ansett mest hensiktsmessig, ut fra begrunnelsen om å formidle datamaterialet på en troverdig og forståelig måte (Grimen, 2004). Aksjonene er kronologiske utviklingsspiraler, slik at en tematisk fremstilling og drøfting i denne rapporten, ble ansett mindre egnet.

På bakgrunn av den aksjonsforskende formen, der utviklinger skjer på bakgrunn av forrige aksjon og de involvertes innspill, fremkommer også ulik ny litteratur som er relevant for den enkelte aksjon, kronologisk i rapporten. Hva som ellers er tatt med i rapporten, er utvalgt på bakgrunn av relevans for å besvare problemsstilling, forskningsspørsmål og med tanke på hva andre kan ha nytte av eller som har overføringsverdi i Yrkespedagogisk sammenheng.

Whitehead og McNiff (2006) vektlegger at hensikten med aksjonsforskning, er å dokumentere pedagogiske og faglige utviklingsprosesser, slik at de kan generere ny teori og kunnskap.

Når empirien skal analyseres er det viktig å stille seg flere spørsmål. Hvilke erfaringer bør fremkomme for å beskrive hva som har skjedd? Hvilke type empiri vil vise den situasjonen som har skjedd? Hvordan kan en beskrive og vurdere empirien som har fremkommet i prosessen? Hvordan har forskerrollen preget prosessen? Disse fire spørsmålene har i følge Whitehead og McNiff (2006), stor betydning for validiteten i aksjonsforskningen. Eikeland og Askerøi (2006) hevder det er viktig at empirien og fremstillingen blir presentert uten at den blir pyntet på og dekket over for å fremstå mer korrekt.

Forskningsprosessen har av denne grunn stilt krav til ulike grep. Underveis har aksjonene, endringsprosessene i loggføring, planleggingsdokumenter og referater, blitt systematisk dokumentert. Systematikk er her sentralt for i ettertid, å kunne ha et godt innblikk i hva og når ulike ting hendte, og for å oppfylle gjeldende dokumentasjonskrav for aksjonsforskning (Hiim, 2009). Rapporten har blitt skrevet på kontinuerlig underveis, slik at analyse og vurderinger ble gjort både kronologisk og i etterkant av prosjektet. Dette er relevant for å kunne presentere et godt og riktig helhetsbilde av

resultatene i ettertid (Grimen, 2004). Underveis i prosessen får en på denne måten frem alle sider mens det pågår, og i etterkant blir enklere å trekke ut korrekte og viktige opplysninger til sluttrapporten. I tillegg er det viktig med analyse underveis, for å bringe inn og drøfte praktisk gjennomføring opp mot teori, og dermed få bredere innfallsvinkel i prosessen og mulighet for større læringsutbytte (Tiller, 2004; Lillejord et al., 2010).

Som aksjonsforsker er den åpne tilnærmingen til prosessen, en utfordring ved at forskeren på forhånd vet lite om hvilke muligheter til intervensjoner som eksisterer eller hvilke analyseprosesser som vil være mest hensiktsmessige (Huxham, 2003). I tillegg uttrykker litteraturen innen aksjonsforskning sjelden hvordan empiri kan bearbeides (Dick, 2007).

I analysearbeidet var særlig validitetsspørsmålene til Whitehead og McNiff (2006) aktuelle, og grounded theory, ble benyttet som analyseverktøy. Hovedhensikten med grounded theory er å skape teoretiske forklaringer, sammenhenger og nøkkelbegreper basert på koding av rådata (Glaser & Strauss, 1967). Grounded theory brukes altså for å analysere data i den hensikt å oppdage og utvikle teorier fra data som forklarer sosial praksis. Denne tilnærmingen til analyse forklarer forskeren hva som foregår i praksis og hva som er informantenes utfordringer (Glaser, 1999).

Kvale (2009) hevder analyse av kvalitative data, alltid er et resultat av skjønnsmessige vurderinger. I et slikt arbeid er det derfor viktig å være nøyaktig og tydelig på hva en faktisk leter etter og finner. I grounded theory er koding essensielt, og det går ut på å søke etter hovedtrekk, temaer og begreper i det empiriske materialet. Datamaterialet brytes ned til koder, som deretter analyseres. Dataene bearbeides og tolkes videre ved hjelp av datainnhenting, koding og memoskriving, i denne sammenheng refleksjonslogg (Suddaby, 2006). Når kodene så blir satt i en teoretisk sammenheng med hverandre, beskrives de som kategorier (Suddaby, 2006).

Under kodingen ble alle møterefater, og det avsluttende intervjuet, behandlet som separate enkelttilfeller og kodet hver for seg. Tematikk, sammenhenger, ulike begreper og vesentlige setninger ble fremhevet med fargekoder. Det som hadde særlig sammenheng med forskningsspørsmålene eller som utpekte seg ved gjentakelser, ble igjen satt sammen og analysert knyttet til teori og førforståelse. I tillegg ble de analysert knyttet til refleksjonsloggene, og hvor i prosessen dette hendte. Kontinuerlig i arbeidet ble råmaterialet benyttet til sammenlikning, for å sikre at det som fremkom i teksten, skulle bli mest mulig korrekt fremstilt.

I en kvalitativ metode, er en på jakt etter mening, sammenheng og opplevelse, og denne fremgangsmåten ble derfor ansett som relevant (Thagaard, 1998).

6.0 Beskrivelse av aksjonene, prosessene i forskningen

I dette kapitlet fremstilles forskningsprosessen i prosjektet. Hver aksjon beskrives med en aksjonsforberedende fase, en gjennomføringsfase og en evalueringsfase med utvikling av ny aksjon, ut fra en vanlig arbeidsgang i aksjonsforskning (Lewin, 1947 i Arntzen & Tolsby, 2010, s. 158). Den aksjonsforberedende fasen handler om kartlegging og planlegging for å starte en ønsket aksjon. Den andre fasen er selve aksjonen. Tredje fase er vurdering av aksjonen, altså om målet med aksjonen ble som ønsket, eller hva som kom ut av aksjonen. Tilslutt ender det opp i planlegging av en ny aksjon på grunnlag av den forrige aksjonens evaluering (Lewin, 1947 i Arntzen & Tolsby, 2010).

Under følger er en enkel oppstilling av prosjektets progresjon. Prosessen i prosjektet og de tilhørende forskningsaktivitetene som danner basisen for analysen i rapporten, er satt opp kronologisk.

Forskningsaktiviteter	Proessen i utvikling av og arbeidet i pedagogisk diskusjonsforum
Analyse av: <ul style="list-style-type: none"> - Referat fra møter med ledelsen - Logg fra møter med ledelsen 	<ul style="list-style-type: none"> - Etablering av forankring i ledelsen - Presentasjon av prosjektplan for ledelsen - Søknad om pedagogisk diskusjonsforum - Planleggingsdokumenter, loggskrivning, referater
Analyse av: <ul style="list-style-type: none"> - Pedagogisk workshop referat - Logg - Styringsdokumenter knyttet til erfaringsdeling, lærende organisasjon, kvalitetsutvikling i organisasjoner, profesjonalitet 	<ul style="list-style-type: none"> - Oppstart og etablering av Pedagogisk diskusjonsforum - Pedagogisk workshop med beskrivelse av mål for gruppen og deltakernes refleksjoner rundt behovet og ønsket om å være med
Analyse av: <ul style="list-style-type: none"> - Pedagogisk workshop referat - Logg - Litteratur knyttet til SØT modell eller fremtidsverksted 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogisk workshop med SØT modellen eller fremtidsverksted som metode - “Den ideelle videregående skole” – for å få drømmer og ønsker
Analyse av: <ul style="list-style-type: none"> - Referat - Logg - Strategisk plan og relevante styringsdokumenter 	<ul style="list-style-type: none"> - Diskusjon og refleksjon omkring ønsker og organisering av fellestid – en forlengelse og fordypning etter workshop - Sett i forhold til strategisk plan og

	andre styringsdokumenter
Analyse av: <ul style="list-style-type: none"> - Pedagogisk workshop referat - Logg - Litteratur: lærende organisasjoner, profesjonalitet 	- Pedagogisk workshop: plan for organisering av pedagogisk arbeid i fellestiden kommende skoleår med utgangspunkt i teamenes og deltakernes erfaringer og ønsker
Analyse av: <ul style="list-style-type: none"> - Intervju - Logg 	- Tilbakemelding fra ledelsen: intervju/samtale: hvordan ser de på planen, hvordan kan dette arbeidet følges opp, gruppens funksjon
Dokumentasjon - Sluttrapport	

6.1 Oppstart av prosjektet

6.1.1 Aksjonsforberedende fase – planlegging av prosjekt

Planlegging av prosjektet startet høsten 2011. Første steg på veien var å få en godkjenning til å drive et prosjekt i organisasjonen. I utgangspunktet var ønske et prosjekt om utvikling og implementering av felles pedagogisk forankring, med inspirasjon fra Konsekvenspedagogikk, i hele organisasjonen. Hensikten var å møte våre utfordringer med felles, begrunnede holdninger. I rapporten er funnene i aksjonen, fremhevet med kursiv i beskrivelse og vurderinger av aksjonen, for å tydeliggjøre hva som er datamaterialet.

Ledelsen sitter med mest innflytelse knyttet til hvordan organisasjonen skal drives, hva den står for og hvordan den skal utvikles i fellesskap (Lillejord et al., 2010). Ledelsen setter agendaen og treffer beslutningene for den organisatoriske og pedagogiske praksisen på skolen, og det var derfor helt essensielt å få et mandat fra ledelsen før en videre planlegging kunne fortsette.

Det var interessant å få vite om ledelsen opplevde et sammenfallende behov, og om de ønsket et prosjekt med denne tematikken. Forankring i ledelsen er avgjørende, og handler om både involvering og oppmerksomhet i prosjektet fra ledergruppen (Basmo, 2010). Basmo (2010), skriver i en artikkel om ledelsesforankring, at ledelsen må se et forbedringsområde knyttet til et prosjekt. Forankring handler videre om beslutninger som tas angående organisering av arbeidet, sikring av rammebetingelser og at utvikling og resultater etterspørres. Ledelsen vil naturlig nok være opptatt av behovet for,

gjennomføringen av og resultatene av prosjektet, slik at prosjektene som godkjennes har god nytteverdi for organisasjonen (Basmo, 2010).

Med dette som utgangspunkt ble det laget en presentasjon for å selge inn ulike begrunnelser knyttet til arbeid med felles pedagogisk forankring. Arntzen og Tolsby (2010), hevder i den aksjonsforberedende fase at man trenger data som kan svare på hvordan situasjonen oppfattes av personer med ulik posisjon i feltet og hvilke ønsker eller forslag til endringer som finnes i blant dem. Resultatet av disse kan gi relevante betraktninger knyttet til planleggingen. I denne del av prosessen, handlet andres innspill mye om et sammenfallende behov for løsninger på sikt knyttet til de gjentakende utfordringene, beskrevet i 1.0, og flere i kollegiet ytret ønske om felles holdninger og praksis i organisasjonen.

6.1.2 Aksjon – presentasjon for ledelsen

Presentasjon av prosjektet for ledergruppen fant sted i november 2011. Det var to til stede, de resterende i ledergruppen meldte forfall til møtet. Planer og behov for prosjektet, basert på begrunnelsene i 1.2, ble presentert, og fikk følgende tilbakemelding:

- Ledelsen var *positiv til større fokus på pedagogiske diskusjoner og arbeid i kollegiet*
- Ledelsen var *usikker på om Konsekvenspedagogikk* var ønskelig referanseramme og *om de ønsket et arbeid knyttet til pedagogisk forankring*
- Ledelsen ønsket på sikt et fokus på *“hva som ligger i den profesjonelle lærer”*
- Ledelsen var *usikker på hva og hvordan fremdriften i prosjektet og forskningsdesignet* ville bli, og ønsket *forankring i skolens strategiplaner*

6.1.3 Vurdering av aksjon – ledelsens tilbakemeldinger

Presentasjonen for ledelsen førte til mange ulike refleksjoner omkring utfallet av møtet. Først og fremst var det positivt med ledelsens tilbakemelding på gjenkjennelse for *større fokus på pedagogiske diskusjoner og arbeid i kollegiet*. De så også behovet og ønsket arbeid omkring utfordringene våre på et mer omfattende plan i fellesskap som

organisasjon enn tidligere. Ledelsen så forbedringspotensialer, som er viktig for forankring (Basmo, 2010), i behovet for mer begrunnelser, langsiktighet og systematikk i organisasjonen. Lederne opplevde forventningene fra St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, knyttet til organiseringsformer, tid til samarbeid og deling, refleksjon over daglig praktisk arbeid, og tett dialog mellom ledelse og ansatte angående pedagogisk praksis og utvikling, som reelle og som potensialer for forbedring. Hvordan dette prosjektet skulle gjennomføres og ta form, var dog mer uklart. De tilstedeværende stilte spørsmålsteget ved prosjektets *forslag til pedagogisk referanseramme, om de ønsket et arbeid omkring felles pedagogisk retning* i organisasjonen og om prosjektets *fremdrift og forskningsdesign*. De viktige beslutningene som må til i forhold til organisering av arbeidet for at prosjektet sikres forankring i ledelsen, forble altså uavklart, og ledelsen kunne ikke gi klarsignal til det presenterte prosjektet.

Forarbeidet knyttet til forskningsdesign burde vært bedre og mer gjennomtenkt. Mangel på en tydelig og klarlagt plan for hvordan prosjektet skulle ta form og gjennomføres, gir et logisk svar på hva ledelsen stilte spørsmålsteget ved i presentasjonen. Sett i ettertid var nok disse uklarhetene hovedgrunnen til ledelsens blandede tilbakemelding. Et forskningsdesign er en beskrivelse av undersøkelsens hvem, hva, hvor og hvordan (Thagaard, 1998). I alle forskningsdesign er det hensiktsmessig at prosjektet blir presentert mest mulig detaljert, slik at ledelsens kan basere sin avgjørelse på best mulig grunnlag. Begrunnelsene og behovet for prosjektet, som på dette tidspunktet i prosessen var mitt hovedanliggende, ble grundig gjort rede for, men fremgangsmåten var ikke avklart.

Hvem skulle lede prosessen, hvem skulle ta initiativ til fremdrift og hvordan skulle arbeidet pågå? Disse spørsmålene var uavklarte under presentasjonen. Begrunnelsen for denne åpne fremgangsmåten i presentasjonen, var ønske om ledelsens innspill, deltakelse og demokrati i prosessene fra start, jamfør en aksjonsforskende tankegang (Hiim, 2009). I tillegg var håpet å oppnå ledelsens forankring (Basmo, 2010) og interesse, knyttet til et prosjekt de så behov for og opplevde hadde nytteverdi for arbeidet med skolens utfordringer.

En avklaring og dialog omkring aksjonsforskning som metode, og hva et prosjekt med denne fremgangsmåten kunne bidra med, burde blitt beskrevet tydeligere i

presentasjonen for å synliggjøre nytteverdien som ligger i fremgangsmåten. Ledelsen har liten erfaring med aksjonsforskning fra tidligere, og har dermed ikke kunnskap om den konstruerende fremdriften i fellesskap, som er typisk i denne type forskningsprosess. Et kjennetegn på aksjonsforskning er nettopp å bringe ulike aktører sammen, med ønske om å utvikle gode løsninger på konkrete utfordringer som kan prøves ut og vurderes i en syklisk prosess (Levin & Klev, 2002). Det er hensiktsmessig at de involverte har forskjellig, men komplementær kunnskap og kompetanse, og sammen utvikler god metodikk for å gjennomføre prosjektet. Disse sidene hadde vært nyttig informasjon for ledelsen under presentasjonen, slik at de kunne blitt bevisst betydningen av interesserte aktørers deltakelse for progresjonen i forskningen og hvor mye ledelsen selv kunne være med å konstruere. I ettertid er det tydelig at jeg som forsker burde brukt mer tid på forankring av metoden i starten av prosessen. Med ledelsens mange dilemmaer og forventninger knyttet til tidsbruk og prioriteringer, slik blant annet Meld. St. 19 (2009-2010) viser, hadde dermed det presenterte prosjektet for mange åpne huller til å gi klarsignal og sikre forankring i ledelsen på det gitte tidspunkt.

Et prosjekt er avhengig av nøkkelpersoner i prosessene, og at det tilrettelegges for rammer og ressurser. Samtidig må et prosjekt bli prioritert, for å komme tydelig til uttrykk og viser at det har betydning for organisasjonens utvikling (Amdam, 2005). Større oppmerksomhet på dette ble nyttig i videre planlegging og gjennomføring av neste aksjon, der et nytt prosjekt ble planlagt.

6.2 En ny start

6.2.1 Aksjonsforberedende fase – ny prosjektskisse

Etter presentasjonen i forrige aksjon, ble det skrevet referat fra møtet, samt et forslag til gjennomføring av et revidert prosjekt. En ny prosjektskisse ble utarbeidet etter et møte og samtaler med ledelsen angående viktigheten av *korrekt saksgang i prosessen, forankring i ledelsen og skolens planverk, og ledelsens innspill*. Prosjektet ville nå handle om profesjonalitet som lærer og som organisasjon, systematisk deling av erfaringer og kunnskap blant kollegaer, og kun involvere interesserte fra ledelsen og utvalgte kollegaer i første omgang. Problemsstillingen ble nå: Hvordan starte en prosess

som kan gjøre arbeidsplassen til en lærende organisasjon med fokus på pedagogikk, begrunnelser og deling av erfaring og kunnskap?

Utforming av det endelige prosjektet var selvsagt en omfattende jobb, både på det rent praktiske plan og det analytiske plan. Det nye forskningsdesignet ble laget som et kompromiss ut fra ledelsens tilbakemeldinger i forrige aksjon, de rammer og den rolle jeg hadde til rådighet. Refleksjon omkring hva de ulike valg ville få for konsekvenser og hvilke ønsker som var viktigst i forhold til arbeidet og innholdet i masterprosjektet, stod i fokus. Hvordan kunne prosjektet komme nærmest den opprinnelige målsetningen angående tema, og få innvirkning på organisasjonen?

Innspillene fra ledelsen var essensielle knyttet til utformingen av endelig prosjektskisse, fordi deres rolle knyttet til ringvirkninger og følger av et prosjekt er avgjørende. Uten ledelsens klarsignal, ville et prosjekt som omfattet organisasjonens bruk av fellestid og deling av kunnskap, være bortkastet (Basmo, 2010). Deres tilbakemelding om et fokus på *“hva som ligger i den profesjonelle lærer”*, presentert i 6.1.2, ble dermed utgangspunkt for den videre prosessen. I følge Damsgaard (2010), kjennetegnes en profesjonell kultur med faglige diskusjoner, kollegaer som lærer av hverandre, er bevisste på begrunnelsene for skolens praksis og har et kritisk blikk på virksomheten (Damsgaard, 2010). Inspirert av ledelsens tilbakemeldinger og Damsgaards (2010) kjennetegn på en profesjonell kultur, ble fire forskningsspørsmål som dannet basisen for prosjektet, utarbeidet:

- Hvordan kan arbeidsplassen bli en lærende organisasjon?
- Hvordan kan ansatte systematisk dele kunnskaper og erfaringer?
- Hvordan kan ansatte ha pedagogikk i fokus og bli bevisste på begrunnelsene for handlingene våre?
- Hvordan kan organisasjonen lage samarbeidsarenaer og strukturer som gjør at ansatte kan dele vår iboende kunnskap og lære mer i fellesskap?

Med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene ble det utarbeidet en søknad med ønske om å opprette et Pedagogisk diskusjonsforum. Tematikken i forumet ville være *“den profesjonelle lærer”*, pedagogiske problemstillinger og organisering av fellestid med pedagogikk på dagsorden. Disse temaene var mest ønskelige, interessante og nødvendige å arbeide med sett fra eget ståsted, knyttet til forventningene i St.meld. nr.

30 (2003-2004) *Kultur for læring*, i tillegg til at ledelsen var positivt innstilt til disse i lys av forrige aksjon. Opprettelse av et Pedagogisk diskusjonsforum var dermed den mest naturlige og aktuelle fremgangsmåte ut fra egen rolle i organisasjonen.

6.2.2 Aksjon – søknad om etablering av Pedagogisk diskusjonsforum

En formell søknad til ledelsen med ønske om å danne et Pedagogisk diskusjonsforum, ble sendt i starten av januar 2012 (vedlegg 4).

Søknaden omfattet i kortfattet form blant annet:

- mulighet til å bruke noe av *fellestiden* til et *diskusjonsforum* som tar opp pedagogiske problemstillinger
- bruk av *8-10 timer* av total fellestid *per deltaker*
- en gruppe på *maks 10 frivillige deltakere* blant de ansatte i organisasjonen
- en eller flere *representanter fra ledelsen*, og ønske om at ledelsen kunne foreslå eller avgjøre hvem som skulle representere dem
- ønske om at diskusjoner omkring organisering av *pedagogiske diskusjoner* blir satt på dagsorden i det daglige, knyttet til teamstrukturen og andre fellesarenaer i fremtiden
- *dialog* angående andre foreslåtte temaer; lærende organisasjon, den profesjonelle lærer, lovverk og rammeverk knyttet til oppfølging av fravær, vurdering, orden og atferd
- fokus på *gruppeprosessens form* med erfaringsdeling, pedagogiske og organisatoriske diskusjoner, litteraturstudier, utprøving av aktuell metoder
- forslag til *tidsplan på fire møter* med kortfattet innhold eller målsetninger, som ender opp i forslag til en *plan fremover for videre deling og spredning av kunnskap*

Søknaden ble godkjent og prosjektet fikk klarsignal fra ledelsen i månedsskifte januar/februar 2012. To representanter fra ledelsen ønsket å delta i Pedagogisk diskusjonsforum, og første møte ble satt opp på møteplanen 6.3.12. Jeg fikk mandat til å invitere deltakere og være lederen i selve prosessen, mens en fra ledelsen ville stå som formel leder av prosjektet fra skolens side. Fire aktuelle lærere som ønsket å delta ble invitert, hørte dog med flere andre som takket nei av ulike grunner. Med ledere, fire lærerkolleger og undertegnede, fikk altså Pedagogisk diskusjonsforum sju deltakere.

6.2.3 Vurdering av aksjon – Forankring i ledelsen

At ledelsen støttet opp om å etablere og samtidig ønsket å delta i et forum med denne problemsstillingen, var svært positivt. Deres tillatelse dannet med dette grunnlaget for et spennende og interessant samarbeidsprosjekt mellom ledere og lærere i organisasjonen.

Som initiativtaker i et prosjekt, er en i følge Amdam (2005), avhengig av at de aktørene som har ansvar og som en er avhengig av for å gjennomføre prosjektet, “eier planene”. Aktørene må være med på å utvikle innhold, enes om innhold, se sin rolle som iverksetter og har mulighet til å gjøre noe med planene (Amdam, 2005).

Disse sidene ved forankring i ledelsen, stiller krav til formaliteter, åpen kommunikasjon og gehør for deres innspill som initiativtaker og aksjonsforsker, og ble svært viktige etter forrige aksjon. Dette krever grundig arbeid med egen førforståelse og nødvendig distanse. Det blir raskt en utfordring med det “nærsynte”, når en kjenner organisasjonens ansatte, relasjoner og kulturtrekk fra innsiden (Hansen, 2006). Når en har erfaring med hvordan organisasjonen opererer til vanlig, er det viktig å jobbe ekstra med avstanden og være bevisst på hva en tar for gitt i det kjente og hva som må gjøres knyttet til forskningsprosessen.

Her vandret jeg i ukjent terreng i forankringsfasen, og fikk tilbakemelding fra ledelsen om å være mer *formell i saksgangen*, tilbakeholden med initiativ og være mer kommunikativ i fremgangsmåten. Alle disse tilbakemeldingene ble tatt til etterretning da den skriftlige søknaden ble utformet. Samtidig var det viktig å kommunisere med deler av ledelsen underveis for å få ideer og konstruktive innspill i planleggingen i tråd med ledelsens anbefalinger.

Knyttet til etablering, fremdriften og ringvirkninger av et prosjekt, er det essensielt å få *nøkkelpersoner* på lag og til å se nytten av prosjektet i startfasen. Ved at ledelsen opplever prosjektet som relevant og nyttig knyttet til organisasjonens behov, er sannsynligheten større for at støttespillerne har makt til å tale prosjektets sak innad i ledelsen (Amdam, 2005; Basmo, 2010). Samtidig vil initiativene det Pedagogiske diskusjonsforumet tar, bli diskutert i ledelsen, og sjansen for at initiativene settes ut i live og får konsekvenser i flere deler av organisasjonen, øker betraktelig.

Knyttet til de overfor nevnte faktorene, veide jeg for og i mot, hadde dialog med og reflekterte over hva ledelsen var opptatt av og hva de ville prioritere å bruke tid på, da

endelig forskningsdesign ble utviklet. Ledelsen ga tilbakemelding, referert i 6.1.2, om at det ville være fordelaktig om prosjektet kunne *forankres i organisasjonens planverk*, deres Strategiske plan (vedlegg 1), og dermed bli et ledd for å jobbe mot målsetninger som organisasjonen hadde satt seg. Dette var et godt og relevant innspill fra ledelsen, ved at de jobber for å få sammenheng i læringstiltakene i organisasjonen, slik Utdanningsdirektoratet (2008), fremhever som heldig i organisasjoners kvalitetsutvikling. Ledelse i lærende organisasjoner jobber nettopp ut fra holdningen om at de driver veloverveide utviklingsarbeid, og inkluderer de ansatte ved å lytte til ideer og erfaringer, og støtter opp om gode initiativ (Utdanningsdirektoratet, 2008). Ved å involvere ledelsen i utarbeidelsen og prosessen omkring endelig forskningsdesign, hevder Amdam (2005), deres eierskap til og interesse for prosjektplanen aktiviseres, og igjen kan føre til en dypere forankring i ledelsen. Gjennom en tettere og mer åpen dialog omkring ønskene og prosessen i prosjektet, var håpet nå at ledelsen skulle engasjere seg mer i og få mer kjennskap til tematikken, prosjektet og aksjonsforskningsmetodikken, enn i begynnelsen av prosjektet, beskrevet i 6.1.

En effekt av dette forankringsarbeidet, kan være at ledelsen presenterte prosjektet som et tiltak de hadde synliggjort for egen ledelse i utdanningsseksjonen, knyttet til Strategisk plan og skolens utfordringer under et personalmøte, 9.1.12. Ledelsen satt dermed prosjektet inn i en større sammenheng, og bekreftet dermed at starten av forankringsprosessen hadde ført frem og at de stilte seg positive til gjennomføringen av prosjektet. Knyttet til prosjektets fremgang, var denne påpekningen fra skoleledelsen i kommunen svært positivt. Det planlagte prosjektets tematikk ble etterspurt og ønsket fra flere hold, og fikk dermed bredere argumentasjon og begrunnelse for å gjennomføres etter planen.

6.2.4 Vurdering av aksjon – ønsker for rammer og ressurser

Ledelsen er ikke eneste faktor som kan påvirke til et vellykket prosjekt. I det følgende vil derfor ønsker og vurderinger knyttet til prosjektets rammefaktorer bli presentert. Ønsker og begrunnelser for tidsplan, deltakere og gruppeklime vil være viktige stikkord videre.

Lillejord et al. (2010) hevder at profesjonelle organisasjoner har etablerte fora med medarbeidere som utarbeider standarder for god praksis, disse prøves ut, evalueres og oppdateres kontinuerlig, og er satt i system med resten av organisasjonen. Damsgaard (2010) og Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2000) fremhever i denne sammenheng at det er fordelaktig med *fora på 6-7 personer* når faglige diskusjonene skal finne sted. I samarbeid med støttespillere fra ledelsen og med bakgrunn i faktorene over, ble fremgangsmåten utarbeidet og skrevet i søknaden til ledelsen. Etablering av og arbeid i en gruppe, et Pedagogisk diskusjonsforum på arbeidsplassen, ble valgt som arbeidsform. *Tidsplanen* for prosjektet ble laget på bakgrunn av lengden på skoleåret og masterstudiets varighet, slik at eventuelle utprøvinger og endringer kunne tre i kraft allerede fra kommende skoleår. Prosessen og effekten av prosjektet knyttet til mer deling, systematikk i fellestiden og pedagogiske diskusjoner, var naturlig nok ønsket å vare videre og hadde slik sett ingen sluttstrek.

For å opprette et forum er det nødvendig med møtetid og deltakere. Ønsket for *møtetid per deltaker* ble foreslått av ledelsen, og sett i forhold til andre møter i organisasjonen. Å *benytte fellestiden* var ønskelig av hensyn til deltakelse for flest mulig, og for å bruke denne tiden til felles pedagogisk arbeid i større grad. Denne tiden er arbeidstidsplanfestet og de fleste er dermed tilgjengelige, men har selvsagt mange oppgaver og andre ansvarsområder i denne tiden.

Muligheten for at Pedagogisk diskusjonsforum skulle få større ringvirkninger, var selvsagt til stede og ønskelig. Teammøter, avdelingsmøter og personalmøter kunne dermed bli påvirket av gruppas arbeid og planer fra tidlig i prosessen. Ønsket var at deltakerne, skulle oppleve gruppas arbeid så relevant at organisasjonsformene og prosessene på skolen ellers ville bli påvirket og forbedret av arbeidet. Om dette ville skje, måtte det likevel komme som en følge av prosessen, og var ikke noe en som forsker kunne påtvinge. Hiim (2009) hevder at uforutsigbarhet alltid er til stede i aksjonsforskningsprosjekter. Forskeren må derfor tåle risiko knyttet til arbeidet og kontinuerlig vurdere eller endre prosjektforløpet, etterhvert som utviklingen skulle finne sted.

Ønske om *dialog og prosjektets tema*, var styrende for *antall gruppedeltakere*. I gruppen skulle pedagogiske spørsmål og utfordringer knyttet til vår egen arbeidshverdag settes på dagorden, og refleksjon rundt hvordan vi som organisasjon ønsket å lære, skulle stå i sentrum. Det var videre ønskelig at utfordringer skulle luftes

og løses, ikke gjemmes eller hysjes ned. Von Krogh et al. (2000) sier at denne type utvikling, handler mye om mobilisering og transformering av den tause kunnskapen i organisasjonen. Det handler mye om vanene, det som er vanskelig å beskrive for andre og om det som er innforstått for de enkelte i organisasjonen.

I en slik sammenheng vil små, stabile grupper, som et praksisfellesskap, ha en viktig funksjon (Wenger, 1998). De faglige diskusjonene og samtalene vil skape felles begreper og et felles språk, ved at medlemmene må formulere tanker og følelser for de andre på gruppen. Ønsket for gruppen var derfor at deltakerne etterhvert skulle få et mer likt bilde av hva som ligger i begreper, hvordan utfordringer kunne takles på en konstruktiv måte og hva som kjennetegnet profesjonalitet i organisasjonen, gjennom en gruppeprosess i et praksisfellesskap (Wenger, 1998). Denne fremgangsmåten kan knyttes til yrkespedagogiske begreper som Deweys (1900), og senere Kolbs (1984), erfaringslæring.

Åpenhet, trygghet og tillit er videre viktige forutsetninger for at en gruppe skal kunne fungere godt. Deltakerne må kunne være åpne om det de står for og tror på, og de må oppleve trygghet og tillit i gruppen for tørre å åpne seg og ta nye sjanser (Damsgaard, 2010). I en liten gruppe på under ti personer, vil deltakerne være mange nok til å åpne for ulikhet, noe som er positivt og nødvendig for utvikling. Samtidig er det ikke flere enn at enkeltindividene kommer til sin rett og tørre å ytre sine meninger (Nonaka, 2000).

Dialog og demokrati er viktige begreper knyttet til læring i et praksisfellesskap og i aksjonsforskning. Dialog handler om å lytte til hverandre og forsøke å se andres syn, samtidig som en ser etter hva som er interessant og relevant for en selv og de andre i det som sies (Isaacs, 1999). I følge Riis og Kristiansen (2008) og Hiim (2009) er det essensielle for å klare å skape noe nytt i fellesskap, slik det var ønskelig i Pedagogisk diskusjonsforum; å lytte fritt, uten fordommer og forsøk på å forandre hverandre. I et prosjekt der felles utvikling er målet, er det først ved å åpne for ulikhet og at alle ikke er enige, at forumet vil kunne diskutere hvorfor vi mener det vi gjør er riktig og viktig for organisasjonen. De viktige begrunnelsene for handlingene, holdningene og verdiene våre kommer da til overflaten, og vi får en meningsbrytning om hvorfor dette er en profesjonell væremåte og hvordan vi gjør eller kan gjøre dette i praksis (Wenger, 1998; Bay, 2010; Lillejord et al., 2010). Gruppens medlemmer skal oppfordres til å være nysgjerrige og spørrende for å få frem begrunnelser og refleksjoner rundt

medlemmenes synspunkter, i tråd med en yrkespedagogisk mesterlæretradisjon (Kvale & Nielsen, 1999), men unngå å være dømmende eller uttrykke nedlatende holdninger. Gjennom en slik holdning, kan gruppen konsentrere seg om arbeidet med å fornye vår profesjonelle kunnskapsbase og opprettholde kvaliteten i skolen, slik Wenger (1998) og Lillejord et al. (2010), trekker frem omkring profesjonell yrkesutøvelse, snarere enn å være opptatt av å forsvare seg og være utrygge i prosessen.

Demokrati i aksjonsforskende sammenheng, dreier seg om at alle skal oppleve seg hørt og like viktige for prosessen i gruppen (Hiim, 2009). Kurt Lewins forståelse av en demokratisk lederatferd fra 1950 - 60-tallet, er interessant knyttet til demokrati i gruppeprosesser og utvikling i organisasjoner. Lewin hevder at når medarbeiderne selv deltar i problemløsningsprosessen, er det ofte de selv finner den mest hensiktsmessige løsning og fremgangsmåte (Fisher & Sortland, 1994, s. 34). I prosjektets sammenheng er det essensielt at deltakerne er på likefot og i like stor grad, involvert i kommunikasjonen og prosessen i gruppen. Deltakerne må se hverandre som interessante knyttet til å finne gode, nye fremgangsmåter. I aksjonsforskning er det vanlig med både individuelle og kollektive læreprosesser i utviklingsprosjekter, som igjen kan føre til kollektive læreprosesser i en pedagogisk institusjon (McNiff, 2002). Det er derfor grunnleggende at gruppemedlemmene kan utnytte hverandres erfaringer og kunnskap uavhengig av hva slags rolle en opprinnelig har i organisasjonsstrukturen eller i prosjektet. Det må klargjøres for deltakerne at det er denne vekselvirkningen som kan bidra til mest utvikling, og dermed suksess i det felles arbeidet (Fisher & Sortland, 1994, Wenger, 1998). Som initiativtaker er det derfor viktig å være bevisst på prosesser der alle kommer til ordet, sørge for å legge til rette for trygghet og åpenhet, og la det være takhøyde for at alle skal få ytre sine meninger.

For å oppnå deltakernes forankring, er det er viktig at arbeidet oppleves som praksisnært, *nyttig og meningsfullt for arbeidet*. Prosesser som bygger opp under den profesjonelle kultur (Wenger, 1998; Damsgaard, 2010), med faglige diskusjoner, deling av erfaringer og kritisk refleksjon rundt virksomheten, må være fremtredende. I Pedagogisk diskusjonsforum må hensikten være, at vi setter fokus på det som er aktuelt og viktig for oss knyttet til prosjektets tema, og at det igjen kan bringes videre til andre deler i organisasjonen. Det er de enkelte deltakernes innspill som er avgjørende for utviklingen i prosjektet, og medbestemmelsen må være tydelig for deltakerne fra start

(Hiim, 2009). Opplevs gruppens arbeid konstruerende og meningsfullt, er det svært positivt for gjennomslagskraften til prosjektet. Å tilrettelegge for at behovet for å fornye organiseringen av fellestiden i organisasjonen, måtte springe ut fra delaktighet og eierforhold til ny, planlagt, realiserbar praksis som ble utviklet i Pedagogisk diskusjonsforum, var derfor viktig. Wenger (1998) og Damsgaard (2010), hevder at det er en forutsetning at gruppedeltakerne er direkte involvert, medvirker til og ønsker denne endringen, for at dette faktisk skal finne sted.

6.2.5 Vurdering av aksjon - Pedagogisk diskusjonsforums deltakere

En stabil gruppe med 6-7 *frivillige deltakere* som skulle være et representativt utvalg av organisasjonen, med ulik utdanning, alder, teamtilhørighet og rolle i organisasjonen, var ønskelig.

Da deltakerne på gruppen skulle inviteres med, ble det gjort i samarbeid med representanter fra ledelsen, og det var ulike kriterier for utvalget. En viktig faktor, var ønske om deltakere som var stabile i forhold til oppmøte. Som forsker og prosjektleder var ønsket en permanent og konsis gruppe, for å skape trygghet, kontinuitet og progresjon i arbeidet. Von Krogh et al. (2000) hevder utvikling i en gruppe er basert på dialog over tid som danner og legitimerer felles begreper og profesjonskunnskap, snarere enn enkelttiltak og engangsplanlegging i en ustabil gruppe. Med tiden til rådighet og ønske om resultat, ble dette avgjørende for hvorfor enkelte kollegaer ble spurt fremfor andre. De som ble invitert hadde altså høy grad av tilstedeværelse på jobb og ble oppfattet tillitsfulle knyttet til å følge opp prosjektet.

En annen faktor for utvalget var deltakernes engasjement og interesse for utvikling og læring. Det ville være positivt med deltakere som var opptatt av læringstrykk.

Læringstrykk kan beskrives som et felles opplevd behov for å lære og forbedre virksomhetens prestasjoner (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Endringsvilje kan også nevnes som en medvirkende og ønsket faktor i forlengelsen av engasjement og læringstrykk, basert på prosjektets mandat. Ønske var å komme opp med en *plan for systematisk deling og spredning av kunnskap*, og gjennom dette å utvikle organisasjonen mot mer felles praksis. Dermed måtte deltakerne være opptatt av disse temaene, for å ha noen funksjon i gruppen. Hovedargumentasjonen for dette kriteriet, var synet om at kunnskap ikke privatiseres, men deles og utvikles i fellesskap,

slik St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, fremhever. I dette ligger det også en forventning om at gruppe medlemmene hadde felles syn på at uten endringsvilje og læringstrykk i organisasjonen, blir det i for stor grad opp til den enkelte om det foretas evaluering av egen praksis og det vanskeliggjør utvikling av en felles forpliktende praksis, som sikrer kvalitet og et profesjonelt forhold til yrkesrollen (Damsgaard, 2010). I “ En snarvei til kompetanseberetningen for 2005 – Lærer elevene mer på lærende skoler?”, vektlegges det at det ikke uvanlig å starte med omlegging av praksisen hos en gruppe frivillige og motiverte lærere. I en oppstartsfasen kan dette være enklere og mer fruktbart, enn å sloss med motstanderne. Når en så etterhvert ser at det nytter, fenger, er morsomt og sprer entusiasme, kan flere i organisasjonen involveres og de gode erfaringene spres (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Gruppen måtte videre ha deltakere som *representerte både ledelse og pedagogisk personell*. Dette for at prosjektet skulle representere ulike deler av organisasjonen og at innholdet skulle viderefremmes i ledelsen, avdelinger og team. Wadel (2002) legger vekt på at en kultur utvikles gjennom at de ledende og ledelsen påvirker hverandre gjensidig. ”Et relasjonelt perspektiv på ledelse fører til at ledelse ses på som noe personer utfører sammen, og ikke noe enkeltpersoner utfører alene” (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 42). I denne sammenheng er samhandlings- og forhandlingsprosesser viktige mellom ulike ansatte for å utvikle organisasjonen. Behovet for dialog mellom lærere og ledere for å bedre kompetanseutviklingen som fremheves i St.meld. nr. 30 (2003-2004), kan også knyttes til dette perspektivet på ledelse og utvikling. Videre var ønsket at deltakerne skulle bli mer bevisst på de positive sidene og viktigheten av vekselvirkningen i et arbeid med pedagogisk fokus over tid som involverte både ledelse og lærere. Pedagogisk diskusjonsforum kunne dermed muligens gi gode innspill til organisering av pedagogisk ledelse, altså å lede, initiere og legge til rette for læring i organisasjonen, fra to sider i organisasjonen, slik at organisasjonen enklere kunne fortsette med og prioritere pedagogisk arbeid i fellestiden også etter prosjektet (Wadel, 2002).

Ulikhet i erfaringer, utdanning, yrkesrolle, pedagogisk og didaktisk ståsted og tilhørighet til ulike team eller avdelinger, åpner også for mange perspektiv og kan bidra til utvikling, ut fra Wengers teori om praksisfellesskap (1998) og en aksjonsforskende tradisjon (McNiff & Whitehead, 2006).

Engasjert forskjellighet og sosial ulikhet, er positivt for at gruppen skulle bli dynamisk og åpne opp for det litt krevende samarbeidet (Wenger, 1998). I det krevende samarbeidet, ligger hensikten av å få frem ulike syn, som krever aktive verdivalg eller utfordrer hverandres yrkesutøvelse. Hargreaves (1994) fremhever at mye av det frivillige, lærerstyrte samarbeidet som finnes på mange skoler, ikke involverer eller stiller spørsmål knyttet til begrunnelser. Uten begrunner, sikres ikke det nødvendige fokuset på kvaliteten i samarbeidet (Hargreaves, 1994). I Pedagogisk diskusjonsforum var hensikten, nettopp å åpne opp for ulikhet, slik at kvalitetsutvikling, kunne finne sted.

6.2.6 Vurdering av aksjon – utfordringer knyttet til forskerens førforståelse

Når kriteriene for deltakelse i forumet nå er presentert, er det sider det kan stilles spørsmålstegn ved knyttet til forskning i egen organisasjon. Når det legges vekt på oppmøte og stabilitet basert på aksjonsforskerens inntrykk, er det klart det kan være faktorer som er oversett. Kanskje var enkelte kollegaer mye borte, nettopp på grunn av en opplevd mangel på felles refleksjon og holdninger til pedagogiske utfordringer. Deres innspill kunne vært nyttige i et pedagogisk diskusjonsforum. Dette er selvsagt en faktor det er vanskelig å synliggjøre, men kunne vært fanget opp med en mer åpen invitasjon til deltakelse.

En annen faktor kan være at deltakere med jevnt oppmøte kan være for likt utstyrt med holdninger, slik at den dynamikken, ulikheten og definering av hva som er profesjonelt, uteblir. Dersom deltakerne er for like, kan de bli vanskelig å stille spørsmål ved gjeldende praksis eller å jobbe med begrunnelser, verdivalg og menneskesyn, fordi lite blir utfordret ved samme virkelighetsoppfattelse i gruppen (Hargreaves, 1994; Damsgaard, 2010). Her er det klart at det kan komme opp mange flere oppfatninger når planene og ønskene etterhvert omfatter flere i organisasjonen.

En annen side ved samme sak, kan være at deltakerne ble utvalgt, både bevisst og ubevisst ut fra personkjemi, kjennskap til holdninger og meninger, forutinntatthet eller bekjentskap. Deltakernes ulikhet i utdannelse, erfaringer og avdelinger var kriterier, men deltakerne var alle godt kjent av prosjektlederen fra før. Ledelsen var involvert i utvalgsprosessen, slik at om andre i organisasjonen hadde vært bedre kvalifisert eller vært bedre kandidater, kunne ledelsen synliggjort dette. Likevel er det sannsynligvis

mange i organisasjonen som hadde hatt mye å bidra med i forumet, uten at de ble vurdert eller invitert. Faren i denne sammenheng, er om en selv har gått i fellen og bygger opp under en harmoniskultur i diskusjonsforumet. I en læringskultur som er ønskelig, foregår det refleksjon over eksisterende praksis og det er en lite forsvarspreget dialog (Damsgaard, 2010). I denne sammenheng kan det likevel oppstå fordi medlemmene er valgt ut fordi de i stor grad er enige, slik at det ikke utfordrer deltakerne like mye som ønskelig.

Til tross for denne mulige likhetseffekten, var håpet at utvalget av deltakere til Pedagogisk diskusjonsforum skulle kunne arbeide ut fra elementer i det Bjørn Overland mener kjennetegner en læringskultur (Damsgaard, 2010). Gruppen skulle baseres på medbestemmelse, deltakerne skulle kunne ta selvstendige valg og diskutere åpent. Diskusjonsforumet skulle være undersøkende, reflekterende og evaluerende, med den hensikt å forbedre og videreføre god praksis. Felles refleksjon over eksisterende praksis for å få frem styrker og svakheter, var hovedinnholdet i dialogen. Gruppen skulle være opptatt av framtidorientering og fleksibilitet (Damsgaard, 2010). Håpet var at endringsviljen og ønske om utvikling hos deltakerne ville kunne stimulere diskusjonsforumet til å bli en gruppe preget av læringskultur, til tross for at gruppedeltakerne kjente hverandre fra før, og hadde god kjemi i utgangspunktet.

6.3 Første møte i pedagogisk diskusjonsforum

6.3.1 Aksjonsforberedende fase - Et refleksivt rom og praksisfelleskap

Da søknaden var godkjent og deltakerne invitert, var neste aksjon planlegging og gjennomføring av første møte i Pedagogisk diskusjonsforum. Dato og tidspunkt ble satt i samarbeid med ledelsen, og tidsmessig skulle det vare halvannen time. En kort presentasjon av målsetningen og ønsker for prosessen i gruppen ble planlagt. Viktigheten av deltakernes stemme, deres behov for deltakelsen på gruppen og deres syn på behov for mer deling av erfaringer, pedagogisk utvikling og systematikk og dybde i fellestiden, var essensielle temaer for første møte. Åpenhet og demokrati måtte i førersetet fra start, samtidig som det skulle være mest mulig struktur og et konkret innhold i møtet.

I aksjonsforskende tradisjon var det ønskelig å skape grunnlag for et klima der vi skulle tilegne oss kompetanse i demokratisk dialog og bred deltakelse. Gruppen skulle være

preget av aktivitet, likeverd og kollektiv praksis (Arntzen & Tolsby, 2010). Arntzen og Tolsby (2010, s. 154) trekker frem at i mange aksjonsforskningsprosjekter, er det viktig metodisk å stimulere til et refleksivt rom der de involverte kan metakommunisere om de daglige organisatoriske prosessene. Dette var nettopp ønske for gruppen, og prosessen i den. Gruppen skulle gjennom et praksisfellesskap, sammen reflektere over praksis, bringe inn relevante erfaringer og teoretiske aspekter, og utvikle organisasjonens praksis basert på dette. Det var essensielt at deltakerne på gruppen hadde en felles opplevelse av hensikten med prosessen, hvor gruppen ville med arbeidet og at alle opplevde seg delaktige.

I et praksisfellesskap, hevder Wenger (1998), videre det handler mye om at de involverte kommer med kritiske spørsmål, er delaktige i å diskutere, kommer frem til en felles forståelse for problemstillingen og sammen avgjør hvilke fokus, gruppen skal jobbe for å forbedre. Det er nødvendig at deltakerne er oppmerksomme på viktigheten av denne deltakende rollen og hvordan dette drar prosessene fremover, fremfor å konsentrere oppmerksomheten omkring forskerens engasjement og rolle (Arntzen & Tolsby, 2010). Hensikten med dette er at gruppen sammen skal komme frem til en fremforhandlet, felles praksis for virksomheten (Wenger, 1998). Dette var viktige innspill i forberedelsen til første møte, der dette perspektivet måtte frem for deltakerne. Denne måte å tenke utvikling og samskapt læring på, kan gjøre arbeidet i gruppen mer interessant for hver enkelt. I Yrkespedagogisk tradisjon, blir hver deltaker mer delaktig og får stor mulighet for å påvirke prosessene, slik at en opplever større eieforhold til det gruppen arbeider med og utvikler. I tillegg kan deltakerne medvirke til utvikling som får direkte relevans i eget arbeid (Wenger, 1998; Hiim & Hippe, 2001). På den annen side, krever det mer arbeid av hver enkelt og stiller større krav til involvering, deltakelse og refleksjon enn mange kanskje er vant til i en slik gruppeprosess, der lederen er mer styrende.

Læring i et praksisfellesskap har en mer aktiv arbeidsform enn tradisjonelle kurs, som i følge Bjørgen (2001, s. 177), har en ting felles: de krever mye av arrangørene og lite av deltakerne. I forlengelsen av dette hevder Bjørgen (2001) det er egenaktiviteten som bidrar til mest utvikling og læringsutbytte. I tradisjonelle kurs med en formidler, er læringsutbyttet begrenset. Ikke ulikt kan dette ses i sammenheng med litteratur angående elevers læring, som fremhever å lære sammen, å lære bort til andre og dialogen dette medfører underveis, som svært positivt. Samarbeidslæring er høyere

rangert i forhold til læringsutbytte, enn tradisjonell formidlingsundervisning der aktørene er mer passive (Johnson & Johnson, 1994).

For å oppnå både demokrati og struktur i første møte, startet planleggingen med å benytte *rundeprinsippet* (Hartviksen & Kversøy, 2008). Deltakerne skulle etter tur få ordet, og kunne beskrive sine ønsker for gruppens arbeid. Ved å benytte denne teknikken, ville alle bli hørt og få muligheten til å uttale seg. Samtidig ville rundeprinsippet, sørge for struktur på samtalen og bidra til større likeverd mellom deltakere og forsker. Som forsker ville jeg presentere målsettingen og premissene for prosjektet og være ordstyrer, ellers ville jeg være likeverdig med de andre deltakerne. Ønsket var åpenhet, medvirkning og delaktighet for alle.

Den mangesidige deltaker- og forskerrollen i prosjektet, måtte avklares i Pedagogisk diskusjonsforum. Av hensyn til aksjonsforskerens mulighet for makt, kontroll og påvirkning, var det viktig å være tydelig på mine ulike roller. Hiim (2010), hevder lederen har et særlig ansvar for å legge til rette for en gruppeprosess med felles beslutninger og autentisk samarbeid, og sørge for at alle er involvert i hver refleksjons- og aksjonsfase. I tillegg er det helt sentralt at ingen dominerer, og at deltakelsen er preget av mest mulig likeverdighet mellom leder og de resterende deltakerne. Hiim (2010) mener det ikke vil være realistisk med “full likhet” mellom leder og medlemmene. Det Hiim (2010, s. 164) fremhever som viktig, er deltakernes frivillige forpliktelse. Samtidig at det brukes god tid på å etablere gjensidige forpliktelser, slik at alle er godt informert om hva de begir seg ut på. Gruppen enes om hvem som skal lede, hvem som skal skrive rapport og på hvilket grunnlag den skal skrives, slik at ikke deltakerne føler seg overkjørt, lurt eller som brikker i et spill som forskeren initierer. Forskerrollen vil i hovedsak bestå i å formulere forskningsspørsmål, lede gruppeprosessen fremover etter gruppens initiativ, avgjørelser og kommunikasjon underveis, og utarbeidelse av forskningsrapporten.

6.3.2 Aksjon – Etablering av Pedagogisk diskusjonsforum

Alle deltakerne var til stede. Programmet ble startet med målet og begrunnelsen for prosjektet. Deretter fikk alle deltakerne ordet gjennom rundeprinsippet. Mange

pedagogiske temaer ble trukket frem som aktuelle for gruppens mandat, arbeidsprosess og målsetning.

Områder som ble trukket frem var:

- *Elevrollen: bør stimuleres til sanseinntrykk, kan inkluderes som hjelpelærere, viktigheten av delaktighet*
- *Lærerrollen: en trygg voksenperson (eksempelets makt), alle skal være like "heldige" med læreren, evne og endre planen for timen når det ikke fungerer*
- *Organisasjonen: ærlighet knyttet til holdninger og menneskesyn, ønsker å være stolte av visjonen vår, hva står vi for felles, kunnskapsdeling, dele med hverandre, gjøre hverandre gode, er det rom for å mislykkes i organisasjonen, tilbakemeldinger fra brukerundersøkelsen og medarbeiderundersøkelsen*
- *Pedagogikk: erfaringsutveksling om metoder for å lære, Pestalozzi (vedlegg 5)*

Rundeprinsippet ble benyttet knyttet til ønsker for neste møte. Gruppen ble enig om en refleksjonsprosess rundt situasjonen nå, ønsker for organisasjonen videre og hvilke konkrete tiltak som kunne gjøres for å oppnå ønskene. Dato for neste møte, som ville bli i slutten av mars, ble satt til slutt.

6.3.3 Vurdering av aksjon – å skape gode prosesser

Valget om å starte med å ta en runde på hva deltakerne ønsket med deltakelsen i gruppen, var en god, fruktbar og ufarlig start. Denne metoden ble valgt for at alle skulle oppleve seg sett, tatt på alvor og inkludert. Rundeprinsippet er anerkjennelse i praksis (Hartviksen & Kversøy, 2008, s. 47). Hva var hver enkelt opptatt av, og hvilke pedagogiske problemsstillinger oppfattet medlemmene som aktuelle for gruppen? Deltakerne delte med hverandre, hadde selvsagt ulike fokus og ønsker, og viste at de var opptatt av å delta og ønsket utvikling til det beste for organisasjonen. Noen var mest opptatt av elevenes læring og utvikling, gjennom innspill om *delaktighet og sanseinntrykk i undervisningen*, mens andre var mer rettet mot lærerens rolle, som *trygg voksenperson og et eksempel for elevene*. Faktorer knyttet til organisasjonens kjennetegn, knyttet til *holdninger, menneskesyn, visjon, fellesskap og tilbakemeldinger fra brukerne*, kom også frem. Et veldig bredt spekter av tematikk, erfaringer, tanker og ønsker kom opp, og var positivt knyttet til ønske om et klima preget av demokrati, likeverdig dialog og åpenhet i gruppen. Hovedformålet med første møte var nettopp å

danne et godt grunnlag for klimaet i gruppen, for å få gode arbeidsprosesser i de kommende møter.

Bevissthet om mine ulike roller, som deltaker, tilrettelegger og forsker, var viktig i møtet. Hartviksen og Kversøy (2008) legger her vekt på at en god teknikk som underbygger demokratiske prosesser, vil være at tilretteleggeren gir sin beskrivelse til slutt, og dette eksempelet ble fulgt under presentasjonen for ønskede temaer og gruppens arbeid.

Etter gjennomgangen, grep gruppen så fatt i noen områder enkeltmedlemmene hadde presentert. Hva la deltakerne i *“en trygg voksenperson”*? Ulike sider og meninger ble trukket frem. Det ble en god dialog, og det ble satt spørsmålstegn, slik at deltakerne ble utfordret til å begrunne uttalelsene. Felles refleksjonen rundt aktuelle begreper og problemstillinger fikk begynne å spire, og ga god tro på fremtidige møter. I følge Riis og Kristiansen (2008), bør en dialog i denne sammenheng føre til økt bevissthet, være utviklingsorientert, og bidra til tiltak og oppfølging. For at dette skal kunne finne sted, er det en forutsetning at deltakerne føler seg likeverdige, de må ha vilje og evne til å se, anerkjenne og respektere samtalepartnerne (Riis & Kristiansen, 2008). Disse faktorene ble iverksatt på gruppen, og det ble en god dialog og samtale fra start. Alle var nysgjerrige, opptatt av læring og utvikling, slik at møtet ble meningsfullt og føltes komfortabelt for alle.

Hartviksen og Kversøy (2008) fremhever i denne sammenheng at dersom demokratiske prosesser er gjennomgående og skaper strukturer i dialogen, blir deltakerne også bedre til å tåle forskjellighet og uenighet, fordi de føler seg grunnleggende sett. Ekstrabonusen blir også, at når gruppen da enes om noe, har enigheten ekstra stor gyldighet. Denne bieffekten er inspirert av Habermas, og gir en solid legitimitetsfaktor (Hartviksen & Kversøy, 2008, s. 48).

6.3.4 Vurdering av aksjon – faktorer som kan fremme gode gruppeprosesser

At Pedagogisk diskusjonsforum klarte å skape dette utforskende og trygge klimaet, basert på demokratiske prosesser, likeverdige dialoger og felles refleksjon, i første møte, kan forklares på flere måter. Hartviksen og Kversøy (2008), fremhever relasjonens betydning for et samarbeid. *“Relasjonen kommer før saken”* (Hartviksen og

Kversøy, 2008, s. 64). I et samarbeid betyr rekkefølgen på disse prosessene noe. Det er fruktbart at alle blir sett og tatt på alvor, for så å bli utfordret. I dette ligger det at, i et samarbeid vil de fleste tåle å bli utfordret, dersom de først er blitt anerkjent (Hartviksen & Kversøy, 2008). Dette fokuset på relasjon, fikk god grobunn fra start i Pedagogisk diskusjonsforum, og her levde gruppen opp til skolens visjon i Strategisk plan, og viste i praksis at; “vi vil hverandre vel”.

En annen faktor som kan ha påvirket til det åpne klimaet, arbeidet og prosessen i det første møtet, kan være fokuset på frivillig deltakelse. Hiim (2010) hevder det ofte er typisk i aksjonsforskning når initiativet kommer fra innsiden av et praksisfelt, at “motparten” blir involvert og deltar direkte i gjennomføringen. På denne måten opplever deltakerne seg myndiggjort i større grad enn annen type forskning, der de står mer på sidelinjen (Hiim, 2010). Flere deltakeres betraktninger som ble trukket frem om organisasjonen, som: *at vi ønsker å være stolte av visjonen vår, vi vil vite hva står vi for felles og ønske om kunnskapsdeling og erfaringsutveksling om læring*, kan være eksempler på det Hiim (2010), trekker frem.

Videre kan det ha virket positivt på klimaet at agendaen ble oppfattet lite truende. Gruppas mandat ble presentert som å *lage en plan*, en ønsket situasjon, for videre arbeid med *pedagogisk utvikling* i organisasjonen. I første omgang skulle ikke gruppen gjøre den direkte omrokkingen eller handlingen innenfor et bestemt tidsrom, dersom ikke dette ble bestemt i løpet av gruppeprosessen. Gruppen skulle enes om hva som skulle jobbes med, og hvordan dette skulle gjøres. I dette kan forpliktelsene oppfattes mindre, slik at ikke alles roller, rammer og personlige agendaer, virket begrensende. Å lage en oppskrift med ønsker, gjør at deltakerne åpent og uten alle begrensninger, kommer med innspill og oppriktighet, de må ikke spille rollen de er ansatt som (Damsgaard, 2010). Ønskefokus gjør at deltakerne blir utfordret til å ta litt i og til å utvide mulighetsrommet, hevder Hartviksen og Kversøy (2008). Det bidrar til å utvide vår forståelse av at mulighetene finnes, og de fleste tar likevel ikke helt av, men fokuserer på ønsker som er både jordnære og gjennomførbare (Hartviksen & Kversøy, 2008). Utsagn fra møtet som: *er det rom for å mislykkes, hva står vi for felles og alle skal være like heldige med læreren*, kan vitne om åpenhet og oppriktighet, og metoden kan således ha hatt en hensikt.

Håpet var likevel at organisasjonen skulle gå videre på innspillene i planen og følge det opp med forpliktende praksis, men i startfasen var ikke dette i fokus. Dette kan ha vært befriende for deltakerne. I gruppen skulle et praksisfellesskap sette ord på den tause kunnskapen, i en harmløs setting og på denne måten starte dannelsen av et felles begrepsapparat og språk innad i gruppen, nettopp slik Wenger (1998) og Von Krogh et al. (2000) beskriver omforming av taus kunnskap. Deltakere på gruppen kom med innspill om nettopp, *å dele erfaringer, å gjøre hverandre gode gjennom å dele kunnskap med hverandre*. På sikt ville disse utsagnene gagne organisasjonen når kunnskap blir delt og utviklet i fellesskap, ikke forblir privatisert, helt i tråd med intensjonen i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.

Hensikten med denne vide innfallsvinkelen i første møte, var nettopp å få frem alles stemme, og oppnå en pluralistisk struktur (Winter, 1989). Da dagsorden skulle settes for neste møte, var dette prinsippet avgjørende. Åpne spørsmål om hvilke temaer deltakerne ønsket å ha i fokus, og hva vi skulle gå mer i dybden på, var avgjørende. Deltakeren og tilretteleggeren i meg, hadde en klar formening om hva disse temaene burde være, men som forsker må en være bevisst på gruppens felles ønsker og følge demokratiske prinsipper i aksjonsforskende tankegang, og dermed forholde seg avventende. I en pluralistisk struktur skal forskeren ha fokus på utvikling og endring gjennom å søke etter de ulike "stemmene". Forskjeller, motsetninger og muligheter, kan være nettopp det som skal til for å oppnå utvikling eller læring (Winter, 1989). En analyse av organisasjonens situasjon nå, med forslag for videre ønsker og konkrete tiltak, ble valgt som neste agenda og neste aksjon, basert på deltakernes ønsker.

6.4 Pedagogisk Workshop med utgangspunkt i SØT-modellen og fremtidsverksted

6.4.1 Aksjonsforberedende fase – presentasjon av rammer for møtet

I forberedelsene til aksjonen, det andre møtet, var fokus å finne en metode som kunne strukturere møtet og samtidig fokusere på de viktige prosessene omkring deltakelse, demokrati og dialog. Refleksjon og samtale med deltakere og veiledere om hva som kunne være en god og relevant fremgangsmåte, endte opp i en metode inspirert av SØT-modellen og fremtidsverksted. Begge disse metodene er tidligere benyttet i

aksjonsforskningsprosjekter, og var dermed relevante knyttet til å strukturere møtets innhold. Ønsket var et fremtidsrettet fokus, samtidig som dagens utfordringer ikke skulle overses totalt.

Fremtidsverksted er en metode for utvikling og endring i organisasjoner, basert på en demokratisk grasrottilnærming der de involverte, fra bunn til topp i organisasjonen, har mulighet til reell medbestemmelse (Nielsen & Svensson, 2006 i Dahlback et al., 2011). I SØT-modellen er en opptatt av å ta hindringer og utfordringer på alvor, men se de som muligheter for forbedring (Hartviksen & Kversøy, 2008). Disse innfallsvinklene var aktuelle for møtet. Overskriften for arbeidet som skulle foregå ble: “Den ideelle videregående skole” – med bakteppe: hvordan tilrettelegger vi for elevenes beste faglige og sosiale utvikling! Fokuset ble dermed både som utdanningsplass og som arbeidsplass. Navnet på skolen er her anonymisert, men var opprinnelig en del av overskriften for å oppnå nærhet til arbeidet som skulle utføres.

Begge modellene består av tre enkle steg. I første del skal deltakerne beskrive situasjonen nå, S-en i SØT-modellen. I fremtidsverkstedet kalles denne fasen kritikkfasen, der en setter ord på hvordan en ikke vil ha det. I andre del utfordres deltakerne til å beskrive sin ønskesituasjon omkring temaet, Ø-en i SØT-modellen. Fremtidsverkstedet kaller denne utopifasen, der deltakerne beskriver hvordan situasjonen blir dersom de får bestemme. Tredje del handler i begge modeller om at deltakerne skal konkretisere tiltak for å danne en bro fra situasjonen nå, eller kritikkfasen, til å nærme seg beskrevet ønskesituasjon. T-en i SØT-modellen kommer fra denne delen (Hartviksen & Kversøy, 2008, s 3). Virkeliggjøringsfase kalles denne i fremtidsverkstedet (Nielsen, 1996).

I planleggingen ble det mest relevante fra begge modeller, plukket ut og tilpasset til gruppens rammer. Navnene på fasene i workshopen ble valgt fra fremtidsverkstedet, og begrunnelsene og teknikkene var mye inspirert fra SØT-modellen. Dette ble valgt ut fra hva som ville være mest hensiktsmessig for prosessen, og fordi metodene og begrunnelsene i mange tilfeller overlapper og utfyller hverandre. Blant annet var det ønskelig å legge vekt på innholdet i første fase som “slik vil vi ikke ha det” fra fremtidsverksted, i stedet for å kalle den “Situasjonen nå” fra SØT-modellen. Dette var bevisst for ikke å ha for mye prat om det negative og årsaksforklaringer, og heller fokusere mer generelt på hvordan det ikke skal være i organisasjonen. Det blir mer

distanse på denne måten, og forhåpentligvis ville det bli mindre fokus på å forsvare eller forklare, ved å velge denne ordlyden.

Denne metodikken er avhengig av bevisst tidsbruk. Særlig i denne prosessen, som kun skulle vare 90 minutter totalt. 15 minutter på første fase, 45 minutter på ønskefasen og tilslutt 30 minutter på tiltaksfasen. Tiden ble valgt ut fra den korte tidsrammen, og behovet for arbeid med hver fase. Fokus på ønsker og tiltak var viktigere enn fortid og situasjonen nå, slik at prosessen skulle bli så fremtidsrettet og så konkret som mulig. Tidsbruken måtte sikre at vi kom lenger enn til årsaksforklaringer og hva som oppleves galt, i tråd med et fremtidsrettet fokus (Nielsen, 1996).

Det ønskelige var hovedfokus på hvordan vi konkret kunne nærme oss våre ønsker fremover. Hartviksen og Kversøy (2008), fremhever at de fleste deltakere generelt, er av den oppfatning av at solid ledelse og struktur er effektivt. Tidsfaktoren må derfor ikke undervurderes i en slik gruppeprosess. De fremhever at det er ikke sikkert gruppen har tid til at tilretteleggeren lar være å lede eller strukturere samarbeidet på en gjennomtenkt måte (Hartviksen & Kversøy, 2008).

I forhold til den praktiske gjennomføringen, var også gruppens størrelse av betydning. Burde vi dele oss i to? Hvordan skulle vi dokumentere påstandene våre og hvordan skulle vi dele dem? Noen aktuelle løsninger ble forberedt, og deltakerne skulle involveres direkte i hva de mente ville være mest hensiktsmessig.

En løsning gikk på å dele oss, skrive ned tankene på flippovers, for så og dele med hverandre etter en viss tid. En annen variant var at alle skulle delta sammen og benytte tavlen eller flippovers i prosessen, mens en siste variant gikk på å sitte i en gruppe med et A3-ark på hver fase. Von Krogh et al. (2000), er opptatt av gruppestørrelsen knyttet til trygghet og erfaringsdeling, det kan oppleves tryggere og enklere å åpne seg i grupper på tre eller fire enn på sju.

Rundt 25 minutter ble satt av til ønskefokus. Deretter skulle vi i dialog finne to eller tre temaer vi ville gå videre med til tiltaksdelen, de siste 20 minuttene. Knyttet til disse temaene, ville det være ønskelig om gruppen ble enig om et utopi- eller ønskedokument, og skrev litt rundt ønskene for å tydeliggjøre og konkretisere dem før tiltakene kom i fokus. Siste del skulle utopi- eller ønskedokumentet knyttes til første fase, og konkrete forslag til hvordan vi kunne nærme oss ønskene, skulle utvikles. Tiltakene i siste fasen

var ønskelig å følge opp i praksis og i kommende møter. I fremtidsverkstedet er det vanlig å stemme for å enes om hva flest vil jobbe med, og denne teknikken ble planlagt ut fra demokratiske hensyn (Nielsen, 1996).

6.4.2 Aksjon – “Den ideelle videregående skole”

Fire deltakere var til stede på møtet. Møtet startet med presentasjon av dagens opplegg. En workshop i tre deler; “Den ideelle videregående skole” – med bakteppe: hvordan tilrettelegger vi for elevenes beste faglige og sosiale utvikling! Basert på gruppens antall, ble det dannet en gruppe rundt bordet. Gruppen tok i bruk tre A3-ark med overskriftene; 1) Slik vil vi **ikke** ha det, 2) Hvis vi fikk bestemme ville vi, og 3) Det **vi kan gjøre nå** for å nærme oss målet er... (vedlegg 6)

Fase en: Slik vil vi ikke ha det!

Første del satt vi av et kvarter, deltakerne kom med innspill og vi nedtegnet fortløpende. Angående elevrollen vil vi ikke ha:

- *mye for sent-komming og fravær*
- *gjentakende utfordringer med bråk og uro*
- *utilstrekkelig oppfølging av avtaler, frister, beskjeder*
- *uønskede elevhandlinger som får fortsette uten å bli tatt tak i*
- *bruk av størsteparten av tiden i klasserommet på det ikke-faglige*
- *kontinuerlig undervurdering elevene*

Knyttet til lærernes profesjonalitet vil vi ikke ha:

- *privatpraktiserende lærere*
- *lærere som er dårlige rollemodeller for elevene*
- *stadig skifte av fokus og prioritering, slik at ikke lærere kan bruke utstyret eller metodene som skal praktiseres pga. lite kunnskap eller opplæring*

Organisatorisk vil vi ikke ha:

- *møter med kun informasjon*
- *lite planlagte møter*
- *kun møter med “her og nå fokus”*
- *fellestid og samarbeid uten refleksjon og deling*
- *stadig skifte i fokus og prioriteringer*

Andre fase: Hvis vi fikk bestemme, ville vi:

Denne delen brukte vi 35 minutter på. Hvis vi fikk bestemme ville vi, knyttet til elevene, ha:

- *tilbud som skaper trivsel, fellesskap og positive felles opplevelser som skolerevy, turneringer, grupperom, ekskursjoner, utflukter*
- *fokus på å se hver enkelt elev hver dag*
- *fokus på foreldresamarbeid*
- *felles rammer og fremgangsmåter – fravær-, vurderings- og elevsaker følger et bestemt mønster og oppfølgingen er forutsigbar og kjent for elevene*
- *fokus på handling og ikke person*
- *medbestemmelse for elevene basert på to valgalternativer*

I et lærer- og organisatorisk perspektiv vil vi ha:

- *et fåtall av pedagogiske temaer som jobbes systematisk med over tid i fellesskap; som klasseledelse, å bli gode fagformidlere, vurdering, trygghet i lærerrollen (en tydelig, trygg, forutsigbar voksenperson)*
- *møter med diskusjon som ender i felles handlingsplaner som evalueres og prøves ut over tid*
- *en ledelse som tar enkle administrative avgjørelser på egen hånd og pedagogiske avgjørelser pågår i prosesser i samråd med lærerne*

Siste kvarter av denne økten benyttet vi til å diskutere, stemme over og velge ut hvilke to fokusområder vi ville jobbe med tiltak til.

Tredje fase; hva vi kan gjøre nå for å nærme oss våre ønsker.

Denne delens fokusområder ble også presentert som noe å arbeide videre med i kommende møter. Vi stemte og kom frem til ønske om å jobbe videre med **ekskursjoner** og mer **forutsigbar håndtering** i møte med brudd på **forventningene til elevrollen**.

Knyttet til ekskursjoner gikk tiltakene på direkte forslag til relasjonsbyggende sammenkomster. Målene med ekskursjonene ble beskrevet *å lære samarbeid, bygge gode klassemiljøer, gi elevene gode opplevelser og mestring* som igjen ble knyttet til *å skape bedre skolemiljø og faglige læringsmål*. Dette temaet ble valgt på bakgrunn av at gruppelemmer ønsket *et positivt fokus i møte med utfordringene skolen står ovenfor*, presentert i 1.1 og 1.4.

Andre tema var knyttet til håndtering av brudd på forventningene til elevrollen. Også her var det ønskelig med *en fremtidsrettet og en positiv vinkling*. Vi ønsket å bygge videre på det vi allerede var gode på; *de gode relasjonene til elevene måtte opprettholdes*. Videre ønsket gruppen *utvikling på to, utvalgte satsningsområder som prøves ut og evalueres i fellesskap og over tid*. Vi ville jobbe systematisk og gå i dybden på disse områdene, og ikke velge “alt” på en gang eller adoptere “alt” som har fungert et annet sted. Vi ønsket metoder og begrunnelser basert på et *positivt elevsyn*. Vi ønsket å gå inn i regelverket sammen i diskusjon. Alle disse tiltakene ble basert på et syn om at elevene ville bli tryggere og får et bedre utgangspunkt som medlem i samfunnet ved at vi har forventninger til deres rolle, og er tydelige og forutsigbare når vi følger dem opp og viser at vi tar dem på alvor. Dette arbeidet brukte vi 20 minutter på.

6.4.3 Vurdering av aksjon – et konkret tema

Denne workshopen ga både interessante, spennende og nyttige erfaringer og lærdom. Tanken bak denne måten å organisere møtet på, var å få frem alles ønsker og syn, og skape det demokratiske ønskelige klimaet videre i gruppeprosessen. Denne målsettingen ble oppnådd som ønskelig etter beskrivelsene i 6.4.1. De oppmøtte deltakerne på gruppen hadde svært mange innspill knyttet til hvordan de ideelt ønsket vår organisasjon. Mange interessante sider som alle kunne vært utdypet og arbeidet videre med i gruppen, kom opp. Flere av punktene vil bli dekket i rapporten under beskrivelse og drøfting av de neste aksjonene, presentert i kapittel 7. Den videre vurderingen i 6.4.3 tar derfor utgangspunkt i siste fase, fordi denne skulle følges opp i neste aksjon.

Ved siden av det demokratiske aspektet, var det også ønskelig at arbeidet skulle bli mest mulig konkret og relevant for gruppens mandat. Hensikten var å starte prosessen med å dele konkrete kunnskaper og erfaringer knyttet til aktuelle pedagogiske utfordringer, slik som lærende organisasjoner kjennetegnes ved i St.meld. nr. 30 (2003-2004). I denne sammenheng oppstod et dilemma som prosjektleder og deltaker, angående spissing av tema.

Når en skal gå inn på temaer, er det nødvendig å gjøre noen valg for fokus. Med den åpne innfallsporten “den ideelle videregående skole”, ble det en utfordring å spisse temaene tilstrekkelig og å få gått i dybden på det som var hovedfokuset i prosjektet.

Tidsrammen, metodens struktur og hensynet til ikke å bryte med eller overstyre de demokratiske verdier som rådet i gruppen, lot seg ikke forene med denne åpne innfallsvinkelen i møtet.

Denne erfaringen var svært nyttig. Et konstruktivt samarbeid må ha oppmerksomhet på sak, ikke kun på relasjon. Mangel på sak og fremdrift skaper frustrasjon (Hartviksen & Kversøy, 2008). Etter at relasjonen og gruppens klima er bygget opp, er det nødvendig å prioritere tid, temaer og tilrettelegge for at deltakerne holder seg til dagsorden (Hartviksen & Kversøy, 2008). Relasjonen og mangel på tydelig retning knyttet til prosjektets mandat, fikk altså for stort fokus i denne fasen. En bedre fremgangsmåte direkte linket til diskusjonsforumets oppdrag, ville vært å benytte metoden helt konkret til et av forskningsspørsmålene. På denne måten ville møtet blitt mer matnyttig for de kommende aksjonene, og den korte tidsrammen hadde passet bedre. Spesielt i arbeidet med *“forutsigbar håndtering i møte med brudd på forventningene til elevrollen”* i siste del av møtet, ble refleksjonene av en mer høytsvevende karakter. Abstrakt konseptualisering, gjorde seg gjeldende i større grad enn ønskelig (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Metodikken som ble benyttet i denne aksjonen var ellers vellykket. Den SØT-fremtidsverkstedsinspirerte metoden var en god måte å få frem de ulike sidene av en sak på. Det ble ikke ensidig eller avsporende fokus på årsaker og utopiske ønsker, men tidsrammene og overskriftene gjorde at prosessen og deltakerne holdt tungen rett i munnen.

I siste del, der tiltakene skulle frem, stemte gruppen ved å avgi poeng, på hva som var ønsket å jobbe med. Her ble det raskt enighet om to temaer. Knyttet til ønske om *flere ekskursjoner*, ble det foreslått gode og konkrete tiltak.

Temaet *ekskursjoner*, var godt egnet til denne metodikken. Det var godt avgrenset, det var noe deltakerne selv kunne påvirke mye innholdsmessig og det var bred enighet for hvordan dette kunne få positive konsekvenser for elever, lærere og skolemiljøet, altså hele organisasjonen. Det som var særlig positivt, var muligheten for handlingsforpliktelser til dette temaet. Hensikten med siste delen av metoden, er nettopp å få konkretisert ønskene til å bli til gjennomførbare handlinger (Hartviksen & Kversøy, 2008).

Hvilke tiltak kan være mulige å gjennomføre? Hvilke tiltak kunne deltakerne faktisk tenke seg å gjøre? I dette temaet kunne tiltakene enkelt tidfestes og planlegges, og styrker dermed muligheten for utprøving i praksis (Hartviksen & Kversøy, 2008). Her ville deltakerne ta med ønskene og tiltakene tilbake til teamene og fagseksjonene for å planlegge, prøve ut og evaluere videre. *Relasjonsbyggende sammenkomster med fokus på samarbeid, utvikling av et godt klassemiljø og kommunikasjon*, ville for eksempel prøves ut og evalueres ved skolestart kommende skoleår.

I andre del av tiltaksfasen, var utfordringene på det konkrete og faktisk gjennomførbare mer utfordrende. Temaet var *forventninger til elevrollen, og forutsigbar håndtering i møte med brudd på disse*. Dialogen og tiltakene gikk på å se elevene og *fortsette med å bygge de gode relasjonene, å utvikle oss på mer felles holdninger og handlinger som ansatte*, slik at elevene får forutsigbare og trygge rammer. Samtidig kom det frem flere ønsker av mer organisatorisk karakter, høytsvevende refleksjoner og ønsker.

I følge Hartviksen og Kversøy (2008), kan store og langsiktige planer være viktig for tiltak og ønsker på sikt, men de er vanskeligere å se direkte følger fra. Små, enkle, tidfestede handlinger, er det som ofte starter bevegelsen og fører til forandring. Når det blir enkelt, utvalgt og konkret, skaper det mestringsfølelse når det gjennomføres. Det bidrar til følelse av at noe går i riktig retning, det gir håp og tro på videre utvikling (Hartviksen & Kversøy, 2008). Følelsen som Hartviksen og Kversøy (2008, s. 76), beskriver videre, er lett gjenkjennbar; “nettopp fordi veien fra ord til handling ofte virker så lang og vanskelig, er det svært tilfredsstillende når vi får til enkle, praktiske tiltak”.

I ettertid er det derfor nyttig lærdom, at det er viktig å velge små, konkrete temaer det er mulig å gjennomføre, slik at en får mulighet til å sitte igjen med følelsen Hartviksen og Kversøy (2008, s. 81), fremhever som ønskelig, befriende og vesentlig; “endelig et møte som endte med noe konkret.” På bakgrunn av dette ble det bestemt at neste møte, altså neste aksjon, skulle omhandle tiltaket; å *gå inn i regelverket sammen i diskusjon*. Dette omhandlet prosjektets mandat direkte, knyttet til hva Pedagogisk diskusjonsforum kunne gjøre som et praksisfellesskap, for å nærme seg en lærende organisasjon.

Forskerrollens mange hensyn, ble også viktig i denne aksjonen. Som forsker hadde jeg egeninteresse i å undersøke og finne svar på prosjektets problemsstilling, altså et fokus på organisasjonsutvikling heller enn direkte elevrelaterte saker. Dette basert på ønsket

om helhetstenkning i møte med organisasjonens utfordringer, beskrevet i 1.1, som igjen vil gagne elevene (Lillejord et al., 2010). Bevissthet om å la alle komme til ordet, la flertallet avgjøre for valg av fokusområder, og holde struktur og orden, var i tillegg essensielt som tilrettelegger og prosjektleder (Hiim, 2009). Til sist som kollega, var det ønskelig med et godt samarbeid og at gruppens arbeid skulle oppfattes meningsfull, stimulerende og givende for de involverte. Denne situasjonen var preget av motsettende interesser, og det var utfordrende å være bevisst alle sidene samtidig. Aksjonsforskning kjennetegnes av uforutsigbarhet og stadig utvikling, og dermed må forskeren bruke erfaringene og innspillene til kontinuerlig å endre planene for kommende aksjoner (Hiim, 2009).

6.5 Endring i prosjektet

Etter andre møte, endret prosjektet seg. Ledelsen uteble i møte 2, 3 og 4. Dette påvirket forskningsprosessen og innholdet i Pedagogisk diskusjonsforum.

Uten ledelsens deltakere, mistet gruppen svært viktige perspektiver. Når et ledd uteblir, er det en fare for at kompleksiteten i sakene som diskuteres og tiltakene som foreslås, blir mindre enn ønskelig. Vekselvirkningen som oppstår i et praksisfellesskap med engasjert forskjellighet og sosial ulikhet, som ledere og ansatte, kan representere, uteblir uten representanter fra ledelsen (Wenger, 1998). En hensikt med et praksisfellesskap, er i følge Wenger (1998) utvikling av en fremforhandlet virksomhet produsert av deltakere med komplimenter kunnskap og erfaringer. Ledelsen sitter med annen informasjon, har andre roller, og har en større oversikt over organisasjonen som helhet.

Den ønskede pluralistiske strukturen, som fremheves som ønskelig i aksjonsforskning, blir også mindre uten ledelsens deltakelse i diskusjonsforumet (Winter, 1989).

Videre blir møtenes innhold og empirien i prosessen, snevrere. Dette påvirker den videre projektrapportens form. Innholdet blir av mer beskrivende art, og Pedagogisk diskusjonsforum blir mindre produktivt og konkret enn ønsket. Direkte ringvirkninger i organisasjonen fra oppstartfasen i prosjektet, blir også mindre fremtredende, og er uheldig med tanke på flere data og et bredere datagrunnlag. I kapittel 9 blir disse faktorene videre drøftet opp mot prosessene og funnene i prosjektet, knyttet til aksjonsforskning, forskerrollen og tidsrammen.

6.6 Et dykk i regelverket

6.6.1 Aksjonsforberedende fase – start på utarbeidelse av plan

For å unngå et høytsvevende og lite konkret fokus i de neste aksjonene, ble form og innhold endret etter workshopen i forrige aksjon. Opprinnelig var planen å gå konkret videre med tiltakene fra del tre, men knyttet til prosjektets mandat, ble dette ansett lite hensiktsmessig. Den nye planen var derfor; å *gå inn i regelverket sammen i diskusjon*. Etter innspill fra gruppedeltakerne, veiledere og litteratur var det viktig å sette tiltakene vi ønsket oss i workshopen, presentert i 6.4.2, i sammenheng med rammeverk organisasjonen må forholde seg til. Møtet skulle av denne grunn forsøke å ramme inn tiltak som; *felles forventninger til elevrollen, forutsigbar håndtering av brudd på forventninger, felles arbeid med to, utvalgte satsningsområder, fokus på systematisk og langsiktig arbeid*, og se dem i lys av skolens Strategiske plan (vedlegg 1), St. meld.nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og Meld. St.19 (2009-2010) *Tid til læring*.

I møtet var det ønskelig å arbeide tydelig med Pedagogisk diskusjonsforums mandat. Skolens visjon, ville stå i fokus: ”Vi skaper de beste løsninger gjennom samhandling. Vi gjør hverandre gode og vil hverandre vel.”

De to siste møtene ville dermed gå med til refleksjon, dialog og utvikling av et konkret dokument med innspill og ønsker omkring organisering av pedagogisk arbeid i fellestiden, og foregå som en workshop over to møter. Av hensyn til de sammenfallende prosessene, blir de de to neste aksjonene beskrevet sammen.

6.6.2 Aksjon – utarbeidelse av plan med ønsker om organisering

Tredje og fjerde møte (vedlegg 7 og 8) var tre og fire deltakere til stede. Gruppen gjennomgikk Strategisk plan (vedlegg 1) knyttet til temaene som hadde vært oppe i workshopen, aksjon 6.4.2. Refleksjon omkring hvordan organisasjonen på sikt konkret kunne jobbe med visjonen og Strategisk plans mål, var i sentrum. Pedagogisk diskusjonsforum ønsket et større *fokus på systematikk og langsiktig arbeid knyttet til målene i planen*, slik at den ble et dokument ansatte måtte forholde seg mer praktisk og konkret til i skolehverdagen. Ønsket var *fordypning i et tema/mål per halvår eller år* som ble jobbet grundig, praktisk og systematisk med. Etter tredje møte ble deltakerne i Pedagogisk diskusjonsforum enige om å ta med gruppens innspill og spørsmål til

respektive team, og få en tilbakemelding omkring organisering av fellestid og relevante temaer til fordypning. Noen eksempler på ønskelige innspill, var: *Tema til fordypning? Arbeids og fremgangsmåter; felles, avdelingsvis eller hvert team? Tidsbruk? Temaer som ble foreslått; yrkesretting av fag, klasseledelse, læringsmiljø, vurdering.* Etter tilbakemeldinger fra team, sammenfattet Pedagogisk diskusjonsforum en plan med felles ønsker for organisasjonens pedagogiske utviklingsarbeid (vedlegg 8):

- *Systematisk og konkret fokus på refleksjon, dialog og kvalitetsutvikling i organisasjonen jfr. visjon og målsetning i Strategisk plan*
- *Praktisk pedagogisk arbeid prioriteres i større grad i fellestiden*
- *Et prioritert tema per halvår, det er ønskelig å bli gode og mer profesjonelle på ett og ett område, deretter på et nytt område neste halvår*
- *Temaet er gjennomgående på møter og jobbes med over tid, det blir grundig, inngående og systematisk jobbing i læringsspiraler*
- *Dele gode eksempler, være konsekvente, konkrete, systematiske og vise samme holdninger i møte med elevene angående utvalgt tema og tiltak*
- *Ledelsen deltar, følger opp og leder prosessene, har ansvar for systematisk og forutsigbar møteplan og møteinnhold (delegerer oppgaver og ansvar videre)*

Disse konkrete ønskene, med bakgrunn i Strategisk plan, ble utarbeidet for kommende skoleår. Pedagogisk diskusjonsforum reflekterte, delte erfaringer og litteratur, og stilte spørsmål. Ønske var å tydeliggjøre de ulike tiltakene som hadde kommet frem i gruppeprosessen, spesielt materialet fra workshoparbeidet i 6.4.2 ble vektlagt. Planen og referatet fra møtet ble sendt til ledelsen, og Pedagogisk diskusjonsforum ba om en tilbakemelding på forslagene.

6.6.3 Vurdering av aksjoner - de to siste møter i pedagogisk diskusjonsforum

Arbeidet i de to siste aksjonene og planleggingen rundt dem, ble nært knyttet opp til ønskene for arbeidet i Pedagogisk diskusjonsforum. Etter en oppstart med fokus på gruppeprosessen, der demokrati og oppbygging av et godt, trygt og åpent gruppeklima var i høysetet, var det tilfredsstillende å få jobbe konkret med gruppens mandat og forskningsspørsmål. De foregående aksjonene hadde lagt grunnlaget for kommende

aksjoner, og møter med en åpen dialog med meningsutveksling, ulike erfaringer og mer dyptgående refleksjon rundt organisering av pedagogisk utviklingsarbeid, stod nå i sentrum. Faktorer knyttet til gruppeprosessen blir derfor ikke omhandlet i like stor grad i presentasjonen av de kommende aksjoner.

Tredje møtes fokus var skolens Strategiske plan og styringsdokumenter i utdanningssektoren omkring kvalitet og profesjonalitet i skolen. Gruppen ønsket her å legge vekt på *at arbeidet med visjonen måtte bli konkret* og direkte knyttet til gruppens mandat. Prosjektets forskningsspørsmål ble derfor svært aktuelle i planleggingen av de fremtidige aksjonene:

- hvordan kan arbeidsplassen bli en lærende organisasjon
- hvordan kan ansatte systematisk dele kunnskaper og erfaringer
- hvordan kan ansatte ha pedagogikk i fokus og bli bevisste på begrunnelsene for den profesjonelle væremåte
- hvordan kan organisasjonen skape samarbeidsarenaer og strukturer som gjør at ansatte kan dele iboende kunnskap og lære mer i fellesskap

Det er svært vanlig at det pedagogiske arbeidet med profesjonalitet i skoleorganisasjoner forblir oppe i det abstrakte plan, og dette var Pedagogisk diskusjonsforum bevisst på. Artikkelen “Læring fra lærende virksomheter” (Utdanningsdirektoratet, 2008), hevder at skoleorganisasjoner er gode på refleksjon og abstrakt konseptualisering. Erfaringer bearbeides og settes i sammenheng på en eksepsjonell måte, men det har en tendens til å stanse der. Læringssirkelen som er ønskelig, kortsluttes ved uendelige diskusjoner og ingen utprøving (Utdanningsdirektoratet, 2008). Pedagogisk diskusjonsforum tok dette til etterretning. Gruppen ønsket derfor å utarbeide en konkret plan omkring organisering av fellestiden, nettopp i håp om å komme til utprøvingsfasen som organisasjon. Når noen skoler havner i et ”utviklingsvakuum” kan dette bunne i at skolen ikke klarer å trekke sine forståelser fra diskusjonene og sette de ut i live, hevder samme artikkel videre (Utdanningsdirektoratet, 2008). Det essensielle for gruppen sammenheng var derfor å komme opp med praktiske, mulige løsninger på forskningsspørsmålene over, som sakte men sikkert kunne implementeres, deles og prøves ut kommende skoleår.

Strategisk plan er et forpliktende dokument for kvalitetsutvikling og forbedring av praksis i egen organisasjon. Gruppens refleksjoner gikk i hovedsak på å dele og diskutere gode erfaringer, litteratur og fremgangsmåter for å leve opp til visjonen i dokumentet. Forskningsspørsmålene over, dannet basisen for refleksjonen og arbeidet i gruppen, som resulterte i utarbeidelse av planen.

I dette arbeidet jobbet Pedagogisk diskusjonsforum tett opp til hensikten i et praksisfellesskap. Gruppen delte fortellinger, verktøy, diskuterte konsepter og metodikk, og gjennom forskjellige fokus og innspill, utarbeidet Pedagogisk diskusjonsforum en fremforhandlet plan med ønsker (Wenger, 1998). Planens innspill, er også basert på ønsker for samme fremgangsmåte for organisasjonen i en større målestokk. Grupperinger i organisasjonen, som arbeider som praksisfellesskap, er sterkt ønskelig fra Pedagogisk diskusjonsforums side. Gruppen opplevde det spesielt hensiktsmessig å fortsette dette påbegynte arbeidet i en større målestokk ut fra tidsperspektivet i prosjektet. Den avsatte tiden i dette prosjektet ble alt for knapp, til å kunne arbeide like produktivt, konkret, utprøvende og evaluerende som Pedagogisk diskusjonsforum ønsket, og hadde påbegynt. Håpet var nå at organisasjonen ville legge til rette for mer systematisk delende virksomhet og produktive samarbeidsforum, for å utvikle de ansattes læring videre.

Vurderingene og begrunnelsene for punktene i planen vil bli omhandlet i neste kapittel.

7.0 Å nærme seg en lærende organisasjon

I dette kapitelet vil gruppens innspill og begrunnelser knyttet til sammenfattet plan med ønsker for organisering av pedagogisk arbeid i fellestiden, gjøres rede for. Kapitelet vil derfor i hovedsak dreie seg om Pedagogisk diskusjonsforums erfaringer og delt litteratur omkring forskningsspørsmålene i prosjektet.

Da endelig plan skulle utarbeides, fant gruppen det relevant og fornuftig å høre med flere i organisasjonen. Denne avgjørelsen var inspirert av innovasjonslitteratur. I lærende virksomheter og i innovasjonskulturer er det et viktig element å lage konkrete planer av ideene sine og prøve dem ut i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2008). Dette ses som invitasjon til engasjement og innspill fra de berørte, som ofte er eksperter på egen arbeidshverdag. Ved å dele de konkrete ideene, kan en få frem nye arbeidsformer, tanker og ideer, og skape nye samarbeid mellom fag og mennesker. I artikkelen “Læring fra lærende virksomheter” (Utdanningsdirektoratet, 2008), fremheves det at en skisse eller prototype som skal prøves ut, er uferdig og at det derfor er ideelt å få frem syn, erfaringer og refleksjoner rundt den, før den skal prøves ut i mer helhetlig form. Dette opplevde gruppen som en god innfallsvinkel i forkant av det videre arbeidet med planen i Pedagogisk diskusjonsforum.

7.1 Å sette av tid og prioritere pedagogisk arbeid

Tid til pedagogisk arbeid i fellestiden var det viktigste innspillet fra teamene og deltakerne i Pedagogisk diskusjonsforum, under utforming av planen. Helt konkret var det derfor ønskelig med *et tema til fordypning per halvår*. Begrunnelsene for dette var først og fremst mulighet til å bli skikkelig gode på noe. For at det skal la seg gjøre, er *tidsfaktoren* avgjørende, det må være satt av tid og arbeidet må pågå over tid. Ofte er det satt av tid til arbeid med pedagogikk og skolens utfordringer, men temaene er stadig skiftende, lite konkrete eller blir hengende i luften; “dette må vi gjøre noe med”.

Tidsbruksutvalget (SØF, 2009c) og Damsgaard (2010), hevder dette er gjennomgående for mange skoleorganisasjoner. Tiden som brukes skal helst løse alle dagsaktuelle utfordringer samtidig, og disse er like varierte som skolehverdagen er uforutsigbar.

“En snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005”, sier nettopp at skolen må *ha klare ambisjoner om noen få områder* som er tett knyttet opp mot undervisningen, for å

lykkes. Beretningen fremhever at det er viktig å ikke starte mye som en ikke klarer å realisere. Dette kan raskt skje dersom organisasjonen skal innfri alle forventninger på en og samme tid. Organisasjonen må sile i krav og ambisjoner på noen områder, for å få tilsvarende realistisk og målrettet læringstrykk i andre (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). For mange satsningsområder og stadig skifte i prioritet, kan føre til uheldig reformtretthet blant lærere i skoleverket (SØF, 2009c).

Å ha fokus på et tema over tid, kan også føre til at det blir en opplevelse av at alle trekker i samme retning, et og et skritt av gangen. Hele organisasjonen jobber med samme tiltak mot samme mål i et gitt tidsrom. Hartviksen og Kversøy (2008), understreker det viktige her, at gjennom et og et skritt, kommer organisasjonen etterhvert langt av sted, og hvert skritt er enkelt å få til. Som de understreker, er det å gjøre de store mål til små overkommelige arbeidsoppgaver, ofte det som skal til. Samtidig er det dette som er vanskeligst i praksis, for å nå større mål på sikt eller dra organisasjonen i riktig retning. Når organisasjonen prioriterer tid til *et tema til fordypning per halvår*, mener Pedagogisk diskusjonsforum at organisasjonen tar et og et skritt av gangen i praksis, prioriterer hva som er viktigst, tar felles pedagogisk ansvar på alvor og skaper tid til å jobbe med stadig kvalitetsforbedring.

Å velge ut *et satsningsområde som er gjennomgående i fellestiden*, er også vesentlig for å *bevare og utvikle kvalitet* i yrkesutøvelsen i følge St.meld.nr. 19 (2009-2010). Ved å velge tydelig innsatsområde, hva organisasjonen er opptatt av på et gitt tidspunkt, får de ansatte mulighet til å dra i samme retning, diskutere, gi hverandre innspill, prøve ut, evaluere og løse de aktuelle utfordringene som oppstår underveis på en mer gjennomtenkt, og dermed profesjonell, måte (Damsgaard, 2010). Lillejord et al. (2010), fremhever at skolens yrkesutøvere kontinuerlig må kunne argumentere for sine pedagogiske valg og benytte teoretiske perspektiver i arbeidet. Teori må til for å kunne analysere, se sammenhenger og åpne for nye perspektiver (Tiller (red), 2004). Ved å få en kollektiv praksis rundt konkrete handlinger, som blir sett i forhold til aktuell teori, kan det dannes en felles begrepstydighet og begrepsfastsettelse i organisasjonen, som er nødvendig for kvalitetssikring. *Felles refleksjon og utvikling over tid* må til for få til dette.

Forventes det at pedagogikk er gjennomtenkt, blir det ikke opp til hver og en å lage sin egen praksis, men det blir opp til organisasjonen å finne løsninger på sine utfordringer i

fellesskap i en profesjonell setting. De aller fleste gjør handlinger i beste mening, men det er ofte spørsmål om en felles holdning til et område, som gjør ansatte bevisste på om det de gjør, faktisk er gjennomtenkt, forsvarlig og hensiktsmessig (Utdanningsdirektoratet, 2008; Damsgaard, 2010).

Når det legges vekt på prioritering, blir det stadig og helt konkret, fokus på et område, og det kan synliggjøres hva som fungerer godt og mindre godt. Mange kan *lære av hverandre*, erfaringer blir satt ord på, og *de ansatte legger vekt på det samme samtidig*. På denne måten utvikles et samlet syn på hva som kjennetegner god yrkesutøvelse omkring utvalgt tema, en standard for kvalitet, i organisasjonen. Organisasjonen skaper dermed en fremgangsmåte og et system for å *drive kvalitetsutvikling og refleksjon systematisk og over tid*, og jobber med konkrete utfordringer fri fra selve praksissituasjonen (Dale, 1997; Utdanningsdirektoratet, 2008; Damsgaard, 2010). Det er dette som må til for å endre organisasjonens samlede praksis og resultater over tid, hevder Utdanningsdirektoratet (2008).

7.1.1 Utfordringer knyttet til å prioritere pedagogisk arbeid over tid i fellestiden

Gjennom planlagte, konkrete og gjennomførbare handlinger som organisasjonen trener på og synliggjør viktigheten av, vil ofte de store målene etterhvert oppleves som mer oppnåelige, hevder Hartviksen og Kversøy (2008). Organisasjonen opplever i fellesskap at de mestrer og beveger seg sakte, men sikkert, fremover. Denne følelsen er tilfredsstillende og gir håp for videre utvikling (Hartviksen & Kversøy, 2008). Hva er da grunnen til at *prioritering av et tema over tid i fellestiden* gjøres i mindre grad enn ønskelig i mange skoleorganisasjoner?

Pedagogisk diskusjonsforum så flere mulige årsaker til dette. For det første kan det handle om redsel for at andre viktige områder blir glemt, når noe trekkes spesielt frem. Videre kan det skyldes vansker med å velge ut et område av mange utfordringer det både forventes og ønskes at det skal tas tak i. Det er mange ulike behov, ønsker og hensyn å ivareta i en og samme organisasjon. Disse to områdene, kan det finnes relativt enkle løsninger på. Knyttet til første område om ikke å glemme andre viktige oppgaver, kan mye løses ved tydelig ansvarsfordeling for hva som ligger av ansvar i ulike arbeidsstillinger og nivåer i organisasjonen, dette fremheves i Meld. St. 19 (2009-2010) og beskrives videre i 7.2. Å velge ut prioritert tema, kan gjøres ved demokratisk

avstemning i personalgruppen, gjennom tilbakemeldinger på brukerundersøkelser eller at ledelsen tar avgjørelsen og viser retning (Utdanningsdirektoratet, 2008; Damsgaard, 2010).

Et tredje område som kan være aktuelt, og som er mer sammensatt, kan handle om at pedagogisk arbeid er mer tidkrevende og vanskelig, enn administrasjon som det ofte fokuseres på. Å få *pedagogisk kvalitet på dagsorden*, krever en ny måte å jobbe på. Det nye er ofte forbundet med uro og redsel for å miste kontroll. Hartviksen og Kversøy (2008, s. 79), trekker frem John Dewey i denne sammenheng. Dewey er opptatt av at når vaner utfordres, utfordres samtidig kontrollen vår. Når det nye føles ukomfortabelt, er det en helt naturlig reaksjon fordi vi kjenner uro ved noe ukjent. Innøvde og kjente vaner og tankemåter gjør at vi fungerer og opplever mestring i hverdagen. Når vi så skal gå inn i noe nytt, forutsettes det at vi klarer å stille spørsmål ved måten vi gjør noe på. Om vi stiller spørsmål, får vi frem begrunnelsene for hvorfor vi gjør som vi gjør. Vi reflekterer og blir nødt til å stoppe opp. Dette er positivt, hevder Dewey (i Hartviksen & Kversøy, 2008), fordi da blir vi klar over rutiner, handlinger og tankegang, som muligens gjøres på autopilot, uten videre gode eller veloverveide begrunnelser. Når vi tørr å stille oss åpne for det nye, kan vi gjøre endringer og oppdage nye sider, som også kan føre til mestring og som fungerer bedre i praksis enn tankeløse handlinger av gammel vane. Pedagogisk diskusjonsforum ønsker derfor at skolen må tørre å gå ut i nytt terreng, og være klar over at dette gir gode muligheter for nye, gode oppdagelser som kan gi svært gode resultater for organisasjonen. Manger, Lillejord, Nordahl og Helland (2009), bygger opp under dette ved å hevde at utdanningssektoren må omlegge sine arbeidsformer til å bli mer kollektive på organisasjonsnivå.

At områder prioriteres og pedagogisk utvikling initieres, er også viktig knyttet til St.meld.nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og dagens politiske forventninger. Hver skole har nå, mer enn tidligere, større lokal frihet og da påfølgende mer ansvar, for sin pedagogiske praksis. Det som tidligere ble bestemt på høyere nivåer, skal nå gjøres på den enkelte skole. Personalets læring, utvikling, og behov for et høyt kompetansenivå innad i organisasjonen, er viktig for å nå de nasjonale kompetansemålene. For at skolen skal kunne nå disse målene, må skolen kontinuerlig drive sin pedagogiske praksis fremover, ha pedagogisk utvikling på dagsorden, prøve ut og reflektere rundt den. Skolen kan ikke forvente at andre skal komme med løsninger eller finne gode måter å

møte de lokale utfordringene på, det er det opp til skolen selv å ta ansvar for (St.meld.nr. 30, (2003-2004), 2003).

Wengers teorier om praksisfellesskap, er interessant i denne sammenheng (Wenger, 1998). Wenger hevder en organisasjon må definere læring som en sosial prosess, og synliggjøre dette i tilretteleggingen av læringsaktivitetene. Læring som en målt verdi, tilhører ikke kunnskapsforståelsen i dagens samfunn (Wenger, 1998). Wenger (1998) hevder at læring kjennetegnes ved å være i konstant endring. Læring oppstår i sammenhengen mellom å inneha en egen identitet, og ta egen erfaring i bruk til ny læring, i den sosiale verden. Kunnskapen, ferdighetene og holdningene vi har, formes i den arbeidskulturen vi er en del av. Nettopp derfor er det sosiale fellesskapet på arbeidsplassen viktig. Wenger (1998) hevder skolen som organisasjon, må se det som en avgjørende oppgave, å fremelske en kultur for livslang læring, snarere enn læring som et sluttresultat. Wengers syn henger sammen med prosessarbeid, som beskrives videre i 7.3.

7.2 Å skape samarbeidsarenaer og strukturer – systemer for læring

Neste viktige steg for å nærme seg en lærende organisasjon i praksis, var i følge Pedagogisk diskusjonsforum; *systematikk, knyttet til å dele erfaringer og felles refleksjon, og systematisk og forutsigbar møteplan og møteinnhold*. Fra Pedagogisk diskusjonsforums synspunkt var det ønskelig med et godt system for personalets læring og sammenheng i læringsaktivitetene. Strukturen måtte utnyttes på en hensiktsmessig måte for å dele kunnskap, jobbe analytisk og praktisk med konkret pedagogikk knyttet til utvalgt tema, og samtidig dekke enkelte administrative områder i fellestiden. For å sikre kvalitet i skolen, må hver skole være bevisst på hvordan fellestid og arbeidet utenfor og i klasserommet er organisert, hevder St.meld. nr. 19 (2009-2010).

Skolen må ha klarhet i og gode rutiner for oppfølging av regelverket i praksis og organisere pedagogisk arbeid i fellestiden på en god måte, for å lykkes. I “Læring fra lærende virksomheter” (Utdanningsdirektoratet, 2008), fremheves viktigheten av systematikk og sammenheng i organisasjonslæring. Artikkelen sier direkte; “undervisningsekspesimenter må kobles med møtearenaer; formell kompetanseutvikling må kobles med kollegalæring; tiltakene må sees i sammenheng med overordnede utviklingsplaner, deles i lærerkollektivet og synliggjøres internt og eksternt” (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 25-26). Denne sammenhengen er avgjørende. Hva

som skjer i et ledd i organisasjonen, må henge sammen med resten av organisasjonen, for at profesjonaliteten skal være et felles anliggende og for at helhet skal oppnås.

Pedagogisk diskusjonsforum så fordelene ved denne arbeidsformen og strukturen. I egen organisasjon er det stor velvilje og tilrettelegging for kurs, etterutdanninger og andre lærings situasjoner. Med presset på oppgaver, ansvarsområder og forventninger som ligger på skolene, blir disse læringsarenaene i mindre grad enn ønskelig delt med organisasjonen eller satt inn en større sammenheng, knyttet til langsiktig arbeid med organisasjonens mål (Utdanningsdirektoratet, 2008). Knyttet opp mot et prioritert satsningsområde per halvår, kan de ansattes kunnskap og kompetanseheving lettere deles og settes i system, dette var ønskelig fra Pedagogisk diskusjonsforums side.

Ved at utvikling og læring settes inn i en slik meningsfylt forbindelse, opplever de ansatte fellestiden som nyttig, utviklende og at den bidrar til lyst og energi (Damsgaard, 2010). For at det skal skje, er det nødvendig med tydelig og avklarende ansvarsfordeling på de ulike nivåene i organisasjonen. I planen ønsket Pedagogisk diskusjonsforum i denne sammenheng; *ledelsen deltar, følger opp og leder prosessene, har ansvar for systematikk og forutsigbar møteplan og møteinnhold (delegerer oppgaver og ansvar videre).*

St.meld.nr. 19 (2009-2010), hevder at skoleledere må legge vekt på å dele på ansvar og oppgaver, for å bygge opp en lærende organisasjon. Hva hvert nivå kan ta stilling til og ha ansvar for selv, og hvordan kunnskapen skal deles på hvert nivå, samtidig som det sørges for kvalitet i alle ledd, er viktige faktorer i denne sammenheng.

I artikkelen "Lærende leing" trekkes det frem at uten tidsfrister og ansvars plassering, vil mye pedagogisk arbeid kunne bli "happening-preget" og renne ut i sanden (Utdanningsdirektoratet, 2009). Pedagogisk ledelse må prioriteres, og for å sikre både administrasjon og pedagogisk fokus i skoleorganisasjonen, kreves god informasjonsflyt og gode møtestrukturer (Utdanningsdirektoratet, 2009). Hvilke møter, tider og arbeidsformer egner seg? Hva er prioritert informasjon? Hvordan organiseres pedagogisk arbeid? Her må ledelsen avklare og formilde tydelige forventninger til de ansatte, og styre retningen i tråd med dette. Artikkelen fremhever videre at organisasjonen må ha dynamiske arbeidsmåter, distribuert ledelse og å være systematisk ryddig, for å ha et godt system for pedagogisk arbeid i fellestiden. Dynamiske og produktive arbeidsmåter krever at alle deltar, og stiller dermed de ansatte til ansvar ved

å medvirke (Utdanningsdirektoratet, 2009), nettopp slik Pedagogisk diskusjonsforum har forsøkt å arbeide i gruppeprosessen gjennom et praksisfellesskap (Wenger, 1998).

Distribuert ledelse handler om å trekke de ansatte med som ledere for læring i fellestiden, og er viktig knyttet til punktet i planen om; *å delegere oppgaver og ansvar videre*. Ulike ansatte med ulik spisskompetanse, får da ansvar for å planlegge og lede andre ansatte i områder de er kvalifiserte til. “Læringsledere” blir dermed en del av organisasjonens pedagogiske ledelse (Utdanningsdirektoratet, 2007). Her kan altså de ansattes kurs, etterutdanninger og annen kompetanse deles og utvikles i samspill med resten av personalgruppen. Denne arbeidsmåten er inspirert av et relasjonelt syn på ledelse, samt læring gjennom et praksisfellesskap. En slik arbeidsform krever hardt arbeid både fra ledelse og ansatte. Det handler om stor grad av egeninnsats og arbeid i prosesser, gjennom bevisst og systematisk planlegging, veiledning og gjennomføring av læring. Den formelle ledelsen har i denne sammenheng en spesielt viktig oppgave i *å skape systematikk* og samordne aktivitetene. Med et mangfold av læringsprosesser og distribuerte læringsledere, er skolens læringssystem og sammenhengen i læringsarenaene helt sentralt for et godt resultat og for å få helhetstenkning i organisasjonen (Wenger, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2007; 2009).

Å være systematisk ryddig, handler om at ledelsen i organisasjonen må være opptatt av sammenhengene og de store linjene, og samtidig kunne arbeide med disse linjene oppdelt i konkrete arbeidsoppgaver. I planen presenterte Pedagogisk diskusjonsforum følgende; *systematisk og konkret fokus på refleksjon, dialog og kvalitetsutvikling i organisasjonen jfr. visjonen og målsetning i Strategisk plan*, knyttet til dette området. Dette handler om å lage gode problemstillinger knyttet til prioriterte tema for de ansatte å jobbe med, slik at visjonene gjør seg gjeldene i hverdagen. Visjonene blir dermed oppdelt i arbeidsmål som arbeides med, del for del med tidsfrister, tydelig ansvars plassering og kontinuerlig oppfølging fra ledelsen (Utdanningsdirektoratet, 2009). På denne måten vil organisasjonen arbeide som en lærende organisasjon i praksis med systematikk og sammenheng i læringsarbeidet, slik St. meld. nr 30 (2003-2004), fremhever som essensielt. Å danne et slikt system for læringen, og arbeidsprosessene det medfører, krever stor innsats. I “En snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005”, påpekes det at ledelsen og medarbeiderne i samarbeid må trene opp evnen til å gå fra måling av kvalitet, til målrettet utviklingsarbeid, slik lærende organisasjoner gjør.

Utviklingsarbeidet krever arbeidsprosesser over tid i system, og er hardt arbeid, intet annet.

I en lærende organisasjon er kjernen at en skal utvikle en felles forståelse av hva organisasjonen arbeider mot og hvordan dette arbeidet skal gjennomføres (Senge, 1990). Viktigheten av å *arbeide i læringsspiraler, grundig og over tid*, er avgjørende for en felles forståelse. Et slikt arbeid krever stabile læringsarenaer og at deltakerne tar ansvar. Stabilitet og aktiv deltakelse er avgjørende for progresjon og fremgang (Utdanningsdirektoratet, 2009). For at arbeidet skal kunne gå fremover og læringsspiraler skal kunne foregå som ønskelig der *tiltak reflekteres rundt, planlegges, prøves ut, evalueres, revideres og prøves ut på nytt*, må de ansatte være de samme over tid, ha en jevn tilstedeværelse og ta sitt ansvar som en del av organisasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2009). I grupper eller forsamlinger der sammensetningen er ulik i sammensetning og oppmøte fra gang til gang, blir den hensiktsmessige fortsettelsen i arbeidet ofte forhindret i større grad enn ønskelig. Det er avgjørende for kvaliteten at arbeidet kan gå videre, utvikles og ses i sammenheng fra en gang til en annen. Tråden må hentes opp, og en sparer tid og krefter på å unngå unødvendige gjentakelser og de samme diskusjonene.

I artikkelen “Lærende leing” (Utdanningsdirektoratet, 2009), trekkes det frem flere faktorer som kan nevnes i som positivt for læring i denne sammenheng.

Gruppedeltakerne bør kunne forberede seg på en relevant problemstilling knyttet til utvalgt tema på forhånd, de bør delta aktivt gjennom eksempelvis rundepriippet, beskrevet i kap 6.3.1, eller andre strukturer i møtet som sikrer deltakelse og relevans for alle. Ulike deltakere kan også få ansvar for å lede arbeidsprosesser på omgang. På denne måten sikres det aktiv deltagelse, de får og må ta ansvar, de blir en del av et større bilde i organisasjonen og de får selv en delaktig rolle i å skape relevante og meningsfulle møter (Hargreaves, 1994; Utdanningsdirektoratet, 2009).

En slik forpliktende deltakende rolle, vil kunne føre til at kjerneoppgavene kommer i fokus, og at de arbeides konkret med skolehverdagen, nettopp slik St.meld.nr 19 (2009-2010), fremhever. Ledelsen er her viktig for å skape sammenheng i læringsarenaene og i møtene. De forbereder relevante problemsstillinger, mens de ansatte gjennomfører det mest konkrete, utprøvende i prosessen, i små arbeidsgrupper. På denne måten vil arbeidstakerne skape kunnskap i møte med konkrete arbeidsoppgaver i samarbeid med

kolleger, og det danner praksisnær kunnskap i et praksisfellesskap. Denne kunnskapsutviklingen har den enkelte behov for i arbeidet og det fører samtidig til at organisasjonen møter sine utfordringer på en bedre måte, slik at organisasjonen som helhet vokser på det (Wenger, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2008).

7.3 Team som arbeidsgruppe og plenum til informasjon

Pedagogisk diskusjonsforum ønsket at; *praktisk pedagogisk arbeid prioriteres i større grad i fellestiden*. For at pedagogisk arbeid skal kunne være praktisk, må det foregå i små grupper. Det viktige *prosessarbeidet* mellom målsetningene og resultatet, som må til for å være en lærende organisasjon eller Hargreaves skolekultur “*bevegelige mosaikk*” (1994), foregår altså her. I mindre grupper, som i et praksisfellesskap, blir det tydelig at alle må være produktive, nedlegge hardt arbeid og bidra til fellesskapets felles resultater (Wenger, 1998).

Artikkelen “Utvikle en organisasjon” (Utdanningsdirektoratet, 2008), fremhever at dette handler om hardt, produktivt arbeid, om å gå den lange veien. Mange skoleorganisasjoner velger hurtigadopterte suksesshistorier og kurs, men det krever for lite av deltakerne til at læring eller endring skal finne sted (Utdanningsdirektoratet, 2008). Organisasjonsutvikling handler om læring gjennom egeninnsats og selvinitiering, akkurat som elevenes læring. Som leder er det derfor essensielt, hevder artikkelen, å motivere yrkesutøverne til kompetanseheving som krever stor grad av egenaktivitet med påfølgende høyere læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Paradokset er likevel, at det ofte etterspørres og ses som ønskelig med en klar og ferdig, utarbeidet fasit. Organisasjonen ønsker seg ikke veien, det harde og utfordrende arbeidet en må legge ned, for å komme dit. Det er lett å glemme at det er på veien en lærer, oppdager nye sider, erfarer og utvikler seg. Det er dette arbeidet som er viktig, for å få gode og varige resultater som endrer organisasjonen. Det er dette Finland gjør i stor grad. De er opptatt av prosessen, den harde jobben mellom målene som er satt og resultatene en får (Lillejord et al., 2010). Her kan skolene i Norge hente inspirasjon, og må jobbe med å endre tankemønster og arbeidsmåter, slik at det ikke forventes en perfekt løsning etter at målene er satt, en handlingsplan er laget eller etter ett forsøk. Det er arbeidet med oppfølgingen av målene eller planene, som kan føre til utvikling.

Den allerede etablerte teamstrukturen eller fagseksjonene som finnes i organisasjonen i dag, kan være gode arbeidsgrupper knyttet til arbeidsprosess, størrelse og stabilitet. Teammøter er allerede planfestet, og å tillegge mer systematisk innhold i disse seksjonene av organisasjonen, kan være relevant og bidra til god utnyttelse av tiden. Å knytte dette til inspirasjon fra Wengers læring i praksisfellesskap, beskrevet i kap 5.6, kan være en løsning på hvordan teamene og organisasjonen kan arbeide mot felles utvikling.

I team med ulik fagsammensetning, er det viktig at de rette personene settes til de oppgavene de har kompetanse til. Ledelsen og teamet bør derfor være svært oppmerksomme på hvilken kunnskap medarbeiderne til enhver tid innehar, slik at de rette blir utnyttet til organisasjonens beste og får ansvar for å dele kompetansen sin på de aktuelle områdene som er knyttet til periodens fordypningstema (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Skolen har allerede erfaring med og satt av ressurser til kollegabasert veiledning. Bruken av disse veilederne har vært varierende, og det kan være god grunn til å utvide bruken av denne gode ressursen inn mot mer systematisk pedagogisk arbeid i organisasjonen. Å benytte kollegabasert veiledning inn i hvert team, kunne være en god måte å utnytte skolens ressurser, knyttet til pedagogisk arbeid. Veilederne er dyktige på å lede prosesser i team, og kunne dermed strukturert arbeidet på en gjennomtenkt, god måte. Ved å følge en struktur på samtalen, slik en kollegabasert veiledning kan legge opp til, vil gruppeprosessen bli demokratisk, praktisk og nært knyttet til arbeidshverdagen. Hele teamet kan delta, alle får bidra og gode eksempler og erfaringer kan deles helt konkret. Innholdet kan knyttes svært konkret til periodens fordypningsområde, og ha progresjon fra gang til gang. I tillegg utnyttes skolens ressurser ved at de som allerede er skolerte i veiledning av kollegaer, kan benyttes i en større sammenheng og etterhvert lære opp andre i tråd med hva lærende organisasjoner gjør (Utdanningsdirektoratet, 2008). Hovedfokuset blir dermed å gjøre læringen og utviklingen kollektiv, basert på den kompetansen som allerede er i organisasjonen. Kompetansen benyttes i enda større målestokk for å innfri organisasjonens mål (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Enkelte plenumsmøter med større deler av personalet kan være nyttig i enkelte sammenhenger. Det viktige da, er begrunnelsen for hvorfor alle skal være tilstede samtidig. Som St.meld.nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring*, hevder at deltakelse på møtene

må være ønskelig fra de ansatte gjennom et innhold som er meningsfylt og gir utbytte. For at dette skal skje må innholdet vært godt planlagt, begrunnet og satt i sammenheng med det pedagogiske arbeidet i teamene forøvrig (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Dersom dette ikke skjer, følger organisasjonen det kjente sporet, at kvalitetsutvikling foregår for seg selv og den daglige undervisningen og læringsarbeidet foregår på andre områder, uten praktisk sammenheng (Roald, 2010). Kvalitetsarbeid blir dermed gjerne værende på det abstrakte plan, og nyttiggjøres ikke der det skal i hverdagen, fordi det ikke settes i system eller relevant sammenheng, slik det er ønskelig.

I følge Damsgaard (2010), bør plenumsmøter i hovedsak benyttes ved store informasjonsmøter angående de større linjene i fordypningstemaet. Eksempelvis kan dette være i oppstart- eller avslutningsfasen av fordypningsperioden der ikke arbeidet skal gjøres konkret, men skal gjøres kjent for mange (Damsgaard, 2010). I denne sammenheng er det hensiktsmessig at alle får samme utgangspunkt og informasjon å jobbe videre fra og tiden utnyttes godt. Pedagogisk diskusjonsforum formidlet i forlengelsen av dette at *gruppen ønsket å vise samme holdninger og være konsekvente i møte elevene omkring utvalgt tema* i planen, og i denne sammenheng er felles informasjon avgjørende.

7.4 Prioritering av pedagogisk ledelse

Pedagogisk diskusjonsforum trakk frem ønske om at; *praktisk pedagogisk arbeid prioriteres i større grad i fellestiden*. Det er en klar forventning i St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, at pedagogisk ledelse må settes høyere på dagsorden. “Læring fra lærende virksomheter” fremhever at oppgavene og forventningene til ledelsen mangetydige (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Irgens (2010 i Andreassen, Irgens & Skaalvik (red.), 2010), peker på ulike faktorer som kan være årsaker til at pedagogisk ledelse og struktur uteblir i ulike sammenhenger. En mulig årsak kan være tidsaspektet, det vil si at de oppgavene som dukker opp, blir prioritert. Mange ledere opplever frustrasjon og overbelastning i arbeidssituasjonen med press på både administrative og pedagogiske oppgaver. I denne sammenheng omtaler St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, dette som en “systemutfordring” for lederne i hele skoleverket. De ønsker å prioritere pedagogikk, men tiden strekker ikke til for alle oppgavene. De overlater derfor det pedagogiske arbeidet til lærerne. Tilliten er

positiv, men helheten og sammenhengen i læringsarenaene, blir da mangelfull (Utdanningsdirektoratet, 2008).

En annen grunn kan være manglende bevissthet om sammenhengen mellom langsiktig og kortsiktig arbeid. Det er ikke tydeliggjort hvordan utviklingsarbeid kan redusere behovet for brannslukking. Denne faktoren kan knyttes til prosessarbeid og prioritering som er presentert tidligere i kapitlet. En tredje mulig årsak kan være at en har svak utviklingskompetanse i skolen og dermed heller fokuserer på oppgaver en føler en behersker (Irgens et al., (red), 2010).

Dette kan knyttes til tradisjonen i den norske skole om lærernes autonomi, og deres garanti for kvaliteten i skolens utvikling. Frem til 1980-årene hadde lederne i skolen mest ansvar for at lover og regler ble fulgt. Etter dette fikk ledelsen også resultatansvar, og ble ansvarlige for å drive det faglige, pedagogiske arbeidet i tillegg (Lillejord et al., 2010). Det tradisjonelle hierarkiet i skoleorganisasjoner, krever dermed fornyelse i organisasjons- og kommunikasjonsformene. Det er relativt nytt at skolen har et organisatorisk felles ansvar for kvaliteten, og skolen må dermed for alvor fremme organisasjonsutvikling og kunnskapsutvikling i en helt annen dimensjon en tidligere. De tradisjonelle organisasjonsformene som ennå henger igjen i skolen, mangler tydelige strukturer og tradisjoner for å arbeide og løse oppgaver i fellesskap (Manger et al., 2009). Gjennom prioritering av den administrative ledelsen, har det oppstått et misforhold i utviklingen av kvalitetsarbeid i skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Hargreaves (1996) hevder det er på tide at skolen utvikler en fleksibel organisasjonsstruktur, med evne til samarbeid og nyorientering innenfor organisasjonens felles mål og forpliktelser. Reglene for skolens virksomhet må endre seg i takt med verden rundt.

7.5 Pedagogisk diskusjonsforums egne erfaringer omkring lærende organisasjoner

Innspillene som er presentert tidligere i kapitel 7, kan også trekke tråder til arbeidet i Pedagogisk diskusjonsforum. I gruppeprosessen hadde gruppen god erfaring med læring og utvikling i riktig kontekst. Planen Pedagogisk diskusjonsforum utarbeidet, tok utgangspunkt i egne erfaringer og egen organisasjon, samt aktuell litteratur omkring

tematikken. Når læringen blir konkret og tilpasset egen organisasjon, oppleves den særlig nyttig og virkelighetsnær (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Videre hadde gruppen erfart den gode vekselvirkningen med å lære bort og lære av andre i et slikt tett samarbeid, i et praksisfellesskap, omkring et utvalgt tema, som svært utviklende (Wenger, 1998). Å fortelle om gode eksempler og erfaringer som andre kunne lære av, og også bli stilt spørsmål om erfaringene, opplevde gruppedeltakerne at gjorde dem mer bevisste og reflekterte. De uttrykte også at de ofte ble klar over noe nytt. Når deltakerne også fikk erfaringer og eksempler av de andre på gruppen, så de denne læreprosessen som svært utviklende, og med direkte relevans til eget arbeid videre (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Innspillene i kapitel 7 omhandler hvordan arbeidsplassen kan nærme seg en lærende organisasjon, sett fra Pedagogisk diskusjonsforums side. Læringstiltak og utvikling vil settes i system. Lærere og ledere arbeider systematisk og langsiktig, for å forbedre skolens praksis i fellesskap. Pedagogikken er begrunnet, og yrkesutøvelsen preges av felles utarbeidet kjennetegn på profesjonalitet. Samarbeid og dannelse av en felles verktøykasse og felles begreper, vektlegges i møte med prioriterte temaer. Individualitet og privatpraktiserende pedagogikk, handler kun om fleksibilitet innenfor de felles rammer som skolen fronter (Damsgaard, 2010). Nå var det ønskelig å se om ledelsen i organisasjonen opplevde innspillene relevante og meningsfulle, slik at disse innspillene ville påvirke organisasjonens praksis og organisering av personalets fellestid.

8.0 Tilbakemelding fra ledelsen

8.1 Aksjonsforberedende fase – planlegging av intervju

Etter forrige aksjon, tok det tid å få tilbakemelding på planen. Pedagogisk diskusjonsforum så flere tegn som kunne tyde på at organisasjonen og ledelsen hadde tatt innholdet i planen til etterretning, blant annet flere møter med workshops angående konkrete utfordringer i fellestiden. Det ble også utarbeidet 5 samlende regler, for et godt læringsmiljø for skolen, fra oppstart av det nye skoleåret.

Spørsmålet Pedagogisk diskusjonsforum ikke fikk svar på, var likevel om dette hadde noe sammenheng med planen som gruppen utarbeidet. Et intervju med Pedagogisk diskusjonsforums deltakere fra ledelsen, ble derfor planlagt. Pedagogisk diskusjonsforum ønsket å hente inn nytt datamateriale, slik at analysen av planens ringvirkninger og konsekvenser for organisasjonen ikke kun skulle være basert på de andre deltakernes tolkning alene. Pedagogisk diskusjonsforum ønsket ledelsens samlede tilbakemelding på gruppens arbeid og planen gruppen hadde utarbeidet.

Da ledelsen uteble i møte 2-4, var Pedagogisk diskusjonsforum svært bevisst på ledelsens manglende stemme i empirien, i disse aksjonene. I aksjonsforskning er det svært viktig med refleksiv og dialektisk kritikk (Winter, 1989). Som forsker må en derfor kontinuerlig sørge for å sette prosjektet og dataene som fremkommer inn i en større sammenheng, og søke etter flere sider. På bakgrunn av denne tilnærmingen, ble dette intervjuet planlagt og tilrettelagt for å få frem ledelsens stemme i prosessen.

I sin form ville også intervjuet preges av aksjonsforskningsmetodikken. Ledelsens syn, tolkninger og en pluralistisk struktur var ønskelig.

Metodikken rundt intervjuet er ellers mer utfyllende beskrevet i 5.9. Øvrige deltakerne i Pedagogisk diskusjonsforum, valgte selv om de ønsket å delta under intervjuet, og en intervjuguide ble sendt til intervjuobjektene i forkant (vedlegg 3).

8.2 Aksjon - Intervju med representantene fra ledelsen

Det semistrukturerte intervjuet foregikk i november 2012, i en svært uformell setting og bar preg av en kjent relasjon. Intervjuobjektene var begge til stede, deltakerne fra Pedagogisk diskusjonsforum deltok ikke under intervjuet. En samtale om Pedagogisk diskusjonsforums arbeid og plan, fant sted. Som forsker åpnet jeg samtalen, deretter

ledet jeg den kun naturlig videre ut fra hvordan samtalen forløp. En åpen og undrende rolle ble inntatt. Lederne pratet på egne vegne, og forholdt seg sporadisk til guiden og de utvalgte temaene. De dro frem *planleggingsdagene i starten av skoleåret med fokus på læringsmiljø, fem felles regler fra skolestart og fokus på relasjonell lederstil og klasseledelse*, som eksempler på inspirasjon fra Pedagogisk diskusjonsforums arbeid og mandat. Videre samtalte de omkring det de var opptatt av knyttet til organisering av skolen, avdelinger og team, temaer de ønsket utvikling på og fokusområder som stadig var like aktuelle og utfordrende. De la vekt på at *skole- og læringsmiljøet dette skoleåret var roligere*, og at utarbeidelse av en *handlingsplan omkring "bråk og uro"*, hadde hatt en effekt. Dette mente de kunne være et resultat av ideer fra Pedagogisk diskusjonsforum, utarbeidelse av en felles plan for skolen i møte med denne utfordringen og oppstarten med fem felles regler for læringsmiljøet på skolen. Lederne ga uttrykk for at svært mange temaer var relevante knyttet til arbeidet i Pedagogisk diskusjonsforum, og at arbeid omkring disse temaene var viktige fremover. Lederne ønsket tilbakemelding på hva som kunne benyttes i utarbeidelse av skolens nye Strategiske plan fra arbeidet i forumet. I den sammenheng ble ønsket om *et felles, prioritert fokusområde per halvår til fordypning*, fremhevet fra Pedagogisk diskusjonsforums arbeid.

8.3 Vurdering av aksjon – Refleksjoner omkring intervjuet

Dette intervjuet var en naturlig avslutning på forskningsprosessen som hadde pågått i Pedagogisk diskusjonsforum.

I en aksjonsforskende tilnærming, er det de ulike "stemmene" som gir datagrunnlaget dekning (Hiim, 2009). Hensikten med dette intervjuet var å få en bredere forståelse og et mer komplett bilde av forskningen (Risjord et al., 2002). Pedagogisk diskusjonsforum ønsket ledelsens stemme inn i datamaterialet, for å få mer fullstendige og utfyllende data knyttet til gruppens funn og arbeidsprosess (Risjord et al., 2002; Grønmo, 2004). I tråd med kvalitative og aksjonsforskende prinsipper, ble en åpen og undrende rolle, inntatt under intervjuet. Som intervjuer var jeg svært bevisst på relasjonens mulige påvirkning, og en lyttende rolle ble vektlagt under hele intervjuet.

Ledelsen ga få konkrete svar på spørsmålene i intervjuguiden. Informasjonen som kom frem, hadde derfor liten verdi for Pedagogisk diskusjonsforums funn. Dataene ble verken utdypet, bekreftet eller avkreftet. Ledelsens innspill, var av mer generell karakter

omkring viktigheten av et pedagogisk fokus og arbeid knyttet til skolens utfordringer. En intervjuer er gjerne mer styrende i samtalen, enn tilnærmingen som ble valgt i dette intervjuet. Ledelsen visst hva Pedagogisk diskusjonsforum ønsket svar på, med utgangspunkt i intervjuguiden, og av den grunn forholdt jeg meg mer avventende til hvordan ledelsen angrep tematikken. Hensikten var at ledelsen skulle få avgjøre hva de så som relevant og hvilken tilbakemelding de ønsket å gi. Å distansere seg til egne ønsker for utdypende informasjon og forklaringer, er nødvendig som aksjonsforsker.

Ledelsen ga uttrykk for at de satt pris på Pedagogisk diskusjonsforums innspill, og knyttet arbeidet i gruppen opp mot skolens utvikling og utfordringer videre. Det var svært positivt at ledelsen knyttet gruppens arbeid til områder som *planleggingsdagene i starten av skoleåret med fokus på læringsmiljø, fem felles regler fra skolestart, utarbeidelse av en handlingsplan omkring "bråk og uro", og at skole- og læringsmiljøet dette skoleåret var roligere på bakgrunn av disse felles tiltakene*. Dette er områder der organisasjonen har hatt fremgang siden oppstart av prosjektet, og som er svært positivt for skolen. Ledelsen la vekt på at disse områdene kontinuerlig må ha høy prioritet i organisasjonens arbeid, og dette er gledelig sett fra Pedagogisk diskusjonsforums side.

I intervjuet hevdet ledelsen at *svært mange temaer var relevante knyttet til arbeidet i Pedagogisk diskusjonsforum*. Dette var positivt, og i tråd med hva Pedagogisk diskusjonsforum selv hadde erfart, i workshopprosessen i 6.4.2. Da ledelsen ønsket gruppens innspill, i arbeidet med ny strategisk plan, benyttet jeg anledningen til å fremheve Pedagogisk diskusjonsforums viktigste fremforhandlede standpunkt. Gruppen ønsket, *fokus på et prioritert tema per halvår*. Gjennom ledelsens mange uttrykte områder som var aktuelle knyttet til Pedagogisk diskusjonsforums arbeid, var det naturlig å gjenta og fremheve gruppens innspill på prioritering og valg av et satsningsområde.

Begrunnelsen som kort ble presentert for ledelsen, var at Pedagogisk diskusjonsforum ønsket kollektiv læring og klare ambisjoner på få områder som blir fulgt opp (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2008).

9.0 Nyttige erfaringer fra prosjektet

I dette kapitlet synliggjøres nyttige erfaringer knyttet til prosessen i Pedagogisk diskusjonsforum. Refleksjoner omkring ledelsens og forskerens rolle i prosjektet, samt aksjonsforskning som metode, blir trukket særlig frem.

9.1 Ledelsens rolle i prosjektet

Ledelsens medlemmer i Pedagogisk diskusjonsforum strekker seg langt for å møte de ansattes forventninger, ønsker og behov. Det var derfor naturlig at ledelsen prøvde, men ikke alltid hadde mulighet til å delta på møtene. Det er derfor interessant å stille spørsmål angående hvilke grep som kunne vært tatt for og sikret et tettere samarbeid med ledelsen underveis i prosessen?

Tydlig forankring, forventninger og kommunikasjon er stikkord i denne sammenheng. Amdam (2005) hevder at knyttet til forankring, er det en vanlig fallgrube, at mange oppfatter at jobben er gjort dersom ledelsen er involvert i forarbeid og vedtaksfasen i et prosjekt. I det Pedagogiske diskusjonsforumet var ikke ledelsens rolle å lede prosessen i gruppen. De hadde en rolle ved å påvirke prosessene i gruppen eller stake ut en ønsket retning for pedagogisk arbeid i organisasjonen, på lik linje med de andre. Deltakerne fra ledelsen trodde muligens deres oppgave kun var å initiere gruppen, ikke være like delaktige i jobben.

Her ville det vært fordelaktig om jeg som prosjektleder hadde vært tydeligere i å synliggjøre og kommunisere viktigheten av deres deltakelse for effekten og hensikten med gruppens arbeid, kontinuerlig i prosessen. Ledelsens synspunkter og føringer, i samspill og samarbeid med lærere, var nettopp ønskelig for å arbeide som et praksisfellesskap (Wenger, 1998). Gjennom dialog, deling og forhandling skulle vi starte en prosess, for å bygge opp en kollektiv praksisteori om organisasjonens system for læring i tråd med Handal og Lauvås (2000), anbefaling. I tillegg var det svært ønskelig med ledelsens deltakelse med tanke på gjennomslagskraft og ringvirkningene i organisasjonen. Artikkelen “Læring fra lærende virksomheter” trekker frem at utvikling i en organisasjon, først skjer ved endring i de kollektive handlingsmønstrene, der nye erfaringer og læring dras tilbake til organisasjonen og gjøres til læring for mange (Utdanningsdirektoratet, 2008). I dette arbeidet har ledelsen en avgjørende rolle. Amdam (2005) peker derfor på viktigheten av at forankring må foregå kontinuerlig for å

sikre at alle har informasjon om prosessen og følger opp intensjonene, med sine nødvendige bidrag. Gode arbeidsrutiner og kommunikasjon som jevnlig oppdaterer måloppnåelsen og viser til planambisjonene i forbindelse med tiltak og hendelser, er derfor avgjørende for god progresjon i takt med ønskene for prosjektet (Amdam, 2005).

Kommunikasjonen mellom ledelsens deltakere og meg som prosjektleder og forsker, kunne altså vært tettere. Møtene og referatene kunne blant annet blitt fulgt opp ved å sørge for samtale med deltakerne fra ledelsen systematisk etter hvert møte. På denne måten kunne retning og mening i det gruppen foretok seg, stadig bli synlig for ledelsen, uavhengig av tilstedeværelse. Samtidig ville det sikret at gruppens fokus var på linje med hva ledelsen ønsket og prioriterte i annet arbeid, slik at sammenhengen av organisasjonens læringsarenaer hadde blitt bedre (Utdanningsdirektoratet, 2008). I starten av prosjektet ble disse faktorene arbeidet grundig med, men da møtevirksomheten i gruppen startet, ble dette viktige arbeidet nedprioritert i forhold til arbeid med innhold i møtene og prosessen rundt dem. Samtlige deltakere på gruppen hadde sporadisk mailkontakt og kommuniserte jevnlig, men sett i etterkant, kunne denne kontakten vært tettere. Bevisstheten om at dette var viktig, var tilstede, men ble ikke like godt fulgt opp i prosjektet som ønskelig, sett i etterkant.

Det “nærsynte”, som Hansen (2006), trekker frem som en utfordring knyttet til distansen når en forsker i egen organisasjon, kan altså ha påvirket samarbeidet med ledelsen. Vurdering av hva som er nødvendig informasjon å formidle om prosessen, uten samtidig å bli for detaljert eller opptatt av eget prosjekt, er en balansekunst som må øves opp og erfares for å bli tydelig i. Her må en aksjonsforsker tilpasse seg prosessene underveis og leve med å ikke vite hva som skjer i neste omgang (Hiim, 2009). Viktigheten av dette, er svært tydelig i ettertid og disse faktorene kan ha påvirket prosessene i større grad enn antatt underveis.

9.2 Refleksjon omkring aksjonsforskning knyttet til prosjektet

Å leve med risiko og uvisshet om hvordan prosjektet ville ta form, er en del av aksjonsforskningens kjennetegn. Som forsker opplevde jeg likevel denne uvissheten som noe negativ. Når veien i aksjonsforskning blir til i fellesskap og underveis i

prosessen, er det vanskelig å planlegge hvilket datagrunnlag prosjektet vil ende opp med. Utviklingen etter første møte, da ledelsen uteble, og mindre påvirkning av andre læringsarenaer i organisasjonen, bidro til et magrere datagrunnlag og innhold med en mer beskrivende form, enn ønskelig. Mangel på tydelig og konkret empiri, preget derfor forskningsprosessen. Dette kan være en svakhet ved forskningen og rapporten. Prosessen i aksjonen, fikk en mindre produktiv form, enn ønsket fra start. Samtidig mangler beskrivelsen fra prosessen i gruppen, ledelses viktige perspektiver. Rapporten fremstår dermed mindre pluralistisk, refleksivt kritisk og dialektisk kritisk, enn ønskelig.

Fremgangsmåten og dokumentasjonsformen i prosjektet, kan også ha påvirket til dette. Dokumentasjon av et praksisfellesskap med fire møtereferater, kan være et lite datagrunnlag. Utfordringen i aksjonsforskning, er at en ikke vet dette på forhånd, det er enklere å se i ettertid.

På den annen side har aksjonsforskningsmetodikken, også fremkalt ønskelige erfaringer. Det oppleves svært positivt å ha startet en prosess, med direkte påvirkning i arbeidet i egen organisasjon. Aksjonsforskningsprosjektets form og prosess, med Pedagogisk diskusjonsforum som et praksisfellesskap, fokus på deling og felles fremforhandlet virksomhet med planen som sluttprodukt, har gitt svært gode erfaringer. Pedagogisk diskusjonsforum har altså bidratt til starten på en videre, ønsket utvikling med mer arbeid i praksisfellesskap i organisasjonen. Denne erfaringen og de videre følger dette prosjektet og metoden kan bringe med seg, ville jeg ikke vært foruten.

9.3 Prosjektets tidsramme

Prosjektets tidsramme må også nevnes som et element knyttet til datagrunnlaget og gjennomføringen av prosjektet. Tid er viktig for utvikling. Pedagogisk diskusjonsforum erfarte tidlig at tidsplanen for prosjektet var urealistisk, da prosjektet i liten grad fikk innvirkning på andre læringsarenaer i organisasjonen. Det ønskelige resultatet av gruppens arbeid, ville ta mye lenger tid å utvikle enn tiden Pedagogisk diskusjonsforum, hadde til disposisjon.

Arbeid med gruppeprosessen for å oppnå et praksisfellesskap preget av trygghet, åpenhet, komplementære roller og kunnskap, krever tid. Pedagogisk diskusjonsforum skulle samtidig inneholde produktivt, sammenhengene, systematisk og konkret

prosessarbeid. Med gruppens tidsramme, ble derfor kun oppstarten av en videreførende prosess, gjennomført og dokument i dette prosjektet.

Pedagogisk diskusjonsforum har likevel oppnådd hensikten med prosjektet, å starte en prosess mot en lærende organisasjon. Håpet hadde samtidig vært å gjennomføre flere møter i produktiv og delende form i praksisfellesskap, slik at gruppen kunne fått flere praktiske erfaringer og fått direkte læring i arbeidet, som også ble dokumentert i løpet av prosjektperioden. Med kun fire intensive møter med variabelt oppmøte, ble prosessen derfor mer overflattisk enn Pedagogisk diskusjonsforum kunne ønsket.

10.0 Oppsummering og veien videre

Prosjektet er nå over, og det har ført til mange erfaringer omkring arbeid med organisasjonens læring og profesjonalitet. Alle organisasjoner trenger å utvikle seg og lære mer om hvordan den kan bli enda bedre. Organisasjonen jeg jobber i er intet unntak. Gjennom dette prosjektet har ønsket vært å komme med noen innspill, knyttet til hvordan organisasjonen kan bli mer profesjonell og arbeide som en lærende organisasjon. Dette kapitlet vil derfor beskrive viktige erfaringer fra prosessen og si noe om veien videre i arbeidet med prosjektets tema.

10.1 Erfaringer fra forskningsprosessen

Å begi seg ut i et aksjonsforskningsprosjekt med verdier som demokrati, ønske om reell utvikling og en mangesidig forskerrolle har vært spennende og utfordrende på samme tid. Spennende ved at det har gitt mange nye erfaringer og ny kunnskap direkte knyttet til arbeidet i egen organisasjon, og utfordrende ved alle de ulike forholdene som påvirker prosessen, bevisst og ubevisst, når en forsker i egen organisasjon.

At en som prosjektleder kontinuerlig må arbeide med forankringen og kommunisere svært tydelig og tett med nøkkelpersonene knyttet til fremgang, endringer og ringvirkninger i prosessen, er god lærdom videre. I tillegg er det viktig at alle involverte er godt informert og har kunnskap om aksjonsforskningsmetoden, og hva som ligger i den produktive formen. Som forsker og tilrettelegger er det viktig å synliggjøre hvordan deltakelse i et slikt prosjekt krever stor grad av egeninnsats og aktiv medvirkning for å få prosessene fremover.

I tillegg er det essensielt å være bevisst på at skolesystemet er svært komplekst og at det dermed ikke finnes noen enkle løsninger eller fasitsvar, eller at en kan forvente raske endringer. I prosesser, som dette prosjektet, hadde det dermed vært en fordel om det hadde pågått over lengre tid. Tid til utprøving av deler av planen, evaluering, utarbeiding av nye forslag og ny utprøving, hadde vært ønskelig å dokumentere. Det viktige er likevel at arbeidet fortsetter i praksis.

Utvikling er tidkrevende, og det er svært sammensatt å skulle endre deler av et så stort system som en skoleorganisasjon. I denne sammenheng var ambisjonsnivået, som ble utformet i søknaden, for høyt knyttet til ønsker for hva gruppeprosessen skulle føre til. Å ha forventninger om at fire møter skulle kunne gi både produktive og delende møter,

med utprøving og evaluering i praksis, samt utvikle en god plan for ønsket organisering videre, var i overkant offensivt. Håpet var at ringvirkningene skulle bre om seg, slik at mange arenaer ble påvirket av Pedagogisk diskusjonsforums arbeid, i større grad enn det som ble realiteten.

I denne sammenheng hadde det selvsagt vært ønskelig at prosjektet hadde fått en mer konstruerende, konkret og praktisk form fra start til slutt med en tydelig endring i praksis. Når prosjektet likevel ble av mer beskrivende art, er det nyttig å se det i et større format knyttet til utvikling i organisasjoner. Senge (1999) hever det generelt er en reell utfordring å finne og sette av tid til utviklingsarbeid i organisasjoner. Dette dreier seg om et stadig stort arbeidspress og ulike interesser for hva som skal utvikles i en organisasjon. Håpet er likevel at prosjektet kan bidra til små skritt i ønsket retning også videre fremover.

10.2 På vei mot en lærende organisasjon

I en tid med stadig forandring i planer og politikk, og stor lokal myndighet, er det avgjørende at hver enkelt skole må arbeide som en lærende organisasjon (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Å arbeide som en lærende organisasjon, handler om flere faktorer som Pedagogisk diskusjonsforum har erfart og reflektert rundt gjennom prosjektet.

Først og fremst handler det om å vektlegge *prosessarbeid i praksisfelleskap*. Læring og utvikling skjer på veien mellom mål og resultater, gjennom utprøving, evaluering, refleksjon og ny utprøving av konkrete, små tiltak tett knyttet til organisasjonens større målsettinger og visjoner (Utdanningsdirektoratet, 2008). I lærende organisasjoner er det kort vei fra fine ord til konkrete konsekvenser, og dette er viktig å presisere og daglig jobbe med (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Det finnes ingen enkle suksessoppskrifter klare til kopiering for hvordan en skal møte pedagogiske utfordringer, *løsningen er hardt arbeid, systematisk og over tid* (Utdanningsdirektoratet, 2007). I Pedagogisk diskusjonsforum har lærdommen vært at kunnskapsutvikling skjer underveis, mens deltakerne bidrar, deltar aktivt i prosessen og får ansvar med forpliktelser. Denne type arbeid er krevende og det pågår over lang tid. Samtidig er det mest vellykket når det preges av balanse mellom kontinuitet og fornyelse, slik at en

fortsetter med det som fungerer godt, *i tillegg til* at en jobber med å forbedre svakhetene systematisk, del for del (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

I tillegg er det essensielt å *ha klare ambisjoner på få områder*. *Prioritering* er altså nøkkelen. Ved å ha for mange fokus på en og samme tid, vil organisasjonen ikke klare å realisere de tiltak som settes i gang. Ledelsen må altså sile i mengden av krav og ambisjoner, og satse på noe som prioriteres. Satsningsområdet får da et sterkt nok læringstrykk i organisasjonen, og dette er nødvendig for utvikling (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Pedagogisk diskusjonsforum erfarte nettopp at arbeidet i gruppen var mest fruktbart og realiserbart når arbeidsoppgaven var helt konkret, omkring et lite tema. Straks prosessen handlet om større målsetninger, ble tiltakene mer uforpliktende og abstrakte i tråd med hva Utdannings- og forskningsdepartementet (2005), trekker frem som en utfordring i “En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005”.

Hverdagslæring og samskapt læring, er også viktige begreper som kan ses i sammenheng med prosessen i Pedagogisk diskusjonsforum. Prosessarbeidet på utvalgte områder bør skje i praksisfellesskap, gjerne i team. Wenger (1998) hevder ansatte skaper praksisnær kunnskap i møte med konkrete oppgaver som fremforhandles mellom komplementære kollegaer i en trygg og ufarlig setting, der det er lov å prøve og feile, en sprer gode ideer og en lærer i virksomheten selv. Hverdagslæring i team med utprøvinger og refleksjon fremheves fordi det er så mange hverdager, og det er en ideell anledning til å lære gjennom sitt daglige arbeid i tråd med Yrkespedagogisk tradisjon (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Læringen som finner sted i teamene har direkte sammenheng med organisasjonens andre læringsarenaer i lærende skoler. Det er *system i læringsarenaene*, og ledelsen har ansvar for å samordne aktivitetene og bidra til den kontinuerlige vekselvirkningen mellom de ulike leddene i organisasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2007). Ledelsen er tett på, støtter opp om og tilrettelegger for læringsprosessene. Samtidig delegerer de prosessarbeidet til læringsledere med spisskompetanse i teamene. I lærende skoler drives altså praksisnære og velbegrunnede utviklingsprosjekter som de ansatte ønsker, tar direkte del i og som har sammenheng med de overordnede målene.

Kvalitetsutviklingen skjer i fellesskap, arbeidet er ikke oppdelt eller løsrevet, slik at ledelsen jobber med utvikling på en side og de ansatte på en annen side. Samspillet mellom de ulike leddene er essensielt (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Denne systemfaktoren og samordningen er svært viktig i dagens målstyrte skole. I etterkant av prosjektet, er dette et område Pedagogisk diskusjonsforum ser potensiale i for tiden fremover. Organisasjonen må arbeide videre for at skolen som helhet får maksimalt utbytte av sine ansatte, ved å stimulere til og trene på kunnskapsutveksling sammen, i praksisfellesskap, i prosesser satt i system. *Ledelse og lærere må jobbe systematisk i prosesser tett knyttet til skolens kjerneoppgaver, lage gode møtestrukturer og ha fokus på ansvars plassering og tidsfrister*, slik en lærende skole legger vekt på (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Prioritert fokus, system og struktur er altså nødvendig for å ha fokus på organisasjonens *Kultur for læring* for å vedlikeholde og utvikle dens kunnskapsbase (Lillejord et al., 2010). Når organisasjonen, med ledelsen i spissen, initierer arbeid med systematisk og prosessorientert pedagogisk utvikling, vil den kunne utvikle og etablere felles standarder for kvalitet og forutsigbarhet i yrkesutøvelsen. En standard sier hvordan en vil ha det, hva som kjennetegner god praksis i organisasjonen. Dette skaper igjen et godt læringsmiljø for elevene med felles, trygge spilleregler, slik at de kan stå bedre rustet til forventningene de møter i arbeidslivet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Organisasjonen følger på denne måten opp forventningene fra St.meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, St.meld.nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* og lærernes egne innspill knyttet til meningsfull bruk av fellestiden (SØF, 2009c).

Å fokusere mer på systematisk pedagogisk utvikling, bør gjøres kontinuerlig og kan altså være en form for innovasjon. Det handler om hele tiden å lete etter smartere måter å arbeide (sammen) på i hverdagen og om å bryte med innarbeidede vaner og rutiner når de ikke lenger fungerer (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s.55). Det handler om å lære i og av organisasjonen selv, å jobbe kontinuerlig med styrker og svakheter, og ha et bevisst fokus på at utvikling ikke handler om å forkaste alt og begynne på nytt. Tvert i mot handler det om å ta utgangspunkt i det som fungerer godt, gjøre mer av det og samtidig jobbe for å forbedre de andre sidene (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Med dette utgangspunktet, er ønsket at prosjektet og Pedagogisk diskusjonsforums arbeid skal være til inspirasjon for videre utvikling av det gode arbeidet som gjøres i organisasjonen i dag. Samtidig er håpet at det kan være en pådriver for mer

prosessarbeid og system i læringsaktivitetene som bedrives kontinuerlig, for å utvikle den profesjonelle kunnskapsbasen i organisasjonen.

11.0 Litteraturliste

- Aakerøe, K. (1997). *Samspill i organisasjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Amdam, J. og R. Amdam 2000: *Kommunikativ planlegging*. Samlaget. Oslo.
- Amdam, R. 2005: *Planlegging som handling*. Universitetsforlaget. Oslo. Forankring
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action Perspective*. Reading, Mass.: Addison- Wesley.
- Arntzen, E. & Tolsby, J. (2010). *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Læremidler for profesjonsutdanning. Høgskolen i Akershus. Nr 10/2010.
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Basmo, H.R. (2010). *Forankring i ledelsen*.
Hentet fra: <http://www.helsebiblioteket.no/kvalitetsforbedring/ledelse/artikler-om-ledelse/forankring-i-ledelsen>
- Bay, J. (2010). *Den vejledende samtale*. København: TAMU.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bjerknes, M. S. & Bjørk, I.T. (1994). *Praktiske studier: perspektiver på refleksjon og læring*. Oslo: TANO.
- Bjørngen, J. A. (2001). *Læring: Søken etter mening*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Dahlback, J., Haaland, G., Hansen, K. & Sylte, A.L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP): Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1*. Rapporter og utredninger (Høgskolen i Akershus), 1
- Dale, E. L. (red) (1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Denzin, N. (1970). *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. London: Butterworths.
- Dewey, John (1900). *The school and society*. University of Chicago Press
- Dewey, J. (1991). *How We Think*. N.Y.: Prometheus Books.
- Dick, B. (2007). *Grounded theorists and action researchers*. I A. Bryant & K. Charmaz (red.), *The Sage Handbook and Grounded Theory* (s. 398-416). London: Sage Publications.
- Dyste, O. (red) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eikeland, O. & Askerøi, E. (2006). *Som gjort, så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus, Skriftserien.
- Firing, K. (2007). *Praksis i profesjonsutdanning; å gjøre eller å lære? Hvordan loggskrivning kan utgjøre en forskjell*. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 1, 59-72.
- Fisher, G. & Sortland, N. (1994). *Innføring i organisasjonspsykologi*. Oslo: Tano.
- Freire, P. (1999). *De undertrykkes pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fuglestad, O. & Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagboklaget.
- Gadamer, H.G. (1989). *Truth and method*. (2. utg.). London: Sheed&Ward.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. (1999). *The future of grounded theory*. *Qualitative Health Research*, 9(6), 836-845.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (1998). *Introduction to action research. Social research for social change*. Thousand Oakes: Sage publications.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halland, G. O. (2005). *Læreren som leder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, K. (2006). *Forberedelse til et aksjonsforskningsprosjekt i utdanningsprogram for Design og håndverk VGI*. Paper presentert på: Aksjonsforskningskonferanse. Aalborg, Danmark.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur; læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hiim, H. og Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2007). *Praksisveiledning i lærerutdanningen. En didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Hiim, H. (2007a). *A Strategy for Practice Based Education and Research, built on experience from educating vocational teachers*. In: Ponte P. & Smith R. B. (Eds.). *The Quality of Practitioner Research* (p. 19-30). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hiim, H. (2007b). *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker. En strategi for å forske i læreryrket*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Hiim, H. (2009). *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker. En strategi for å forske i læreryrket* (Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Akershus, 2009). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Hoel, T. L., Gudmundsdottir, S. & Brobakken, P. T. (1999). *Studenter, refleksjon og veiledning via e-post*. Trondheim: Tapir.
- Huxham, C. (2003). Action research as a methodology for theory development. *Policy and politics*. 31(2), 239-248.
- Irgens, E.J. (2010). *Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole*. I: Andreassen, R.A, Irgens, E.J & Skaalvik, E.M. (red.). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir.
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together. A pioneering approach to communicating in business and in life*. New York: Currency.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham Hights, Massachusetts: Allan and Bacon.
- Kruuse, E. (2001). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (Red.). (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: AD Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringsloven). Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*.

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, M., & Klev, R. (2002). *Forandring som praksis læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lewin, K., & Cartwright, D. (1951). *Field theory in social science selected theoretical papers*. New York: Harper & Brothers.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marshall, J. & Reason, P. (1993). Adult Learning in Collaborative Action Research. *Studies in Continuing Education*, 15 (2), 117-132.
- McNiff, J. (2002). *Action Research. Principles and Practice*. London: Routledge Falmer.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action Research*. London: Sage Publications.
- Meld. St. 19 (2009-2010). (2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (red) (2007). *Lektor - adjunkt – lærer. Innføringsbok for praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. (2. utg.). Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Møller, J. (1996). *Lære å lede: dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, K. Aa. (1996). *Arbejdets sociale orientering*. København: Forlaget Sociologi.
- Nilsen, S. E. & Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis. Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Overland, B. (2009). *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Piaget, J. (1964). *Development and learning*. I: Ripple, R. E. & Rockcastle V. N. (red.). *Piaget Rediscovered: A Report of the Conference on Cognitive Studies and Curriculum Development*. New York: Cornell University.
- Postholm, M.B. & Madsen, J. (2006). *The Researcher's Role: An Ethical Dimension*. *Outlines*, 8 (1), s. 49-60.

- Pålshaugen, Ø. (2007). *The Diversity of Action Research*. In: International Journal of Action Research. München: Rainer Hampp Verlag.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research*. London: Sage Publications.
- Riis, P. & Kristiansen, J. G. (2008). *Profesjonelle dialoger. Coaching og relasjonstenkning i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Risjord, M.W., Dunbar, S.B. & Moloney, M.F. (2002). A new foundation for methodological triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 34, 269-272.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2000). *Ungdomsskular som lærande organisasjonar: ein studie av utviklingsarbeid ved skular på ungdomssteget*. Høgskulen i Sogn og Fjordane, Avdeling for lærarutdanning og idrett. Rapport, nr. 6/2000.
- Roald, K. (2010). Skoleleiing og kvalitetsvurdering. Korleis leie kunnskapsutviklande kvalitetsarbeid. *Bedre skole* nr 3-11.
- Hentet fra:
http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Bedre%20Skole/BS_nr_3-11/BedreSkole-0311-Roald.pdf
- Rørstad, C. & Sandnes, N. (2008). *Skolen som lærende organisasjon. Ledelse i lærende skoler* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo). Hentet fra:
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32545/Masterxendeligx15.12.pdf?sequence=1>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Senge, P. M. (1990). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Skjervheim, H. (2001). *Deltakar og tilskodar. I Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2003). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Strøm, B., Borge, L.E. & Haugbakken, H. (2009c). *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport*. Nr. 04/09. SØF.
- Støten, K. (2008). *Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Suddaby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, 49(4), 633-642.
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS.
- Tiller, T. (red) (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring i skolen – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye Læringsløftet* (2 utg.). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (1993). Generell del av læreplanen.
Hentet fra:
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Skoler i utvikling – mange tilnærminger til organisasjonslæring. Gallerivandring – skoler lærer av hverandre*.
Artikkelstafett. Artikkel 2. Hentet fra:
http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Skoler_i_utvikling.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læring fra lærende virksomheter. Erfaringer fra lærende virksomheter og utviklingsarbeid i norske bedrifter*.
Artikkelstafett. Artikkel 4. Hentet fra:
http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Laring_fra_larende_virksomheter.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Å utvikle en organisasjon er en læringsprosess. Men det er ikke så lett som det høres ut til, for det er så mye det kommer an på*.
Artikkelstafett. Artikkel 5. Hentet fra:
http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Utvikle_en_organisasjon.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Lærande leiing – i eit systemisk perspektiv*.
Artikkelstafett. Artikkel 6. Hentet fra:
http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Larande_leiing.pdf

- Vibe, N., Aamodt, P.O. & Carlsen, T.C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). NIFU STEP.
- Von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2000). *Slik skapes kunnskap*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon: et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2009). *Doing and writing action research*. Los Angeles: Sage.
- Winter, R. (1989). *Learning from Experience: Principles and Practice in Action Research*. London, New York, Philadelphia: Philadelphia Falmer.

**STRATEGISK PLAN
2009 - 2012
FOR
X VIDEREGÅENDE
SKOLE**

Behandlet i Driftsstyret den 15.01.09

VERDIGRUNNLAG FOR PEDAGOGISK PRAKSIS

Verdigrunnlaget er et forpliktende dokument for alle involverte i skolen, og dokumentet er et uttrykk for hvordan vi ønsker å ha det og hva vi står for. Skolens verdigrunnlag skal kunne være et utgangspunkt for dialog og refleksjon over praksis, og i forlengelsen av det bidra til kvalitetsutvikling og forbedring av vår praksis.

”Vi skaper de beste løsninger gjennom samhandling. Vi gjør hverandre gode og vil hverandre vel.”

Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter. Det pedagogiske verdigrunnlaget oppfyller krav som Stortingsmelding 30 ”Kultur for læring” stiller, samt generell del av læreplanen.

Videre ligger Prinsipper for opplæringen til grunn, herunder

- Læringsplakaten
- Sosial og kulturell kompetanse
- Motivasjon for læring og læringsstrategier
- Elevmedvirkning
- Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter
- Lærernes kompetanse og rolle
- Samarbeid med hjemmet
- Samarbeid med lokalsamfunnet

1.1 Elevenes grunnleggende ferdigheter er betydelig forbedret.

KRITISKE SUKSESFAKTORER	STRATEGISK INITIATIV	STYRINGSPARAMETER	RESULTATMÅL FOR 2009 - 2012	RESULTATMÅL FOR 2009
<p>Lærerne har kompetanse i å tilrettelegge opplæringen til rett nivå.</p> <p>Gode kartleggingsprogram/verktøy</p> <p>Det avsettes ressurser, lærerne har kompetanse, og det er tilrettelagt for kompetanseheving innenfor lærerens årsverk. Skolen har tilgjengelig, funksjonelt og stabilt IKT-utstyr.</p> <p>Bibliotekar involveres pedagogisk i undervisningen.</p> <p>Lærerne har kompetanse i metoden.</p>	<p>Systematisk deling av kompetanse i metodisk tilrettelegging av opplæringen.</p> <p>Kartlegge alle elever. Grunnleggende ferdigheter er integrert i alle fag. Dette er synliggjort i elevenes individuelle uke-/månedplaner/ eller arbeidsplaner.</p> <p>Re-teste elevene i vgo i regning og lesing i desember og mars.</p> <p>Digitale læringsmidler og IKT brukes aktivt i opplæringen.</p> <p>Tilsette koordinator for pedagogisk bruk av IKT. Øke PC-tettheten.</p> <p>Bruke bibliotekar og biblioteket som pedagogisk ressurs.</p> <p>Iverksette LUS.</p>	<p>Brakerundersøkelsen. XXprøve lesing Vg1. Egne prøver.</p>	<p>Oppnå en framgang i måloppnåelse fra 40% riktige svar i 2007 til 70% riktige svar på lesing Vg1 (XXprøven). 95% av brukerne er fornøyd med pedagogisk bruk av IKT.</p>	<p>40% riktige svar på lesing Vg1 (XXprøven).</p> <p>45% riktige svar på XXprøven regning (Vg1).</p> <p>80% av brukerne er fornøyd med pedagogisk bruk av IKT. (Brukerundersøkelsen)</p>

1.2. Elevene har bedre læringsresultater i norsk, engelsk, naturfag og matematikk.

KRITISKE SUKSESSFAKTORER	STRATEGISK INITIATIV	STYRINGS-PARAMETER	RESULTATMÅL FOR 2009 - 2012	RESULTATMÅL FOR 2009
<p>Bedre kartleggingsverktøy er skaffet til veie / utarbeidet og tas i bruk. Lærerne har kompetanse, tid og ressurser til å følge opp elevene.</p> <p>Avsatte ressurser og tilsette lærere med rett kompetanse. Lærerne er i stand til selv å organisere undervisningen funksjonelt og hensiktsmessig. Trinn/fag samarbeider for å bruke ekstra lærerressurs mest mulig hensiktsmessig.</p> <p>Timeplanen er lagt slik at dette er mulig alternativt noe av fellestiden avsettes til dette. Lokal arbeidstidsavtale er endret: redusere undervisningstimene og øke lærernes tilstedeværelse på skolen. Planleggingsdager økes til 6.</p> <p>Tilgjengelige mormåslærere.</p>	<p>Kartlegge elevenes kompetanse i fellesfagene: X: alle elever i mai/juni <u>Videregående opplæring:</u> alle elever ved skolestart, re-test i november</p> <p>Benytte tidligere gitte nasjonale prøver for å måle framgang for elever.</p> <p>Tolærersystem/støttetimer i alle fag og nivådele undervisningen.</p> <p>Avsette tid til fagmøter felles for begge avdelingene.</p> <p>Læreplanene i norsk: "Spør 1, 2 og 3" tas i bruk i grunnskolen. For svake elever i Vg1 (til de kommer på nivå).</p> <p>Forsøk med mormålsopplæring for utvalgte grupper.</p> <p>Organisering av skoledagen i fagbolker.</p> <p>Utarbeide handlingsplan for å styrke naturfag og matematikkopplæringen.</p>	<p>Xprøven (Vg1). Nasjonale prøver 5. og 8. trinn i regning og lesing (X). Brukerundersøkelsen Elevundersøkelsen. Eksamensresultater. Karakter- og læringsstøttende prøver.</p> <p>Inntakskartleggings-test m. re-test Midtveisvurdering.</p>	<p>Oppnå en framgang i måloppnåelse fra 21% riktige svar i matematikk vgo i 2008 til 40%.</p>	<p>Oppnå en framgang i måloppnåelse fra 21% riktige svar i matematikk vgo i 2008 til 30%. (XXprøven matematikk Vg1). Framgang eksamensresultater matematikk Vg1 fra 3,2 i 2008 til 3,6.</p> <p>15% framgang på re-test på 3-årige elever i (fra inntak til juni 2009).</p>

1.3 En større andel elever og lærlinger fullfører og består et 13-årig utdanningsløp.

KRITISKE SUKSESSFAKTORER	STRATEGISK INITIATIV	STYRINGS-PARAMETER	RESULTATMÅL FOR 2009 - 2012	RESULTATMÅL FOR 2009
<p>Ledelsen, lærerne og rådgivningstjenesten har fokus på fravær.</p> <p>Lærerne samler inn elevenes vitnemål fra grunnskole og kompetansebevis. Avsette ressurser til støtteundervisning.</p> <p>Ressurser og lærere med rett kompetanse.</p> <p>Rådgiver har avsatt tid.</p> <p>Det er opprettet samarbeid mellom rådgiver og faglærer.</p> <p>Det er avsatt tid og ressurser innenfor lærernes arbeidstidsavtale.</p> <p>Elevene er opplært i å lære å lære ved at det brukes ulike arbeidsmetoder.</p> <p>Ledelsen har et pedagogisk fokus.</p> <p>Samarbeidet fungerer godt mellom lærerne på trinnene.</p> <p>Avsatt tid innenfor lærernes fellestid herunder planleggingsdager.</p>	<p>Bruke skjemaer for meldingsrutiner systematisk. Etablere rutiner for omgående melding til foresatte til umyndige elever ved skulk.</p> <p>Få oversikt over elever i vgo som mangler karakter i fag fra tidligere kurs (innen 15. september), tilby støtteundervisning og eksamen.</p> <p>Nivådele elevene i programfag.</p> <p>Tilby karriereveiledning til hver enkelt elev.</p> <p>Faget "Utdanningsvalg" implementeres i samfunnsfag for X elver.</p> <p>Samarbeid med andre aktører (bransjer, næringsliv, skoler og utplassering i praksis).</p> <p>Legge til rette for elevmedvirkning i opplæringen. Prosjekt Elevmedvirkning og foreldresamarbeid (X).</p> <p>En tilpasset utgave av programmet Systematisk elevutvikling gjennomføres i begge avdelinger.</p> <p>Spesialrom brukes fleksibelt og helhetlig.</p> <p>Etablere tverrfaglige team og utarbeide tverrfaglige årsplaner.</p>	<p>Registrering av elevfravær.</p> <p>Brukerundersøkelsen.</p> <p>Elevundersøkelsen.</p> <p>Analysen av bakgrunn for frafall, tiltak.</p> <p>Eksamensresultater.</p>	<p>Reduksjon av frafall: 90 % av elevene fullfører og består.</p> <p>90 % av elevene vurderer skolens undervisning som god når det gjelder tilpasset opplæring.</p> <p>60 % av elevene oppfatter at de har god innflytelse på læringsarbeidet.</p>	<p>80 % av elevene fullfører og består (vgs).</p> <p>94% av elevene fullfører vgs.</p> <p>Andel elever med minst en forekomst av karakteren 1 ved avsluttet Vg2 sunket fra 5,3% i 2008 til 3,5%.</p> <p>87 % av elevene vurderer skolens undervisning som god når det gjelder tilpasset opplæring. (Brukerundersøkelsen)</p> <p>40 % av elevene oppfatter at de har god innflytelse på læringsarbeidet.</p> <p>Det er inngått 2 partnerskapsavtaler.</p>

1.4 Elever og lærlinger opplever et bedre arbeids- og læringsmiljø preget av ro, respekt og faglig konsentrasjon

KRITISKE SUKSESSFaktorER	STRATEGISK INITIATIV	STYRINGS-PARAMETER	RESULTATMÅL FOR 2009 - 2012	RESULTATMÅL FOR 2009
<p>Ledelsen har evne og vilje til å avdekke problemer og sette i gang systematiske tiltak for å forbedre arbeidsmiljøet.</p> <p>Å velge elever som er på skolen i mer enn ett år. At det er ledige sivilarbeidere</p> <p>Ressurser</p> <p>Det er avsatt tid innenfor lærernes arbeidstidsavtale.</p>	<p>Virksomme anti-mobbe tiltak på skolen er iverksatt:</p> <ul style="list-style-type: none"> Inngått fireårig kontrakt med "Ungdom mot Vold". Avsette tilstrekkelig ressurs til elevmegling. <p>Oppnevne skolemiljøutvalg.</p> <p>Engasjere sivilarbeidere.</p> <p>Gjennomføre temakveld med foresatte og elever om forebygging av mobbing, vold og rasisme.</p> <p>Kompetanseheving i flerkulturell forståelse.</p> <p>Lærerne har fokus på god klasseledelse, og er gode rollemodeller i forhold til struktur og orden i klasserommet.</p> <p>Miljøarbeider organiserer frivillige elevaktiviteter på skolen i skoletiden og etter skoletid.</p> <p>Miljøteam lager tiltaksplaner sammen med ledelsen for å fremme et trygt skolemiljø.</p> <p>Kurs for personalet ved UMV mer, bl.a. til å skolere lærere i metoder for forebygging av konflikter.</p> <p>Lærerne gjennomfører "ravning" etter turnusordning.</p> <p>Minoritetsrådgiverne involveres i undervisningen der det er hensiktsmessig.</p>	<p>Brukerundersøkelsen.</p> <p>Elevundersøkelsen.</p> <p>HMS-rapporter.</p> <p>Medarbeiderundersøkelsen.</p> <p>Lærlingundersøkelsen.</p>	<p>Opprettholde et miljø fritt for mobbing, vold og rasisme.</p> <p>100 % av elevene skal oppleve et miljø fritt for mobbing, vold og rasisme.</p> <p>HMS-rapport.</p>	<p>100 % av ansatte og elever skal være fornøyd med arbeidsmiljøet sitt.</p> <p>100 % av elevene skal oppleve et miljø fritt for mobbing, vold og rasisme.</p> <p>Redusere antall elever rapportert for trusler og vold til 8.</p>

Mal for logg

5) Beskrivelsen av situasjonen:
Hva gjorde du?

6) Opplevelsen av situasjonen:
Hva tenkte og følte du?

7) Rasjonaliteten i situasjonen:
Hva opplevde du?

8) Læringsaspektet:
Hva lærte du?

Intervjuguide: Samtale og refleksjoner rundt Pedagogisk diskusjonsforum

Spørsmål angående prosessen og forslag til plan fra Pedagogisk diskusjonsforum

1. Hvor er prosessen og resultatet (forslag til plan for kommende skoleår) tatt opp i ledergruppen og i personalet?
2. Hvilke konsekvenser ser ledelsen av pedagogisk diskusjonsforum?
3. Hvordan ønsker ledelsen å følge opp planen eller prosessene fra pedagogisk diskusjonsforum?
4. Hva mener ledelsen har vært og er viktig for kollegiet, organisasjonen fra denne prosessen og i planen?
5. Hva tenker ledelsen rundt forslaget om et tema (utviklingsområde/utfordring) til fordypning per halvår?
6. Hva tenker ledelsen om forslaget til organisering av dette arbeidet (slik det fremkommer av planen)?
7. Hva skal til for at ledelsen skal delta i og følge opp utviklingsarbeid på skolen?

Anne Line H Skibrek

5.1.12

Ledelsen ved XX vgs
v/ Rektor, Ass. Rektor og Avd. Leder

Søknad om mulighet til å åpne et pedagogisk diskusjonsforum med representanter fra ledelse og øvrig undervisningspersonell

Viser til møte 4.1.12 der vi diskuterte mulige alternativer til hva som var ønskelig som tema og struktur ift min masteroppgave på HIAK. Jeg ønsker i den anledning å søke om mulighet til å bruke noe av fellestiden til et diskusjonsforum som tar opp pedagogiske problemstillinger knyttet til læring, fravær, vurdering, metoder og begrunnelser som vi står ovenfor i hverdagen. Jeg ser for meg at det kan dreie seg om 8-10 timer av total fellestid. Det vil være ønskelig med en gruppe på maks 10 personer. Det ville vært flott med en eller flere representanter fra ledelsen, og om ledelsen kunne foreslått eller avgjort hvem som skulle representere dem.

Jeg ønsker at deltakelse skal være frivillig, og ønsker en avklaring på hvem det er aktuelt at kan delta på gruppen, og hvem som skal ta initiativ i forhold til om disse personene ønsker å delta på gruppen. Jeg har allerede luftet interessen for pedagogiske diskusjoner hos A, B og C, og de har vært positive dersom formalitetene faller på plass og ledelsen støtter utspillet. Disse personene er ønskelig med tanke på ulike erfaringer, fagbakgrunn, team og interesse for feltet. D ville også vært en aktuell deltaker. Gruppens mandat i mine øyne vil være å ta opp ulike pedagogiske problemstillinger, drøfte hva som ligger i å være en lærende organisasjon, å diskutere hva som ligger i å være en profesjonell lærer, gå inn i lovverk og øvrige rammer knyttet til aktuelle temaer som vurdering, fravær, orden/atferd osv. Jeg ønsker at det i første omgang skal handle om erfaringsdeling, å få frem gruppemedlemmenes ulike syn, meninger og erfaringer knyttet til dette, og deretter finne noe litteratur knyttet til temaene som vi kan dele med hverandre i etterkant. Videre var tanken at gruppen kunne diskutere hvordan vi kunne få mer pedagogiske diskusjoner på dagsorden i det daglige, inn i teamstrukturen og andre fellesarenaer i fremtiden. På et av de siste avdelingsmøtene før sommerferien kunne gruppen oppsummert eller hatt noe fellesopplegg som synliggjorde hva gruppen hadde arbeidet med, samt skrevet referater fra hvert møte som ledelsen og alle interesserte kunne få.

Min rolle ville være deltakende forsker, der jeg i masterprosjektet ville skrive om prosessen i forumet, samt drøftet dette ift litteratur omkring lærende organisasjoner, erfaringsdeling og rammeverket i utdanningssystemet. Mitt prosjekt vil være ferdig til sommeren, men det er svært ønskelig med fortsettelse av pedagogiske diskusjoner i en eller annen form også fremover.

Forslag til tidslinje:

Vedlegg 4

UKE 3 eller 6: Oppstartmøte tirsdag eller onsdag der gruppen lufter sine tanker og diskuterer hva gruppen bør ta opp, hva føler gruppemedlemmene at er aktuelle problemsstillinger/hva bør vi bruke tid på, hvilke grupperegler vi skal ha, jeg presenterer tanken bak opprettelsen av gruppen/mitt prosjekt, vi setter opp datoer for videre møter og lager en plan for våren, presenterer noe ift lærende organisasjoner

UKE 10: møte med diskusjon av et eller et par temaer, f eks hva gjør vi med elever med mye fravær, hvordan følger vi det opp og hvorfor mener vi at det vi gjør er riktig...

UKE 16: møte med nytt diskusjonstema, f eks hvordan møter vi uro i læringsmiljøet eller hvordan møter vi stort spenn i faglig nivå innad i klassen, hvorfor mener vi det er riktig

UKE 19: oppsummeringsmøte – forslag til plan fremover, hva har vi lært, fått utbytte, hvordan kan vi dele videre og i større omfang, hvordan kan vi spre kunnskap innad i organisasjonen, planlegge evt. opplegg til avdelingsmøte

Håper dette kan la seg gjennomføre, det er ønskelig med en snarlig avklaring, av hensyn til prosjektets varighet.

Med vennlig hilsen

Anne Line H Skibrek

Tilstede: 7 av 7 deltakere

Tema

- **Innledning:**
- Anne Line om mål med gruppen:
Å bli en lærende organisasjon, dele gode erfaringer og kompetansen vi har innad i organisasjonen, få pedagogiske diskusjoner, med begrunnelser for det vi gjør på dagsorden og se dette i sammenheng med profesjonalitet
- Viktig å sette dette i et system, og å være i forkant
- Komme fram til en konkret plan ang organisering av pedagogiske diskusjoner fremover i kommende skoleår

- **Våre ønsker/refleksjon/tanker:**
- Vi tok en runde med lærerne om hva som er viktig, hva som bør fokuseres på.
- Viktig at lærere er mest mulig like, sånn at elevene føler seg ivaretatt og møtt på lik måte uavhengig av hvem de har møtt. Alle skal være like "heldige" med læreren!
- Bruke elevene som hjelpelærer kan være en måte å få elevene med.
- Hvilken retning/menneskesyn skal ligge i bunn for valgene? Vi må være ærlige med holdningene våre.
- Hva er X videregående skole? Hva står vi for felles? Ønsker at vi skal være stolte av visjonen vår.
- Trygghet, en trygg voksenperson, gå foran som et godt eksempel er viktig. En vennlig, bestemt voksenperson. Eksempelets makt
- Sanseninntrykk er viktig for vår elevgruppe
- Metoder for å lære. Erfaringsutveksling om hvordan lære best mulig for våre elever.
- Pedagogen Heinrich Pestalozzi ble nevnt.
- Viktigheten av å kunne snu om på planen du har lagt for å få en time til å fungere.
- Få elevene til å bli en del av undervisningen.
- Tør vi å mislykkes, er det rom for det på skolen?
- Kunnskapsdeling, dele av hverandre. Gjøre hverandre gode.
- Spørsmål om vi skal ta en test ang egenskaper/roller vi har i gruppen?
- Kan vi bruke brukerundersøkelsen eller elevundersøkelsen som grunnlag for noe av diskusjonene videre; hvor må vi forbedre oss, hva kan vi gjøre, og hvorfor...

- Tanker videre og agenda for neste møte:
Hvordan er situasjonen nå (hva gjør vi bra – hva kan vi gjøre bedre), hva ønsker vi videre?
Og hvilke konkrete tiltak kan vi gjøre for å oppnå det vi ønsker?
Erfaringsutveksling, den profesjonelle lærer, en lærende organisasjon.
Tanker om pedagogikk på X.

- **Møteplan videre: Neste møte onsdag 28. mars.**
Hvordan er situasjonen nå?
Ønsker videre.
Hva er vi gode på.
Hvordan få til systematisk deling.

Ref. A

Pedagogisk diskusjonsforum 28. mars 2012. Vedlegg 6

Tilstede: 4 av 7 deltakere

Tema

- **Innledning**
- Anne Line om dagens opplegg: Oppgave i tre deler; "Den ideelle videregående" – med bakteppe: hvordan vi tilrettelegger for elevenes beste faglige og sosiale utvikling!

Del 1: Slik vil vi ikke ha det (kritikkfase):

- Vi kommer stadig for sent, følger ikke opp avtaler eller gir beskjed
- Konsekvenser/negative elevhandlinger blir ikke fulgt opp/tatt tak i/tatt på alvor
- Tiden brukes mest på det ikke-faglige
- Privatpraktiserende lærere, ingen reflekterer systematisk sammen rundt egen og organisasjonens praksis – på godt og vondt
- Lærerne gjør noe annet i ord enn handling, viser elevene dårlige eksempler (motsatt av eksempelets makt)
- Stadig vandring og forstyrrelser i timene
- Vi undervurderer elevene kontinuerlig
- Møtene som holdes er lite planlagte, tilfeldige og preget av her-og-nå
- Møtene brukes kun til informasjon, som enkelt kunne blitt formidlet på fronter eller på mail til enkelt lærere/team
- Vi bruker uegnet utstyr som passiviserer elevene, og som lærere og elever ikke kan nyttiggjøre seg av pga. for lite kunnskap om bruksområdet
- Kontinuerlig bruk av nye metoder/utstyr som tas i bruk eller innføres tilfeldig og usystematisk (uten opplæring, uten deling med andre om kunnskapen m.m)

Del 2: Hvis vi fikk bestemme ville vi (utopifase):

- Ha mer ekskursjoner, utflukter og turer for å bygge positivt klasse- og skolemiljø med fokus på å lære samarbeid og teambuilding
- Ha tilbud som skaper trivsel, fellesskap og positive opplevelser for elevene, skolerevy, turneringer, grupperom
- Ha forutsigbare, felles rammer/sanksjoner på skolen
 - o Egne grupper for elever som faller utenfor undervisningen, et klasserom/et annet tilbud
 - o Sanksjonene er logiske, kjent på forhånd for elevene og er en logisk konsekvens av elevens handlinger
 - o Fraværs-, vurderings- og elevsaker følger et bestemt mønster i møte med lærere og ledelsen, elevene må møtes på sine premisser, men rammene og fremgangsmåten må være den samme
 - o Vår elevgruppe har godt utbytte av trygge, forutsigbare rammer og forventninger
 - o Det er fokus på sak/handling, ikke på person (tydeliggjøres for eleven)
 - o Vi har mange grupperom på skolen
 - o Vi gir elever få valg – to stk. gir følelse av medbestemmelse og er overkommelig for elevene

- Ha konkrete felles tiltak og handlinger ut fra felles diskusjoner i plenum og møter, vi går fra ord til handling og deretter evaluere og prøve på nytt i etterkant
- Vi jobber systematisk og over tid med grunnleggende pedagogiske utfordringer, f eks klasseledelse, å bli gode fagformidlere, å skape arbeidsro i klasserommet, vurdering, å være tydelige, trygge og forutsigbare voksenpersoner for elevene
- Ledelsen tar enkle avgjørelser på praktiske spørsmål uten å involvere hele personalet
- Se hver elev hver time, hver dag, på deres nivå
- Vi bruker elevene som mellommenn for kontakt med elever vi sliter med å få tak i/komme inn på (obs taushetsplikt – vi må være bevisste på hva som formidles)
- Lærerne kan stenge internett ved behov
- Foreldrene er mer tilstede, de benyttes og inviteres som foredragsholdere og motivatorer ift å presentere yrker og arbeidslivsholdninger på morsmål

Del 3: Tiltak – hva kan vi gjøre nå for å nærme oss drømmen:

Valgte ut to fokusområder (plan om fortsettelse i kommende møter)

Ekskursjoner:

- Bakgrunn: lære samarbeid, ha mål fra naturfag, kommunikasjon, kroppsøving, gi elevene gode opplevelser/mestring, bygge godt klasse/skolemiljø, særlig fra skolestart

Mer forutsigbare sanksjoner i møte med brudd på forventningene til elevrollen

- Bakgrunn: Elevene blir tryggere og tar regler/holdninger mer på alvor når de ser at det følges opp, elevene våre fordrer tydelighet og forutsigbarhet, det er logisk at brudd på forventninger følges opp og tas på alvor, som medlem av et samfunn forventes det at alle må innordne seg etter ulike forventninger og roller for å kunne delta og bli inkludert som et fullverdig medlem, som blir tatt på alvor av andre
 - o Gå inn i regelverket sammen i diskusjon
 - o Jobbe systematisk og gå i dybden på tiltak og metoder, ikke velge alt fordi det har fungert andre steder for så å forkaste på feil grunnlag
 - o Velge ut få satsningsområder om gangen, velge ut to som prøves ut, diskuteres, evalueres og revideres – i fellesskap og over tid
 - o Bygge på det vi allerede er gode på og gjøre mer av det, i tillegg til å tilføre det nye positive
 - o Bygge klassemiljø, vinkle positivt
 - o Velge metoder og begrunnelser for metodene som gir elevene positiv oppmerksomhet
 - o Ha korte frister, få valgmuligheter for elever som ikke følger opp forventningene

Neste møte:

Plan: Gå mer i dybden og diskutere disse to områdene, ekskursjoner og oppfølging av forventninger til elevene – komme opp med plan og velge ut et par tiltak som prøves ut

Onsdag uke 17: 25.4.12, kl 14-1530

Ref. B

Referat fra Pedagogisk Forum dato 25/4-12

Vedlegg 7

Tilstede; 3 av 7 deltakere

Dato - Sak	Hva	Gjøremål/Ansvar for å følge opp
Tema	<p>Gå mer i dybden på to områder; ekskursjoner og oppfølging av forventninger komme opp med en plan og velge ut et par tiltak som prøves ut</p> <p>Snakke rundt dette og drøftet strategisk plan. Hvordan jobbe med den? Ønsker å jobbe med et tema over tid.(halvt år?) kunne få komme med erfaringer og reflekter. Noen av kollegaer har ansvar for å drive dette frem. Går på rundgang hvem og etter kvalifikasjoner.</p> <p>Forslag om at hvert team på skolen jobber med disse spørsmålene frem til planleggingsdag- sommeren? Hvilket tema vil vi fordype oss i? Hvordan jobbe med dette? Skal vi jobbe felles eller hvert team? Hvor mye tid skal vi bruke på dette? Eksempler på tema kan være yrkes rette fag, klasseledelse, læringsmiljø og vurdering.</p>	<p>Alle i gruppa</p> <p>Teamledere</p>
Prosedyrehåndbok	<p>Anne-Line viste frem et forslag til prosedyre håndbok. Her kunne komme med handlingsplan innfor valgte situasjoner; elever som søker permisjon i skoleåret, hvem har ansvar for hva og hvordan går man frem.</p>	<p>?</p>
Neste møte	<p>Ta opp i teamene og drøfte tema til fordypning (se sak tema). Gjøre noen valg, Pedagogisk forum drøfter dette og sammenfatter ønsker for organisering. Se igjennom dokumenter og forskrifter om hva vi (lærene/ledere/organisasjon) er forpliktet til.</p> <p>Neste møte, Uke 21?</p>	<p>Teamledere og pedagogisk forum</p> <p>Anne-Line</p>

Møte i pedagogisk forum – 23.05.12 Vedlegg 8

TEMA FOR DAGEN:

Visjon i Strategisk plan:

”Vi skaper de beste løsninger gjennom samhandling. Vi gjør hverandre gode og vil hverandre vel.”

- **Refleksjon**
- **Dialog**
- **Kvalitetsutvikling i organisasjonen**

Ønsket organisering av pedagogisk utviklingsarbeid for neste skoleår

- Hvordan få til systematisk pedagogisk praktisk, konkret og relevant arbeid
 - Systematisk
 - Over tid
 - Prioriteres på lik linje eller i større grad enn administrasjon i fellestiden (ønsker informasjon på personalmøtene i midttimen og avdelingsmøter med konkret, praktisk, planlagt arbeid med halvårets valgte fordypningstema)
- **Et tema pr halvår**

Dette halvåret ønskes dyptgående refleksjon, dialog, innspill, tiltak, begrunnelser, utprøving og evaluering ift. Handlingsplan for fravær. Gjennom systematikk og prioritering, kan vi bli gode på et og et tema av gangen. Deretter temaer som vurdering, klasseledelse, bråk og uro osv.

Med et tema og få utprøvende tiltak/fokusområder fra gang til gang, vil det oppleves forpliktende og organisasjonen får mer ut av det. Alle må lære og jobbe med det samme, systematisk og over tid, for at vi skal bli bedre på temaet individuelt og som organisasjon.
- **Ledelsen tar ansvar for å skape system**

Systematisk møteplan (m/ f eks avdelingsmøte hver første onsdag i mnd., teammøter/trinnmøter hver tredje osv.), slik at det er planlagt for hele året og er forutsigbart for alle

- **Ledelsen må delta og ha ansvaret, og kan delegere ansvar** til ressurspersoner (omkring temaet) som har ansvar for enkeltmøter
- **Ved bruk av andre ressurspersoner**
Ønskes felles for hele avdelingen i oppstarten, for deretter å komme tilbake midt i halvåret og på slutten, for å følge opp ulike tiltak, gode erfaringer, utfordringer osv.
- **Utvikling gjennom deling og refleksjon i fellesskap**, kan vi som personale prøver ut et par tiltak, evaluere, diskutere, få tips, råd og veiledning av hverandre.
Kontinuerlig prøve ut og evaluere i fellesskap – dele gode eksempler og være konsekvente, systematiske og vise samme holdninger
- Møtekalender på fronter, der alle møter står i en kalender, særlig de faste, både for ledelsen og for lærere – slik at det er systematikk og enkelt å se hvor hvem er og når folk skal være tilgjengelige, og når det er mulighet for andre aktiviteter

Deltakere:

4 av 7 deltakere