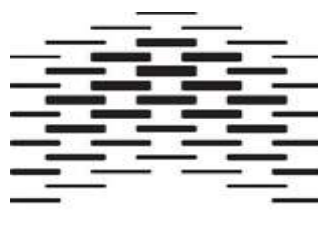

KOMPETANSEUTVIKLING

Marit Sigrid Sund

Mai 2015

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studium
Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Forord

Etter 4 lærerike år markere denne oppgaven avslutningen på masterstudiet i yrkespedagogikk.

En stor takk til områdeleder som la til rette for at jeg kunne gjennomføre aksjoner på avdelingen. En stor takk også til mine informanter som stilte opp og bidrog med datamateriale til denne forskningen. Også en stor takk til dere kolleger som har fulgt med, og vist interesse og omsorg for meg i denne perioden.

Denne oppgaven har for meg vært ekstra spennende i og med at så mange har bidratt i analysearbeidet. Stor takk for deres bidrag.

En viktig bidragsyter til at dette studiet har vært en reise i spennende opplevelser og læring er min veileder Kjartan Kversøy. Du har gjennom din veiledning vist omsorg og forståelse, samtids som du har motivert oss til å ta egne valg og stole på oss selv.

I veiledningsgruppa har vi vist at vi ønsker hverandre vel. Vi har lest hverandres oppgaver, gitt tilbakemeldinger og veiledet og ikke minst oppmuntret hverandre når vi har trengt det. Tusen takk for at det var dere jeg var på gruppe med.

Tusen takk til deg Silje som har lest mammas oppgave og gjort sitt til at oppgaven har fått en språk som flyter. Endelig Svein, nå kan frua bli med på hytta i helgene igjen. Det gleder jeg meg til. Tusen takk for at du har vist stor forståelse når jeg har satt meg med dataen og bedt om ikke bli forstyrret.

Hønefoss, mai 2015

Marit Sigrid Sund

Sammendrag

Problemstillingen i dette prosjektet er «Hvordan legge til rette for kompetanseutvikling for lærere?». Hensikten med denne forskningen er å vise en måte å tilrettelegge for kompetanseutvikling for lærere.

Jeg har gjennomført flere aksjoner med en lærergruppe. Ved å benytte aksjonsforskning som strategi, har jeg forsket sammen med, og ikke på mine informanter. Jeg har brukt tilnærming til fremtidsverksted og pedagogisk aksjonsforskning som forskningsstrategier. Arbeidstittelen for fremtidsverkstedet var «Hvordan kan vi som lærere samarbeide for å utvikle skolehverdagen for våre elever». Fokuset i de neste aksjonene med lærergruppen var gylne øyeblikk i møte med elever eller i møte med kollegaer i skolehverdagen. Som metode for innsamling av data har jeg brukt logger, pedagogiske soler som har vært tegnet på tavla og veggaviser laget av deltagerne.

I mine aksjoner har jeg gjennom flere eksempler vist hvordan jeg har tilrettelagt for å få lærerne til å sette ord på og dele sine erfaringer. Jeg har vist hvordan de har satt ord på og delt sine kunnskaper og erfaringer ved å samarbeide og diskutere i grupper, ved å diskutere i plenum og gjennom logger, både skriftlig og muntlig.

Jeg har også gjennomført en aksjon med en gruppe elever. I denne aksjonen var det gylne øyeblikk i skolehverdagen som var i fokus. Jeg har vist hvordan jeg har delt denne kunnskapen med lærerne ved å sitere fra elevenes logger, og ved å bruke fire av lærerne som var med i lærergruppen som analysedeltagere. Denne aksjonen gjennomførte jeg for at lærerne skulle få kunnskaper om hva som har betydning for elever i skolehverdagen.

Aksjonene jeg har gjennomført, både med lærergruppen og elevene, er samlet i en forskerfortelling. I denne fortellingen er også datamaterialet samlet og presentert. En forkortet utgave er presentert i denne rapporten.

«Marit S. Sund

Jeg har kategorisert de funn jeg har gjort og som er med på å belyse min problemformulering i tre kategorier. Disse kategoriene er relasjoner, refleksjon og relevans. Disse kategoriene har jeg belyst og drøftet opp mot relevant teori.

Summary

The problem to be addressed in this project is «How facilitate competence training amongst teachers? ». The object of this research is to demonstrate a method through which competence training for teachers is facilitated.

I have carried out several actions with a group of teachers. By using action research as my strategy, I have made my informants my fellow researchers, instead of the object of my research. I have used future-workshop and educational action research as research strategies. The work title for the future-workshop was «How can we as teachers cooperate in order to develop the student's routine schooling experience». The focus in the next action with the teacher-group was golden moments in the encounter with students or colleagues. As methods for gathering of data I have used logs, educational suns drawn on the blackboard, and wall newspapers made by the group members.

In my actions I have demonstrated through several examples how I have facilitated the situation in order to make the teachers put words to their experiences and share them. I have shown how they have put words to and shared their knowledge through cooperation and group discussions, through discussions in plenary and through written and oral reports.

I have also carried out an action with a group of students. In this action, golden moments were the focus. I have shown how I have shared this knowledge with the teachers by quoting the students' logs, and by using four of the teachers in the teacher group as analysts. I carried out this action in order to provide the teachers with knowledge about what is important to the students in their school situation.

«Marit S. Sund

The actions I have carried out, both with the teacher group and the students, are gathered in a research story. Gathered and presented in this story is also the data material. A shortened version is presented in this report.

I have categorized the findings which are relevant to my problem formulation in three categories. These categories are relations, reflection and relevance. I have discussed these categories in light of relevant theory.

1 Innledning	1
2 Bakgrunn for valg av tema	3
2.1 Læreryrket	3
2.2 Forskning på området	5
2.3 Min førforståelse	6
2.4 Valg av tema.....	7
2.5 Forskningsspørsmål.....	9
2.7 Utdypning av problemformulering.....	9
2.6 Avgrensning	10
2.7 Begrepsavklaringer.....	11
2.7.1 Kompetanse og kompetanseutvikling.....	11
2.7.2 Profesjonelt læringsfellesskap	12
2.7.3 Gylne øyeblikk	13
2.9 Forskningsetikk	13
2.9 Tidslinje for prosjektet	16
2.10 Oppbygning av oppgaven.....	17
2.11 Oppsummering	18
3 Grovplan	19
3.1 Mål	19
3.2 Rammefaktorer	19
3.3 Læreforutsetninger	20
3.4 Innhold	21
3.5 Prosess	22
3.6 Vurdering.....	22
3.7 Forankring av prosjektet.....	23
3.8 Oppsummering	23
4 Føringer i planverk	24
4.1 Kunnskapsløftet.....	24
4.2 Læreplanens generelle del	24

4.3 Prinsipper for opplæringen	25
4.4 Oppsummering	26
5 Teori jeg trenger for å drøfte mine funn.....	27
5.1 Innledning.....	27
5.2 Relasjoner	27
5.2.2 Den proksimale utviklingssonen	30
5.3 Refleksjon.....	32
5.3.1 Den reflekterte samtale.....	33
5.4 Egen arbeidshverdag som utgangspunkt for læring	36
5.4.1 Motivasjon.....	38
5.5 Oppsummering	39
6.0 Metode.....	40
6.1 Kvalitativ tilnærming	40
6.2 Min rolle som tilrettelegger og forsker	40
6.2.1 Organisering	42
6.2.3 Praktisk yrkesteori	43
6.2.4 Anonymisering	44
6.2.5 Kontrakter.....	44
6.3 Metode for valg av forskningsstrategier.....	44
6.3.1 Aksjonsforskning.....	45
6.3.2 Pedagogisk aksjonsforskning	47
6.3.3 Kritisk utopisk aksjonsforskning.....	47
6.3.4 Fremtidsverksted	48
6.3.5 Dialog – rundepriussipp.....	52
6.3. 6 Begrunnelse for valg av strategiene fremtidsverksted og dialog	53
6.4 Metoder for å samle inn data	54
6. 4.1 Logger	56
6.4.2 Pedagogisk sol.....	57
6.4.3 Veggaviser.....	58
6.5 Analyse av data	58
6.5.1 Hvordan analysere?	59
6.6 Forskjeller og likheter i analysearbeidet.....	63

6.7 Troverdighet og Pålitelighet	64
6.5 Metodekritikk	65
6.8 Oppsummering	66
7.0 Min forskningsfortelling – hvordan jeg har samlet inn data	67
7.1 Forskningsfortelling – en presentasjon av aksjonene	67
8.2 Oppsummering	86
8 Hvilke funn gjorde analysedeltagerne i sin analyse?	87
8.1 Hva kom til syne for analysedeltagerne?.....	88
8.2 Oppsummering	91
9 Drøfting og oppsummering av forskningsprosjektet	92
9.1 Drøfting av forskningsspørsmål 1	92
9.2 Drøfting av forskningsspørsmål 2	98
9.3 Drøfting av problemformulering	105
9.4 Oppsummering og refleksjon over forskningsprosjektet.....	108
Litteraturliste.....	111
Vedleggsoversikt:.....	115
Figur 1- Tidslinje	16
Figur 2-Kolbs læringssirkel (Illris 2006, s. 67)	35
Figur 3- Praksistrekanten.....	41
Figur 4- Fremgangsmåte for analysearbeid.....	62
Figur 5- Eksempel på veggavis.....	70
Figur 6- Flippoveren med stikkord	74
Figur 7- Tavla med elevenes stikkord	78
Figur 8- Tavla med lærernes stikkord	81

1 Innledning

I dette prosjektet retter jeg fokuset mot kompetanseutvikling for lærere. I mine prosjekter tidligere ved dette studiet har jeg jobbet med motivasjon og læring for elever i faget prosjekt til fordypning. Dette er områder jeg fortsatt er svært interessert i. I tråd med dette, er jeg opptatt av hvordan vi som lærere skal kunne utvikle vår kompetanse slik at det kommer elevenes læring til gode. Det er dette mitt prosjekt har fokus mot.

I stortingsmelding nr. 11 *Læreren Rollen og utdanning* skrives det at skolen står ovenfor utfordringer, noe som stiller krav til lærernes kompetanse. Forventingene til dagens lærere er mer utfordrende enn tidligere. Læreren skal forholde seg til fagplaner med kompetansemål og innføring av grunnleggende ferdigheter. Læreren skal mer enn tidligere vektlegge den enkelte elevs læreforutsetninger og elevens utvikling. Økte krav til å dokumentere elevens læring og dermed grunnlag for videre arbeid med eleven er også sterkere vektlagt (St.melding 11, s. 12).

I den perioden¹ jeg har jobbet med dette prosjektet har media hatt fokuset rettet mot skolen og lærernes arbeidsdag. I stortingsvalgkampen høsten 2013 var et av hovedfokusene skolen, og spesielt lærernes kompetanse. Statsminister Erna Solberg innførte ordet «Drømmelæreren». Hun skriver i sin blogg at drømmelæreren er en lærer som ser eleven og som engasjerer og utfordrer, og som har autoritet i tillegg til å ha faglig kompetanse (2014).

Våren 2014 startet med diskusjoner mellom lærerorganisasjonene angående arbeidstidsordningen. KS² ønsket endring av lærernes arbeidsår. Fra å ha 43,5 timers arbeidsuke, med avspasering når elevene har ferier, ønsket KS at lærerne skulle ha arbeidsuke på 37,5 timer, og dermed ingen avspasering. Likeledes ønsket KS å øke tilstedeværelsen for den enkelte lærer. Økt tilstedeværelse mente KS at skulle gi læreren tilgang til bedre samarbeid de i mellom. Etter en langvarig streik fra lærernes side valgte KS å fravike kravet om økt

¹ Jeg startet med planlegging av dette prosjektet sommeren 2013, og planlegger å levere våren 2015

² KS – kommunenes arbeidsgiver-, interesse og medlemsorganisasjon

tilstedeværelse og endring av timetallet for tilstedeværelse pr. uke for lærerne (Utdanningsforbundet 2014).

Mitt prosjekt viser en måte å jobbe med kompetanseutvikling for lærere. Jeg har gjennom flere aksjoner tilrettelagt for at lærerne skal kunne sette ord på, og dele sin kompetanse slik at de får erfart at det å samarbeide og dele kunnskaper og erfaringer med andre kan være med på å utvikle egen kompetanse. I dette prosjektet er det lærernes kompetanseutvikling som har vært i fokus. Jeg har også innhentet data ved å gjennomføre aksjoner med elever. En aksjon handler om å gjøre deltagerne bedre i stand til å fungere i det fellesskapet de tilhører (Kurt Levin i Nielsen 2004). Aksjonen som er gjennomført med elevene bidrar med å gi perspektiv til lærere, men det er også en myndiggjøringsprosess der eleven får satt ord på sine egne relasjoner til lærerne. Jeg skal ikke i dette prosjektet utdype denne myndiggjøringsprosessen elevene har deltatt i, men jeg har brukt den som en metode for å hente data til mitt forskningsprosjekt.

2 Bakgrunn for valg av tema

I dette kapitlet vil jeg belyse hva som har vært med på å avgjøre mitt valg av tema i denne oppgaven. Jeg har satt søkelyset på læreryrkets utfordringer. Videre har jeg rettet fokus mot samarbeidskultur i skolen og hva forskning sier om hvilke faktorer som har betydning for elevers læring. Jeg vil også vise hvordan min førforståelse har hatt betydning for mitt valg av tema i dette prosjektet.

Ved valg av tema lot jeg meg inspirere av Jean McNiff og Jack Whitehead (2012). Jean McNiff jobber nå som professor II ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I boken *Doing and Writing Action Research* (2012) stiller forfatterne spørsmålet «What is my concern? » Jeg velger å oversette dette til å være hva jeg er opptatt av, eller hva interesserer jeg meg for i min arbeidssituasjon som lærer. Mine egne erfaringer som lærer, og min førforståelse har vært med å prege min interesse for hva jeg brenner for i min arbeidshverdag. Denne oppgaven har til hensikt å rette søkelyset mot det å få innsikt og forståelse for hva lærere er opptatt av i læringssituasjoner med elever, for på denne måten ha muligheten til utvikle seg som profesjonelle yrkesutøvere.

2.1 Læreryrket

I likhet med mange andre yrker er også læreryrket i endring. Samfunnet endrer seg, og dermed også rammebetingelsene for de enkelte yrkene. I følge stortingsmelding 11 om *Læreren – rollen og utdanningen (2008-9)*, er forventningen til dagens lærere mer omfattende enn før. En god lærer kan sitt fag og formidler dette videre til sine elever. De analyserer, konkretiserer og operasjonaliserer kompetansemålene og dermed læreplanverket slik at læring kan skje hos den enkelte elev. Læreren er lederen av elevenes læringsarbeid. De følger elevene tett opp, de er pådrivere, de spør og tilpasser undervisningen for den enkelte elev (Meld. St.11 (2008 – 9)). I samme stortingsmelding stilles det store krav til samarbeid lærere imellom, og mellom ledelse og lærere. Det stilles krav til at lærere fornyer og videreutvikler sin kompetanse. Stortingsmelding 11 sier videre at «gode lærere er aktive bidragsyttere i et profesjonelt felleskap. De ser hvilke muligheter som ligger i endring og utvikling, og bidrar til å utvikle sin praksis og skolens læringsmiljø» (s. 14, 2008 – 2009).

I innledningskapitlet til St. melding nr. 30, *Kultur for læring*, står det at:

«[...] alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs. Derfor er det en sentrale og viktig oppgave å styrke og videreutvikle lærernes faglige og pedagogiske kompetanse og å motivere for forbedringer og endringer. (St. meld nr. 30, 2003 – 2004)»³

I samme stortingsmelding vises det til studier som er gjort angående samarbeid med kollegaer i skolen. Lærere som har nært samarbeid med andre kollegaer opplever mindre faglig usikkerhet, og dermed større trygghet, enn de som ikke jobber nært sammen.⁴ Videre retter samme melding søkelyset mot samarbeidskultur. I stortingsmeldingen står det at det å ha utstrakt bruk av samarbeid og tradisjon for refleksjon i en kollegagruppe er et viktig middel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke blir privatisert, men deles slik at videreutvikling kan skje i fellesskap. Læreryrket har vært et yrke der du står alene om mange av arbeidsoppgavene. På tross av at læreren gjennom hele arbeidsdagen jobber med andre mennesker, og deltar i prosesser der mennesker er involvert, er yrket organisert som en selvstendig virksomhet. Det er gjennom arbeidsdagen få muligheter til å utveksle ideer, drøfte undervisningsopplegg, og diskutere utfordringer som oppstår. Problemer som oppstår er den enkeltes utfordring, og får på denne måten et privat preg. (Lauvås 2004). På tross av dette stilles det stadig større krav til samarbeid mellom ledelse og lærere, og samarbeid lærere i mellom. Det stilles også krav om at den enkelte lærer fornyer og videreutvikler sin kompetanse. Et læringsmiljø kan utvikles ved at gode lærere bidrar med erfaringer og kompetanse, slik at endring og utvikling kan skje. (Stortingsmelding 11). Collinson & Cook (2000 i Sølvsberg og Rismark 2009) skriver at ved å dele erfaringer og kunnskap, kan skolen utvikles som en lærende organisasjon, der erfaringsdeling og kunnskapsutvikling er fremtredende. Videre skriver de at det å dele kunnskap handler om å gi av egne erfaringer, og å få tilgang på andres. Selv om lærere mener at andre kollegaers erfaringer og kunnskap er viktig, så er kunnskapsdeling lite utbredt i skolehverdagen. Levin & Kleiv (2002 i Sølvsberg og Rismark 2009) skriver at organisasjonsutvikling i stor grad handler om kollektive læringsprosesser, der refleksjon er en viktig komponent som er med på å skape ny felles innsikt. En stor utfordring i skolehverdagen

³ Dette sitater er å finne i innledningen til St. melding nr. 30. Disse sidene er unummererte

⁴ Munthe 2004 i stortingsmelding nr. 30 hvordan skolens

er derfor hvordan man kan legge til rette for at lærerne kan dele sine erfaringer og kunnskap med hverandre på en slik måte at ny kunnskap utvikles.

2.2 Forskning på området

Det er bred enighet i norsk skolepolitisk debatt om at læreres kompetanse er en viktig ressurs for skolen⁵. Hva som menes med lærerens kompetanse har endret seg noe de senere årene. Lærere har i utgangspunktet høy formell utdanning.⁶ Sammenlignet med andre yrkesgrupper med høyere utdanning er lærere en yrkesgruppe som deltar mye i opplæring og videreutdanning, og da spesielt formell utdanning. (Postholm 2012). Utviklingen har vist at fra å ha vært opptatt av lærernes formelle kompetansen, har en i økende grad begynt å fokusere på den ikke-formelle kompetansen.⁷ (Hagen og Nyen 2009). I rapporten *Kompetanseutvikling for lærere* (2009) viser Hagen og Nyen til forskning som er foretatt angående hvilke forhold som har betydning for elevers læringsutbytte. De viser til en litteraturgjennomgang foretatt av Gustavsson og Myrberg (2002) der disse konkluderer med at av alle ressursfaktorer i skolen, er lærerens kompetanse den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevenes læring.

Den kompetansen forskning⁸ viser har særlig betydning for elevers læring, er relasjonskompetanse, ledelseskompentanse og didaktisk kompetanse (Hagen og Nyen, 2009). Relasjonskompetanse handler om lærernes evner til å utvikle forhold til den enkelte elev. Ledelseskompentanse er evnen til å lede og sette klare rammer og forventninger til de du skal lede, for eksempel en enkelt elev, eller en hel gruppe. Didaktisk kompetanse handler om hvordan du formidler kunnskap (Hagen og Nyen, 2009). Formidling av kunnskap kan skje via forskjellige metoder, som for eksempel samtaler elever imellom der du som lærer tilrettelegger, veiledning, tilbakemeldinger, oppgaver som besvares og tradisjonell tavleundervisning. I følge Darling Hammond (2000 i Hagen og Nyen 2009) oppnår lærere med mer enn tre års erfaring med undervisning bedre resultater enn nyutdannede lærere. Etter mer enn fem års erfaring avtar den effekten som erfaring gir i undervisningssituasjoner. Dersom lærere jobber og deltar i

⁵ Jfr. Erna Solbergs utspill i valgkampen høsten 2013 om drømmelæreren

⁶ Studier på minimum 3 år på høyskole eller universitet etter fullført studiekompentanse

⁷ En kompetanse som er tilegnet uten at det fører til offentlig godkjente dokumenter, for eksempel kurs på arbeidsplassen (http://www.statvoks.no/kompetanseveileder/downz/Def_v0.1.pdf)

⁸ På oppdrag for kunnskapsdepartementet foretok Dansk Clearinghouse i 2008 en systematisk gjennomgang av empirisk forskning om lærerkompetanse og elevenes læring (Nordenbo mfl. 2008).

miljøer som vektlegger betydningen av samarbeid lærere imellom med fokus på utvikling, vil den positive erfaringseffekten forlenges.

Det å beskrive den gode læreren har vist seg å være vanskelig. Laursen (2004) i Hagen og Nyen (2009) har gjennom kvalitative intervjuer og observasjoner intervjuet 30 lærere som oppleves å være den gode lærer. Laursen forsøkte å finne ut hva disse 30 lærerne hadde felles. Han kom frem til at følgende faktorer gikk igjen:

- En personlig intensjon- de gode lærerne vil noe med det å være lærer
- Inkarnasjon av budskapet – lærerne formidler overfor elevene at det som skal læres, er av stor verdi
- De gode lærerne har og viser respekt for elevene
- Samarbeid med kollegaene- de gode lærerne ser kollegaene som en viktig ressurs.
- Samsvar mellom lærernes kompetanse og deres egne intensjoner med lærerarbeidet
- De gode lærerne tar ansvar for sin egen faglige utvikling

(Gjengitt etter Hagen og Nyen, 2009)

Laurssen mener dermed at det er en sammenheng mellom individuelle egenskaper og organisatoriske forhold for å kunne skape den gode læreren (2004 i Hagen og Nyen 2009).

2.3 Min førforståelse

Jeg er utdannet husstellærer fra Statens lærerskole på Stabekk i 1985. Av formell utdanning har jeg i tillegg 1. avdeling ved det juridiske fakultet. Skoleåret 2010/11 studerte jeg vurdering skole og bedrift på Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg har jobbet som konsulent ved Kjøpmannsinstituttets høyskole i 10 år. I dag jobber jeg på en videregående skole og underviser på avdelingen for helse- og oppvekstfag.

Jeg har de siste 15 årene jobbet tett sammen med to andre programfaglærere. Å diskutere, reflektere og få veiledning av kollegaer har hatt betydning for min utvikling som lærer. Det å få tilbakemeldinger og gi av egen erfaring har gjort meg til en som er trygg i rollen som lærer. Samarbeidsforhold mellom lærere, og eventuelt assistenter som deler klasser, ser jeg at flere

utvikler. Kunnskapsutvikling blir dermed tilfeldig basert på hvem som jobber sammen. Kunnskapsutvikling blir personavhengig, og kan føre til samarbeidsforhold som er vanskelig å endre i takt med arbeidsplassens behov. Kompetanse som utvikles mellom samarbeidspartnere deles tilfeldig med andre på samme arbeidsplass. I ytterste konsekvens kan dette føre til at noen på en arbeidsplass står utenfor samarbeidsforhold, og ikke får ta del i kunnskapsutviklingen som foregår.

Jeg mener at det å jobbe i et arbeidsfellesskap der deling og utvikling er i fokus, har betydning for den enkelte lærers utvikling og trygghet. Jeg mener at jeg som lærer er den viktigste ressursen i elevens læringsarbeid, og at trygge lærere som klarer å skape gode relasjoner til sine elever, får motiverte elever som engasjerer seg i sitt eget læringsarbeid.

2.4 Valg av tema

Våren 2013 leverte jeg oppgave MAY 4300 på Høgskolen i Oslo og Akershus. Denne oppgaven hadde fokus på elevers motivasjon og læring i faget prosjekt til fordypning. Jeg ønsket også at neste prosjekt MAY 5900 skulle ha motivasjon hos elever i fokus. Samtidig som jeg begynte å planlegge min masteroppgave var det en del diskusjoner på avdelingen der jeg jobber. Diskusjonene handlet blant annet om delingskultur, holdninger til elever, tolking av kompetansemål og vurdering. I diskusjonene kom det frem at vi som lærere hadde utviklet oss i retninger der vi ikke lenger visste hva andre gjorde, og dermed manglet en VI – følelse. Vi snakket blant annet om «mine elever» og «dine elever» og lite om «våre elever». Samarbeid i teamene var sporadiske og lite organisert etter faste mønstre. Jeg så derfor en mulighet til å jobbe både med elevers motivasjon og det lærerne på avdelingen gjennom sine diskusjoner viste at de var opptatt av.

Hensikten med dette prosjektet ble derfor å starte et utviklingsarbeid sammen med en lærergruppe, der elevenes læring var i fokus, og lærerne fikk erfare om samarbeid lærerne imellom kan føre til kompetanseutvikling. Jeg ønsket å undersøke om jeg kunne få en gruppe lærere til å sette ord på og dele hva de er opptatt av for å kunne utvikle seg som profesjonelle lærere. Videre ønsket jeg med mitt prosjekt å la lærere erfare om det å jobbe sammen kan gi mening slik at de på denne måten kunne utvikle kompetanse som kommer elevene til gode.

I dette prosjektet ønsket jeg også å synliggjøre elevenes stemme i forhold til hva de mener er viktig i læringssituasjoner. Vi som lærere har som hovedoppgave å legge forholdene til rette, slik at læring kan skje hos elevene. Dewey (2005) sammenligner dette med en forretningsmann som gjør forretninger både som selger og kjøper, uten å tenke over hva kundens behov er. En handling som planlegges isolert uten å kjenne kundens behov vil nødvendigvis ikke komme kunden til gode. Dewey sier «Tænkning og følelser, som har med handling i forbindelse med andre at gjøre, er en like så social form for adfærd som den mest åbenlyse samarbejdende eller fjendtlige handling» (2005, s. 35) Slik jeg leser Dewey, mener han at når en planlegger en aktivitet som har med andre mennesker å gjøre, og en ikke kjenner deres behov, kan det virke mot sin hensikt. Jeg vil derfor i mitt prosjekt synliggjøre hvilke faktorer elevene mener har betydning for sin læring. Ved å synliggjøre dette for lærerne har de mulighet til å kjenne elevens behov og dermed ta utgangspunkt i dette når de skal utvikle seg som profesjonelle yrkesutøvere.

Planen for mitt prosjekt var å gjennomføre et fremtidsverksted over tre halve dager med en gruppe lærere, og deretter jobbe videre med elever basert på hva vi kom frem til på fremtidsverkstedet med lærerne. Den opprinnelige planen var å involvere elevene som mine medforskere. Det viste seg at da vi gjennomførte siste økt på fremtidsverkstedet og hadde oppsummering, at ønskene fra lærergruppen ikke samstemte med de planene jeg hadde lagt for mitt arbeid fremover i prosjektet. Jeg valgte derfor å endre mine planer i tråd med lærergruppens ønsker. Av den grunn ble elevene brukt som informanter for å se om elevenes behov og ønsker samstemmer med hva lærernes behov og ønsker er i forhold til læringssituasjoner.

Jeg vil i dette prosjektet beskrive hvordan jeg har lagt til rette for at en gruppe lærere har satt ord på og delt det de er opptatt av for å kunne utvikle seg som lærere. Jeg beskriver også hvordan jeg har lagt til rette for at lærerne gjennom erfaring ser nytten av det å jobbe i samarbeidsgrupper. Jeg har også spurt en gruppe elever om hva de opplever er gyldne øyeblikk i læringssituasjoner. Dette for å se om elevenes behov ligner på lærerens behov. Jeg har ikke hatt til hensikt å undersøke om enkelte teorier, hypoteser eller antagelser stemmer, men har gått inn i dette forskingsfeltet med åpent sinn. Jeg har hatt ønske om å finne ut hvordan virkeligheten er for lærerne og elevene. Forskingen begynte med en arbeidstittel som var «Hvordan kan vi som avdeling samarbeide for å utvikle skolehverdagen for våre elever». En arbeidstittel kan i likhet med en problemformulering identifisere det det skal forskes på. På denne måten forteller

også arbeidstittelen hva forskeren ønsker å rette søkelyset mot og hva forskeren ønsker å vite mer om (Johannessen 2011).

Min problemformulering har etter hvert blitt:

Hvordan legge til rette for kompetanseutvikling for lærere?

2.5 Forskningsspørsmål

For å få besvart min problemformulering har jeg valgt å konkretisere problemstillingen med to forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene avgrenser enda mer forskningsområdet forskeren er interessert i å forske på, og er dermed også med på å klargjøre hva forskningen handler om.

Forskingsspørsmål 1

Hvordan legge til rette for at lærere setter ord på og deler sin kompetanse om hva som er viktig i læringssituasjoner med elever?

Forskingsspørsmål 2

Hvordan legge til rette for at lærere får kunnskaper om hva elevene mener er viktig i skolehverdagen?

2.7 Utdypning av problemformulering

I mitt prosjekt har fokuset vært kompetanseutvikling hos lærere. Jeg har gjennom min forskning jobbet med en gruppe lærere slik at de har fått erfart hvordan en kan dele erfaringer og kunnskap seg imellom. Dette prosjektet handler om kompetanseutvikling som foregår på en arbeidsplass der de som jobber deler sin kompetanse slik at andre får ta del i den, og dermed utvikle egen kompetanse. Dette prosjektet handler om å synliggjøre hva både lærere og elever mener er viktig i læringssituasjoner for elever. Jeg har i mitt prosjekt lagt til rette for at lærerne skal få delt sine erfaringer og kunnskaper om hva de mener er viktig i læringssituasjoner. Lærerne har dermed fått muligheten til å sette ord på egen kompetanse og dele den med resten av lærergruppen. Dette har jeg gjort ved de forskjellige aksjonene som har vært gjennomført med lærerne. Ved å være deltager i aksjoner har lærerne måttet samarbeide i små og store grupper for å løse forskjellige oppgaver de har fått. På denne måten har jeg lagt til rette for at den enkelte

har fått muligheten til å erfare om det å samarbeide med kollegaer oppleves som kompetanseutvikling, og hvilke faktorer som har betydning for at kompetanseutvikling skal kunne skje.

I dette prosjektet ønsket jeg også at lærerne skulle få kompetanse om hva elevene mener er viktig i læringssituasjoner. Jeg har derfor samlet inn data fra elevene ved å gjennomføre en dialog med elever der gyldne øyeblikk i læringssituasjoner var i fokus. Ved å gjennomføre lignende innsamling av data med samme fokus hos lærerne, vil en få muligheten til å sammenligne om lærerne og elevene har samme perspektiv på hva som er viktig i læringssituasjoner på skolen. Ved å dele kunnskapen om hva som har betydning for elevens læring, vil en igjen kunne utvikle den enkelte lærers kompetanse. Det er dette aksjonsforskning handler om. En aksjon utløser en ny aksjon, som igjen utløser en ny.

2.6 Avgrensning

Å avgrense en oppgave handler om å prioritere. Jeg har valgt å avgrense min oppgave ut fra tiden jeg har til rådighet, min egen interesse og den nytten det jeg forsker på kan ha for andre. Jeg har forsket sammen med lærere om hva de er opptatt av i sine læringssituasjoner med elever og hvordan en kan utvikle profesjonelle læringsfelleskap. Jeg har avgrenset oppgaven til å omhandle læringssituasjoner, og ikke hele skolehverdagen. Fokuset i denne oppgaven er lærerne og kompetanseutvikling i fellesskap. I tillegg synliggjør jeg elevenes meninger om hva som har betydning i læringssituasjoner. Jeg mener at disse to perspektivene henger sammen. Lærernes oppgave er å jobbe med elevene, slik at læring kan skje. Det er derfor viktig å høre elevenes stemmer om hva de opplever er viktig i sin arbeidsdag. Ved å forske frem data både fra lærere og elever angående læringssituasjoner i skolen, har jeg også fått muligheten til å sammenligne om det er forskjeller eller likheter i hva som kjennetegner gode arbeidsdager i skolehverdagen for henholdsvis lærere og elever.

Da jeg startet med å strukturere det innsamlede datamaterialet, valgte jeg å se etter likheter i dataene. Likhetene jeg så etter var om det var flere som mente det samme. Det jeg fant samsvarte med mine interesser for hva jeg ønsket å forske på. I mitt prosjekt har jeg valgt å bruke kollegaer og elever på egen skole som informanter. Dette har sammenheng med tiden som er disponibel i forhold til studiet, og dermed forskningsperiodens varighet. Det å forske

sammen med lærere om hva de og elever er opptatt av lærings situasjoner, kan bidra til kompetanseutvikling hos lærere. Jeg mener denne kunnskapen er noe som er nyttig for andre og som dermed har et samfunnsperspektiv.

2.7 Begrepsavklaringer

2.7.1 Kompetanse og kompetanseutvikling

To sentrale begreper i denne oppgavene er kompetanse og kunnskapsutvikling. Disse begrepene er mye brukt etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2004. I Kunnskapsløftet forholder lærerne seg til læreplaner og kompetansemål, og dermed hvilken kompetanse elevene skal tilegne seg. I stortingsmelding 30 defineres kompetanse som

Evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått med hva man gjør og får til i møtet med utfordringer. (St. melding nr. 30 (2003 – 2004), s.31)

Haaland Sund og Nielsen (2008) skriver at dette viser tydelig et helhetlig perspektiv på kompetansebegrepet, der kompetanse omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Slik jeg velger å bruke kompetansebegrepet i denne oppgaven blir det dermed evnen til å løse utfordringer der kunnskaper, ferdigheter og holdninger omsettes i handling. Illris (2009) diskuterer også begrepet kompetanse. Han skriver at kompetansebegrepet er et uttrykk for et ønsket resultat av en helhetlig læring. Han viser også til definisjonen av Jørgensen (1999), som sier at kompetansebegrepet ikke bare handler om en person som kan beherske faget sitt, men også:

[...] at personen kan anvende denne faglige viden – og mere end det: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situasjon, der måske oven i købet er usikker og uforudsigelig. Dermed indgår i kompetance også personens vurderinger og holdninger – og evne til at trække på en betydelig del af sine mere personlige forudsætninger. (Jørgensen 1999 i Illris 2009, s. 143).

Både Illris og Jørgensen påpeker at kompetanse innbefatter et helhetlig perspektiv som integrerer alt som skal til for å kunne gjennomføre eller løse en gitt situasjon. Videre skriver Illris at kompetanseutvikling skjer i miljøer der det er et samspill mellom relevante erfaringer og aktiviteter, og at tolkningen av disse skjer i en ramme som er fremadrettet og reflektert.

I sin doktorgrad diskuterer Kristin Heistad (2013) begrepet kunnskapsutvikling⁹. Hun skriver at «kunnskapsutvikling kan forstås som en sosial prosess gjennom erfaring, informasjon, kunnskapskonstruksjon og forståelse, der forståelse er målet for aktiviteten, og der nye kunnskaper og forståelse kontinuerlig utvikles» (Well, 1999 i Heistad, 2013, s. 17). Slik jeg forstår Heistad (2013), skriver hun at det å utvikle profesjonell kunnskap ikke bare handler om å tilegne seg nye kunnskaper og nye ferdigheter. Kunnskapsutvikling handler også om det å kunne utvikle klokskap eller erfaring, slik at læringsarbeidet kan utøves med forståelse. Videre skriver Heistad at profesjonell kunnskap handler om hvordan kunnskapen utøves i praksis, og hvordan kunnskap kan utvikles gjennom sosialt fellesskap blant annet i samtaler med kollegaer. Det å være en kyndig profesjonsutøver rommer også evnen til å bruke kunnskap i nye situasjoner, det å kunne reflektere, og det å se egen praksis med utenforstående øyne (metaperspektiv) Dermed viser både Illris og Heistad at kompetanseutvikling er et begrep som vektlegger ferdigheter der refleksjon, det å se fremover og utvikling er sentralt. Jeg mener at kompetanseutvikling er kjernen i mitt prosjekt, der diskusjon og refleksjon blant lærer og elevgruppene var sentralt. Lærergruppen fikk gjennom diskusjon og refleksjon ny kunnskap om betydningen av gyldne øyeblikk for både kollegaer og elever. Ved å dele egne erfaringer fikk også gruppene en forståelse for betydningen av det å oppleve gyldne øyeblikk for den enkelte, og de fikk erfare betydningen av å dele slike øyeblikk med andre. Lærergruppen fikk erfare at ved å dele sine erfaringer og sammen diskutere og reflektere, vil en kunne skape ny forståelse og dermed utvikle egne ferdigheter og handlinger.

2.7.2 Profesjonelt læringsfellesskap

I en artikkel i *Bedre skole*, «Wengers praksisfellesskap», har Marit Rundberg¹⁰ fokuset rettet mot hvordan en kan stimulere til økt interesse for sosial samhandling og uformell læring i ett

⁹ I doktorgraden (2013) skriver Kristin Heistad at hun ikke skiller på begrepene kunnskapsutvikling og kompetanseutvikling

¹⁰ Marit Rundberg har skrevet masteroppgave om det å utvikle kultur for læring gjennom bruk av Wengers teori om situert læring

kollegafellesskap i skolen. Hun tar utgangspunkt i Wengers teori angående praksisfellesskap. Hun beskriver et praksisfellesskap som en uformell gruppe der deltagerne har et felles engasjement for noe de arbeider med, og fokus på å lære av hverandre (2009, nr. 3) I dette prosjektet velger jeg å bruke samme forklaring på hva jeg mener et profesjonelt læringsfellesskap er.

2.7.3 Gylne øyeblikk

Begrepet gylne øyeblikk, bruker jeg i min forskning sammen med både elever og lærere for å samle inn data. Slik jeg bruker dette begrepet, er det noe som er lystbetont. Det gylne øyeblikket åpner opp nye muligheter som kan utgjøre en forskjell for deg, og som du på mange måter ønsker å holde fast ved. Disse øyeblikkene fyller gjerne hele kroppen med en følelse som du ikke har lyst til å slippe. Du oppdager muligheter. De gylne øyeblikkene blir dermed resultat av små endringer som gir mening, og som kan utgjøre forskjellen i måten å se på livet videre, og dermed forskjellen i måten å takle nye utfordringer. Ved å bruke uttrykket gylne øyeblikk i forskningen, har jeg dermed gitt signal om å ha fokus rettet mot det positive, det som gjør at en har lyst til å komme på arbeidsstedet sitt/ skolen. Ved å rette fokuset mot det positive, ved å si noe om hva en vil ha mer av, sier en også indirekte noe om hva en ikke vil, uten å ha fokus rettet mot det. Ved å ha fokus på positive vinklinger vil en ikke bli forstyrret av negative innspill. På denne måten blir lærerne og elevene inviterte til å være med på å si noe om hva de mener har betydning for seg, og dermed til å vise at de selv er ansvarlige for å fange egne gylne øyeblikk.

2.9 Forskningsetikk

I forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi¹¹ står det at begrepet «forskningsetikk» viser til et mangfoldig sett av verdier og normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere vitenskapelig virksomhet» (2014, s. 5) Som leder av et forskningsprosjekt har jeg forholdt meg til skrevne retningslinjer og uskrevne normer innenfor forskning. Skrevne retningslinjer er ment som et hjelpemiddel for forskeren og har ikke samme funksjon som lover (Forskningsetiske retningslinjer 2014). Noen av de etiske retningslinjene finner en igjen i lovgivning. Dette viser at forskningsetikk og lovgivning er samkjørte.

¹¹ Omtales videre som forskningsetiske retningslinjer

I mitt prosjekt har jeg forsket sammen med kollegaer. I tillegg har jeg samlet data hos elever på skolen jeg jobber. Disse elevene har vært tidligere elever i klasser der jeg har undervist. Samtlige av deltagerne har skrevet under på kontrakter der de tillater bruk av innsamlet data i mitt forskningsprosjekt. Slikt samtykke er gitt uten ytre press eller begrensinger av personlig handlefrihet. Deltagerne kunne trekke seg fra prosjektet når de måtte føle for det. Hovedmetoden jeg har benyttet til innsamling av data er gjennom logger både fra lærerne og fra elevene. Loggen kunne levers anonymt, noe mange har valgt. Jeg kontrollerte ikke om alle hadde levert. Jeg mente at det å la være å levere var et valg for den enkelte. I etterkant har jeg sett at alle har levert. I dialogsituasjoner gjennomførte jeg rundepriippet. Jeg var her nøye med å lese kroppsspråket for å kunne se om noen ikke ønsket å uttale seg. Det ble informert om at det var lov å «stå over». Ingen benyttet seg av den retten. Jeg har anonymisert logger, og utelatt 2 stykker. De loggene jeg utelot opplevde jeg at jeg kunne identifisere personene som hadde skrevet dem. Her lot jeg hensynet til personene veie over hensynet til min forskning. I min forskning fremkommer det ingen personopplysninger, og heller ingen andre opplysninger som i noen form kan identifisere de personene jeg har innhentet data hos. Alle de impliserte i mitt prosjekt har vært over 15 år, og jeg har derfor ikke søkt om samtykke hos foresatte. Etter å ha lest gjennom reglene for hvem som skal søke godkjenning hos Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste, mener jeg at mitt prosjekt faller utenfor kravet om slik godkjenning.

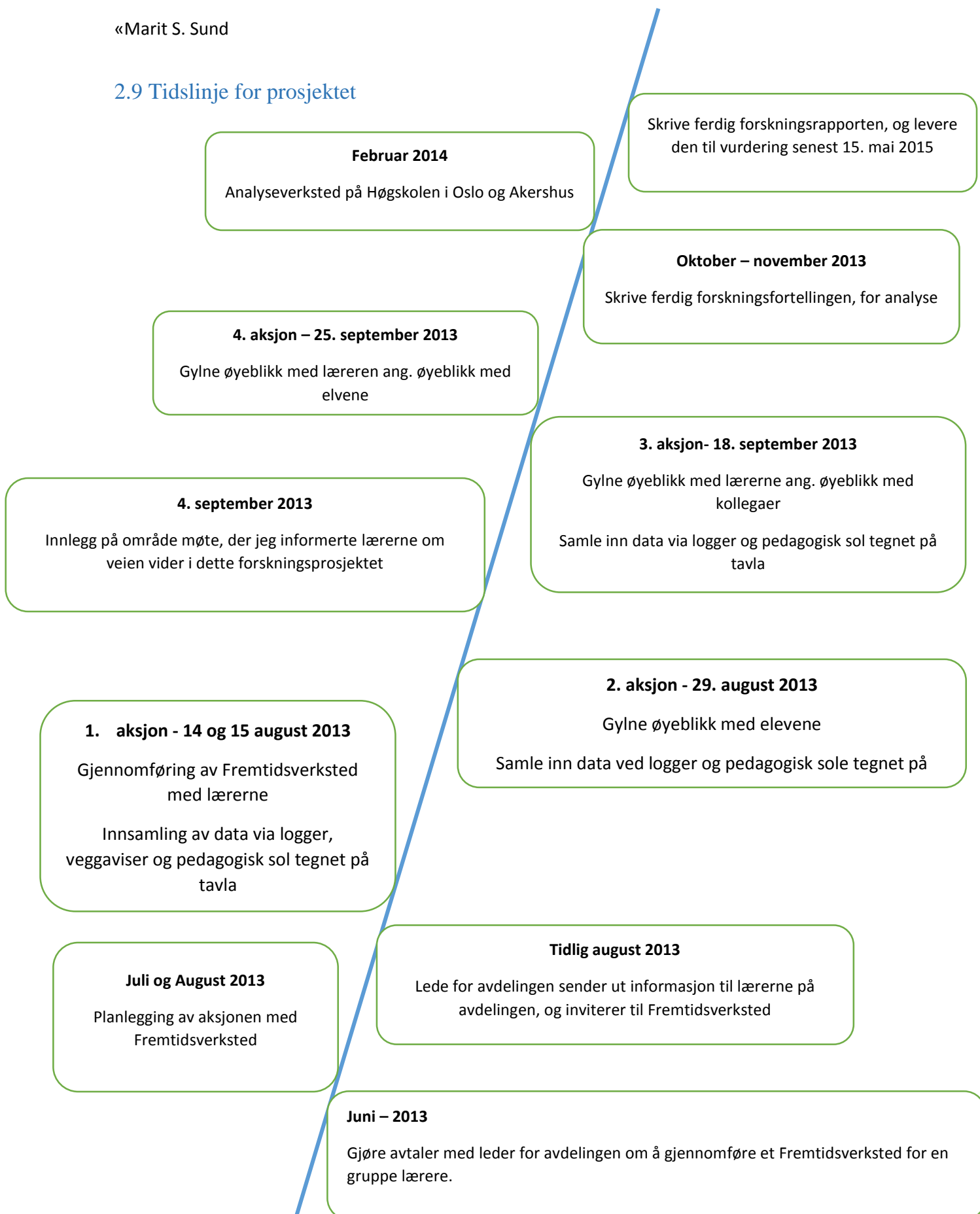
I *Forskningsetiske retningslinjer* (2014) står det at de som har vært med på å bidra til dokumentasjon, analyse og skriving kan takkes. I mitt tilfelle har totalt 42 personer deltatt, enten som informanter eller analysedeltagere. For å sikre anonymitet velger jeg ikke å nevne noen navn på de som har deltatt i aksjonene jeg har gjennomført, og dermed bidratt med informasjon.

God forskning er preget av at forskere leser hverandres arbeid og gir hverandre tilbakemeldinger (Forskningsetiske retningslinjer 2014). I mitt forskningsarbeid har jeg vært medlem av en læringsgruppe på Høgskolen i Oslo og Akershus. Vi har vært syv personer inklusiv en høykolelærer. Denne gruppen har lest hverandres oppgaver underveis, og gitt hverandre tilbakemeldinger. På denne måten har jeg fått innspill, slik at jeg har hatt muligheten til å utvikle mitt prosjekt. I tillegg har denne gruppen lest og analysert hverandres innsamlede data. Dette har vært en lærerik prosess for meg, og det å diskutere og reflektere sammen har gitt

«Marit S. Sund

meg innspill til mitt prosjekt. Jeg opplever at læringsgruppen har vært en metode der jeg som student har hatt muligheten for kompetanseutvikling, det som er kjernen i dette prosjektet. På denne måten har jeg fått erfare betydningen av å utvikle relasjoner med de du jobber med, for så å kunne reflektere over tema som oppleves relevant for hele gruppa.

2.9 Tidslinje for prosjektet



Figur 1- Tidslinje

2.10 Oppbygning av oppgaven

Denne oppgaven er bygd opp etter IMRaD strukturen. Internasjonale rapporter og artikler følger i hovedsak denne strukturen.

I - Introduction

M - Method

R - Results/Research

a - Analysis

D - Discussion

(Høgskolen i Oslo og Akershus (udatert))

Innledning (Introduction)

Kapittel 1. Her gir jeg en innføring i hva som er fokuset i dette prosjektet. Videre klargjør jeg hvilken forskningsmetode jeg har brukt for å samle data. Jeg setter også et samfunnsperspektiv på mitt valg av tema

Kapittel 2. Her klargjør jeg for leseren valg av tema for dette prosjektet. Jeg viser noen av læreryrkets utfordringer, og setter de i sammenheng med valg av tema. Jeg klargjør også min førforståelse.

Kapittel 3. I dette kapittel viser jeg min grovplan for dette prosjektet. Grovplanen min tar utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen.

Kapittel 4. her viser jeg hvordan mitt prosjekt er forankret til føringer i kunnskapsløftet, læreplanens generelle del og i prinsipper for opplæringen.

Kapittel 5. I dette kapitlet presenteres den teorien jeg trenger for å drøfte mine funn. Jeg presenterer teorier om relasjoner, refleksjon og læring i en kontekst.

Metoder- (Method)

Kapittel 6. Her er metodene jeg har brukt i mitt prosjekt presentert. Jeg har delt dette kapitlet i tre hovedkapitler; Metoder for valg av forskningsstrategier, metoder for innsamling av data og metoder for analyse av data.

Resultater – (results)

Kapittel 7. Forskningsfortellingen min presenteres i dette kapitlet.

Analyse- (Analysis)

Kapittel 8 Her presenteres mine funn i dette prosjektet. Her viser jeg hvordan jeg har systematisert det datamaterialet jeg har samlet inn, og hvordan jeg har laget kategorier.

Drøfting – (Discussion) I dette kapitlet viser jeg hvordan jeg drøfter de funn jeg har gjort opp mot teorier jeg har presentert tidligere i denne rapporten.

2.11 Oppsummering

I dette kapitelet har jeg presentert mitt valg av forskningstema. Gjennom stortingsmeldinger og forskningsrapporter retter jeg søkelyset mot utfordringer i læreryrket, og at en sentral oppgave for skolen er å bistå læreren i å utvikle seg faglig og pedagogisk. Det påpekes også at det stilles krav til den enkelte lærer i det å utvikle egen kompetanse. Forskning på området viser at den kompetansen som har betydning for elevers læring er relasjonskompetanse, ledelseskompetanse og didaktikk kompetanse. Jeg viser hvordan min førforståelse og mine interesser har vært med å påvirke mitt valg av forskningstema. Videre har jeg presentert min problemformulering og mine forskningsspørsmål. Jeg har også valgt å utdype min problemformulering, og vist hvordan oppgaven er avgrenset. Sentrale begrep, som kompetanse og kompetanseutvikling, profesjonelt læringsfelleskap og gylne øyeblikk er forklart. Jeg har i dette kapitlet forklart hvordan forskningsetikk har hatt betydning for dette prosjektet. For at forskningen min skal bli oversiktlig for leseren, har jeg valgt å presentere forskningen min via en tidslinje, og et kapittel der oppbygningen av oppgaven er vist.

3 Grovplan

I dette kapitlet vil jeg presentere grovplanen for dette prosjektet, med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen. Modellen er bygd opp av seks ulike kategorier. Den synliggjør den gjensidige avhengigheten i en lærings- og undervisningssituasjon mellom elevene/deltagernes læringsforutsetninger, rammebetingelser, mål, innhold, læringsprosess og vurdering (Hiim og Hippe 2007). Disse kategoriene vil bli presentert i denne grovplanen.

3.1 Mål

I den didaktiske relasjonsmodellen er mål en av kategoriene. Slik modellen er fremstilt understøtter den at kategoriene er avhengige av hverandre. Enten en tar utgangspunkt i planer, som for eksempel læreplaner, eller læreprosessen, som for eksempel undervisningsopplegg, må de ulike kategoriene sees i sammenheng med hverandre. «Så selv om målene har en viss styringsfunksjon, må de hele tiden vurderes i sammenheng med alle de andre kategoriene uten at noen av kategoriene kommer først eller sist» (Hiim og Hippe 2008, s. 170).

Utgangspunktet for mitt prosjekt var å forske på områder som kommer elevene til gode i læringssituasjoner. Jeg ønsket å la lærere få erfare at ved å sette ord på og dele med kollegaer hva de mener er viktig i sitt læringsarbeid, kan de blant annet være med på å utvikle en delingskultur, og dermed også styrke VI – følelsen blant kollegaer. På denne måten vil lærere få erfare at det å jobbe sammen med andre kollegaer i et profesjonelt læringsfelleskap oppleves nyttig, og dermed gir mening for den enkelte lærer. Jeg ønsket å belyse hva elevene mener om hvilke faktorer som er viktige i deres læringsarbeid. Ved at lærerne får kunnskap om elevens behov og ønsker for sine læringssituasjoner, får lærerne mulighet til å utvikle sin kunnskap i tråd med dette. Med dette som utgangspunkt for min forskning i denne masteroppgaven, vil jeg kunne videreføre min forskning fra MAY 4300 der læring og motivasjon var i fokus.

3.2 Rammefaktorer

Rammefaktorer er forhold som gir læringen begrensninger eller muligheter (Hiim og Hippe 2008). Rammene må kartlegges og tas med i planlegging av læringssituasjoner. Rammer kan gi både begrensninger og nye muligheter. Rammefaktorer kan være nødvendig utstyr som

egnede rom, tilgjengelig tavle eller Flippover¹² og datautstyr. Faktorene kan også bestå av tid, kunnskaper, fleksibilitet og åpenhet blant deltagerne, og kunnskap og erfaring hos den som planlegger og leder aktiviteten. Arbeidsbelastningen for lærere varierer i forhold til hvor en er i skoleåret. Skolestart, terminavslutninger og skoleavslutninger oppleves som perioder med stort arbeidspress. Dette er også rammefaktorer en må vurdere når en skal planlegge aktiviteter der lærere er involvert.

For dette prosjektet ble det etter avtale med leder for avdelingen satt av tid i første uke etter sommerferien høsten 2013. Dette er en uke der elevene ikke er kommet ennå, og som skal brukes til kompetanseutvikling og planlegging av nytt skoleår. Tiden som ble satt av var i utgangspunktet tre halve dager. Bakgrunnen for valget av denne uken var at områdeleder hadde varslet at vi skulle diskutere felles utfordringer. Jeg så muligheten til å ta ansvar for denne diskusjonen, og la det være starten på mitt prosjekt. Rammefaktorene som egnet fellesrom, grupperom og annet utstyr var tilgjengelig i disse øktene. En av rammefaktoren er som nevnt tid og uforutsette hendelser. Dette førte til at noen av deltagerne måtte gå litt fra og til under aksjonene som ble gjennomført. Dette resulterte i at de fikk utfordringer i forhold til det å få med seg helten i det vi jobbet med. Videre ser jeg at den informasjonen som blir gitt i forkant av en aksjon er en vesentlig rammefaktor som har stor betydning for gjennomføringen. I dette tilfellet informerte områdeleder muntlig på slutten av skoleåret at vi skulle jobbe med dette i oppstartuken etter sommerferien. I tillegg ble de ønsket velkommen til fremtidsverksted ved undertegnende da hun via e-post sendte ut program for denne uken. Til tross for denne forhåndsinformasjonen, var det flere som ble overrasket over at avdelingen skulle bruke tid på dette arbeidet den aktuelle uken. Dette preget noe av oppstarten av første aksjon.

3.3 Læreforutsetninger

En av lærernes oppgaver er å kartlegge deltagerens forutsetninger. Deltagerens erfaringer, samarbeidsforhold og relasjoner seg imellom vil ha innvirkning på et prosjekt. Dewey (2005) sier at praktiske erfaringer og teoretisk utdanning er faktorer som spiller en vesentlig rolle i forhold til elevers forutsetninger. Førforståelse og motivasjon spiller også inn som vesentlige faktorer.

¹² Flippover er et gulvstativ der det henger store ark til å skrive med tusjer på.

Deltagerne jeg skulle gjennomføre aksjonene med bestod i utgangspunktet av 16 lærere. Avdelingen jeg jobber ved består av en lærergruppe som har jobbet sammen i flere år, og som har erfaringer fra det å jobbe som lærer. Til tross for at avdelingen består av en stabil arbeidsstokk, så har alle forskjellige erfaringer. Det kan være ulike erfaringer blant annet ut fra formell utdanning, ansettelsestid, hvilke klasser de har jobbet med. En avdeling som har kollegaer med forskjellige erfaringer vil kunne skape dynamikk i en diskusjon.

Jeg som ledet dette arbeidet har vært tilsatt ved denne avlingen i 19 år som lærer. Jeg mener at jeg har erfaring med det å lede en gruppe, og at jeg har et syn på mine kollegaer som er preget av positivitet. Jeg ønsker at alle skal få mulighet til å utvikle seg og bli trygge i sin yrkesrolle.

3.4 Innhold

Ved å ta utgangspunkt i avdelingens utfordringer, ønsket jeg å få en gruppe lærere til å sette ord på hva de mener er viktig i læringssituasjoner for elever. Jeg ønsket også å synliggjøre for lærerne hvilke faktorer elevene mener er viktig for sine læringssituasjoner. Ved å sette fokus på nå-situasjonen og den videre ønskesituasjon for lærerne, fikk de mulighet til å sette ord på hva de mener er viktig. Gjennom å belyse hva både elever og lærere oppfatter som gyldne øyeblikk for seg på skolen, blir fokuset rettet mot eget ansvar og mulighet til å påvirke egen læringssituasjon. Lærerne fikk også erfare det å jobbe systematisk sammen i grupper der fokuset var egen arbeidssituasjon. På denne måten ville jeg gi lærergruppen innsikt i hvorvidt det å jobbe i profesjonelle arbeidsfelleskap kunne oppleves nyttig og derigjennom gi mening.

I dette prosjektet var planen min å bruke primært elevene som informanter. Jeg ønsket å jobbe med elevene, men belyse tema også fra lærernes perspektiv. I og med jeg fikk muligheten for å gjennomføre et fremtidsverksted på avdelingen med kollegaene, så jeg muligheten for å bruke dette i min forskning. Planen min var å gjennomføre et fremtidsverksted over tre halve dager med kollegaer, og deretter bruke elever i det videre forskningsarbeidet. I forskningsarbeidet med elevene var planen å bruke dialog.

Da jeg planla hvordan jeg skulle gjennomføre fremtidsverkstedet, var jeg åpen for hvordan veien videre ville utvikle seg. Dewey(2005) sier noe om fordomsfrihet og åpent sinn. Han

skriver at det verste ved en stahet er at en hindrer muligheter i å utvikle seg. Han sier at «Fordomsfrihed er ensbetydende med, at barnet i en bevares, mens det lukkede sind, fordomsfuldheden, er udtryk for en alt for tidlig intellektuel aldring» (Dewey 2005, s. 191). På et av onsdagsseminarene på Høgskolen i Oslo og Akershus, studieåret 2011-12, ledet av førstelektor Kjartan Kversøy, var dette ett av temaene. Her diskuterte vi hva som ligger i den gjestfrie tanke. Det å være åpen for andre ideer og det å sette døra litt på «gløtt» var noe av det som kom frem. Det å lytte til andre med et åpent sinn og ta andres ideer og tanker på alvor, er det jeg legger i begrepet «den gjestfrie tanke». Dette var også strategien min i gjennomføringen av dette prosjektet. Da jeg hadde gjennomført fremtidsverkstedet med lærergruppen opplevde jeg at de hadde andre behov for veien videre enn jeg hadde planlagt. På denne måten fikk mitt prosjekt en annen vinkling enn hva som var mitt utgangspunkt.

3.5 Prosess

I dette prosjektet hadde jeg planlagt at jeg skulle bruke aksjonsforskning som strategi. Ved å bruke en tilnærming til fremtidsverksted som en av strategiene, har jeg brukt kritisk utopisk aksjonsforskning. Jeg har også brukt dialog for å samle inn data. I dette prosjektet har jeg lagt vekt på at gruppen med lærere skulle få erfare både det å sette ord på egne meninger i felleskap, og det å jobbe sammen både i små grupper og som en felles gruppe. Jeg har brukt rundeprinsippet og logger for å kunne høres alle deltakernes stemmer.

Min rolle i dette prosjektet har primært vært å være tilrettelegger og forsker i prosessen. Likevel ser jeg at en i møte med elevene lett kan gå inn i rollen som lærer, og på tilsvarende måte i møte med kollegaene gå inn i rollen som kollega. Jeg jobbet bevisst med å skille disse rollene.

3.6 Vurdering

Vurdering handler om å gi tilbakemeldinger. Vurdering kan deles inn i to hovedkategorier, for læring og av læring. I dette tilfellet ønsket jeg å bruke vurdering for å finne veien videre, og dermed eventuelt komme frem til nye aksjoner. Etter hver aksjon jeg har gjennomført har deltagerne skrevet logger eller gitt muntlig tilbakemelding i plenum. Dermed har loggen vært mitt vurderingsredskap i dette prosjektet. Loggene har på denne måten blitt brukt som redskap både i vurdering av læring og i vurdering for læring. Gjennom loggene har deltagerne fått muligheten til å si noe om - Hva de har gjort i dag? Hva har du oppdaget? Hva ønsker du å

gjøre fremover? På denne måten blir loggene en del av læringen for deltagerne. For meg som forsker ble det en måte å få tilbakemelding på hva som var blitt gjort, og dermed vurdering av læring. Utsagn i loggene ga meg en mulighet til å justere prosjektet mitt etter hva deltagernes ønsket, som for eksempel «kan vi ikke sitte i sirkel fremover»? Tilbakemeldingene ga meg en mulighet til å lage nye aksjoner utfra «Hva ønsker du å gjøre fremover»? På denne måten ble loggene et viktig bidrag for planlegging av aksjonene i dette prosjektet.

3.7 Forankring av prosjektet

Forankring av mitt prosjekt har jeg hatt hos lederen for avdelingen. Videre har hun informert ledelsen på skolen, og dermed er også prosjektet forankret i ledelsen. Prosjektet har også vært forankret hos lærerne på avdelingen.

3.8 Oppsummering

I dette kapitlet er grovplanen for mitt prosjekt presentert, sett i lys av den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg presenterer her målet med denne oppgaven. Jeg viser hvilke rammefaktorer som tid, sted og utstyr dette prosjekt har hatt, og hvilke læreforutsetninger deltagerne har hatt. I kapitlet om innhold begrunnes endringer fra min opprinnelige plan for dette prosjektet, som var det å ha elevene som hovedinformanter, til at det ble en gruppe lærere som ble hovedinformantene. Jeg har gjennom aksjoner med en gruppe lærere og en gruppe elever styrt prosessen denne forskningen har vært. Forskningen har vært forankret i ledelsen på skolen og i lærerne på avdelingen jeg jobber. Jeg viser også i dette kapitlet hvilken betydning loggen har hatt som et vurderingsverktøy i dette prosjektet.

4 Føringer i planverk

I dette kapitlet presenteres føringer i planverk sett i lys av min problemformulering. Jeg presenterer opplæringsloven, prinsipper for opplæringen og generell del av læreplan. Jeg vil vise hvordan Opplæringsloven og dermed Kunnskapsløftet, Prinsipper for opplæringen og Generell del av læreplanen setter krav til skoleeier og den enkelte lærer om kompetanseutvikling.

4.1 Kunnskapsløftet

Høsten 2006 ble Kunnskapsløftet innført. Det ble dermed innført nye læreplaner for grunnskolen og for videregående skole. Dette førte til at læreplanmålene ble byttet ut med kompetansemål. Kompetansemålene skal si noe om den kompetansen eleven har ved gitte tidspunkt. Kunnskapsløftet består av tre deler. Første del er Generell del av læreplan. Denne omhandler overordnede mål for skolen og skal gi retning for undervisningen. Del to er Prinsipper for opplæringen. Denne sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven og forskrift til loven. Prinsipper for opplæringen tydeliggjør skoleeiers ansvar i forbindelse med opplæringen. Den tredje delen er læreplanen for det enkelte faget. Overordnet disse tre delene er Opplæringsloven som setter klare krav til kompetanseutvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet[udatert]).

Skoleeigar har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleiarar og personale med sær oppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med siktet på å fornye og utvide den faglige og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orientert om og vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet (Opplæringslova 1998, kapittel 10).

4.2 Læreplanens generelle del

Generelle delen av læreplanen er videreført fra L- 94¹³ og L- 97.¹⁴ Denne gir et overordnet perspektiv på læring, og et verdiperspektiv for hele læreplanen. Her tydeliggjøres lærerens

¹³ Læreplanverket for den videregående skole

¹⁴ Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen

ansvar på flere områder. En god lærer er en som setter i gang, en som rettleider, er samtalepartner og regissør. Lærerens viktigste hjelpemiddel er læreren selv (Utdanningsdirektoratet [udatert]).

Fordi lærerne er blant de voksne personer som barn og ungdom får mest med å gjøre, må de våge å stå fram tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskapen, de ferdigheter og de verdier som skal formidles. Læreren må være så nær som person at barn og unge kan stole på og snakke åpent med dem (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 12).

Lærerens ansvar er blant annet det å tørre å stå frem som tydelige voksne personer sammen med unge mennesker. Det å sette grenser og gi tydelige føringer for læringsarbeidet er en viktig del av lærernes ansvar. Relasjonsbygging er en av lærerens oppgaver. Det kan gjøres ved å snakke med, lytte til og skape tillit hos den enkelte elev. En lærer som har kollegaer som støtter opp og som en kan diskutere og reflektere med, vil ha forutsetninger for å være trygg i sin rolle som lærer. Ved å delta i læringsfelleskap der deltagerne har forskjellig kompetanse vil de dermed kunne utfylle og berike hverandre. Dette vil komme elevene til gode. Lærerne er også ledere av elevenes arbeidsfellesskap. Vi skal vise elevene hvordan arbeidsfellesskap fungerer og lære dem å fungere i samspill med hverandre (Utdanningsdirektoratet 2011). Ved å vise at vi har forståelse og respekt for våre kollegaer, og at vi samarbeider, deler og lærer av hverandre fremstår vi som rollemodeller for elevene våre.

4.3 Prinsipper for opplæringen

I Prinsipper for opplæringen som ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i juni 2006 tydeliggjøres skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift. Her synliggjøres også lærerens ansvar for fornyelse og oppdatering av sin faglige og pedagogiske kompetanse. Skolens ansvar er å legge til rette for at slikt arbeid kan gjennomføres ved for eksempel felles samarbeidstid der lærere kan lære av hverandre. Det å legge til rette for arbeidsplassrelatert kompetanseutvikling, vil skape et profesjonelt læringssamarbeid. Dette vil komme skole, lærere og elever til gode (Utdanningsdirektoratet 2012).

4.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert føringer i planverket. Jeg har belyst hvordan kunnskapsløftet, lærerplanens generelle del og prinsipper for opplæringen setter krav til skoleeier og den enkelte lærer angående kompetanseutvikling.

5 Teori jeg trenger for å drøfte mine funn

I min forskning har jeg vært inspirert av grounded theory, og måten Chathy Charmas (2012) velger å bruke den teorien på. Hun skriver at du skal la ordene eller dataene vise deg ny kunnskap. Jeg tolker dette slik at hun mener at vi skal se etter hva dataene forteller oss, det som kommer oss til syne og ikke være opptatt av å finne svar. Den teorien jeg velger å presentere, og dermed ha fokus på, er med på å underbygge de kategoriene og den teorien jeg har forsket frem i dette prosjektet. Selv om en ikke får oversikt over hvilken teori en ønsker å fordype seg i før en har analysert, velger jeg å presentere den her. Jeg mener dette blir ryddig og leservennlig for lesere av denne rapporten.

5.1 Innledning

I dette kapitlet utdyper jeg teorier sett i forhold til min problemformulering, og de funn jeg har gjort når jeg har analysert mine data i dette prosjektet. Videre retter jeg fokuset mot teorier i forhold til de metodene jeg har valgt å bruke. Jeg utdyper derfor teori om relasjoner, refleksjon og egen arbeidsdag som utgangspunkt for læring og motivasjon. Sentrale teoretikere jeg støtter meg til er Vygotskji og Dewey. Jeg har også funnet teorier hos Seljø, Handal og Lauvås, Dysthe og Harviksen og Kversøy. Doktorgraden til Kristin Heistad har også vært sentral for meg i dette forskningsarbeidet.

Teoriene jeg har valgt å fokusere på er valgt ut fra hva jeg mener er sentralt i forhold til mitt prosjekt, min problemformulering og de kategoriene som kom frem da jeg analyserte mine data. Jeg minner om min problemformulering som er:

Hvordan legge til rette for kompetanseutvikling hos lærere?

5.2 Relasjoner

Kristin Heistad (2013) skriver i analysen av sitt doktorgradsarbeid at sammensetning av grupper har betydning for gruppens kunnskapsutvikling. I følge skriv fra utdanningsdirektoratet - *relasjoner i skolehverdagen* (2015), handler relasjoner generelt om hvordan en møter andre mennesker. Videre står det i skrevet at relasjonskompetanse handler om det å kjenne seg selv, og forstå samspillet med andre. Relasjonskompetanse handler om det å skape relasjoner ved å

se andre, gi trygghet og skape tillit (2015). I mitt prosjekt jobbet jeg med relasjonelle forhold mellom meg og deltagerne og deltagerne imellom. Min egen erfaring som deltager og som leder av læringsarbeid, er at relasjonelle forhold mellom leder og gruppens deltagere, og deltagerne imellom, er viktige forutsetninger for gruppens aktivitet. Aksjonene i min forskning startet og avsluttet med at både lærergruppen og elevgruppene var samlet. Ved oppstart av prosjektet sammen med lærergruppen, var hovedansvaret mitt å starte på en prosess for å utvikle relasjonene oss imellom, og deltagerne imellom. Jeg brukte derfor god tid på å fortelle om prosjektet mitt, og på å avklare min rolle. Jeg var tydelig på at det var min jobb som forsker å ikke fremstille avdelingen eller deltagerne i dette prosjekt på noen ufordelaktig måte, som eventuelt kunne skade dem eller avdelingens renommé. Jeg valgte også å dele små fortellinger som skapte latter. Det å fortelle noe om hvordan våre elever er utfra min tidligere forskning, og utfra kartleggingsprøver var med på å skape felles forståelse, noe som igjen skapte relasjoner oss imellom.

Med elevene jobbet jeg med å skape relasjoner ved å fortelle om felles opplevelser. Da elevene skulle jobbe sammen i små grupper lot jeg de snu seg til den som satt nærmest. Erfaring med hvordan elever sitter, tilsier at de har utviklet trygge relasjoner til noen som sitter i nærheten av seg. Jeg var likevel oppmerksom på om noen vegret seg for å finne noen å jobbe sammen med. Det samme gjaldt for lærerne. Der skulle gruppen være ca. fire deltagere. Ut fra kriterier jeg hadde laget, fikk de velge gruppe selv. I mitt prosjekt skulle deltagerne jobbe både i store og små grupper.

I aksjonene med lærerne beregnet jeg tid til pauser og gruppearbeid, slik at deltagerne fikk mulighet til småprat, og til å bli kjent med hverandre i denne nye situasjonen hvor de var medforskere¹⁵. Jeg gikk rundt og småpratet med lærerne da de jobbet med gruppearbeidet, men var påpasselig med ikke å forstyrre diskusjonene. Dette gjorde jeg for å vise at det var deres stemmer som skulle bli hørt, og ikke min. Dette var igjen en måte å bygge relasjoner på. Jeg var påpasselig med å bruke fornavn, og ikke bare peke på noen når noe skulle deles i plenum. Min erfaring forteller meg at det å bruke navn virker mer personlig enn det å bli pekt på eller bare si «du». Jeg var også opptatt av at alle skulle bli sett, og av å legge til rette for at alle som

¹⁵ Medforskere i dette prosjektet er en deltaker som er med på skaffe til veie informasjon eller data som kan komme forskningen til gode. I dette prosjektet er både elevgruppen og lærergruppen

hadde lyst til å si noe skulle få muligheten til det. Jeg jobbet med å skape relasjoner gjennom det å lage kontrakt med lærerne. I kontrakten sto det blant annet at vi skulle vi være åpne for andres meninger, og det skulle være lov til å bruke humor. I en artikkelen «Sykepleierstudenters læring- læring i praksis gjennom deltagelse i refleksjonsgrupper» skrevet av Flateland, Kristiansen og Söderhamn (2011), viser de til forskning med en gruppe sykepleierstudenter. I dette studiet ble det lagt vekt på deling og refleksjon. Studentene opplevde at refleksjonene bidro til å knytte gruppen sammen til et sosialt felleskap. Det sosiale felleskapet og dermed relasjonene mellom deltagerne i gruppene fungerte noe forskjellig. Studentene opplevde at det var sammenheng mellom hvor godt de opplevde det sosiale fellesskapet og hvor åpne de torde være i sine refleksjoner. I de gruppene der studentene følte at de ble vist tillit, oppmerksomhet og anerkjennelse fra sykepleierne, opplevde de det var lett å utsette seg for kritikk. En ser at skal refleksjon skje gjennom samtaler, er sosialt felleskap og relasjoner en viktig komponent.

Dewey har også fokus på betydningen av det å være endel av ett sosialt miljø. «... nødvendigheden af at have et socialt miljø, der giver mening til de dannede vaner. I forbindelse med det, vi har betegnet som uformel uddannelse, udspringer stoffet direkte fra den sociale interaktion.» (2005, s. 197)

Gevinsten ved å lære i felleskap eller sosiale miljøer støttes også av Illris. Han henviser til Senge, som skriver at en lærende organisasjon er der «hvor nye og ekspansive tankemønstre får næring, hvor kollektive aspirasjoner bliver frisat, og hvor folk kontinuerlig lærer hvordan man lærer sammen.» (Senge, 1999, s. 13 i Illris, 2009 s. 1319).

I mitt prosjekt ønsket jeg at lærerne skulle oppleve nytten av å være deltager i et sosialt felleskap der relasjoner var bygd, og læring og utvikling var sentralt. Ved å ha fokus på deling av erfaringer og å ha lagt til rette for aktiv deltagelse gjennom gruppearbeider og felles diskusjoner, fikk de på denne måten muligheten til å erfare om det å ta del i en prosess der andres kunnskaper og erfaringer var sentralt ville være med på å endre tidligere praksis, og om de på denne måten ville tilegne seg ny kompetanse. I aksjonene med fremtidsverkstedet, fikk lærerne jobbe med de samme deltagerne gjennom flere gruppearbeid. Dermed fikk de muligheten til å erfare om det å utvikle relasjoner seg imellom i en gruppe hadde noen betydning for hvordan gruppen fungerte.

Olga Dysthe (2001) skriver at læring skjer overalt og til alle tider, at læring og samspill henger sammen, og at ved å være deltager i et kollegium der gjensidig støtte av hverandre er i fokus vil læring kunne skje. Videre skriver hun at:

I det sosiokulturelle perspektivet på læring legger man vekt på at kunnskapen konstrueres gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosessar. Derfor blir Interaksjon og samarbeid sett på som grunnleggjande for læring, ikkje berre som eit positivt element i læringsmiljø. (Dysthe, 2009, s. 42).

I følge Dysthe (2009) støtter Vygotskij dette synet på at sosial samhandling ikke bare er en ramme rundt læring, men selve utgangspunktet for læring og utvikling. Derfor blir det å delta i grupper eller samarbeidsformer sentralt i det å lære.

5.2.2 Den proksimale utviklingssonen

Vygotskij var opptatt av den promaksimale sonen. For å forklare den tar han utgangspunkt i barnets mentale utvikling. Han finner ut at det er stor forskjell på hva et barn kan klare alene, og hva det kan klare med hjelp. Denne avstanden mellom hva et barn kan klare alene, og hva det kan klare ved hjelp fra en lærer eller en som kan mer enn barnet selv, kaller han den promaksimale utviklingssonen (Dysthe 2009). Dermed skiller Vygotskij (2008) mellom det faktiske utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået. Det faktiske utviklingsnivået handler om det en kan klare selv. Det potensielle utviklingsnivået handler om det at en kan klare mer sammen med andre, enten i samarbeid med andre, eller ved veiledning. Ved at forholdene legges til rette ved hjelp og støtte fra en som kan mer, skal en kunne mestre nye oppgaver som en tidligere ikke klarte, og dermed ha muligheten til å kunne utvikle seg. Vygotskij var primært opptatt av forholdet mellom barn og voksen, og at det bare er en voksen som kan fungere som den lærende for barn i en utviklingssituasjon. Han skriver at den nærmeste utviklingssonen er «det stedet der et barns empiriske rike, men uorganiserte spontane begreper «møter» det voksnes resonnementets systematiske karakter og logikk». (Vygotskij, 2008, s. 238). Voksne kan også oppleve det å mestre mer sammen med andre, og dermed utvide sin sone for hva de kan mestre. I mitt prosjekt fikk lærerne erfare dette. De fikk forskjellige utfordringer som de skulle løse. De erfare det å lære av hverandre, og om de maktet mer med innspill og hjelp fra andre enn de ville klart alene. På denne måten vil den enkelte kunne få muligheten til å utvikle sitt område for hva den kan mestre alene, ved å få trygghet for egne meninger eller

innsikt i andres kunnskaper og erfaringer. Ved å være deltager i diskusjoner vil en ha mulighet til å utvikle seg, og ikke stagnere i sin rolle som yrkesutøver. I en gruppe med lærere har alle forskjellige kunnskaper og erfaringer, og vil dermed kunne fungere som den voksne for hverandre utfra den enkelte situasjon.

Dyste (2001) skriver at det læreren kan bidra med i pedagogiske arbeid ovenfor en elev, ofte kalles stillasbygging. Stillaset blir den lærende voksne ovenfor eleven, den som hjelper og støtter slik at eleven mestrer mer, og dermed beveger seg mot sitt potensielle utviklingsnivå. I mitt prosjekt besto stillaset for den enkelte deltager av kollegaer. Dysthe (2001) skriver at fenomenet stillasbygging, i liten grad vektlegger hvordan motsetninger i oppfatninger kan føre til læring og utvikling. Jeg mener det er viktig å ta med dette der voksne fungerer som stillas for hverandre. Dysthe viser til Bakthin som «understreker at diskursen alltid ber i seg spenningsfylte møter mellom ulike ytringar og ulike stemmer. Både samspel og motspel er såleis utfordringar som kan trekkje med seg læring og utvikling.» (Dysthe 2001, s. 80). Denne oppfatningen støtter jeg. Der kollegaer samarbeider kan det lett forekomme ulike meninger og oppfatninger med grunnlag i ulike erfaringer. Slike diskusjoner bidrar til læring og utvikling hos den enkelte. Stillasbygging handler for en lærergruppe om å danne samarbeidsgrupper der relasjonene er tilstede, slik at diskusjoner kan foregå. Stillaset rundt den enkelte handler om den støtten den enkelte kan få av andre. Diskusjoner der en lytter til andres erfaringer og oppfatninger og argumenterer for egne meninger, gir læring og utvikling hos den enkelte. I en slik gruppe vil den lærende veksle mellom deltagerne ut fra kunnskap og erfaringer hos den enkelte. I mitt prosjekt gjennomførte jeg flere aksjoner med den samme lærergruppen. De fikk på denne måten erfare om de relasjonene de hadde utviklet i dette forskningsprosjektet, hadde noen betydning for egen utvikling og dermed muligheten til å utvikle egen læring, og dermed kompetanseutvikling.

Kristin Heistad (2013) skriver i sin doktorgrad om relasjonelle utfordringer der makt og tillit kan spores i samtaler mellom deltagere i grupper. Hun skriver at i analysearbeidet av doktorgraden viser det seg at «makt og tillit kontinuerlig er spill i aktiviteter og i relasjonsfeltet mellom profesjonsutøvere», og videre skriver hun «å balansere forholdet mellom makt og tillit, å vite at tillit ikke er noe vi får, men noe vi opparbeider oss.» (Heistad 2013, s. 81). Dewey (2005) skriver også om makt og forholdet mellom deltagere i grupper. Han skriver at i grupper

eller fellesskap er det relasjoner som ikke er sosiale. Slik jeg forstår Dewey (2005) mener han at maktposisjoner mellom mennesker er hinder for å skape sosiale relasjoner. Det at vi utnytter hverandre for å oppnå egen fordel, uten å ta hensyn til eller få samtykke fra andre, handler om posisjoner innenfor et hierarki. Slike maktposisjoner vil være til hinder for at det danner seg sosiale relasjoner som deler samme mål. Dette blir dermed hinder for å utvikle interessefellesskap. Det å være en del av et fellesskap handler også om prosessen å kunne være sammen. Dewey (2005) skriver at denne prosessen er med på å utvide egne erfaringer, og stimulerer og setter kreativiteten i gang. Det er derfor viktig å trene på det å gjøre ting sammen, og dermed på den prosessen som skal til for å skape et interessefellesskap. Trene på det å lytte til andre, å gi andre konstruktive tilbakemeldinger og anerkjennelse. Det er også viktig å trene på det å få veiledning, og på å ta imot anerkjennelse. Flere av de utfordringene deltagerne fikk i mitt prosjekt tok utgangspunkt i dette. I aksjonene med gylne øyeblikk, fikk deltagerne utfordringen med både å gi og ta imot anerkjennelse fra hverandre.

5.3 Refleksjon

I mitt prosjekt med lærerne var refleksjon sentralt. Jeg la til rette for refleksjon med deltagerne både i små grupper og i plenum, og gjennom individuelle skriftlige logger og muntlig logg i plenum. Det å dele opplevelse og erfaringer var utgangspunktet for refleksjonen. «Fortell om et gyllent øyeblikk for deg i møte med ...» eller «Hvorfor var det et gyllent øyeblikk for deg?» Loggen tok utgangspunkt i hva de mente, hva de følte og hva de hadde opplevde. Ved å bruke logger med fenomenologisk tilnærming fikk jeg utfordret deltagerne til å dele egne meninger, følelser og opplevelser med de andre deltagerne. Dette ga også den enkelte deltageren muligheten til selv å oppleve hvordan en kan være ansvarlig for å skape situasjoner som kan oppleves som gylne øyeblikk for seg selv og andre. Deltagerne fikk muligheten til å se gylne øyeblikk gjennom andres øyne. Ved å være med i en gruppe der kommunikasjon foregår, er en med på å utvide egen horisont og endre egen erfaring. Ved å være med i en sosial gruppe kan en bli gjort delaktig i andres meninger og andres erfaringer, og egne holdninger og meninger vil kunne bli påvirket. Dewey sammenligner kommunikasjon med kunst. Når kunsten ikke utvikler seg, men blir produsert rutinemessig har den mistet betydning og sin kraft. Dersom en ikke er med i sosiale fellesskap har en ingen å reflektere sammen med, og en vil heller ikke få stimuli av andre. Erfaringsutvikling vil bli begrenset til egen refleksjon, og dermed ikke påvirket av andres erfaringer (Dewey 2005). Utviklingen av kunnskap vil kun skje i den enkelte, og vil ikke komme arbeidsplassen som helhet til gode.

I boka *Veiledning og praktisk yrkesteori* skiver Lauvås og Handal (2014) at en viktig del av en yrkesprofesjon er det å kunne reflektere over egne handlinger, men også det å kunne reflektere over andres handlinger. De mener at det er på denne måten ny kunnskap utvikles, både for den enkelte, men også for felleskapet, og dermed utvikles profesjonens kunnskap og erfaring. Lauvås og Handal (2014) refererer til Schön, som sier at uforutsette situasjoner ofte er det som får oss til å tenke gjennom det vi gjør. De skriver at Schön mener at erfaring handler om å få rutiner for hvordan en skal handle i ulike situasjoner, og at refleksjon handler om å bryte innlærte og innøvde rutiner. Han skiller mellom det å reflektere i en handling, og det å reflektere over en handling. Det å reflektere i en handling, skriver Schön, er noe spontant som skjer i møte med situasjonen. Denne type refleksjon er derfor individuell. Når en reflekterer over noe, skjer det som regel i forkant eller etterkant av en handling (Schön i Lauvås og Handal 2014). Jeg har i mitt prosjekt tilrettelagt for at deltagerne skal få reflektere over egne og andres handlinger. Ønsket var at de på denne måten skulle få dele egne erfaringer om gylne øyeblikk. Dette samstemmer med Boud, Keogh og Walker (1985), som Lauvås og Handal (2014) referer til. De mener refleksjon er en prosess de deler inn i tre faser. I første fase tenker en gjennom hendelsesforløpet: Hva skjedde faktisk? På samme måte ba jeg deltagerne i mitt prosjekt fortelle om gylne øyeblikk. I neste fase gjenoppvekker en de følelsene dette skapte. Her spurte jeg deltagerne om «Hva var det som gjorde at det ble et gyllent øyeblikk for deg eller for?» I siste fase av refleksjonen jobber en med å revurdere opplevelsen eller erfaringen. I mitt prosjekt satte vi da søkelyset på verdien av det å fange og dele gylne øyeblikk med hverandre.

5.3.1 Den reflekterte samtale

I en artikkel i *Norsk pedagogisk tidsskrift* (2012) har June Junge fokuset rettet mot kollegasamtaler. I artikkelen «Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene» beskriver hun sitt forskningsarbeid. Junge har gjennom en studie på 2 år fulgt en gruppe lærere og deres samtaler i en studiegruppe der lærerne samarbeidet om utvikling og gjennomføring av undervisning. Ut fra Junges forskning viser det seg at samtalene til lærerne er preget av å være spontane og uformelle. De viser lite til annen teori for å få støtte for sine meninger. Samtalen dreier seg om beskrivelser av praksis, og preges lite av uenighet og drøfting. Elevenes adferd i klassen ble forklart med egenskaper og hjemmeforhold, noe læreren har liten innvirkning på. Forhold som ikke ble diskutert, var motsetninger mellom det synet lærerne har på elevene, og det de faktisk opplever. Når forventinger til elevens innsats ikke stemte med virkeligheten, ble dette forklart med klassemiljø. Undervisningens form og

innhold ble ikke diskutert (2012). Lærerne i mitt prosjekt skulle tenke gjennom, og dele med hverandre, hva som skapte gyldne øyeblikk i møte med elevene, og med kollegaer. På denne måten fikk de muligheten til å reflektere over situasjoner som har betydning i læringssituasjoner. Disse samtaler mener jeg ikke var preget av spontanitet og utenforstående faktorer, men ble preget av situasjoner lærerne selv har muligheten for å være med å påvirke.

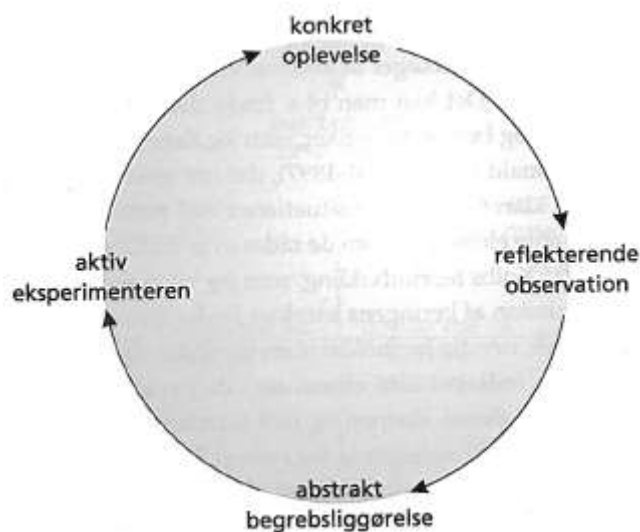
I sin doktorgrad (2013) skriver Kristin Heistad om hvordan samtaler i et profesjonelt læringsfellesskap kan bringe med seg muligheter for fornyelse og utvikling av kunnskap. «Talk is the bridge between educational values and improved practice in schools.» (Horn og Littel, s. 182 i Kristin Heistad (2013)). På samme måte som Junge (2012) viser også Heistad (2013) til at selv om samtaler foregår innenfor et profesjonelt fellesskap, fører det ikke nødvendigvis til ny kunnskap og endring av praksis. (Timperly mfl. 2007 i Heistad 2013). Dette støttes også av Sæljø (2000) i boken *Veiledning og praktisk yrketeori*. Her referer forfatterne av boken til en artikkel skrevet av Sæljø. De skriver at Sæljø mener at samtaler ikke nødvendigvis overfører kunnskap mellom individer.

Samtaler er en menneskelig aktivitet som bidrar til at vi utvikle vår oppfatning av verden og utdyper våre evner til å reflektere eller, om man vil, snakke med oss selv. Reflekterende veiledning er samtaler, og det er bare i enkelte veiledningssammenhenger at kunnskapsoverføring foregår fra en til en eller flere. (Heistad 2013, s. 217)

Earl og Timperley (i Heistad 2013) skiller mellom den profesjonelle samtalen som er preget av sterke eller svake refleksjoner. Svake refleksjoner beskrives som samtaler som bærer preg av fortellinger og gjengivelse, og lite av problematisering. Svake refleksjoner kan virke støttende på den enkelte kollega, men den skaper ikke ny viten, og dermed ikke kunnskapsutvikling. Dette beskriver også Junge (2012) i sin artikkel. I samtaler som er preget av sterke refleksjoner, utfordres relasjonene mellom deltagerne. I slike samtaler etterstreber en å være støttende, men også å ha en utforskende innstilling, slik at en har mulighet for å se mer av det som ligger bak en utfordring. I en samtale som er preget av sterke refleksjoner kan temaer bli analysert og diskutert. Dermed vil læringssyklusen preges av ekspansiv læring, der bruken av kunnskap vil bidra til å utforske og dermed utvikle ny kunnskap. På denne måten vil refleksjon over egne erfaringer, observasjoner og teori danne grunnlag for ny kunnskap, som igjen fører til nye erfaringer og ny praksis (Jungee 2012). Innbjør og Kleiveland i boken *Operativt lederskap*

oppsummerer forutsetninger for læring og utvikling slik: «Vår erkjennelse av at læring foregår hele tiden, og at dette er produksjonsprosessens plattform, er en grunnleggende forutsetning for læring og utvikling i virksomheter» (2007, s. 40). Prosessen og plattformen kan sammenlignes med diskusjoner og refleksjoner som foregår mellom kollegaer. Denne prosessen vil dermed være nødvendig for at det skal skje kunnskapsutvikling på en arbeidsplass.

Kolbs læringlærings sirkel tar også utgangspunkt i at læring er å forstå som en prosess. Han synliggjør denne prosessen med en erfaringsbasert lærings sirkel som består av fire stadier.



Figur 2-Kolbs læringssirkel (Illris 2006, s. 67)

Modellen synliggjør hvordan konkrete opplevelser og observasjoner for den enkelte kan danne utgangspunkt for videre refleksjon. Refleksjonen kan igjen synliggjøre behovet for ny kunnskap. Kunnskapen kan innhentes fra faglitteratur, men også fra andre kollegaers kunnskaper eller erfaringer. Observasjonen, refleksjonen og ny kunnskap, vil igjen danne utgangspunkt for ny aktivitet. Ved å bruke en sirkel for å synliggjøre denne prosessen illustrerer en at ny aktivitet eller praksis kan starte med forskjellig utgangspunkt. Lærings sirkelen illustrerer også at det ikke er noen start eller slutt på en lærings prosess. Junge (2012) henviser til Engstrøm som sier at en ekspansiv lærings prosess innebærer at en anerkjenner behovet for ny kunnskap. «Ekspansiv læring er basert på at deltagerne i et praksis felleskap opplever behov for endring av rutiner som står i motsetning til en effektiv praksis» (2012, s. 375). Endringen vil dermed kunne bidra til ny kunnskap, som igjen vil kunne være med på å bidra til endring av forhold som ikke fungerer på en arbeidsplass og innenfor fellesskap.

Ved å dele kunnskaper om gyldne øyeblikk i fremtidsverkstedet, fikk den enkelte lærer innblikk i situasjoner som har betydning for felles elever, eller kollegaer. Denne delingen skapte utgangspunkt for videre samtaler, som dermed kunne være preget av refleksjon og bevisstgjøring av egne handlinger, og ønsket om å utvikle egen kompetanse.

Samtaler som er preget av dype refleksjoner fører gjerne til at den enkelte blir bevisst sine handlinger, og kan utvikle egen praksis. I veiledningssamtaler er også hensikten å bli bevisst egne handlinger, og dermed bli bevisst på hvordan en gjennomfører handlinger som profesjonell yrkesutøver. Kollegasamtaler der veiledning er i fokus, handler ikke om å få den enkelte til å handle på måter som en selv synes er bra, men å gjøre den enkelte i stand til å foreta egne vurderinger ut fra ulike situasjoner som oppstår. Refleksjon, fellesskap og utforskning er viktige komponenter i en kollesamtale der utvikling er i fokus. (Lauvås, 2004). Dette samsvarer også med hva Lauvås og Handal (2000) skriver i sin bok *Veiledning og praktisk yrkesteori*. De skriver at den beste måten å drive veiledning på, er å få den enkelte til å handle ut fra egen integritet og de etiske krav som stilles til yrkesutøvelsen, egen vurdering basert på det oppdraget en skal utføre, og de rammer som er gitt. De skriver at veiledning ofte skjer ut fra egen erfaring og egne verdier. På denne måten tillegger vi andre våre egne meninger, og finner løsninger før vi har lyttet og funnet ut hva som er utfordringen. Ved å ta med seg elementer fra veiledning, og overføre det til kollegasamtaler vil en oppnå samtaler som bærer preg av dypere refleksjon. Med veiledning som utgangspunkt for samtaler, vil samtalene bære preg av å få kollegaene til å bli klar over de kunnskaper, erfaringer og verdier yrkesutøvelsen deres hviler på. Med denne klargjøringen øker mulighetene for å utvikle og endre eksisterende kunnskap.

Ved å sette søkelyset på gyldne øyeblikk for elevene i læringssituasjoner, fikk lærerne i mitt prosjekt innblikk i hva som har betydning for elevene. Ut fra dette fikk lærergruppen mulighet for videre diskusjon og refleksjon over egne rutiner og vaner. Grunnet tidsperspektivet ble ikke det en del av mine aksjoner og mitt prosjekt.

5.4 Egen arbeidshverdag som utgangspunkt for læring

I studiet med lærergruppen var utgangspunktet egen skolehverdag. I fremtidsverkstedet jobbet lærergruppen med «hvordan vi som avdeling kan samarbeide for å utvikle skolehverdagen for våre elever». Med utgangspunkt i vår avdeling og våre elever, var problemformuleringen slik

at den handlet om lærergruppens egen arbeidshverdag. De fikk diskutere og dele erfaringer fra egen arbeidshverdag, og situasjoner som opptok dem. Videre jobbet lærergruppen med gyldne øyeblikk i egne læringssituasjoner. Fokuset var å dele egne opplevelser. På denne måten kjente deltagerne seg i igjen i det som ble delt, enten ved at de direkte hadde vært involvert i noen av opplevelsene, eller ved at de kjente seg igjen i lignende situasjoner. Ønsket i mitt prosjekt var å ha fokus på kjente og reelle situasjoner for deltagerne. På den måten fikk lærergruppen erfare om det å jobbe med problemstillinger som er knyttet opp mot egen arbeidsplass, i motsetning til hypotetiske problemstillinger, ville kunne gi læring.

I artikkelen om sykepleierstudentenes læring (2011) skriver forfatterne at sykepleierstudentene opplevde at det å reflektere over kjente problemstillinger som de konkret kunne knytte til arbeidsoppgaver de møtte på arbeidsplassen, ga læring. De mente at kunnskapen de fikk ved å delta i refleksjonsgrupper der fokuset var reelle kjente oppgaver, og ikke generelle hypotetiske problemstillinger, ga læring som de ikke kunne tilegnet seg i pensumlitteraturen. Dermed er sykepleierstudentenes erfaringer de samme som jeg ønsket at lærergruppen i mitt prosjekt skulle få.

For en lærer vil kjente problemstillinger kunne handle om enkeltelever, eller grupper av elever i forskjellige læringssituasjoner. Det å delta i refleksjonsgrupper der problemstillingene er tatt fra egen hverdag og dermed gjenkjennbare, kan virke motiverende for lærerne. Sæljø diskuterer i sin bok *Læring i praksis – Et sosiokulturelt perspektiv*, forskjellen på å løse en oppgave i hverdagslivet kontra det å løse den samme oppgaven som en teoretisk hypotetisk oppgave. Han skriver at motivasjonen for å løse en arbeidsoppgave, kan ligge i begrunnelsen for å løse den. Det å løse en reell oppgave vil kunne få andre konsekvenser enn det å løse en hypotetisk oppgave. (2001). Dermed kan en forstå det slik at motivasjon for læring kan være avhengig av situasjonen en oppgave skal løses i. Dette samstemmer med hva Dewey skriver. Dewey (2005) skriver at oppgaven en skal løse må ha direkte betydning for den som skal løse den. Sæljø (2001) skriver at våre handlinger er avhengige av hvilke rammer vi handler innenfor, og hva vi tolker som relevant å ta utgangspunkt i. På denne måten ser vi at våre handlinger er avhengige av den enkelte situasjon, og dermed også vår motivasjon for læring. Dette synet på læring støttes også av Dysthe (2001). Hun skriver at ut fra sosiokulturell tradisjon og syn vil læring og kunnskap være avhengige av det den er en del av. Den enkelte vil derfor lære å handle

utfra de mulighetene og begrensningene som ligger til grunn. Dette viste også studiet med sykepleiestudentene. Studentene var ikke opptatt av egen læring, men av hvilke konsekvenser deres nye kunnskaper kunne føre til (2011). Dermed ser en at motivasjon for læring kan være avhengig av den situasjon det læres i. Dette synet på læring støttes også av Lave og Wenger (2003). De retter fokuset mot hva som skjer når en setter læring i en kontekst av vårt daglige liv og dermed våre erfaringer. Dette var også utgangspunktet for mitt studie. Lærerne fikk problemstillinger som omhandlet egen arbeidssituasjon. På denne måten fikk de også muligheten til å være med på å påvirke egen arbeidshverdag, og dermed muligheten til å oppleve om det ga motivasjon og engasjement for egen læring og utvikling.

5.4.1 Motivasjon

I følge forfatterne Hartviksen og Kversøy (2009) av boka *Samarbeid og konflikt* handler motivasjon om en kraftkilde som ligger i hver og en av oss, og som venter på å bli vekket eller funnet. Forfatterne mener at denne kilden handler om behov, interesser og drømmer. De bruker Maslows behovspyramide for å vise hvordan behov og motivasjon henger sammen. Dersom du er sulten, har du behov for å spise mat. Dermed har du motivasjon for å lage et måltid, eller gå ut og handle mat slik at du får laget deg noe å spise. På denne måten får en tilfredsstilt behovet ved å spise. Du var motivert til en handling. Samtaler med fokus på virkelighetsnære og reelle problemstillinger kan virke på samme måte. Du har opplevd noe, enten det er elevsituasjoner eller en gjennomført undervisningsøkt, og du har behov for å dele dine opplevelser og erfaringer med noen. Utfra egne erfaringer som lærer ser jeg at lærere har behov for å dele opplevelser om undervisningssituasjoner med andre kollegaer. Behovet for å dele kan handle om didaktiske utfordringer eller om utfordringer rundt enkelt- elev eller elevgrupper. Utfordringen en har behov for å dele kan være en positiv opplevelse som en ønsker andre kan få ta del i, eller utfordringer der en trenger hjelp, støtte og veiledning. Hartviksen og Kversøy (2009) skriver at dersom du klarer å sette ord på dine ønsker, behov og drømmer, klarer du å finne ut hvor din motivasjon ligger. Forfatterne retter søkelyset mot ønsker og drømmer. Ved å tillate seg å drømme og ønske for seg selv, kan en oppleve å utfordre sin egen horisont og dermed utvide sin egen forståelse for muligheter. Ved å la seg utfordre på denne måten, vil mulighetsfokuset kunne flytte seg, og dermed grensene for hva en kan få til. En vil kunne oppleve at det umulige blir mulig. Ønsker og drømmer er ofte personlige, og kan være sarte. De trenger pleie. Oppmuntring og tilbakemeldinger som oppleves som positive og konstruktive kan være viktig støtte. Denne oppmuntringen og støtten kan en oppleve å få i ett kollegium der

utvikling er i fokus. I mitt prosjekt fikk læren i fremtidsverkstedet jobbe med ønsker og drømmer. De fikk oppleve om det de hadde drømt ble delt av andre, og om det kunne være mulig å flytte grenser på egen avdeling, og i egen arbeidshverdag. De fikk oppleve at ved oppmuntring og støtte fra kollegaer, og ved å drømme sammen, kan drømmer virkeliggjøres.

5.5 Oppsummering

Dette kapitlet har fokuset rettet mot teorier jeg trenger for å drøfte mine funn i dette prosjektet. Jeg har presentert teori om relasjoner. I følge utdanningsdirektoratet (2015) handler relasjoner om hvordan en er i møte med andre, og relasjonskompetansen handler om å se andre, gi trygghet og skape tillit. Jeg viser også til forskning som Kristin Heistad (2013) har gjort, der hun viser at en gruppes sammensetning har betydning for gruppens kunnskapsutvikling. Vygotskijs teori angående den proksimale utviklingssonen som beskriver hvordan en kan makte mer under veiledning enn det en makter alene, og at dette har betydning for kompetanseutvikling. Vygotskij er også presentert gjennom Dysthes fortolkning av den proksimale sone, som omhandler betydningen av hvordan en støtter hverandre i en læringssituasjon. Jeg har også presentert teori om refleksjon. Jeg har vist til hva Lauvås og Handal skriver om refleksjon, og knyttet dette opp mot mitt prosjekt. Jeg har også fokuset rettet mot hva June Junge og Kristin Heistad har forsket på angående kollegasamtaler. Her skiller June Junge mellom samtaler som er preget av overflatiske og spontane meningsutvekslinger, kontra samtaler som er preget av refleksjon over egen handling. Lauvås og Handal skriver også om den reflekterte samtalen. De skriver at ved å ta med seg elementer fra teori og veiledning, kan dette overføres til kollegasamtaler slik at man på denne måten oppnår samtaler som blir preget av dypere refleksjon. Til slutt har jeg skrevet om hvordan det å ta egen arbeidssituasjon, og ikke hypotetiske situasjoner som utgangspunkt for kompetanseutvikling er med på å skape motivasjon. Jeg har gjennom teorier som støtter hverandre, vist at motivasjonskraften synliggjøres for den enkelte ved at deltagerne kjenner på egne behov, ønsker og drømmer. Jeg har også beskrevet hvordan deltagerne i prosjektet fikk mulighet til å drømme og ønske sammen, for så å finne ut hva de har behov for. På denne måten ble motivasjonskraften i den enkelte av deltagerne synliggjort i dette prosjektet.

6.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere min rolle som tilrettelegger og forsker i prosjektet. Videre i kapitlet presenterer jeg og redegjør for valg av de forskningsstrategier jeg har valgt i mitt forskningsarbeid. Jeg presenterer og begrunner mitt valg av kvalitativ forskning og aksjonsforskning. Videre presenterer jeg valg av de forskningsstrategiene jeg har valgt innenfor aksjonsforskning. Til slutt blir mine metoder for innsamling av data og analyse av innsamlet data presentert.

Jeg minner om min problemformulering:

Hvordan legge til rette for kompetanseutvikling for lærere?

6.1 Kvalitativ tilnærming

I mitt prosjekt har jeg benyttet meg av kvalitativ forskning. Jeg ønsket å gå i dybden av det fenomenet jeg forsket på. Videre ville jeg som forsker se på fenomenet innenfra og dermed forske med og ikke på deltagerne. I min fremstilling av data ønsket jeg å formidle forståelse, og ikke forklaringer av mine funn. Kvalitativ forskning søker å forstå deltagerens perspektiv (Postholm 2010). Utgangspunktet for min forskning har vært et ønske om å tilrettelegge for kompetanseutvikling for lærere. Jeg har som forsker brukt mine egne erfaringer, opplevelser og teori for å forstå og skape mening i det datamaterialet jeg har samlet inn. «Dette innebærer at forskningen er verdiladet, og en kvalitativ forsker innser at også forskningen han eller hun gjør aldri kan være «verdifri» eller objektiv» (Creswell 1998 i Postholm 2010;27) Ved å bruke kvalitativ tilnærming ønsker en å få frem betydningen av deltakernes erfaringer og deres opplevelser av hvordan virkeligheten er (Kvale og Brinkman 2009).

6.2 Min rolle som tilrettelegger og forsker

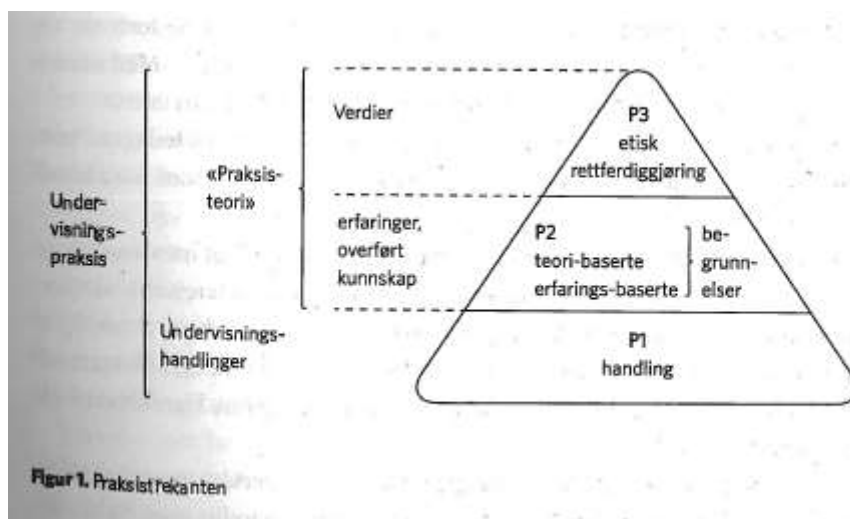
I dette prosjektet har jeg vært tilrettelegger og forsker. I den rollen har jeg brukt kompetansen jeg har tilegnet meg ved det å være lærer, og dermed yrkespedagog. I studieplan for masterstudiet ved høyskolen i Oslo beskrives yrkespedagogens rolle og oppgaver på følgende måte:

Yrkespedagogens rolle består i å bidra til at oppgaver og prosesser i arbeidet og produksjon synliggjøres, settes ord på, dokumenteres, systematiseres, reflekteres over, drøftes, læres og utvikles videre. I dette arbeidet er det å kunne lede og strukturere læringen og håndtere

mangfoldet sentralt. Yrkespedagogen skal kunne legge til rette for at kompetanse tas vare på og videreutvikles, og bidra til ny kompetanse. (2011, s. 13)

Hilde Hiim skriver at «lærerforskerens oppgave er å tilrettelegge endrings- og utviklingsprosesser sammen med kolleger og elever, og dokumentere kunnskap om hvordan sentrale utfordringer kan møtes» (2010, s. 82). Min rolle og mine oppgaver som tilrettelegger og som forsker i dette prosjektet stemmer overens med beskrivelsene av både yrkespedagogens rolle, og av lærerforskerens oppgave. Jeg har i dette prosjektet hatt ansvaret for å planlegge, gjennomføre og evaluere aksjonene. I tillegg har jeg systematisk dokumentert prosessen underveis, slik at den kunnskapen som kommer frem i dataene kan deles med andre og videreutvikles.

Lauvås og Handal (2014) skriver at lærere har sin egen teori og dermed sin egen subjektive oppfatning av hvordan undervisning bør være. De har således utviklet egen praksisteori. Begrepet praksisteori er utgangspunkt for Lauvås og Handals teori. De beskriver praksisteori som: «En persons private, sammenvevde, stadig foranderlige system av kunnskap, erfaringer og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis» (Lauvås og Handal, 1999, s. 14). I denne definisjonen inkluderes i tillegg til de direkte møtene med lærere, elever og faginnhold, også planlegging og evaluering av selve undervisningen. Lauvås og Handal (2014, s. 25) illustrerer undervisningspraksis ved følgende trekant:



Figur 3- Praksistrekanten

Ny Lauvås og Handal 2014, s. 25

6.2.1 Organisering

Ifølge Lauvås og Handal (2014) er P1 handlingsnivået. Dette handler om hvordan læreren praktisk organiserer sin undervisning eller sin forskning. Organiseringer kan ofte observeres. Det kan være hvordan pulter er organisert, om elevene skal jobbe i grupper, eller om undervisningen som eventuelt forskningen baserer seg på, skal foregå i plenum. P1-nivået omhandler deler av det som betegnes som lærerens planlegging. Valg på P1-nivå baseres blant annet på eksterne faktorer som spiller inn, som for eksempel tilgjengelighet til grupperom, hvilket utstyr som er disponibelt, og tiden som er til rådighet. I mitt prosjekt handlet planleggingen på P1 nivået om å blant annet å bestemme hvilke grupperom som skulle brukes, hvordan deltagerne skulle sitte når hele lærergruppa var samlet, og å påse at flippoveren og annet nødvendig utstyr var på plass. Hvilke strategier en velger å bruke i undervisning eller forskningen og hvilke metoder en bruker for å samle inn data er også inkludert i P1-nivået. I min forskning brukte jeg dialog og tilnærming til fremtidsverksted som strategier, og veggaviser og logger som metode for å samle inn data.

Begrunnelser for våre handlinger på P1 befinner seg på P2-nivået. På dette nivået planlegges undervisningen ut fra teoretisk kunnskap og egne erfaringer (Lauvås og Handal 2014). I dette prosjektet brukte jeg mine egne erfaringer som lærer som grunnlag for å velge hvilke strategier jeg ville bruke, og hvilke metoder jeg mente var hensiktsmessige i forhold til datainnsamling. Ved å bruke logg fikk jeg som tilrettelegger og forsker muligheten til å få informasjon om hvordan den enkelte deltager tenkte om ulike situasjoner, og deltagerne fikk muligheten til å trene på refleksjon.

I dette prosjekt ønsket jeg å legge til rette for refleksjon. Strategiene jeg valgte, tilnærming til fremtidsverksted og dialog, er basert på egne erfaringer. Ved å være deltager ved et fremtidsverksted på Høgskolen i Oslo og Akershus, fikk jeg erfare hvordan vi sammen diskuterte og reflekterte. Jeg fikk også erfare hvordan vi som gruppe gjorde oss nytte av hverandres erfaringer og hvordan vi delte med hverandre. Som lærer har jeg jobbet med elever i små grupper, og gjennomført refleksjonssamtaler i plenum. Jeg har blant annet erfart at når en jobber i grupper, bør ikke gruppene være større enn at hver gruppedeltager får muligheten til å bli sett og hørt. Jeg valgte at lærerne skulle jobbe i små grupper med maks fire personer. Jeg har også erfart at når en har refleksjon med grupper, er det hensiktsmessig at deltagerne sitter i

ring uten pulter foran seg. På denne måten får alle sett alle, og de har ingen forstyrrende elementer foran som seg som kan ta oppmerksomheten fra refleksjonen.

6.2.3 Praktisk yrkesteori

I følge Lauvås og Handal (2014), handler praktisk yrkesteori om fortrolighetskunnskap og påstandskunnskap. Kristin Støten (2008) skriver at påstandskunnskap er kunnskap som er basert på fakta og som er etterprøvbart. Denne kunnskapen finnes i lærebøker. Fortrolighetskunnskap beskriver hun som kunnskap en har erfart selv, og som oppleves å være personlig. Praktisk yrkesteori består av verdier, erfaringer og kunnskap (Lauvås og Handal 2014). På P2- nivået bestemmer vi oss for hva vi gjør ut fra hva som blant annet er effektivt og hensiktsmessig. Begrunnelsene for våre handlinger gjøres ut fra egne erfaringer, kunnskaper og erfaringer fra andre og teori, og ligger til grunn for våre handlinger på P1-nivået. P3-nivået handler om verdier og etiske refleksjoner. Her foretar vi etiske vurderinger om hva som er forsvarlig å gjøre.

I dette prosjektet har jeg brukt både påstandskunnskap og fortrolighetskunnskap. Ved gjennomføringen av fremtidsverksted med lærerne var jeg inspirert av hvordan Jungk og Müllert (1998) i sin bok *Håndbok i Fremtidsverksteder* beskriver gjennomføringen, og dermed påstandskunnskap. Jeg gjorde endringer, som for eksempel det å bruke egne grupperom der deltagerne skulle jobbe i små grupper. Her brukte jeg egne erfaringer fra egen undervisning og dermed fortrolighetskunnskap. Måten jeg gjennomførte aksjonene der gyldne øyeblikk var i fokus, bygger på erfaringer fra egen undervisning der jeg jevnlig gjennomfører lignende aksjoner med klasser, men med annet fokus. Hvordan jeg prater, hvordan jeg henvender meg til deltagerne, og i hvilken rekkefølge jeg presenterer informasjon, er eksempler på fortrolighetskunnskap. Jeg har vist mitt verdivalg gjennom måten jeg har fremstått som tilrettelegger og forsker i dette prosjektet, blant annet ved å gjennomføre en prosess som er mest mulig demokratisk. Dette er gjort ved å gjennomføre rundeprinsipp der alle fikk muligheten til å komme til orde, og gjennom logger, der også alle fikk muligheten til å uttale seg anonymt. Videre har jeg foretatt valg når jeg har latt deltagerne bestemme retningen for innholdet i mitt prosjekt. Dette er verdivalg i forhold til en demokratisk prosess, og dette handler om P3-nivået.

6.2.4 Anonymisering

Når en forsker på egen arbeidsplass sammen med kollegaer, tar en valg om hvilke opplysninger en vil bringe frem i prosjektet. Som forsker etterstreber en å anonymisere personer og situasjoner. Likevel er muligheten for at noen gjenkjenner noen, eller at noen gjenkjenner arbeidsstedet, tilstede. Som forsker handler det om etiske verdier når en foretar avveininger. Avveiningene handler om forskningens troverdighet, og dermed forringelse av verdiene av innsamlet data. Som forsker i dette prosjektet har det vært viktig å jobbe etter en holdning og etisk verdi basert på at de valg jeg foretok ikke skulle kunne skade noens renommé, eller sette noe eller noen i et uønsket lys.

6.2.5 Kontrakter

I forbindelse med dette prosjektet hadde jeg utarbeidet en samtykkekontrakt. Den skulle gi meg samtykke fra mine medforskere, slik at jeg kunne bruke den informasjonen som kom frem i dette forskingsarbeidet i min prosjektoppgave. Før deltagerne skrev under på denne kontrakten forklarte jeg betydningen av anonymitet, og mitt ansvar i forbindelse utvelgelsen av det som ville bli presentert. Det skapte trygget for den enkelte deltager. Jeg lagde også en kontrakt mellom meg og medforskerne om hvordan forskningen skulle gjennomføres. Jeg foreslo også at de som skulle jobbe sammen i grupper kunne lage kontrakter seg imellom. Her hadde jeg forslag til innhold. Disse kontraktene viste mitt verdigrunnlag i denne forskningen.

Når en planlegger et prosjekt eller undervisning, beveger en seg kontinuerlig mellom de forskjellige nivåene. På P1-nivå planla jeg konkret de handlingen som skulle foretas. Handlingene var planlagt utfra teorikunnskaper og egne erfaringer fra tidligere undervisning. Dette er P2-nivå. Likeledes har jeg vist mine holdninger og etiske verdier ved å forta valg. Ved å ha fokus rettet mot deltakernes stemmer knyttet til hva de mener er med på å skape hvilke faktorer som har betydning i læringssituasjoner, og ved å legge vekt på trygghet, har jeg vist at de selv kan være med på å ha innvirkning på sin arbeidshverdag. Dette handler om P3-nivå.

6.3 Metode for valg av forskningsstrategier

Utgangspunktet for mitt prosjekt var at det var en del diskusjoner på avdelingen der jeg jobber. Jeg ble opptatt av å finne ut hva disse diskusjonene handlet om, for så å kunne gjøre noe med

det. Jeg lot meg inspirere av Jean McNiff og Jack Whitedhed som stiller spørsmålet «What is my concern?» (2010, s. 18). Jeg oversetter dette til å bety hva er min uro, eller hva er jeg opptatt av? Jeg ønsket i min forskning å identifisere hva diskusjonene på avdelingen handlet om. Videre stiller Jean McNiff og Jack Whitedhed spørsmålet «What do I do about it? » (2012, s. 18). Hva kan jeg gjøre med det?

Jean McNiff (2013) beskriver aksjonsforskning som en praktisk måte å se på eget arbeid. Dersom du mener at alt er som det skal være, så beskriver du det. Dersom du mener at noe bør gjøres annerledes, så finn måter å gjøre det på. Det er dette aksjonsforskning handler om ifølge McNiff (2013). Aksjonsforskningsmetodikken til McNiff handler ofte om utviklingsarbeid på eget arbeid. En måte å tolke McNiffs tilnærming til aksjonsforskning blir dermed at det er utviklingsarbeid i egen praksis. McNiff stiller som utgangsspørsmål «How do I improve my practice?» (2013, s. 6). Forskjellen på tradisjonell forskning og aksjonsforskning er at i tradisjonell forskning forsker en på andre, mens i aksjonsforskning gjøres forskningen sammen med andre. Videre skriver McNiff at det å gjøre aksjoner ikke er det samme som å gjøre undersøkelser. Når du gjør undersøkelser, gir en forklaringer på hva en gjør, mens i aksjonsforskning gir en forklaringer på hvorfor en gjør det en gjør.

Jean McNiff (2013) stiller spørsmålet «Who, can do action research? » Hun skriver at det kan alle gjøre, bare det gjøres på en systematisk måte. Prinsippene for aksjonsforskning er å identifisere problemet/utfordringen, og deretter finne måter å takle det på/gjøre endringer. Deretter skal en prøve ut det en har forsket frem, og evaluere situasjonen. Til slutt endrer du praksisen din i tråd med det du har evaluert (McNiff, 2013). Mitt valg i dette forskningsprosjektet ble å bruke aksjonsforskning som strategi. Jeg ønsket legge til rette for at lærergruppen kunne få sette ord på egne erfaringer og kunnskap, for så å dele dette med andre.

6.3.1 Aksjonsforskning

Kurt Lewin (1890 - 1947) blir regnet for å være aksjonsforskningens opphav (Nielsen 2004, s. 517). Nielsen skriver at aksjonsforskning tradisjonelt handler om forskningsaktiviteter der praktisk forandring og vitenskap fungerer sammen. Han skriver at «Eksperimentet - og kritisk refleksjon over især det positivistiske eksperiment – er således aktionsforskningens kerne.» (2004, s. 517). Videre skriver Nielsen at i motsetning til den tradisjonelle forskningen, der en

nøytral forsker gjennomførte sin forskning på andre, var Lewin opptatt av at forskning kunne gjennomføres av deltagerne selv. På denne måten kunne en legge til rette for myndiggjøring av medlemmene som deltar i en forskningen, og dermed gjøre dem til medforskere; noen en forsker sammen med, istedenfor noen en forsker på. Dette mener jeg samsvarer med det Jean McNiff skriver når hun stiller spørsmålet hvem kan drive aksjonsforskning - og svarer at «You can, I can, Potentially we all can» (McNiff 2013, s. 15). Nielsen (2004) referer også til Hans Skjervheim. Han skriver at «forståelse af mening kun er mulig eller interessant, hvis den, der skal forstås en anden, også ser sig selv i et fælles prosjekt med denne anden» (2004, s. 518). Dermed blir det å forske med og ikke på, det som blant annet skiller den den tradisjonelle forskningen fra aksjonsforskning. I mitt prosjekt var utgangspunktet for forskningen eget arbeidssted. Her forsket jeg sammen med en lærergruppe, som dermed var mine medforskere.

I boken *Pedagogisk aksjonsforskning* skriver Hilde Hiim (2010) at aksjonsforskning er en form for profesjonsbasert forskning, der læreren kan lære å forske i eget pedagogisk og faglig arbeid. I boken «Å utdanne profesjonelle lærere» skriver forfatterne at det er læreren som yrkesutøver som vet hvilke endringer det er behov for (Hiim og Hippe 2001). Hilde Hiim skriver at den beste til å utvikle, forske på og dokumentere yrkeskunnskap, er læreren selv. Det overordnede målet i profesjonsbasert aksjonsforskning er å få deltagerne til å forske i sitt faglige og pedagogiske arbeid ut fra kvalitetskrav til forsknings og dokumentasjonsprosesser. På denne måten kan forskning være med på å bidra til endring og utvikling av innholdet i lærerens oppgaver (Hiim 2010).

Hilde Hiim deler aksjonsforskningsstrategiene inn i ulike tilnærminger (forelesning med Hilde Hiim på Høgskolen i Oslo og Akershus, våren 2014). Felles for de ulike tilnærmingene «er å utvikle kunnskap som er relevant for utøvelse av lærerprofesjonen» (Hilde Hiim 2010, s. 93.). I mitt prosjekt har jeg hentet inspirasjon fra pedagogisk aksjonsforskning slik Hilde Hiim beskriver det. Her brukte jeg dialog som strategi og metode. Videre har jeg hentet inspirasjon fra kritisk utopisk aksjonsforskning slik Jungk og Müllert (1998) beskriver det i sin bok *Håndbog i Fremtidsværksteder*.

6.3.2 Pedagogisk aksjonsforskning

Pedagogisk aksjonsforskning har ifølge Hilde Hiim (2010) utgangspunkt i den engelske lærerforskningsbevegelsen. Med utgangspunkt i et ønske om å forbedre egen undervisning og praksis, tok lærere initiativ til å gjennomføre utviklingsprosjekter. Det oppsto et samarbeid mellom lærere og forskere på East Anglia-universitet. Her ble det lagt stor vekt på lærerens premisser, og på at lærings- og utdanningsprosesser kan beskrives og bedømmes, men ikke standardiseres og måles. Hensikten med pedagogisk aksjonsforskning er ifølge Hilde Hiim «å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt å dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv» (2010, s. 18). Forskningen utføres av læreren i samarbeid med blant annet kollegaer og elever. På denne måten vil en få del i hverandres kunnskaper og erfaringer. Endringer som skal skje i det videre arbeidet vil kunne gjennomføres på en demokratisk måte (Hiim 2010). I mitt prosjekt har jeg brukt refleksjon mellom læreren, logger og dialog for å dele kunnskap og erfaringer mellom deltagerne.

6.3.3 Kritisk utopisk aksjonsforskning

I mitt prosjekt har jeg benyttet kritisk utopisk aksjonsforskning i form av et fremtidsverksted. Kritisk utopisk aksjonsforskning handler om et utviklings- og endringsarbeid i en demokratisk prosess. I denne prosessen er en opptatt av å styrke subjektiviteten – folks visjoner, drømmer og det kreative. En stiller spørsmål om: hva har jeg lyst til som arbeidstaker, eller hva er jeg opptatt av som menneske. Likeledes stilles spørsmålet: hva er det jeg ønsker å endre? (Hilde Hiim; notater fra forelesning våren 2014). Dette samsvarer med beskrivelsen forfatterne av boken *Fleksibilitet, flygtighet og frirum* (2010) gir av kritisk utopisk aksjonsforskning. Forfatterne legger vekt på at det arbeides med tematiseringer angående hvordan vi vil leve og arbeide. Med dette fokuset har en mulighet for å «[...] bringe kritiske stemmer og kritiske alternativer til de organisatoriske strukturer og rammebetingelser ind i prosjektet» (2010, s. 49). Et annet viktig kjennetegn som forfatterne av boken *Fleksibilitet, flygtighet og frirum* (2010) viser til, er det å bruke fantasi og drømmer for å utvikle hva en ønsker å sette i gang av endringsprosesser. Forfatterne legger her vekt på at en i felleskap kan få deltagerne til å se utover sin egen horisont. Gjennom å ønske og drømme sammen med andre, kan en skape en fellesskapsfølelse der en sammen arbeider med en utvikling i henhold til det som kom frem. Dermed vil deltagerne ifølge forfatterne kunne jobbe etter en utopisk forandringshorisont, «der over lengere tid kan eksistere som en fælles normativ orientering, der binder deltagerne sammen i et kulturelt læringsfællesskap» (2010, s. 50). I mitt prosjekt brukte jeg kritisk utopisk

aksjonsforskning som en av strategiene sammen med lærergruppen for å få lærerne til å oppleve samhold og utvikle en VI – følelse gjennom hva de ønsker at avdelingen skal ha fokus på fremover.

6.3.4 Fremtidsverksted

I den første aksjonen jeg gjennomførte i mitt prosjekt valgte jeg å bruke fremtidsverksted som strategi for å samle inn data i til min forskning. Begrunnelse for valg av denne strategien var at jeg ønsket å gjennomføre en demokratisk prosess der synliggjøring av den enkeltes drømmer og visjoner var i fokus. Jeg ønsket å få den enkelte deltager til å bidra med sine kunnskaper og erfaringer om hva de er opptatt av og hva de mener er viktig i sitt arbeid, med elevers læring i fokus. Jeg ønsket å bruke en strategi som skulle oppleves som ufarlig, og som kunne skape en leken tilnærming til det avdelingen ønsket endring på. Strategien skulle representere noe nytt for de fleste, noe som dermed kunne være en inspirasjon til egen undervisning, og dermed motivasjon. Målet mitt var å forankre prosjektet i en demokratisk prosess med kollegaer og lederen for avdelingen som medforskere.

Da jeg startet på masterstudiet ble jeg presentert for et fremtidsverksted som baserte seg på teorien til Jungk og Müllert. Jeg opplevde at denne måten å jobbe på skapte relasjoner mellom oss nye studenter, og fikk frem det lekne i oss. Denne måten å jobbe på prøvde jeg ut med egne elever senere. I og med at jeg hadde erfaringer med fremtidsverksted valgte jeg å bruke dette som strategi.

Dette prosjektet startet med et ønske om å identifisere utfordringer på avdelingen, for så å gjøre noe med det. Ved å la deltagerne være med på å eie sin egen fremtid, vil de også være mer positive til de endringene som foretas. Jungk og Müllert (1998) sier i sin håndbok at fremtiden eies av og tilhører alle. Forfatterne sier videre at fremtidsverksted kan forstås som et sted der innarbeidede tanker og vaner kan bli forlatt, og der deltagerne fritt kan uttale sine påstander. Her møtes mennesker som er berørt av samme interesse, og som i et felleskap helhjertet ønsker å orientere seg mot fremtiden, og som selv begynner å utforme sin egen tilværelse – og slik eier sin egen situasjon (Jungk og Müllert 1998). Forfatterne viser til et møte i Lech der deltagerne fikk utdelt en brosjyre om arbeidsmetoden fremtidsverksted, slik at de kunne forberede seg før de skulle være deltagere. I den brosjyren stod det under overskriften Arbeidsmåte, at ved hjelp

av et fremtidsverksted vil vi i første omgang finne frem til hva som først og fremst interesserer gruppens medlemmer. Videre skal vi jobbe med det temaet som utpeker seg med størst interesse (Jungk og Müllert 1998). I og med at den gruppen jeg skulle jobbe med ikke hadde ett uttalt problem, men en noe uklar utfordring, så jeg at fremtidsverksted var en egnet arbeidsform. Dersom en skal få til utviklingsarbeid i en lærergruppe, er det viktig at deltagerne opplever at det angår og interesserer dem, og at lærergruppen slik får en opplevelse av eieforhold. På samme måte som i Lech viser Jungk og Müllert (1998) til flere fremtidsverksteder der de har valgt å lage arbeidstitler. Jeg valgte å lage en arbeidstittel for fremtidsverkstedet jeg hadde med mine kollegaer. Ettersom jeg var fleksibel til blant annet til å endre denne tittelen underveis, var den demokratiske prosessen likevel ivaretatt.

Jungk og Müllert (1998) deler arbeidet med fremtidsverksted inn i tre hovedfaser, samt forberedelsesfasen og oppfølgingsaktivitetene.

Forberedelsesfasen

I denne fasen gjøres forarbeidet. I følge Jungk og Müllert (1998) kreves det ikke store tekniske og organisatoriske forberedelser. I prinsippet sier de at fremtidsverksted ikke er bundet til et bestemt sted, men skal kunne gjennomføres overalt der mennesker har utfordringer. Likevel er det ønskelig at stedet er innbydende og hyggelig. Store ark og penner i forskjellige farger bør være tilgjengelig, og det bør være vegger der veggaviser kan henges opp. De skriver at gruppestørrelsen ikke bør være på mer enn 15 – 25 personer og at dette muliggjør at den enkelte gruppedeltaker lettere deltar aktivt. De skriver at dette bør gjennomføres med minst mulig autoritet, men at det bør være en gruppeleder eller ordstyrer. Ordstyreren bør også forstå sin viktige oppgave med å oppmuntre og motivere deltagerne til ny og videre tenkning. Ordstyreren bør være fortrolig med og kjenne alle fasene i fremtidsverkstedmetoden, helst ved å ha vært deltager selv. Jungk og Müllert (1998) er opptatt av at stemningen og atmosfæren oppleves som avslappet.

Avdelingen der jeg gjennomførte fremtidsverkstedet består av lærere som har jobbet sammen over en viss tid. Fremtidsverkstedet jeg hadde ansvaret for ble gjennomført første dag etter sommerferien. Første økt på dagen var det et annet program. Dermed fikk deltagerne mulighet til å småsnakke i pauser før fremtidsverkstedet startet. Jungk og Müllert (1998) skriver også at

en må vie stedet der fremtidsverkstedet skal gjennomføres ekstra stor oppmerksomhet. De skriver det bør være fri passasje til det stedet der deltagerne skal gå opp for å skrive på tavle eller veggaviser. Det å sitte i halvsirkel med fri passasje opp til tavle eller veggaviser fungerer godt. Dersom det skal foregå gruppearbeid kan man sitte i hjørnene av rommet. En kan også sitte på gulvet og arbeide med store papirruller foran seg. I og med jeg brukte et klasserom som samlingsrom, anså jeg det som gunstig å bruke tilstøtende rom som var ledige til gruppearbeidet. Jeg mente at klasserommet var for lite til at gruppene kunne jobbe uforstyrret.

Jungk og Müllert (1998) anbefaler at ordstyrer har en innføring om fremtidsverksted der en beskriver kort de enkelte fasenes innhold, gjerne ved å skrive dem opp på ark, og med en tidsplan. Dette gir deltagerne en oversikt over jobbingen i verkstedet. En tidsplan fungerer som veiledende. I mitt prosjekt hadde jeg skrevet opp en veiledende oversikt over når vi skulle jobbe, og en oversikt over innholdet i de forskjellige fasene.

Kritikkfasen

I denne fasen begynner selve arbeidet med fremtidsverkstedet. Her jobbes det med felles utfordring. Det er viktig at alles ideer, de enkle og de mest radikale og kritiske synspunkter får komme til syne. På denne måten får gruppen mulighet til å komme frem med sine bekymringer og irritasjoner, samtidig som de får innblikk i andres oppfatninger. Jungk og Müllert (1998) henviser i sin bok til Jean Klepal som er psykolog. Han mener at det å få uttale sin utilfredshet og misnøye kan føre til mer presise løsninger, og at rådvillhet og avmakt kan føre til felles positiv arbeidsinnsats. Deltagerne i mitt prosjekt fikk beskjed om å slippe seg fri, og prøve å sette ord på situasjonen de var i. Tanken var å stimulere de til å sette ord på den endringen de ønsket, men som ikke var klart uttalt. «At håb bliver gjenfødt og resignationen svinder ind. Modet til at selv at tænke og finde på løsninger styrkes i en sådan grad, at den trang til passivitet og tilpasning, som ligger i oss, kan overvindes» (Jungk og Müllert 1998, s. 8-9). Hver gruppe skulle lage en veggavis, slik at meninger kunne deles med de andre gruppene senere. Som veggavis ble det brukt ark fra flippoveren som ble hengt opp i klasserommet der vi hadde felles samling. Hver gruppe presenterte sin veggavis. I denne fasen fikk deltagerne muligheten til å få innblikk i andres kritiske refleksjoner, noe som gjorde at de kunne få en oversikt over hva kollegaene tenker om arbeidshverdagen på avdelingen.

Fantasifasen

I neste fase er målet å jobbe med fantasiene og drømmene til deltagerne. «Målet med fantasien er, at få de forhåbninger, der slumrer i os, til at træde frem» (Jungk og Müllert, 1998, s. 77). Forfatterne legger vekt på at vi må beskjefte oss med å se muligheter, og ikke på begrensninger. Ved å drømme uten begrensninger kan det gro frem løsninger som kan settes ut i livet. Drømmer kan gjøres til virkelighet. Til tross for at en kan drømme uten begrensninger, kan dette oppleves som en vanskelig oppgave. Utfordringer en møter i denne fasen kan være det å tørre å tenke det utenkelige, også dele det med andre. Det å foreslå endringer eller være åpen for endringer, og ikke være forutinntatt for andres forslag, kan oppleves som en utfordring. Jeg syntes det var viktig å la deltagerne få kjenne på denne prosessen. Skal en gruppe lykkes i denne prosessen må en glemme hverdagen og være klar til å være åpen, spontan og fleksibel i sin adferd, også parat til å forlate innarbeidede tenkemåter. En må kunne kommunisere fritt med hverandre og fritt leke med tanker, informasjon, innhold og kombinasjoner (Jungk og Müllert 1998). Ved å la deltagerne jobbe sammen i små grupper der fantasien skulle slippes løs, og ønsker og drømmer skulle være i fokus, fikk de trene på det å forlate innarbeidede vaner og være frie og lekne. Også i denne fasen fikk deltagerne beskjed om å lage veggaviser, som senere ble delt med resten av deltagerne.

Virkelighetsfasen

I virkeliggjøringsfasen skal det umulige bli mulig. Ifølge Jungk og Müllert (1998) får deltagerne erfare avstanden mellom det de ønsker og vil, og de virkelige betingelsene - kløften mellom det som burde være mulig og det som faktisk er mulig. I denne fasen jobber deltagerne med å vurdere forslag, for så kunne finne veien fremover gjennom forslag som kan realiseres. Dersom gruppen klarer å enes om forslag de vil jobbe videre med, kan en ifølge Jungk og Müllert (1998) gå til en aksjon. I mitt prosjekt lot jeg alle få uttale seg om hva de mente var viktig av det som hadde kommet frem på veggaviser. Deretter systematiserte vi forslagene etter likheter. På denne måten kom gruppen frem til hva vi som avdeling skulle jobbe videre med.

Jungk og Müllert sier at et vellykket fremtidsverksted kjennetegnes av:

at det bereder deltagernes fornøjelse, at det styrker deres selvtillid, at det gir hver enkelt deltager en følelse af, at deres tanker er værdifulle, deres liv betydningsfuldt. Og der dannes seg gjennom denne kollektive skabelsesproce nye fællesskaber, der ikke blot

er forenet gjennom den fælles oppgave, der består i at give deres beskjedne, men uundværlige bidrag til at forandre og forberede en verden i krise (Jungk og Müllert 1998, s. 9).

Valget av fremtidsverksted som strategi var basert på et ønske om å styrke opplevelsen av fellesskapet ved å gjøre noe sammen. Videre var det basert på et ønske om å aktivisere deltagerne slik at det ble en VI-opplevelse og ikke en aktivitet kun for noen. Det å utvikle og bli enige om noen av utfordringene på avdelingen, var med på å gi gruppetilhørighet og dermed styrke den kollektive følelsen. Ved å styrke den kollektive opplevelsen styrkes også det kollektive ansvaret. Dette kan være med å styrke relasjonene mellom deltagerne i et slikt prosjekt.

6.3.5 Dialog – rundeprinsipp

Dialog kan ifølge Sidsel Tveiten forstås som «en samtale som foregår ansikt til ansikt mellom to eller flere personer» (2013, s.141). Forfatteren skriver at dialogen er å skape en felles forståelse av hensikten med samtalen. Det er ikke nødvendig å bli enige eller finne løsninger. Mitt prosjekt hadde fokus på dialog som metode. Jeg brukte dialog mellom deltagerne i små grupper, og jeg brukte dialog i plenum, der min rolle var tilretteleggeren, eller veilederen. Jeg var opptatt av at dialogen mellom deltagerne skulle være positiv og anerkjennende. Tveiten (2013) skriver at dialogen i en veiledning skal være preget av velvilje, likeverdighet, gjensidighet, respekt, og vilje til å lytte. Paulo Freire (2009) er også opptatt av gjensidig respekt i en dialog. Han skriver at forholdet elev-lærer må være et likeverdig forhold som ikke må preges av at læreren lærer bort, og at eleven blir opplært. Med dette forstår jeg at Freire mener at det å lytte og å vise anerkjennelse og ydmykhet er forutsetninger for en dialog. Jeg var opptatt av mitt prosjekt skulle preges av gjensidighet respekt og trygghet slik at alle ønsket å bidra med sine erfaringer og oppdagelser. Tveiten (2013) skriver også at en god dialog forutsetter evnen til å lytte. Hun skriver at en god lytter har oppmerksomheten retten mot den andre, og ikke seg selv. En god lytter er oppmerksom på signaler fra den andre, enten de sendes verbalt, eller nonverbalt. Ved å være en oppmerksom lytter vil en få den andre til å føle seg betydningsfull. I dette prosjektet var jeg opptatt av at jeg og deltagerne skulle ha en dialog som fremmet deling av kunnskap og erfaring. Jeg hadde satt av god tid i de situasjonene der deling skulle foregå. På denne måten kunne en vise respekt blant annet ved å la den enkelte deltager få ro og muligheten

til å fullføre det deltagerne hadde ønske om å dele. Jeg lot også deltagerne sitte i ring i de situasjonene der det var hensiktsmessig. På den måten kunne deltagerne få muligheten til å ha fokuset rettet mot den som snakket, og dermed vise aktiv lytting.

I dialogsituasjoner brukte jeg rundeprinsippet. Dette innebar at jeg som tilrettelegger ga den enkelte deltager i gruppa ordet etter tur. Hensikten var å legge til rette for at deltagerne skulle få muligheten til å dele sine kunnskaper og sine erfaringer. Likeledes var hensikten at deltagerne skulle få muligheten til å få innblikk i hverandres meninger, og ikke bare enkeltes. Tveiten (2013) skriver at det å bidra til at alle får mulighet til å uttrykke sine meninger kan være med å skape trygghet, fordi det kan for enkelte oppleves som utrygt at noen forholder seg tause. Ved å få deltagerne til å bidra kan dette være med på ansvarliggjøring av den enkelte deltager i forhold til det det er fokus på. Det å gjennomføre rundeprinsippet er en måte å se og høre alle deltagerne på, og gi alle muligheten til å uttrykke seg. Ved gjennomføringen av rundesprisippet i mitt prosjekt var det ingen som unnlot å si noe når det var deres tur. Jeg opplevde at denne metoden var med på å bidra til å skape ro og trygghet. I boka *Samarbeid og konflikt* (2009) skriver forfatterne at det å si pass også må være et valg. I mitt prosjekt ble det å gjennomføre rundeprinsippet en metode der deltagerne fikk delt sine kunnskaper og erfaringer.

6.3. 6 Begrunnelse for valg av strategiene fremtidsverksted og dialog

Valg av forskningsstrategier er foretatt basert på inspirasjon fra egne og andres erfaringer. Min forskning har hatt utgangspunkt i et ønske om endring på en avdeling. Jeg ønsket at deltagerne i mitt prosjekt skulle synliggjøre noen av utfordringene på avdelingen, for så å gjøre noe med det. Fremtidsverkstedet handler, slik jeg ser det, om å se på hvordan situasjonen er nå, for så å se muligheter fremover. Jeg ønsket gjennom mitt prosjekt å engasjere lærergruppen jeg skulle jobbe med. Erfaring har vist meg at kritikerne i en gruppe ønsker å bli hørt. Ved å la de komme til orde opplever de at prosjektet angår dem. Jeg ønsket at deltagerne skulle få innblikk i hva andre følte og mente, slik at en kunne starte med å utvikle en VI – følelse. Ved å føle på et ønske om endring, var ønsket at engasjementet for å se fremover gjennom ønsker og drømmer og finne løsninger sammen skulle være tilstede. Jeg mente at fremtidsverksted var en strategi for å nå de målene jeg hadde satt for første aksjon. I etterkant er jeg ikke sikker på om valget jeg gjorde med å inkludere kritikkfasen i fremtidsverkstedet var riktig. Noen uttalte at det å kritisere var vanskelig og slitsomt, og at det å bruke tid og krefter på noe en ikke kan gjøre noe

med kan virke meningsløst. Jeg ser at det kan være utfordringer knyttet til det å først være kritisk, for så etterpå å være kreativ og løsningsorientert.

Ved planleggingen av innsamling av data med elevene, lot jeg meg inspirere av Eva Daae Kversøy. I sin masteroppgave (2011) viser hun gjennom et aksjonsforskningsprosjekt hvordan hun jobbet med synliggjøring av verdier i en barnehage. Hun ønsket å synliggjøre fellesskapsverdier som kunne danne grunnlag for videre jobbing med å utvikle barnehagens verdigrunnlag. Med utgangspunkt i å synliggjøre gylne øyeblikk valgte hun å erstatte kritikkfasen i fremtidsverkstedet med å ha fokuset rettet mot gylne øyeblikk. Denne måten å jobbe på opplevde jeg som inspirerende, og ønsket samme innfallsvinkel i mitt møte med elevene og i videre møter med lærerne. Grant og Humphries (2006) viser til en aksjonsforskningsmetode Appreciative Inquiry (AI) der fokuset er rettet mot endringsarbeid i en organisasjon. Utgangspunktet i metoden er å ha «linsen» rettet mot det positive og ikke mot det problematiske. I artikkelen «critical evaluation of appreciative inquiry» (2006) refereres det til at forskningsdeltagere blir oppfordret til å fortelle historier om hva som er bra i organisasjonen, slik at dette kan danne utgangspunktet for å bevege seg mot nye handlinger. Grant og Humphries (2006) skriver at i en prosess der det fokuseres på det positive, ligger kritikken implisitt. Ved å ønske å ha mer av noe, så sier en underforstått at det er noe en vil ha mindre av. I boken *Anerkjennende elevsamtaler* (2008) skriver forfatterne at utviklingsarbeid vanligvis tar utgangspunkt i et problem, eller en utfordring. De skriver videre at AI- metoden tenker annerledes, og at det å jobbe med endringsarbeid bør være mer offensivt enn det å løse problemer. Videre skriver forfatterne at AI - prosessen begynner med det å finne ut når skolen eller eleven er på sitt beste. Jeg ønsket i mitt prosjekt å finne ut hva elevene mente var gylne øyeblikk i lærings situasjoner. Ved å forske frem data som sier noe om hvilke situasjoner elever og lærere mener er gylne øyeblikk i lærings situasjoner, gis lærerne mulighet til å tilrettelegge for læring der elevene opplever gylne øyeblikk, og dermed mulighet til å forsterke det positive.

6.4 Metoder for å samle inn data

I følge Dalland er metode «redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke.» (Dalland 2011, s. 83). Forfatteren referer til Vilhelm Aubert som sier at

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av

metoder (Aubert i Dalland 1985, s. 196). Dette støttes av det Barney G. Glaser skriver om metode. Han skriver at «All is data. Yes, everything you learn about the research setting(s) or about your research topic can serve as data» (Barney G. Glaser 2002 i Kathy Charmaz, 2006, s. 16.). Dalland (1985) skriver videre at en må velge metoder som gir oss den informasjonen en trenger, og som vil bidra til å belyse problemområdet en forsker på. Dette støttes av Kathy Charmaz som skriver at:

Methods are merely tools. However some tools are more useful than others. When combined with insight and industry, grounded theory methods offer sharp tools for generating, mining and making sense of data. Grounded theory can give you flexible guidelines rather than rigid prescriptions. With flexible guidelines, you direct your study but let your imagination flow. (2012, s. 15)

Dewey (2005) skriver at metoden ikke må være et hinder, men en hjelp til å plukke ut eller styre mot ønsket resultat. Derfor vil valg av metode ha konsekvenser. Det har konsekvenser for hva du ser og det du tar med deg inn i din forskning av data, og metodevalg vil påvirke hva du har mulighet for å kunne se (Charmaz 2006). Hva du har valgt ut av data vil dermed påvirke hvilke resultater du får i din forskning. Det er derfor viktig å tenke nøye gjennom valg av metode, og være sikker på at den er med på å belyse det problemområdet en skal forske på (Charmaz 2006). Videre prøver Charmaz å inspirere deg som forsker til å se det spennende i å samle inn «Rich data». Hun mener at ved å ha rikholdige data vil noe komme deg til syne, eller dataene vil vise deg noe. «Let the world appear a new through your data» (Charmaz 2006, s. 14). Data kan samles inn ved å skrive notater av det en observerer, samle deltagerens egne notater (logger) eller bruke intervju eller videoopptak, og transkribere disse. Det å samle inn rikholdige data vil gi deg mange og solide funn å bygge din analyse på. På denne måten vil du som forsker generere en sterkt «grounded theory». Hvilke av dataene du bruker videre avhenger av tema du forsker på, og hvilke av dataene som er med på å gi svar på det du forsker på (Charmaz, 2006). I min oppgave har jeg vært jeg inspirert av Kathy Charmaz. Jeg har samlet inn logger, veggaviser og tatt bilder av tavler som det er blitt skrevet på. Jeg har også notert hva jeg har gjort underveis i den perioden jeg har forsket. Dataene jeg har samlet inn er samlet i en forskerfortelling. Forskerfortellingen er presentert i denne rapporten.

6. 4.1 Logger

May Britt Postholm (2010) skriver at måten å få tak i menneskers opplevelser på er ved å samtale med dem. Videre skriver hun at vanligvis er intervju den eneste datainnsamlingsstrategien ved fenomenologiske studier. Hun henviser til Moustakas (1994) og skriver

Fenomenologiske studier prøver forskeren å utforske et spesielt fenomen på en åpen og naiv måte. Han eller hun tar utgangspunkt i et spørsmål som gir fokus for studiet, og som forskeren prøver å finne svar på gjennom intervjuer med forskningsdeltagerne. (Postholm 2010, s. 43)

En av metodene jeg benyttet til innhenting av data, var å bruke logg. Jeg støtter meg her til Tveiten (2013) som skriver at det å skrive logg er en måte å sortere og bearbeide opplevelser og erfaringer på. Bruk av skriftlige logger er en måte å gi alle muligheten til å bli hørt, også de som ikke like lett uttrykker seg muntlig. Loggskrivning blir et bidrag til det å gjøre prosessen demokratisk. Jeg ønsket i mitt prosjekt å få informasjon fra deltagerne, både lærerne og elevene, om hvordan de tenkte og følte, og deres holdninger og handlinger i forbindelse med mitt prosjekt. Jeg brukt skriftlige og muntlige logger. Etter gjennomførte aksjoner ba jeg deltagerne om å skrive logg. I en av aksjonene med lærerne gjennomførte jeg muntlig felleslogg. En av deltagerne skrev ned det som ble sagt. Dette var avtalt med vedkommende på forhånd. Jeg ønsket å gi deltagerne muligheten til å få delt hva de tenker og mener om det fenomenet de skulle reflektere over, og ikke bare få det gjenfortalt av meg. Informasjonen jeg fikk gjennom loggene har dannet utgangspunktet for mine funn i dette prosjektet. Samtidig som dette var en måte for meg å samle data på, var også hensikten med loggene å gi deltagerne muligheten til å trene på det å reflektere. I boken *Vurdering for læring i klasserommet* viser Trude Slemmen (2010) hvordan hun på en systematisk måte stiller spørsmål slik at leseren får muligheten til å trene på det å reflektere. De spørsmålene jeg har brukt i loggene er blant annet inspirert av Trude Slemmen.

Nils Magnar Grenstad skriver at konfluent pedagogikk handler om en «arbeidsmetode hvor vi tar sikte på at alle prosesser i undervisning, læring og veiledning kan flyte sammen mot samme mål» (1986, s. 233). Konfluent pedagogikk handler i stor grad om erfaringslæring, og bygger på prinsippet om å lære ved å oppdage. Grenstad (1986) er opptatt av at det å oppdage er en

subjektiv prosess, der det å oppdage bare kan gjøres av meg. Han skriver at andre kan vise meg ting, eller påpeke ting for meg, men bare jeg kan oppdage for meg. Jeg ønsket at deltagerne i mitt prosjekt skulle oppdage for seg om det å samarbeide var nyttig, og om det kunne føre til kompetanseutvikling for den enkelte. Ved å bruke logger som bygger på dette prinsippet ønsket jeg å få frem hva den enkelte oppdaget i denne læringsprosessen. Noen av spørsmålene jeg brukte i loggene var:

Hva har du gjort i dag?

Hvordan opplevde du dette?

Hva har du oppdaget i dag?

Hva ønsker du å gjøre fremover?

Nevn 3 ting du har oppdaget i dag?

Hvor mange spørsmål det var på det enkelte loggskjema varierte noe. Jeg hadde laget flere varianter av loggskjemaet. Tidsfaktoren var med på å avgjøre hvilket skjema jeg brukte. Ved å bruke denne type spørsmål var hensikten at deltagerne skulle reflektere over egen læring og egen oppdagelse.

6.4.2 Pedagogisk sol

I mitt prosjekt brukte jeg pedagogisk sol sammen med lærerne og sammen med elevene for å samle inn data. En pedagogisk sol er en tegnet sirkel med en ufullstendig setning inni, og med stråler ut til fullføring av setningen (Tveiten 2013). I følge Tveiten er hensikten med solen å lede deltagerens oppmerksomhet mot det aktuelle tema du som tilrettelegger har ønske om å belyse. Den ufullstendige setningen i midten kan skape en lyst eller behov for å fullføre setningen med egne meninger (Tveiten 2013). På denne måten kan også pedagogisk sol være med på å synliggjøre den enkelte deltagers opplevelser (Hartviksen og Kversøy 2009). I mitt prosjekt brukte jeg pedagogisk sol i de aksjonene der jeg hadde fokus på gygne øyeblikk, enten det var sammen med lærerne eller sammen med elevene. Jeg startet disse aksjonene med å dele ut ark der det for eksempel sto «gygne øyeblikk i møte med elever er for meg når ...». Videre brukte jeg pedagogisk sol når deltagerne skulle dele sine tanker og meninger. Jeg skrev gygne øyeblikk på midten av tavla, og deretter skrev jeg rundt på tavla de meninger som deltakerne kom med. Mitt prosjekt handler om å få satt ord på og delt hva lærere mener er viktig i læringssituasjoner med elever. I boken *Helse og samspill* (2009) står det at det å kommunisere

handler om å gjøre noe felles. Dermed blir det å kommunisere mer enn å snakke sammen. Det å dele tanker gjennom å fylle ut en pedagogisk sol blir en måte å gjøre noe felles, og dermed dele sine tanker og erfaringer. Denne måten å jobbe med lærerne på var en måte å dele hva den enkelte deltager opplever som gylne øyeblikk.

6.4.3 Veggaviser

I min innsamling av data brukte jeg veggaviser. En veggavis er ifølge *Det store norske leksikon* (2012) et stort håndskrevet oppslag med aktuell informasjon. Veggaviser er en mye brukt metode i undervisning med elever, så jeg er kjent med denne metoden fra egen undervisning. I mitt prosjekt brukte lærerne ark fra flippoveren som veggaviser da de jobbet med fremtidsverkstedet. Dette var en måte for lærerne å dele sine kunnskaper med de andre deltagerne i prosjektet. En veggavis er en mulighet for deltagerne til å strukturere hva de ønsker å formidle til resten av gruppen og kan symbolisere en VI-følelse blant de som har laget den.

6.5 Analyse av data

I følge May Britt Postholm (2011), begynner analyse i kvalitativ forskning ved det første intervjuet, de første loggene og forskerens første blikk på dokumenter. Hun skriver videre at datainnsamling er gjentatte og dynamiske prosesser der analysen ikke er ferdig når alt datamaterialet er ferdig innsamlet. Postholm (2011) skriver at analyseringen er enda mer i fokus etter at materialet er samlet inn, selv om den har foregått kontinuerlig under hele datainnsamlingsperioden. Det er vanskelig å angi eksakt når en analyse starter og når den eksakt slutter.

Grounded theory handler om en metodisk tilnærming der teori utvikles i møte med de innsamlede empiriske dataene (Postholm 2011). I en fullstendig grounded theory tilnærming møter forskeren forskningsfeltet fullstendig induktiv. På den måten vil forskeren legge til side sine egne holdninger og subjektive oppfatninger, og se på datamaterialet med objektive øyne. (Postholm 2011). Forskeren er på denne måten ikke opptatt av at dataene skal passe inn i kategorier, men av å la kategoriene formes etter de fremvoksende dataene (Charmaz, 2006). Likevel hevder flere forfattere som for eksempel Postholm og Asbjørn Johannessen, at å være fullstendig induktiv i praksis er umulig. Dalland hevder «at de tanker, inntrykk og følelser og

den kunnskap en har om emnet, er en ressurs, og ikke et hinder for å tolke og forstå det fenomenet vi står overfor» (Dalland 2011, s. 58). Denne oppfatningen deler jeg med Dalland. Det å ha en førforståelse har i dette arbeidet vært en ressurs. Det å ha jobbet med flere oppgaver på dette masterstudiet har blant annet gitt meg kunnskaper i å analysere data. Det å være en praktiserende lærer har gitt meg kunnskaper i å lese og vurdere andres arbeider. Dette er kunnskaper jeg har hatt nytte av i analysearbeidet av dette prosjektet.

6.5.1 Hvordan analysere?

Postholm (2011) skriver at kvaliteten på en studie avhenger av blant annet forskerens evne til å analysere og tolke data, og at forskeren blir det viktigste instrumentet i å sikre kvalitet på en studie. Postholm viser til Moustakes (1994), som igjen viser til Husserl, og skriver at «det er mennesket individuelle persepsjon som er den vesentligste faktoren i søken etter virkeligheten.» (2011, s. 136). Postholm henviser til Dukes (1984), som skriver at forskere gjerne kan få hjelp i sitt analysearbeid for å se om andre forskere ser det samme mønsteret i de innsamlede dataene. I og med at forskeren er det viktigste instrumentet i et analysearbeid, så vil en analyse av et forskningsarbeid bli preget av forskerens egne erfaringer og teorier (Postholm 2011). Det å analysere data sammen med andre en måte å bli bevisst sin egen subjektivitet på.

I mitt prosjekt lot jeg meg inspirere av førstelektor Kjartan Kversøy. Han fortalte at han hadde veiledet Toril Garborg¹⁶ i hennes masterarbeid. Garborg (2011) skriver i sin master at hun ønsket medvirkning og dermed demokratisering fra sine kolleger som hadde vært med i forskningen hennes. Videre har Kjartan Kversøy¹⁷ i sin jobbing med doktoravhandlingen vist hvordan han har brukt sine informanter og dermed medforskere til å være med på å analysere den forskningsfortellingen han laget over den perioden han samlet data¹⁸. I min forskning har jeg brukt noen av lærerne som deltok i prosjektet, en ekstern gruppe og læringsgruppen min på Høgskolen i Oslo og Akershus til å validere mitt arbeid.

¹⁶ Toril Garborg levert sin master våren 2011

¹⁷ Kjartan Kversøy skal lever sin doktorgrad våren 2015. I den forbindelse har han laget en forskningsfortelling som han har delt med blant annet masterkullet 2011.

¹⁸ Kjartan Kversøy har vært kullansvarlig for det kullet jeg har vært en del av i dette masterstudiet. Han bruke 1 året av vårt studie til å samle inn data, der vi som hans studenter var hans medforskere. 9 av kullets studenter var med på å analysere hans innsamlede data.

Mitt analysearbeid er delt inn i syv forskjellige analyseledd.

Første analyseledd starter med deltageres logger og veggaviser. Postholm (2011) skriver at første del av et analysearbeid starter ved det første intervjuet. I mitt prosjekt starter første del av analysearbeidet med deltageres logger. I loggene kommer det fram både data og en første analyse fra deltagerne. Analysen fra deltagerne vises ved at de må prioritere hva som har hatt betydning for dem, og hva de ønsker å formidle videre. Loggspørsmålene var «Hva har du gjort i dag?», eller «Hva har du oppdaget i dag?» Ved å svare på disse spørsmålene viser deltageren hva som har hatt betydning denne dagen. Videre er veggavisen et første analyseledd. Her viser deltagerne sine prioriteringer for hva de ønsker å formidle videre ut fra de diskusjonene som har vært innad i arbeidsgruppene. Veggavisene blir et supplement som forsterker informasjonen fra loggene. Det ble laget veggaviser fra hver fase under fremtidsverkstedet. På samme måte som veggavisene, er også den pedagogiske solen som ble laget under aksjonene om gyldne øyeblikk et første analyseledd. Her er det lærergruppens samlede innspill som kommer frem, og den pedagogiske solen er på samme måte som veggavisene en forsterkning og et supplement til loggene. Jeg har tatt bilde av alle veggaviser og pedagogiske soler, og arkivert disse. De originale veggavisene er tatt vare på og oppbevares utilgjengelig for andre. Innsamlet data i dette prosjektet er totalt 64 logger skrevet av lærerne som deltok, og 25 logger fra elever. Videre er det blitt skrevet ni veggaviser av lærerne i prosjektet og totalt fem tavler fulle av stikkord. Av disse er to tegnet i forbindelse med innhenting av data fra elevene, og tre er skrevet i forbindelse med forskjellige aksjoner med lærerne.

Andre analyseledd er mine nedskrivninger etter hver aksjon. Hver dag skrev jeg ned hva jeg hadde gjort, hvilke endringer jeg måtte gjøre underveis i forhold til det jeg hadde planlagt, og egne refleksjoner over det gjennomførte. Dette kaller Kathy Charmaz (2006) memo-writing. Hun skriver at memo-writing er en viktig metode i grounded theory fordi du på denne måten får oversikt over dine data, og dette utgjør dermed en tidlig analyse. Andre analyseledd inkluderer også det å samle alle loggene i et dokument. På denne måten fikk jeg oversikt over hva deltagerne hadde skrevet. Videre skrev jeg ned hva som kom frem på veggavisene, slik at det skulle være enkelt for de som skulle lese forskningsfortellingen senere. Det var også en måte for meg å bli enda mer bevisst på hva som sto på veggaviser og tavler. Ved å samle loggene og hva som kom frem på veggaviser i et dokument, fikk jeg oversikt og kjennskap til hvordan deltageres opplevelser var fra de enkelte aksjonene. Dette var med på å styre neste aksjon.

Tredje analyseledd består i å lage en helhetlig fortelling som består av hva vi har gjort, de nedskrevne loggene, og bilder av alle soler og veggaviser. Mine refleksjoner er i liten med i denne fortellingen, da jeg ikke ønsket at de skulle påvirke analyse fra andre. Denne fortellingen besto av 69 sider. Jeg har ikke utelatt noen logger, veggaviser eller soler fra det innsamlede materialet. Jeg har foretatt justeringer på noen logger for å sikre anonymitet.

Fjerde analyseledd er når andre leser forskningsfortellingen. Førstelektor Kjartan Kversøy foreslo at jeg skulle bruke refleksjonsgruppen jeg tilhørte på masterstudiet samt veileder for gruppen til å analysere min fortelling. Dette ville for gruppen være ledd i å trene på analysearbeid. Det ble avtalt på samling i uke 49 høsten 2013 at jeg skulle sende min fortelling på e-post til gruppa i god tid før vi skulle samles neste gang i uke fem våren 2014. Videre ønsket jeg å få delt innholdet i forskningsfortellingen med deltagerne i mitt forskningsprosjekt. Lærerguppen er delt inn i team¹⁹. Jeg spurte en lærer fra hvert team, og i tillegg områdeleder, om de kunne være med å analysere min fortelling. Ved å gi en fra hvert team innsyn i forskningsfortellingen og innsamlet data, ble det lagt til rette for deling. Ønsket var at noe av det som fenget den enkelte skulle bli referert til resten av teamet. Jeg leste og analyserte for mitt team. Grunnen til at jeg selv leste for min gruppe var at en av deltagerne allerede visste mye om de innsamlede dataene. Den andre jobbet med sin egen masteroppgave som skulle levers våren 2014. Samtlige av de spurte svarte umiddelbart ja.

Både deltagerne i læringsgruppen og analysegruppen fra egen skole jobbet som lærere, ønsket jeg også en gruppe som ikke er pedagoger. Jeg valgte derfor å spørre en ekstern gruppe der ingen er pedagoger eller har annen jobbtilknytning til en skole. Den eksterne gruppen besto av tre medlemmer. Samtlige av deltagerne i den eksterne gruppen har høyrere utdanning. Disse svarte også umiddelbart ja.

Jeg kopierte fortellingen for lærerguppen og den eksterne gruppen, og samlet den i en perm til hver og en, slik at analysen kunne skrives direkte i forskningsfortellingen. Fortellingen, sammen med tusjer, ble delt ut på arbeidsplassen eller hjemme hos den enkelte analysedeltaker. Alle de analyserte fortellingene er tatt vare på, og oppbevares utilgjengelig for andre. Samtlige av analysedeltagerne ga positive tilbakemeldinger på at jeg hadde laget en fremgangsmåte på hvordan de skulle gå frem. I fremgangsmåten sto det at de kunne velge metode fritt, eller følge

¹⁹ Avdelingens lærere er delt inn i 4 arbeidsteam. Hvilket team den enkelt lærer tilhører avhenger av hvilken klasse en har mest undervisning i.

den jeg hadde skrevet. Noen valgte å følge min oppskrift, mens andre valgte andre metoder. Jeg hadde skrevet når jeg senest ønsket å få fortellingen tilbake. Grunnen til dette var at jeg hadde en tidsramme og en plan for mitt arbeid med dette prosjektet.

Slik så fremgangsmåten ut.

Fremgangsmåte for analyse av min forskningsfortelling

Tusen takk for at du tar deg tid til å være med å analysere denne forskningsfortellingen som jeg har skrevet. At du deltar er til stor hjelp og inspirasjon for meg i videre arbeid med min masteroppgave. Jeg vil i min oppgave gi deg takk for at du har deltatt, men i forhold til analysearbeidet vil du bli anonymisert dersom ikke annet er ønske.

I dette analysearbeidet ønsker jeg at du skal lese gjennom denne fortellingen og fortelle meg hva du legger spesielt merke til, hva om griper deg på noen måte. Dette kan du gjøre på den måten som er mest hensiktsmessig for deg.

Dersom du synes det er greit å ha litt hjelp til hvordan du skal gjøre det kan gjøre det på følgende måte:

1. Les gjennom sidene, og merker med merketusj det du legger merke til. 1 – 3 markeringer pr. side er tilstrekkelig. Dersom det er sider der du ikke ønsker å markere noe, så er det greit. Du skal ikke begrunne dine valg.
2. Jeg ønsker at du for ca. hver tiende side skriver ned hva du har «sett», kommer deg til syne når du ha lest. En til tre setninger er nok.

Igjen tusen takk for at du bidrar i mitt forskningsarbeid.

Vennlig hilsen Marit S. Sund

Figur 4- Fremgangsmåte for analysearbeid

Femte analyseledd er analyseverksted med veiledningsgruppen på Høgskolen i Oslo og Akershus. På samling i uke fem på masterstudiet hadde læringsgruppa fokus på min forskningsfortelling. Vi brukte ca. to timer på dette arbeidet. Jeg hadde på forhånd sendt fortellingen på e-post til gruppen. Jeg presenterte for gruppen hvilke andre personer som også hadde lest og dermed vært med på analysere fortellinge. Jeg gjennomførte rundepriippet ved at alle i læringsgruppa la frem hva de hadde sett og lagt spesielt merke til. Jeg merket meg at det var noe forskjell på hvordan de hadde oppfattet lærergruppen i starten av prosessen, men at

denne oppfatningen forsvant ettersom de forskjellige aksjonene ble gjennomført. For at jeg skulle kunne jobbe videre med dette materialet fikk jeg forskningsfortellingen med deltageres kommentarer.

Sjette analyseledd var for meg å få oversikt over de analyserte fortellingene. Først samlet jeg understrekningen til de forskjellige gruppene. Dette gjorde jeg ved først å overføre alle de merkede setningen til et samlet dokument for den enkelt gruppen. De forskjellige analysedeltagerne i den enkelte gruppe hadde forskjellige farger. På denne måten fikk jeg se om det var forskjeller i hvordan deltagerne i samme gruppe hadde analysert. Deretter samlet jeg alle merkede setninger til ett dokument. Her ga jeg hver gruppe forskjellige farger. På denne måte fikk jeg se om det var forskjell i hvordan gruppene hadde analysert. Deretter telte jeg opp hvor mange som hadde merket seg de samme setningen. Jeg skilte også med farger hvilke analysegrupper som hadde merket seg de forskjellige utsagnene. Videre har jeg samlet all tekst analysedeltagerne har skrevet til et dokument. Noen har skrevet tekst direkte inn i fortellingen, mens noen har skrevet kommentarer som vedlegg. Jeg samlet de forskjellige utsagnene og understrekningen i temaer, for så å lage kategorier. Hensikten med denne analysen var å se hva som har grepet deltagerne i min fortelling, og dermed kommet dem til syne. Denne måten å analysere data på er inspirert av Kathy Charmaz (2006) sin forståelse av grounded theory og analysering av data.

Syvende analyseledd er der jeg samler og presenterer innkommet data i forhold til min problemformulering. I den presentasjonen vil jeg også trekke inn aktuell teori som begrunnelse for mine valg. Dette analyseleddet presenteres i et senere kapittel.

6.6 Forskjeller og likheter i analysearbeidet

Etter å ha samlet inn alles analysearbeid ser jeg at det ikke er vesentlige forskjeller på hva gruppene har kommet frem til. Analysen fra den eksterne analysegruppen har hatt mest fokus på innholdet i aksjonene, og mindre på loggene. Den eksterne gruppen har stilt spørsmål om oppklaringer. Dette har vært nyttige innspill for mitt prosjekt. Analysegruppen med lærerne fra prosjektet har hatt fokus på logger. Angående aksjonene har de i sine kommentarer latt sin forforståelse og behov for å forklare enkelte ting komme frem. Analysegruppen fra

læringsgruppen på Høgskolen i Oslo og Akershus har hatt fokus på deltagerne logger. Til tross for noe forskjeller på hovedfokuset i analysearbeidet ser jeg ikke store forskjeller mellom hverken gruppene eller de enkelte personene. Jeg ser også at det som har kommet til syne for de forskjellige analysedeltagerne ikke skiller seg ut fra det som har kommet til syne når jeg selv har analysert. I mitt arbeid videre med dette prosjekt vil jeg derfor ikke ha fokus på de nevnte forskjellene, da jeg mener det ikke har betydning for mitt arbeid i dette prosjektet.

6.7 Troverdighet og Pålitelighet

I kvalitativ forskning handler troverdighet om hvorvidt resultatene fremstår som sannsynlige eller troverdige. Troverdighet handler også om hvorvidt leseren av rapporten kan følge forskningsprosessen hele veien (Postholm 2010). Min forskning har vært gjennomført sammen med 14 lærere, som har vært mine medforskere. Forskningsprosessen er dokumentert i en forskningsfortelling som i sin helhet ble lest av fire av de som var med på denne prosessen. Deler av det innsamlede datamaterialet er delt med lærergruppen som var mine medforskere. I kommentarer fra de fire analysedeltagerne som var også var mine medforskere skriver de at de kjenner igjen situasjonene. Forskningsfortellingen er også lest av en utenforstående gruppe og læringsgruppen jeg er deltager i på Høgskolen i Oslo og Akershus. Ingen av de totalt 13 analysedeltagerne som har lest fortellingen har bemerket at det er lite sannsynlighet eller lite troverdighet i denne fortellingen som presenterer min forskning.

Forskningsfortellingen er i forkortet utgave presentert i denne rapporten. På denne måten er min forskning blitt gjennomiktig. Ved at forskningsfortellingen er presentert mener jeg at leseren av denne rapporten kan følge forskningsprosessen hele veien, og på denne måten gjøre seg en mening selv om denne forskning har sannsynlighet og troverdighet i fortellingen.

Pålitelighet i et fenomenologisk studie handler om hvorvidt datainnsamlingen er gjort systematisk, og om hvordan datamaterialet er analysert. (Postholm 2010). I mitt forskningsarbeid har 13 personer inklusiv meg selv, lest og analysert innsamlet datamateriale. Det innsamlede datamaterialet er logger, veggaviser og notater skrevet på tavla, skrevet av enten deltagerne som mine medforskere i dette prosjektet eller meg som har vært tilretteleggeren og forskeren.

Etter hver aksjon har jeg systematisk samlet dataene i en forskningsfortelling. I de fleste tilfeller ble dette gjort allerede samme kveld. Jeg har samlet sitatene som kom frem på loggene og jeg har tatt bilder av tavler og veggaviser som deltarne har laget, eller som jeg har skrevet som en oppsummering sammen med mine medforskere. Denne fortellingen var utgangspunktet for analysearbeidet. Jeg har samlet inn det analyserte materialet, og fortolket det. I analysearbeidet har jeg hatt hjelp av 13 medanalyserere. Deres analysearbeid dannet sammen med det jeg hadde analysert utgangspunkt for hvordan jeg laget kategorier. Videre i analysearbeidet har jeg tatt utgangspunkt i og laget kategorier av det som er blitt nevnt eller streket under mange ganger og av flere analysedeltagerne, og som belyser min problemformulering. På denne måten mener jeg at påliteligheten i denne forskningen er ivaretatt.

6. 5 Metodekritikk

I dette prosjektet har jeg forsket sammen med kollegaer. En utfordring knyttet til dette er forholdet til lojalitet. Jeg stiller meg derfor spørsmålet om medforskerne har vært mer lojale enn de ville vært med en ekstern forsker, eller motsatt. I loggene fra lærerne kommer det frem at de mente dette var feil tidsbruk på et tidspunkt de hadde ønske om å bruke tiden til annet arbeid. De skriver at de derfor gikk inn prosjektet med negativt fokus. Videre skriver de at de etter hvert godtok at de skulle jobbe med dette, og at de da gikk fullt inn i oppgaven. Det stilles også spørsmål i lærernes logger om den enkelte ville vært mer ærlig i sin refleksjon i loggene dersom loggen ble levert på data, og dermed mer anonym. Deltagerne, enten det var læreren eller elevene, var gitt valget mellom å levere anonymt, eller å skrive navet sitt på loggskjemaet. Jeg er innforstått med at jeg hadde muligheten til å kjenne igjen noens håndskrift. Dersom jeg skulle la deltagerne skrive sine logger på datamaskin, skrive ut, og deretter levere til meg, ville tidsbruken vært større enn ved å la de skrive for hånd. Muligheten for at enkelte ville glemme å levere ville også vært tilstede. Jeg vurderte derfor ikke dette videre. Jeg har også reflektert over om leder for avdelingen ved sin tilstedeværelse har hatt noen innvirkning på hva som kom frem i dette prosjektet. Det ville være naivt av meg å ikke innse at det hadde innvirkning. Jeg mener at det ville være urimelig om lederen for avdelingen ikke skulle være tilstede når det jobbes med et utviklingsprosjekt på avdelingen. I aksjonen med elevene ser jeg at en utfordring kunne være at jeg har vært lærer for deler av elevene. I og med at jeg ikke var det da aksjonen ble gjennomført, mener jeg at jeg ikke var i den maktposisjonen som jeg ville vært i overfor dem dersom jeg fortsatt var læreren deres.

6.8 Oppsummering

Dette kapitlet handler om metode. I dette prosjektet har jeg benyttet kvalitativ forskning. Jeg belyser min rolle som tilrettelegger og som forsker, og viser hvordan jeg har hatt ansvaret for å planlegge, gjennomføre og evaluere aksjonene jeg har gjennomført. Jeg viser hvordan jeg har støttet meg til Lauvås og Handal (2014) gjennom deres teori angående praktisk yrkest teori.

I dette prosjektet har jeg vært inspirert av Jean McNiff og Jack Whitedhed. Aksjonsforskningsmetodikken til McNiff og Whitedhed handler ofte om utviklingsarbeid på eget arbeid. De skriver at alle kan gjøre aksjonsforskning, bare en gjør forskningen på en systematisk måte. I dette kapitlet viser jeg hvordan jeg har brukt tilnærming til fremtidsverksted, og dermed kritisk utopisk forskning i den første aksjonen med lærergruppen. Jeg har beskrevet fasene i fremtidsverkstedet og knyttet de opp mot mitt prosjekt. I de andre aksjonene med lærergruppen og i aksjonen med elevene brukte jeg dialog som forskningsstrategi.

Metodene jeg har benyttet for å samle data har vært logger, veggaviser og pedagogisk sol. Den pedagogiske solen var skrevet på eget ark som den enkelte deltager fikk utdelt i forbindelse med oppstarten av aksjonene med fokus på gylne øyeblikk. Dette ble gjort for at deltagerne skulle rette oppmerksomheten mot det som var temaet for videre aksjoner. Videre ble pedagogisk sol brukt i oppsummering på tavla i aksjonen med fokus på gylne øyeblikk.

Min analyse av de innsamlede dataene består av syv analyseledd. Hvert av leddene er deler av min analyse som til sammen danner helheten i min metode for å analysere innsamlede data på i dette prosjektet.

Jeg har også vist hvordan mitt prosjekt både er pålitelig og troverdig, og jeg har diskutert metodekritikk opp mot mitt prosjekt.

7.0 Min forskningsfortelling – hvordan jeg har samlet inn data

I dette kapitlet presenterer jeg min forskningsfortelling. Her viser jeg hvordan jeg har samlet data til mitt prosjekt. Den opprinnelige fortellingen besto av 69 sider og var utgangspunkt for analysearbeidet. Jeg har valgt å forkorte fortellingen i denne presentasjonen, slik at fortellingen ble leservennlig for den som leser av denne rapporten. I dette prosjektet har jeg gjennomført syv samlinger med lærergruppen og en med elevgruppen. På noen av samlingene har ledelsen styrt valg av tema, og disse reflekterer dermed ikke direkte det som kom frem som ønsker fra deltagerne. Disse aksjonene ble gjennomført etter 25. september, og er ikke med i denne fortellingen. Etter å ha lest gjennom og analysert dataene, så jeg at det ikke kom frem nye data i aksjoner gjennomført etter 25. september som hadde betydning for dette prosjektet. Kathy Charmaz (2012) skriver at det er viktig å samle inn rikholdig med data, fordi en ved å samle inn rikelig med data vil ha muligheten til å bygge en solid analyse. Videre skriver Charmaz (2012) at innsamlingen av data vil komme til et metningspunkt hvor de innsamlede dataene ikke gir ny informasjon. Hun skriver at når dataene ikke gir ny informasjon, kan en slutte å samle inn data. Jeg har videre valgt å presentere aksjonene jeg hadde med to elevgrupper som én aksjon, ettersom jeg så ved analysearbeidet at det ikke fremkom nevneverdige forskjeller i innsamlet data. Jeg mener at disse valgene har gjort fortellingen mer oversiktlig for andre lesere. Aksjonene jeg presenterer er gjennomført i tidsrommet 13. august til 25 september 2013.

7.1 Forskningsfortelling – en presentasjon av aksjonene

Aksjon 1

Fremtidsverksted - dag 1

Denne dagen besto avdelingen av 16 lærere. Jeg startet med å ønske velkommen, og fortalte at jeg hadde registrert at vi på avdelingen hadde hatt en del diskusjoner som har munnet ut i et ønske om fokus på pedagogisk utviklingsarbeid.

Jeg informerte om at min forskning i oppgave MAY 4300 hadde vist hvordan elever lærer. Videre informerte jeg om hva resultatene på kartleggingsprøver hos fellesfaglærerne viser.

Elevene våre:

- Har lite eller ingen arbeidslivserfaring
- Møter mange nye fag

«Marit S. Sund

- Har svak leseforståelse
- Har svak lesehastighet
- Lærer ofte via praktiske tilnærminger i fag
- Oppnår forståelse gjennom nærhet til det de lærer
- Lærer når det angår dem direkte

Jeg opplevde samtykkende nikk og kommentarer fra deltagerne om at de også hadde dette inntrykket av våre elever. Jeg syntes det var viktig at vi hadde samme oppfattelse av våre elever før vi startet med å jobbe. Jeg fortalte også om min masteroppgave, og at tanken var at jeg skulle jobbe videre med temaet elever og motivasjon. I og med at jeg hadde fått anledning av lederen på avdelingen til å gjennomføre et fremtidsverksted med lærergruppen, så jeg muligheten til å kombinere dette med det å jobbe med elever og motivasjon. Det å ha støtte fra avdelingen, og det at jeg skal jobbe med en oppgave som avdelingen kan ha nytte av, oppleves som meningsfylt for meg. Jeg hadde på forhånd skrevet på flippoveren de forskjellige fasene i et fremtidsverksted, og hvilke dager og tidspunkter vi skulle jobbe sammen.

Tema var:

«Hvordan kan vi som avdeling samarbeide for å utvikle skolehverdagen for våre elever».

Jeg gikk gjennom tidsrammen for denne uken. Jeg fortalte at vi skulle jobbe i grupper etter kriterier jeg hadde laget, og at gruppearbeidet skulle legges frem for resten av deltagerne. Jeg ønsket at vi skulle inngå en kontrakt for det videre samarbeidet. Ønsket mitt var at vi skulle jobbe med å:

- Være gjestfrie
- Ha et åpent sinn
- Ikke være skråsikre

Jeg refererte her til Dewey og Freire og dermed fra forskningsloggen til Kjartan Kversøy (2012). Ifølge Kversøy skriver Freire at skråsikkerhet er et hinder for læring, ettersom det ikke gir plass for dialog og kan virke irrasjonelt og umoralsk, og Dewey skriver at skråsikkerhet er et fengsel og en form for senilitet (2012).

Ettersom jeg skulle bruke fremtidsverkstedet som datainnsamling til mitt prosjekt, trengte jeg også tillatelse til å bruke innsamlet data. Dette ble gjort i form av en kontrakt som ble underskrevet av deltagerne. En del av kontrakten var at deltageren aksepterte å skrive logger.

Jeg fortalte deltagerne i lærergruppen hvordan vi skulle jobbe, og at aksjonsforskning handler om å gjøre forbedringer i vårt daglige arbeid. Fremtidsverksted er et forum der deltagerne skal kunne komme med ønskelige, mulige og umulige ideer, og deretter undersøke mulighetene for å virkeliggjøre sine ideer.

Jeg gikk kort gjennom arbeidsfasene i fremtidsverkstedet

1. Kritikkfasen: Her skal vi jobbe med uro og utfordringer som vi opplever i vår arbeidsdag.
2. Fantasifasen: Her skal vi jobbe med drømmer, fantasier og ønsker som tilhører vår arbeidsdag – dette kan gjerne være helt urealistiske drømmer
3. Virkelighetsfasen: Her plukker vi ut hva vi skal jobbe videre med.

Jeg presiserte at det kun skulle være fokus på kritikkfasen denne dagen. Oppgaven gruppene fikk var å lage en veggavis der de skulle fokusere på utfordringer på sin arbeidsdag. Veggavisen skulle deretter presenteres for resten av avdelingen. Jeg anbefalte gruppene å lage seg egne kontrakter for arbeidet sitt, ettersom vi skulle jobbe i grupper over flere dager. Eksempler på hva en kontrakt kunne inneholde:

- Rundeprinsipp
- Ingen snakker mer enn 1-2 minutter
- Ordstyrer
- Hvem skriver
- Bytte på styring
- Mulighetsfokuserte
- Humor

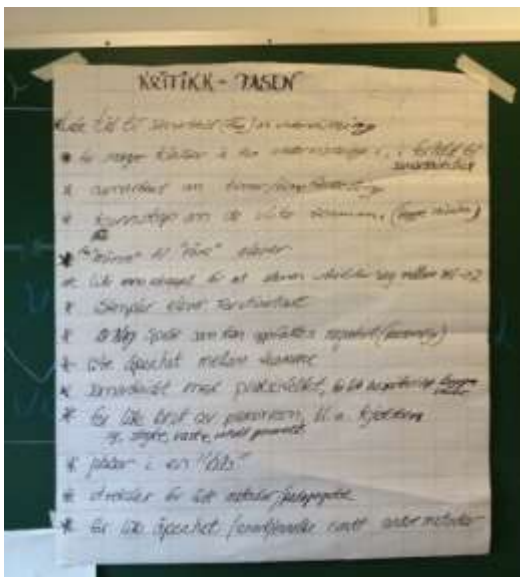
Siste punkt for meg før gruppearbeidet skulle starte var å gå gjennom kriteriene for hvordan gruppene skulle settes sammen. Hensikten med gruppearbeidet var å jobbe med relasjoner og dermed starte prosessen med å styrke VI – følelsen. Gruppene ble satt sammen av deltagere som var vant til å jobbe sammen, og noen som ikke var vant til å samarbeide med hverandre. Jeg ønsket ikke at gruppene skulle være store, men store nok til at gruppen kunne fungere dersom én person var borte.

Gruppene ble satt sammen etter følgende kriterier:

- Minst én fra hvert team på vg1
- Minst én fra hvert team på vg2
- Ingen team overskrider 4 deltagere
- Kun én fra OPUS²⁰ pr. gruppe

Mens gruppene jobbet, gikk jeg rundt og lyttet etter stemning og aktivitet. Enkelte opplevde det som litt frustrerende og overraskende at vi skulle bruke tid på fremtidsverksted når vi var i en oppstartuke, og ønsket heller at tiden skulle brukes til forberedelser for å ta imot nye elever. Bortsett fra denne frustrasjonen virket det som at stemningen var god. Jeg diskuterte dette med leder for avdelingen, og vi ble enige om å justere tiden noe, slik at deltagerne fikk noe mer tid til å forberede til nye elever. På denne måten fikk også lærgruppen en opplevelse av medbestemmelse, og et eieforhold til prosessen og mitt prosjekt.

Etter én time samlet alle seg på fellesrommet for å presentere sitt arbeid. Én deltager fra hver gruppe kom frem til tavla og hengte opp veggavisen fra sitt gruppearbeid. Jeg opplevde at stemningen var god under presentasjonen, og latteren satt løst. Jeg opplevde også at alle deltagerne fulgte interessert med. Deltakerne bestemte rekkefølgen på presentasjonene.



Figur 5- Eksempel på veggavis

²⁰ OPUS er en forkortelse på Opplærings og undervisningscenter

Under presentasjonen av gruppearbeidet erfarte jeg at deltagerne var opptatt av mye av det samme, og at presentasjonene engasjerte deltagerne.

Etter at alle hadde presentert sitt arbeid, skrev deltagerne logger. Spørsmålene som ble brukt er hentet fra de loggene som ble brukt ved min oppstartuke på masterstudiet på Høgskolen i Oslo og Akershus.

Spørsmålene som ble brukt var:

- Hva har du gjort i dag?
- Hvordan opplevde du dette?
- Hva har du oppdaget i dag?
- Hvordan er dette relevant for din arbeidshverdag?
- Hva ønsker du å gjøre fremover?

Utdrag fra lærenes logger:

Hva har du gjort i dag?:

- «Vært i gruppe på 4 og uttrykt /skrevet ned ulike frustrasjoner over ulike utfordringer i arbeidshverdagen».
- «Diskutert, lyttet, bidratt til hvordan man på sikt kan bedre samarbeid til bedre for elever og kollegialt».
- «Jeg ble introdusert for en ny og uprøvd metode, Fremtidsverksted».
- «Vi ble inndelt i grupper som var hensiktsmessig satt sammen for å finne frem til frustrasjoner, uro/kritikk med det formål å videreutvikle skolehverdagen til våre elever».
- «Gruppens frustrasjoner ble nedskrevet på en veggavis, og hver enkelt gruppe fikk presentert sine frustrasjoner i plenum».

Hvordan opplevde du dette?

- «Dette er både spennende, nyttig, lærerikt og motiverende
- Det er virkelighetsnært og realistisk».
- «Metoden er inkluderende og ufarlig».
- «Vg1 og vg2 lærerne var samstemte når det gjelder utfordringer vi har/møter for å få til et godt samarbeide».

- «Jeg klarte å være ærlig på å si noe om hvor «skoen trykker» for meg ... til samarbeid
- Jeg opplevde det som en ufarlig arena der jeg fikk luftet mine tanker».
- «Dette opplevdes nyttig å få satte ned på papiret, noe av det manglende samarbeidet jeg har kjent på, og som det kom frem at flere kolleger har kjent på».

Hva har du oppdaget i dag

- «Mange hadde de samme opplevelsene av hvordan ting blir håndtert».
- «Positivt å utveksle erfaringer, metoder, pedagogiske refleksjoner m.m.».
- «At de samme på gruppen stort sett, 99% mener det samme som meg eller rettere sagt har erfart det samme og ønsker å endre på de samme punktene som jeg ønsker».
- «Fått bekreftet hvor viktig det er å snakke sammen på tvers av fag/nivå».
- «Delvis stor enighet i avdelingen at dette er noe som er viktig å arbeide med».
- «At vi har god dialog og en god stemning i avdelingen».
- «Jeg har fått bekreftet at vi har utfordringer på avdelingen som det vil være stor betydning blir endret på».
- «Vi har felles opplevelse av det vi er kritiske til i lærergruppa».
- «At jeg som vg2 lærer har mye av de samme frustrasjonene som vg1 lærerne har».

Hvordan er dette relevant for din arbeidshverdag?

- «Relevant på den måten at det bør være nyttig med tanke på å utvikle samarbeidet på avdelingen».
- «Forhåpentligvis mer deling – mer motiverende for lærere og elever».
- «En fin måte å følge opp hvordan man i skolen skal arbeide for å gjøre hverdagen og læringen bedre for elever og kollegaer».
- «Dette er svært nyttig i forhold til samarbeidet mellom vg1 og vg2 både for oss kolleger og for elevene».
- «Veldig relevant fordi det bevisstgjør vår hverdag og belyser områder/utfordringer/problematikk og forhåpentligvis bidrar dette til bedring».
- «Ved å få frem, sette ord på hva som vi syntes er kritikkverdig kan vi få frem et bedre samarbeid som vil være positivt for både arbeidsmiljø og elevene».

Hva ønsker du å gjøre fremover?

- «Fokusere på et spennende og godt samarbeid med gode kollegaer – for vår skyld, og ikke minst for elevenes skyld».
- «Få mer åpenhet på tvers av alle team på områder det er nødvendig/relevant for å bedre arbeidshverdagen».
- «At hver og en går i seg selv (også jeg) for å se på egne holdninger».
- «Snakke når de/jeg har noe konstruktivt å bidra med».
- «Ta tak i det som kommer frem i løpet av fremtidsverkstedet og arbeide videre med konkrete tiltak for bedring av samarbeidet».
- «Det å bli hørt og respektert både kollegialt og til/over elever».

Fremtidsverksted - dag 2

På dag to med fremtidsverksted, var drømmefasen i fokus. Gruppen med lærere var den sammen som dagen før da vi jobbet med kritikkfasen. Jeg startet med innføring i hva vi skulle gjøre, og at informerte om at vi valgte å bruke de samme arbeidsgruppene. Jeg repeterte hva drømmefasen inneholder, og minnet gruppen på å jobbe med åpenhet og gjestfrihet. Det skulle også denne dagen lages veggaviser som skulle legges frem for resten av gruppen.

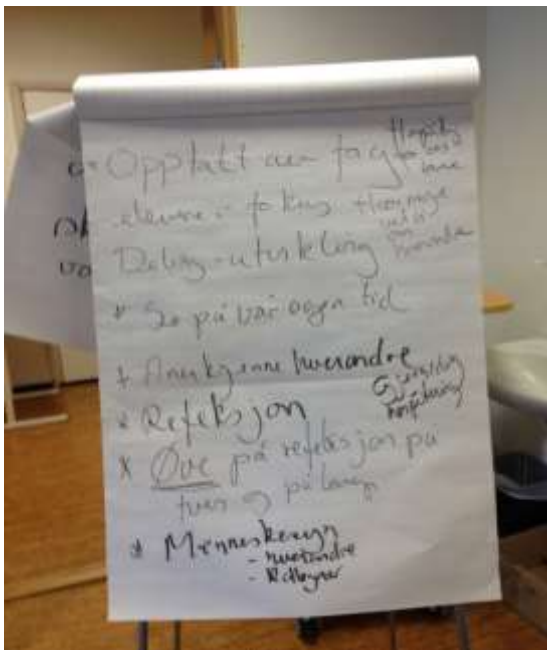
Jeg observerte at stemningen var lettere på dag to blant kollegaene, og at latteren satt løst. Jeg overhørte kommentarer om at det var lettere og morsommere å jobbe med drømmer. Da gruppene jobbet med drømmefasen gikk jeg rundt, småpratet og skjenket kaffe. Jeg hørte prat og latter, og opplevde god stemning blant glade og lekne kollegaer. I kaffepausen var også stemningen slik jeg opplevde den god.

Vi gikk deretter tilbake til fellesrommet og startet presentasjonene, som foregikk med stor interesse fra lærergruppens deltagere. Latteren satt løst også her. Gruppene presenterte sitt arbeid i samme rekkefølge som dagen før. Også på dag to erfarte jeg at gruppene var samstemte angående sine drømmer.

Etter presentasjonen av drømmefasen begynte vi på tredje fase i fremtidsverkstedet; virkelighetsfasen. Nå skulle deltagerne komme fram til en analyse. Jeg ba om at de tok med seg penn og ark, og gikk én og én for å se på veggavisene fra begge dagene. Jeg hadde hengt opp alle i rommet der vi hadde fellessamlingene. De skulle skrive ned det som fanget

oppmerksomheten, og som de hadde lyst til å jobbe videre med. Dette brukte deltagerne 15-20 minutter på. Jeg observerte at noen tok seg god tid, tenkte seg om, skrev og tenkte igjen, mens andre ikke brukte like lang tid.

Ved gjennomgåelsen valgte jeg å bruke rundesprisippet, slik at alle fikk lagt frem det de hadde notert. Jeg skrev i stikkordsform på tavla det deltagerne sa. Jeg opplevde at de nikket og ga positive bifall til det de andre sa, og at det var stor grad av engasjement og humor blant deltagerne. Min utfordring var å finne fremt til det vi skulle jobbe videre med. Jeg gikk vekk fra tavla og brukte nå flippoveren, slik at tavla var synlig for alle. Det å klare å få en oversikt over hva som «egentlig» sto på tavla var en utfordring. Jeg har i etterkant reflektert over at det her burde vært en pause, slik at jeg kunne forberedt denne økten. Likevel var jeg klar på at det ikke skulle være hva JEG så, men hva deltagerne så, som var viktig, og derfor lot jeg deltagerne komme med sine stikkord på hva de så. Her deltok de ivrig.



- Opptatt av fag
- Elevene i fokus
- Deling- utveksling
- Anerkjennelse av hverandre
- Se på vår egen tid
- Øve på refleksjon – på tvers og på langs
- Menneskesyn – kollegaer – hverandre
- Hospitering – gjensidig – for oss lærere

Figur 6- Flippoveren med stikkord

Etter at flippen var fylt, spurte jeg gruppen hvordan vi skulle jobbe videre med dette. Det ene forslaget som kom, var at vi skulle lage en gruppe som skulle jobbe videre med konkretisering. Det andre forslaget var at jeg, sammen med den andre fagressursen skulle jobbe med

konkretisering, for deretter å legge dette frem for lærergruppen. Enkelte deltakere stilte her spørsmål om det var riktig at jeg, som hadde rollen som forsker, var den rette til å gjøre denne jobben. Andre var uenig i dette, og mente at jeg burde være en del av det videre arbeidet. Vi gikk for dette for det siste forslaget. Før deltagerne gikk til lunsj skrev de logger. Jeg opplevde nok denne delen av jobbingen som noe frustrerende for meg, da jeg så at jeg ikke fikk «landet» konkretiseringen godt nok, og opplevde at det ble liten tid på denne delen.

Deltagernes logg fra 2. dag med fremtidsverksted

Hva har du gjort i dag?

- «Har hatt gode fantasier om hva som må til for å skape en god skolehverdag for elever».
- «Reflektert»
- «Jeg har gitt positiv tilbakemelding til gruppen som det var fint å møte igjen».
- «Vi delte opplevelser i plenum etter å ha valgt ut to momenter fra hver fase».
- «Hadde fruktbare diskusjoner både i gruppe og i plenum».
- «Lærerikt å se at det man tenker på som fantasier kan være mulig å gjøre virkelig».

Hvordan opplevde du dette?

- «Opplevde at mye i kritikkfasen lå på system».
- «En positiv prosess med mange innspill».
- «Positivt med logg – må da prøve å sette litt egne ord på hva en tenker /opplever».
- «Det tvinges frem konkretiseringer av våre frustrasjoner som blir bearbeidet videre i de neste fasene».
- «Mange nyttige tanker som ble delt og det er mulighet til å forandre på ting til det bedre».
- «Fantasifasen var bedre å være i enn kritikkfasen. Fantasifasen ga mer trygghet og åpenhet i gruppa».

Hva har du oppdaget i dag?

- «Samhold, åpenhet, refleksjon».
- «At alle kollegaene er interessert i å være med på dette utviklingsarbeidet».
- «Dette er jo en god indre motivasjonsfaktor som vi må ta med oss videre».
- «Flere enn jeg har de samme drømmene om endring av nåværende situasjoner i en positiv retning både faglig og psykososialt».
- «Vi blir bevisstgjort».

- «Mange fellesnevner i kollegiet for hva vi må jobbe videre med, mange treffpunkter i ønsker og drømmer for en bedre hverdag for elever og lærere».
- «At å slippe løs fantasien skaper glede og humør som igjen fører til følelse av fellesskap».
- «Gleder meg å se at flere av oss ønsker å ha fokus på egne holdninger til elever og kollegaer».

Hvordan er dette relevant for din arbeidshverdag?

- «Relevant for økt trygghet ved at vi blir mer åpne for og har respekt for hverandre».
- «Det skal være et satsningsområde fremover, og håndtert på en god måte – vil det kunne gi et bedre kollegialt samarbeide».
- «I den grad «drømmene» vil bli realisert vil det øke min trivsel og motivasjon».
- «Det har stor relevans for meg i min hverdag om det blir større delingskultur og faglige møter om metode og pedagogikk».
- «I og med at jeg ønsker endring, vil dette /denne jobben være et middel for å oppnå endringen».
- «Den setter i gang gode refleksjoner i meg, og det er en god følelse».

Hva ønsker du å gjøre fremover?

- «Reflekterer over det som kom frem i virkelighetsfasen».
- «Gå i meg selv og se hvordan jeg kan bidra til at vi oppnår målet vårt».
- «Planlegging av undervisning FAGVIS i større grupper for eksempel. 1 time pr. mnd. der alle som underviser i kommunikasjon vg1 (også Opus) møtes og utveksler metode og pedagogikk og hvor man er i faget».
- «Være med på å bidra til å styrke det faglige psykososiale miljøet».
- «Jeg ser frem til å være en del av en positiv utvikling, og vil jobbe mer med åpenhet».
- «Være positiv og endringsvillig når vi skal arbeide med ett eller flere temaer for å nå nye mål».

I planleggingen av mitt masterarbeid var tanken primært å ha fokus på elever og elevers motivasjon. Jeg ønsket å finne ut hva de er opptatt av i møte med skolen. Jeg hadde derfor bestemt meg for å gjennomføre en aksjon for å få innblikk i hva som gir elevene gylne øyeblikk i læringssituasjoner. Jeg begynte derfor tidlig med planlegging av en aksjon med elever. På

grunn av diskusjonene på avdelingen, og at det ble stilt tid til disposisjon for gjennomføring av et fremtidsverksted med kolleger, ble den første aksjonen med lærerne gjennomført før første aksjon med elevene. Jeg antar at dette er en av grunnene til at mitt prosjekt tok en annen retning enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt.

Aksjon 2

Gylne øyeblikk for elever i læringssituasjoner

Elevene jeg valgte å jobbe med går i 2. klasse på videregående skole. Jeg valgte klasser der undervisningen foregikk når jeg selv ikke hadde undervisning i andre klasser. I klassen jeg valgte å ha aksjoner, har jeg enten vært faglærer eller både faglærer og kontaktlærer for halvparten av elevene da de gikk på vg1. De fleste av de andre elevene i klassen kjente meg fra å ha sett meg i gangen, eller etter å ha vært med på felles arrangementer på avdelingen.

Jeg startet timen med å bygge relasjoner, ved at jeg fortalte at jeg fortsatt var student, og at jeg trengte hjelp fra elevene for å skrive min masteroppgave. Jeg informerte om kravet til deres samtykke for at jeg skulle kunne gjengi den informasjonen som ville komme frem. Alle skrev under på kontrakter jeg hadde med, og jeg ga også informasjon om at de på slutten av undervisningen skulle skrive logg.

Elevgruppen ble fortalt at jeg jobbet med å gjennomføre et forskningsarbeid på avdelingen, og at vi som lærere ønsket å høre hva de som elever mener er viktig i forhold til læringssituasjoner. Jeg beskrev det for elevene som gylne øyeblikk, og at det var de gylne øyeblikkene jeg ville vite noe om. Jeg ga noen eksempler på gylne øyeblikk for meg i møte med elever og begrunnet hvorfor disse var gylne øyeblikk. Jeg valgte bevisst å bruke eksempler der mange av elevene kunne kjenne seg igjen.

Mine eksempler var:

- Når elevene bruker navnet mitt og sier «Du Marit», enten det er i klasserommet eller på gangen.
- Når en elev henvender seg til meg på facebook, og gir meg meldingen: Tusen takk, nå skjønner jeg det.

- Når en elev sier at dette vil jeg servere hjemme

Deretter fikk elevene delt ut ark med pedagogisk sol på. De ble bedt om å sette seg sammen to og to. På arket skulle de skrive ned sine gylne øyeblikk i læringssituasjoner. Deretter skulle de dele sine historier med den de satt ved siden av. Jeg observerte hvordan elevene jobbet, og om det virket som om de forsto oppgaven. Jeg ønsket ikke å forstyrre i denne delen av jobbingen. Etter ca. 30 minutter så jeg at noen begynte å bli ferdige, og da stoppet jeg arbeidet og sa at vi nå skulle dele.

Jeg skrev **gylne øyeblikk** på tavla. Jeg ba dem finne et gyllent øyeblikk som de hadde skrevet på sitt skjema og som de ville dele med oss andre. Jeg brukte først rundeprinsippet, så alle skulle få muligheten til å si noe, før jeg lot ordet være fritt. Elevene delte ivrig sine opplevelser og meninger. Det virket på meg som om de kom på mer og mer, jo flere gylne øyeblikk andre fortalte. Jeg så at elevene nikket og var enige i mye av det andre sa. Jeg erfarte også at elevene var ivrige enten de kjente meg godt fra før eller ikke.



Figur 7- Tavla med elevenes stikkord

Slik så tavla ut:

Avbrekk i hverdagen

Lærere viser noe av seg selv (personlige)

Refleksjonsrunden

Lærere som viser interesse for deg og for fag

Opplever mestring både selv og medelever

Opplever nytte av tidligere lært kunnskap

Utdrag fra elevenes logger

Hva oppdaget du i dag da du fortalte historiene dine?

- «Jeg oppdaget at det var flere gode historier enn det jeg hadde trodd, fant mange historier».

- «Jeg oppdaget hvor mye jeg forbedret meg i fjor på PTF plassen min».
- «At læreren også husker historier siden sist».
- «Jo mer de snakket om sine øyeblikk, jo mer husket jeg mine».
- «Jeg kom også på flere gode øyeblikk som betyr noe for meg og som jeg har vokst på».
- «At jeg burde prøve å skape flere gylne øyeblikk».
- «Jeg har skjønnet at jeg burde bruke mer tid på å legge merke til mennesker rundt meg».

Skriv ned 3 gode råd for at du skal oppleve flere gylne øyeblikk i møte med skolen

- «Gjøre noe som andre kommer til å huske».
- «Gjøre så godt jeg kan i timene og ute i praksis».
- «Inkludere alle i klassen».
- «At lærerne skal tulle/ være ikke seriøse noen ganger slik at vi kan le sammen».
- «Se på lærere som veiledere og kollegaer».
- «Godt samhold i klassen».
- «Ha humor i klassen, mellom elev og lærer».

Min jobbing videre med forskingsprosjektet mitt:

Under oppsummeringen på fremtidsverkstedet med lærerne fikk den andre fagressursen²¹ og jeg mandat til å konkretisere hva vi skulle jobbe videre med i utviklingsarbeidet jeg hadde startet på avdelingen. Etter å ha gjennomført fremtidsverkstedet med lærerne og lest gjennom loggene, diskuterte jeg det videre arbeidet med den andre fagressursen og avdelingsleder. Vi var enige om at det var innlysende at vi måtte jobbe videre med relasjoner og anerkjennelse kollegaer imellom.

På et områdemøtet²² fikk jeg presentere hva fagressursen og jeg var blitt enige om at vi skulle jobbe videre med. Vi hadde valgt å beholde alle områdene som ble skrevet på flippoveren som oppsummering under fremtidsverkstedet. Begrunnelsen for dette var at de var vanskelige å

²¹ En fagressurs en av læreren som har fått avsatt noe tid til å bistå avdelingen med å til rette for utvikling og kompetanseutvikling.

²² På vår skole er det satt av møtetid hver onsdag fra 14 – 15.30. Møtenes innhold og hvem som har møteansvar varierer. På områdemøte er det avdelingsleder som har ansvaret for både innhold og møteledelse.

skille, men tydelig hang sammen. Skal en eksempelvis jobbe med deling og utveksling, har en mulighet for å gi andre anerkjennelse, enten ved å ta imot, eller gi noe fra seg for å veilede andre. Ved å beholde alle områdene kom det tydelig frem hvordan ønskene våre hang sammen.

Aksjon3

Gylne øyeblikk – kollegaer i mellom

I denne aksjonen skulle lærergruppen lytte til meg, og deretter arbeide to og to sammen, for til slutt å dele erfaringer i plenum. Erfaringene skulle skrives i stikkordsform på tavla. I denne aksjonen ble kun fellesrommet benyttet. Aksjonen denne dagen ble avsluttet med at alle skrev logg.

Denne aksjonen startet jeg med å reflektere over våre elevers svake «skår» i fellesfagene. Jeg refererte til undervisning med Leif Langli²³ hvor han satte fokus på det muntlige og skriftlige i språket, og det forhold at vi går mot et samfunn der det skriftlige språket blir mer og mer viktig. Leif Langli nevnte som et eksempel at dersom vi som vanlige borgere ønsker å nå frem med noe, f.eks. en klage til et forsikringsselskap, så skjer det skriftlig. Får en ikke frem budskapet, får en sjelden medhold i en klage. Jeg reflekterte over at mange av våre elever er blant de som sliter med å uttrykke seg skriftlig. Jeg valgte å starte denne økten med å reflektere, for å føre deltagerne inn på dagens hovedtema, som var det å reflektere sammen. Videre fortalte jeg at jeg hadde gjennomført en aksjon med vg2 elever angående gylne øyeblikk. Jeg delte sitater fra elevens logger om hva de opplever som gylne øyeblikk i skolehverdagen. Noen av de sitatene jeg lest var:

- «Det at vi forlater lærerrollen noen ganger, og blir Marit, Knut»
- «At vi får gylne øyeblikk når vi deler opplevelser»
- «Mestring, når jeg får til noe»
- «Når jeg opplever at brukerne kjenne meg igjen»

Deretter skulle lærergruppen dele sine gylne øyeblikk. Oppgaven var at de skulle jobbe to og to sammen, og dele situasjoner der de opplever gylne øyeblikk med kollegaer. Etter noen få

²³ Leif Langli jobber som Høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

minutter var alle i gang, og jeg observerte at det ble pratete ivrig på alle grupper. I denne situasjonen var jeg observatør. Etter ca. 30 minutter begynte samtalen å dabbe av. Jeg bestemte da at vi skulle dele i plenum. Jeg fikk hjelp av en av deltagerne til å skrive stikkord på tavla, slik at jeg kunne konsentrere meg om lærergruppen.

Slik så tavla ut:



Figur 8- Tavla med lærernes stikkord

Her står de blant annet om gylne øyeblikk:

Bli sett, får ros, lykkes i felleskap, støttende kollegaer, bryr seg, utfylle hverandre, lojalitet, felles elevsyn, humor, samarbeid, samstemte.

Planen min var å rekke å reflektere over både gylne øyeblikk i møte med kollegaer, og gylne øyeblikk i møte med elever. Jeg valgte å kutte ut refleksjon over gylne øyeblikk i møte med elever da jeg så at kollegaene hadde behov for å bruke tiden til å reflektere over gylne øyeblikk i møte med kollegaer.

I fremlegget i plenum valgte jeg rundepriippet. Jeg erfarte ved gjennomføringen av fremtidsverkstedet og av loggene jeg hadde lest, at mange følte at de på denne måten fikk delt det de ønsket å si, og at det skapte ro blant kollegaene. Jeg observerte at alle lyttet og at kroppsspråket var positivt hos lærerne. Etter at jeg hadde gjennomført rundepriippet lot jeg ordet være fritt, men jeg var tydelig ordstyrer. Jeg ønsket at den roen vi hadde klart å etablere skulle fortsette. Mange av kollegene delte enda flere gylne øyeblikk. Vi avsluttet med å skrive

logg. Jeg ba dem om å tenke seg godt om, og ta seg tid til å reflektere over hva de hadde vært med på i denne aksjonen. Videre sa jeg at det de skriver vil danne grunnlag for videre jobbing med vår felles målsetting. Det var denne gangen ro blant deltagerne når de skrev.

Utdrag fra lærernes logger

Nevn 3 ting du oppdaget i dag

- «Viktig å trekke frem de gylne øyeblikk».
- «Mange har felles oppfatning av gylne øyeblikk».
- «Mange kollegaer har lang historie med felles erfaringer som gjør at man er blitt trygg på hverandre».
- «Det å bli sett, få ros og anerkjennelse er kanskje de viktigste faktorene som inngår i de gylne øyeblikkene».
- «Trygghet handler også om å våge å vise sin usikkerhet, det som ikke er glansbilde».
- «At man ikke tenker over hvor mye «gylne» øyeblikk betyr!».
- «Dette er en god måte å «oppdage» nye sider av kollegaer».
- «Dette er en utrolig god måte å «øve på refleksjon»».
- «At samarbeid i «team» fører frem til at elevene lykkes og at «elevene lykkes» gir personlig vekst og mestringsfølelse hos alle».

Nevn 3 ting som du syntes fungerte godt i dag

- «At vi i svært liten grad snakket i munnen på hverandre».
- «Folk var «rolig» og lyttende».
- «God ledelse av kollegiet».
- «Alle bød litt av seg selv».
- «Alle fikk mulighet til å fortelle om sitt/mine gylne øyeblikk».
- «Trygg og god atmosfære».
- «Felleskapsfølelse».
- «Oppgaver som er håndgripelige å løse».
- «Alle måtte komme med en «gyllen» opplevelse».

- «Du leder gruppen på en god måte, alle får si noe uten at det blir prat i «munnen» på hverandre».
- «Refleksjon i grupper».

Nevn 2 ting som du vil vi skal jobbe videre med

- «Ta inn over meg gylne øyeblikk utover samarbeidspartnerne».
- «Bli bedre på å rose hverandre».
- «Samarbeid/delingskultur- dele erfaringer».
- «Gleder meg til gylne øyeblikk med elevene».
- «Bli bevisst gylden øyeblikk – ta vare på stunden – bygge opp/ styrke hverandre selvbilde».
- «Sørge for/bidra til at våre kollegaer opplever gylne øyeblikk gjennom samarbeidet(relasjonsbygging)».
- «Skape gode møter for dialog».

Nevn 1 ting du vil vi skal gjøre annerledes?

- «Områdemøter- fast tid til refleksjon».
- «Alle bør bli mer bevisst på når og hvorfor de kommenterer innlegg».
- «Team kan ha «onsdagsforedrag» for å dele metodikk».
- «Kanskje vi skulle satt oss i halvsirkel».
- «Åpenhet mellom team. Tiltak på markering av gylne øyeblikk på områdemøte (ett/to pr. gang) – øves i å vektlegge/ta de innover seg/oss».

Etter denne aksjonen var jeg i tvil om jeg skulle gjennomføre en aksjon med lærergruppen angående gylne øyeblikk i møte med elever i læringssituasjon. Etter å ha lest loggene, og etter å ha mottatt flere forespørsler fra kollegaer bestemte jeg meg for at vi skulle gjennomføre også en slik aksjon.

Aksjon 4

Gylne øyeblikk - lærere i møte med elever

Denne aksjonen planla jeg å gjennomføre på samme måte som den med gylne øyeblikk lærerne i mellom. Jeg siterte fra to av lærerne sin masteroppgave:²⁴

Lærere må utdannes til å utvikle sin kunst, ikke til å beherske den, for når man hevder at man behersker, signaliserer man at man har gitt opp sine aspirasjoner. Undervisning må ikke betraktes som en statisk ferdighet, som å kunne sykle eller føre regnskap; den er i likhet med andre kunstarter med høyt ambisjonsnivå, en strategi i konfrontasjon med en umulig oppgave.

(Lyngsnes & Rismark, 2007 i Thorvalsen og Koltstad, 2013, s. 38)

Vi diskuterte dette, og ble enige om at hver gang vi løser noe, så dukker noe nytt opp, og at det er dette utviklingsarbeid handler om. Jeg valgte igjen å dele noe av det elevene svarte i aksjonen om gylne øyeblikk. Etter dette skulle deltagerne jobbe sammen to og to. Jeg delte også denne gangen ut ark med sol i midten, og med «gylne øyeblikk med elever» skrevet i solen. Dette for å hjelpe deltagerne til å holde fokus på hva de skulle dele med hverandre.

Jeg lot deltakerne jobbe i ca. 30 min. Jeg observerte at flere grupper kunne jobbet lenger, og at jeg dermed brøt inn i flere gruppers refleksjonssamtaler. Jeg mente at vi trengte resten av tiden til felles refleksjon og deling. I den felles refleksjonsrunden valgte jeg også denne gange å sitte i ring. Jeg la et stort gråpapir på gulvet foran oss sammen med tusjer. Her skulle den enkelte skrive sine egne stikkord utfra det de fortalte om gylne øyeblikk. Grunnen til at jeg valgte å sitte i ring er at jeg har god erfaring med det fra arbeid med elever, og at flere av deltagerne hadde foreslått det, enten i logger eller direkte til meg. Jeg syntes at det å bruke tavla når vi satt i ring ble det tungvint, og at den ble noe «fjern» for oss. Dermed valgte jeg å skrive ned innspillene på gråpapir som lå foran oss på gulvet. Jeg valgte også denne gangen å bruke rundeprikket. Alle deltagerne hadde noe å si. Jeg observerte at det var vanskelig for den enkelte å finne stikkord som beskrev det de sa, for så å skrive det på gråpapiret. De andre deltagerne var hjelpsomme med å finne de riktige ordene som kunne skrives. Det som kom frem her var blant annet at lærere opplever gylne øyeblikk med elever når elever viser tillit ved å dele gleder, egen læring og frustrasjoner med oss lærere. Det ble også skrevet på gråpapiret

²⁴ Masteroppgaven ble levert på Høgskolen i Oslo og Akershus våren 2013

at lærerne opplever gylne øyeblikk når de ser at hard jobbing nytter, elever når sine mål, når de viser glede over skolehverdagen og viser stolthet.

Tiden gikk fort, og jeg måtte derfor skynde på litt på de siste. På slutten valgte jeg å la neste deltager begynne å snakke mens den forrige skrev ned sine stikkord. Jeg observerte at dette ikke var en god løsning, men jeg syntes det var viktigere å la alle få muligheten til å si noe om sitt gylne øyeblikk. Etter at alle hadde fått muligheten til å dele, var det ikke tid til å la ordet være fritt. Jeg ønsket at vi skulle skrive logger, og hadde denne gangen forberedt at vi skulle gjøre det muntlig. Jeg hadde på forhånd spurt en av deltagerne jeg visste hadde høy skrivehastighet om å skrive for meg, noe hun umiddelbart var villig til. Det opplevdes godt for meg at deltagerne var positive til å hjelpe til. Grunnet for lite tid, og at det ikke skulle bli for mye å skrive, hadde jeg denne gangen bestemt at vi skulle ha kun to spørsmål til loggrefleksjonen. Tiden strakk likevel ikke til, og jeg måtte beslutte å kutte ut det ene.

Utdrag av fellesloggen skrevet av en av deltagerne:

- «Ikke skynde oss, være i prosess, bruke tid, sette ord på ting, dele og bli enda flinkere til å reflektere».
- «Krevende å være i endring, kjenner på nytte av «stopp» -steder i refleksjonen. Jeg må gi eleven og meg selv tid til muligheter for gylne øyeblikk, «det må jeg tenke på» - kan være tiltak for å få mange gylne øyeblikk?»
- «Man må øve på å reflektere, hva gjorde denne situasjonen med meg? Hva førte det til? Hvordan skal vi klare å få disse situasjonene til gode tiltak for meg selv? Hva fører det til hos meg? – AI-metoden i samtale – hvorfor bruker jeg ikke den mer? Må stoppe opp, noen må hjelpe meg å se, avhengig av å tenke rundt og også tilbakemeldinger».
- «Eierforhold når man er i prosess over tid».
- «Jeg er en utålmodig sjel, er redd for at prosessen kan bli så lang, at vi glemmer målet. Det er jeg ikke glad for, og jeg har også selv et ansvar for at det ikke skjer».
- «Ikke sikkert alle er avhengig av samme stopp-stedene, og det er utfordrende. Blir godt kjent med hverandre på en positiv måte ved å være i prosess. Hvordan ha forbindelse mellom vg1 og vg2 – eierforhold og likeverd».

- «Dette er en prosess vi eier, ikke en som ledelsen har tredd ned over oss».

8.2 Oppsummering

I dette kapitlet er gjennomføringen av de forskjellige aksjonene presentert. Jeg har presentert de som en fortelling, slik at det skal være oversiktlig for leseren å følge hvordan min innsamling av data har foregått. Jeg har gjennomført et fremtidsverksted over to halve dager med en gruppe lærer, og jeg har gjennomført to aksjoner med den samme gruppen lærere der gygne øyeblikk var i fokus. For at lærergruppen skulle få kunnskaper om hva elevene mener har betydning for egen læring i skolehverdagen, gjennomførte jeg en aksjon med en elevgruppe der også gygne øyeblikk i skolehverdagen var i fokus. Jeg har i denne fortellingen presentert utdrag av det innsamlede datamaterialet ved å vise sitater fra logger, bilder av flippover og bilder av tavler. Jeg har også vist noen egne refleksjoner jeg hadde underveis i denne prosessen.

8 Hvilke funn gjorde analysedeltagerne i sin analyse?

I dette kapitlet presenterer jeg de funn som ble gjort ved analyseringen av de 14 deltagerne inklusiv meg, som var med på å analysere min forskningsfortelling. Fire av de som analyserte var deltagere i min forskning, og dermed også medforskere. Tre av analysedeltagere er eksterne deltagere, og har ikke pedagogisk bakgrunn eller annen tilknytning til skole. Fem av analysedeltagere hører til mitt kull (2011- kullet) på masterstudiet på Høyskolen i Oslo og Akershus, og er med i den læringsgruppen jeg tilhører. I tillegg var førstelektor Kjartan Kversøy med på å analysere. Han er leder for den læringsgruppen jeg var en del av i dette studiet.

I dette kapitlet vil jeg ha fokuset rettet mot de resultatene som kom frem i analysearbeidet som er gjort av analysedeltagerne. I analyseprosessen har deltagerne merket med tusj det som har grepet dem når de har lest min fortelling. De har også underveis skrevet kommentarer om hva de har merket seg. Min forskningsfortelling slik den er presentert i dette prosjektet er redigert ned til en kort fortelling. Jeg har gjort et utvalg, og presentert det jeg mener er med på å belyse min problemformulering.

Jeg minner derfor om problemformuleringen som er:

Hvordan legge til rette for kompetanseutvikling for lærere?

For å kunne presentere analysearbeidet har jeg systematisert de innkomne analyserte fortellingene. Jeg hadde laget en oppskrift til analysedeltagerne der jeg ba dem om å markere med tusj det de la spesielt merke til. 1-3 setninger pr. side var nok. De skulle ikke begrunne sine valg. Videre ba jeg dem om å skrive ned for hver tiende side hva de hadde «sett» eller hva som kom dem til syne når de leste. Her var 1-3 setninger nok. Det er viktig å merke seg at dette kun var forslag til hvordan de skulle analysere. Analysedeltagerne sto fritt til å velge andre metoder. Alle deltagerne valgte å bruke merketusj for å utheve hva de hadde lagt merke til. I den delen av analysearbeidet der de skulle markere på hver tiende side noe de la merke til, har noen valgt å skrive alt på et dokument og lagt dette ved der de har referert til sidene. Noen av deltagerne har skrevet direkte inn i teksten, og noen har skrevet et sluttresymbe. Analysefortellingen min besto av 69 sider. Jeg har samlet inn og organisert 966 sider analysert tekst. Jeg har dermed lest de 14 analyserte fortellingene for å få oversikt over det analyserte materialet. Denne delen av jobben har jeg gjort alene. På denne måten har jeg, slik jeg opplever det, blitt godt kjent med det innkomne analyserte materialet.

I analysearbeidet har jeg tatt utgangspunkt i det som er nevnt mange ganger, og således kommet analysedeltagerne til syne. Videre har jeg samlet de temaer jeg mener har likheter i kategorier som jeg har gitt navn. I dette arbeidet kom jeg frem til flere kategorier. Jeg har gjort et utvalg av disse basert på det som kom mest til syne og som ble nevnt mange ganger, og som er med på å belyse min problemformulering. Av denne grunn har jeg utelatt blant annet den kategorien som omhandlet organisering av avdelingen og som fokuserte på tiltak på systemnivå.

Kategoriene er etter dette utvalget:

1. Relasjoner
2. Refleksjon
3. Relevans

Videre vil jeg i dette kapitlet presentere det som er kommet frem i analysearbeidet. Jeg velger å presentere analysedeltagernes stemmer, og dermed det de har lagt merke til, og som har kommet til syne for dem. Videre presenterer jeg utdrag fra elevenes og lærergruppens logger. Jeg presenterer ikke alt som er kommet frem, men utdrag som er med på å belyse min problemformulering.

For å benytte denne måten å analysere på, har jeg hentet inspirasjon fra forelesninger ved førstelektor Kjartan Kversøy. Han har i sine forelesninger støttet seg på arbeidet til Kathy Charmaz (2006), og Kversøy har selv benyttet denne analysemetoden i sitt doktorgradsarbeid. Mine perspektiver og tolkninger vil jeg vise i neste kapittel (kapittel 9).

Jeg presenterer først det analysedeltagerne har merket med tusj. Deretter vil jeg presentere det analysedeltagerne har skrevet med egne ord, det vil si det analysedeltagerne har notert seg angående hva de har «sett», eller som har kommet de til syne.

8.1 Hva kom til syne for analysedeltagerne?

Her vil jeg presentere et utdrag av de merkede setningene som er kommet frem i analysearbeidet. Min forskningsfortelling var på 69 sider som er analysert av 14 deltagere inklusiv meg selv, og hver deltager har i snitt markert tre streker pr. side. Dette blir totalt 2898 understrekninger som jeg har vurdert. Jeg har derfor foretatt en prioritering over hva jeg her har valgt å presentere, og utvalget mitt er basert på presentasjon av data som kan belyse min

problemformulering. Likeledes har jeg gjort valg i presentasjonene av data, og ikke inkludert uttalelser som likner på hverandre. Dette for at fremstillingen skal bli leservennlig og oversiktlig for lesere av dette prosjektet.

Først presenteres det hva analysedeltagerne har merket seg angående gylne øyeblikk av det som kom frem på tavler eller gråpapir under de forskjellige aksjonene:

Gylne øyeblikk for elever er blant annet:

- «Avbrekk i hverdagen»
- «Når lærer viser interesse for deg og fag»
- «Opplever nytte av tidligere lært kunnskap»
- «Opplever at læreren faktisk lytter»
- «Mestrer»

Gylne øyeblikk for lærere i møte med kollegaer er:

- «Reflekter sammen»
- «Bli sett, får ros»
- «Lykkes i felleskap»
- «Støttende kollegaer»
- «Samarbeid»

Gylne øyeblikk for lærere i møte med elever:

- «Tillit ved å dele gleder, egen læring og frustrasjoner med oss lærere»
- «At hard jobbing nytter»
- «At de når sine mål»
- «Viser glede over skolehverdagen»
- «Viser stolthet»

Utdrag med sitater fra lærenes logger:

- «Det kommer tydelig frem at vi har manglende evne til å lytte til hverandres og forståelse for hverandres utfordringer»:
- «Det handler om medbestemmelse og det å gi deltagerne eieforhold til denne prosessen».
- «Diskutert, lyttet, bidratt til hvordan man på sikt kan bedre samarbeid til bedre for elever og kollegaer».
- «Matnyttig i forhold til at dette er konkret, og at det kommer avdelingen til gode».
- «Ved å få frem, sette ord på hva som er kritikkverdig kan vi få frem et bedre samarbeid som vil være positivt for både arbeidsmiljøa og elevene».
- «Vi må jobbe videre med relasjoner og anerkjennelse oss imellom».
- «Det har stor relevans for meg i min hverdag om det blir større delingskultur og faglige møter om pedagogikk og metode».

Utdrag med sitater fra elevenes logger:

- «Det virket på meg som om de kom på mer og mer jo flere øyeblikk andre fortalte».
- «Lærer viser noe av seg selv».
- «Se på lærer som veiledere og kollegaer».
- «Når brukeren gleder seg til å se oss».
- «Når jeg følger at jeg gjør noe nyttig for fremtiden min».
- «Det å bli sett, få ros og anerkjennelse er kanskje de viktigste faktorer som inngår i gyldne øyeblikk».

Utdrag fra sitater fra analysedeltagernes kommentarer

- «Meningsutveksling/refleksjon – det å lytte til andres «virkelighetsforståelse». Det aktiviserte».
- «Frustrasjon over de samme tingene, opplevde ønsker om endring».
- «Elevene har faktisk en god del gode opplevelser, og mange av disse opplevelsene er knyttet opp mot relasjoner til lærere og medelever».

- «Ser at deltagerne oppdager kollegaene på nytt, ser at det er mye i hverdagen som betyr noe for hver og en av oss, men at vi kanskje ikke tar oss tid til å tenke over det i en travel hverdag?»»
- «Øvelse i refleksjon for at vi skal kunne reflektere bedre sammen med elevene. Refleksjon over tradisjoner – fint for å bevisstgjøre og tenke gjennom hva avdelingen står for og vektlegger. Har en følelse av at noen ønsker mer direkte å ta opp det som er vanskelig/ikke fungerer så godt – sette ord på det».

Ut fra de skrevne loggene og kommentarene fra analysedeltagene har jeg som tidligere nevnt systematisert det innkomne materialet i følgende kategorier:

1. Relasjoner
2. Refleksjon
3. Relevans

8.2 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg vist de funn som er gjort ved analysearbeidet. Ved å ta utgangspunkt i det analysedeltagerne har nevnt mange ganger, har jeg samlet data etter temaer, og laget kategorier. Kategoriene jeg har valgt å fokusere på skal være med på å belyse min problemformulering.

9 Drøfting og oppsummering av forskningsprosjektet

I dette kapitlet vil jeg vise hvordan jeg drøfter mine funn i lys av min problemformulering og i lys av mine forskningsspørsmål. Jeg vil vise hvordan jeg drøfter de funn jeg har gjort opp mot relevant teori. Jeg vil også i denne drøftingen bringe inn egne synspunkter.

Jeg minner om min problemformulering:

Hvordan legge til rette for kompetanseutvikling for lærere?

For å få svar på denne problemformuleringen har jeg i mitt forskningsprosjekt valgt å lage to forskningsspørsmål for å konkretisere min problemformulering.

Forskningsspørsmålene er:

- 1. Hvordan legge til rette for at lærere setter ord på og deler sin kompetanse om hva som er viktig i læringssituasjoner med elever?**
- 2. Hvordan legge til rette for at lærerne får kunnskaper om hva elevene mener er viktig i skolehverdagen?**

I analysearbeidet forsket jeg frem data som jeg ut fra temaers likhet delte inn i tre kategorier. Jeg vil drøfte forskningsspørsmålene opp mot disse kategoriene. Kategoriene er relasjoner, refleksjon og relevans. Drøftingen vil jeg gjennomføre på en systematisk måte i tråd med problemformuleringen, de to forskningsspørsmålene og i lys av kategoriene som har kommet til syne gjennom analysearbeidet.

9.1 Drøfting av forskningsspørsmål 1

Det første forskningsspørsmålet i dette prosjektet er:

Hvordan legge til rette for at lærere setter ord på og deler sin kompetanse om hva som er viktig i læringssituasjoner med elever?

I dette prosjektet har jeg lagt til rette for at lærerne skulle få satt ord på og delt sin kompetanse om hva de mener er viktig i læringssituasjoner med elever. Hensikten var å få lærerne til å dele, slik at den enkelte lærers erfaringer og kunnskaper skulle kunne bidra til andre læreres kompetanseutvikling. Jeg har gjennom flere aksjoner jobbet med å få lærerne til å sette ord på hva de mener er viktig, og gitt dem muligheten til å dele sine meninger og erfaringer.

En av kategoriene som kom frem i analysearbeidet, og som jeg har valgt å fokusere på er:

Relasjoner

I loggene til lærerne kommer det frem at de er opptatt av å skape relasjoner. Relasjoner handler om hvordan vi møter andre, om det å kjenne seg selv og om hvordan vi er i samspill med andre mennesker (Utdanningsdirektoratet 2015). I det innsamlede datamaterialet i dette prosjektet kommer det frem at relasjoner handler om det å skape tillit, trygghet, felleskap og åpenhet. Relasjoner handler også om maktposisjoner og sosial tilhørighet. Lærergruppen fikk mulighet til å trene på det å møte andre, og det å være i samspill med andre både i stor gruppe, og ved gruppearbeid i liten gruppe.

En gruppe som skal makte å arbeide sammen er avhengig av å ha tillit til hverandre. I dette prosjektet ble lærerne utfordret ved å jobbe i grupper som ikke tilsvarte de faste gruppene de jobber i til daglig. Det kan for enkelte oppleves som krevende. En måte å etablere tillit i en gruppe på er ved å bli enige om hvordan deltagerne skal forholde seg til hverandre. Det kan for eksempel gjøres gjennom å etablere spilleregler eller en kontrakt for samarbeidet. I mitt prosjekt ble det laget flere kontrakter eller spilleregler med deltagerne. Det ble laget kontrakt om hvordan jeg kunne bruke informasjonen som kom frem i dette prosjektet, og det ble også laget kontrakter eller spilleregler for hvordan vi som stor gruppe skulle forholde oss til hverandre. Ved gruppearbeid oppfordret jeg gruppene til å lage regler for hvordan gruppene skulle fungere. Ved å lage kontrakter kan trygghet skapes for den enkelte deltager og derigjennom relasjoner. Forutsigbarheten spillereglene eller kontrakter gir skaper trygghet og bygger tillit. I loggene utdyper ikke lærerne hva de mener med moro. Jeg observerte blant annet gruppearbeidet, enten det var kritikkfasen, drømmefasen eller ved fremlegg for hele gruppen, at det var latter og lett stemning i lærergruppen. En av reglene vi ble enige om i kontrakten for arbeidet i felles gruppearbeid, var at det skulle være tillatt med humor. De skulle være åpne for andres meninger, det Dewey kaller å være gjestfrie (2005). Dewey skriver at:

«Gæstfrihed er ikke det samme som at hænge et skilt du, hvor der står; «Kom bare ind, der er ingen hjemme». Men der ere en form for passivitet involvert, en villighed til at lade erfaringer akkumulere og synke ind og moden, hvilket er en væsentlig forudsætning for udvikling». (2005, s. 191 – 192).

I en logg står det at «Jeg har fått bekreftelse på hvor viktig det er å snakke sammen». Heistad (2013) skriver i sitt doktorgradsarbeid at relasjoner er viktig der kunnskapsutvikling skal foregå,

og at relasjoner mellom yrkesutøvere bygger på tillit. Loggene til lærerne viser at de i gruppearbeidet har klart å etablere relasjoner som gjør at de makter å jobbe sammen som en gruppe, og dermed har utviklet tillit seg imellom. Det står blant annet i loggen at de opplever at gruppene jobber godt sammen, og at de opplever «økt trygghet».

I en gruppe forholder deltagerne seg til hverandre. Maktforhold handler om hvordan den enkelte i en gruppe kan finne sin rolle eller sin plass, enten ved at de finner den selv, eller blir tildelt den. Den enkelte deltager må makte å ta den plassen den trenger for å være en deltager eller gruppa må gi den den plassen eller det «rommet» den enkelte deltager trenger for å være deltager i gruppa. På denne måten skapes det maktforhold i en gruppe. Maktforhold kan skape tillit og derigjennom trygghet. I mitt prosjekt ga jeg lærergruppen forskjellige oppgaver de skulle løse. De skulle blant annet diskutere, lage veggaviser og ha fremlegg for resten av lærergruppen. Gruppen måtte løse oppgavene ved å tildele eller selv innta roller. Dermed inntok deltagerne eller fikk tildelt rollen med å skrive på plakater, noen tok ansvar for å føre ordet ved fremlegg, mens andre inntok rollen med å lytte til andre. I loggene til lærerne kommer det frem at gruppearbeidet var en positiv prosess der de ble kjent med hverandre. Heistad skriver «i vår avhengighet av hverandre betyr det at vi er gjenstand for maktutøvelse og at vi selv utøver makt» (2013, s. 50), og at makt vil kunne komme til syne gjennom kunnskaper. Dysthe (2001) skriver at ved å synliggjøre den kunnskapen den enkelte har, og dele den, kan utfordringer bli løst. På denne måten kan synliggjøring av den enkeltes kunnskaper gjennom maktposisjoner bli en styrke for gruppen. Dette viser at i en gruppe er en avhengig av hverandre, og at makt utøves gjennom avhengigheten av hverandre. På denne måten blir maktposisjoner en styrke for gruppen. Dette understrekes også av Vygotskji som skriver at «Læring er ikke en solopprestasjon [...]» (i Dysthe 2001, s. 80).

Relasjoner handler om sosial tilhørighet. Dette kan i en gruppe skapes gjennom åpenhet og deling av hverandres utfordringer og erfaringer. Ved å være deltager i en gruppe som deler erfaringer og utfordringer og som kan bidra ovenfor hverandre i diskusjoner eller samtaler slik at en kan støtte hverandre, vil en kunne oppleve sosial tilhørighet og dermed felleskap. Lærerne skriver i sine logger at de hadde lite innsyn i hverandres jobbing, og dermed utfordringer i andres arbeid. De skriver at de har lett for å mystifisere hverandre og på denne måten skape avstand. I dette prosjektet la jeg til rette for at lærerne skulle løse oppgaver og selv oppleve betydningen av det å være åpne og dele. Deltagerne ble utfordret ved å jobbe i grupper for å løse oppgaver. I en logg står det «det var en god opplevelse å være i denne gruppa» eller

«opplevelsen av at vi hadde de samme utfordringene var god». Dewey (2005) skriver at noe av det viktige i en gruppe for å få deltagerne til å føle fellesskap er å ta del i hverandres utfordringer, og oppleve fellesskapets glede ved å løse utfordringer. Å skape relasjoner mellom deltagere i en gruppe blir dermed å gi utfordringer som de skal løse sammen, slik at de på denne måten kan oppleve fellesskap. I mitt prosjekt lot jeg også deltagerne jobbe i de samme gruppene gjennom flere gruppearbeid. Lærerne i prosjektet skriver i loggene etter aksjonen i fremtidsverkstedet at det er lettere å være i drømmefasen enn det er å være i kritikk fasen. Det står «Jeg opplever kritikkfasen som vanskelig å jobbe med». Da lærerne jobbet med drømmefasen jobbet de i allerede etablerte grupper, i motsetning til da de jobbet med kritikkfasen. På denne måten var det allerede etablert sosial tilhørighet mellom gruppedeltagerne. Lærerne skriver i sine logger at «jeg trivdes i gruppen jeg kom», eller «i min gruppe var det gode diskusjoner». Lærernes logger viser at de opplever gode diskusjoner og dermed deler av egne erfaringer og opplevelser.

I en gruppe der utvikling skal kunne skje, er en avhengig av at det er åpenhet mellom deltagerne. Lærerne skriver i sine logger at når det ikke er åpenhet, kan en mystifisere hverandre. En måte å skape åpenhet mellom deltagerne i mitt prosjekt på, var at de sammen skulle ønske og drømme i aksjonen med fremtidsverkstedet. En annen måte jeg jobbet med åpenhet på, var ved å jobbe med gyldne øyeblikk. Her fikk deltagerne mulighet til å dele øyeblikkene som har betydning for dem i forskjellige situasjoner. Lærerne skriver i sine logger at flere av metodene som er brukt i dette prosjektet har ført til at de har blitt mer åpne med hverandre, at de ønsker å dele mer med hverandre og at de ser at flere mener det samme som dem selv, og at dette skaper trygghet. Som lærer på en skole og på en avdeling er en avhengig av hverandre, ettersom en ikke lever i et sosialt vakuum. Derfor er det viktig at en har forståelsen for å ha åpenhet til de en jobber sammen med, slik at en sammen kan støtte og utvikle hverandres kompetanse. Dewey (2005) skriver at den enkelte må innse og være seg bevisst at egen adferd og handling påvirker eller påvirkes av hva andre foretar seg. Videre skriver han at:

Der er en fælles bevisthed, et fælles indhold i adfærden, hvis hver enkelt indser, at konsekvenserne af deres handlinger har indflydelse på, hva andre foretager sig, og tager hensyn til de konsekvenser, som andres adfærd har på seg selv. (Dewey, 2005, s. 52)

Hver og en kan tenke at det som påvirke andre, også påvirker en selv. Ved å være åpen og dele, kan det påvirke andre til å være åpne og dele, noe som kan være med på skape relasjoner.

Neste kategori jeg har fokusert på er:

Refleksjon

I mitt forskningsprosjekt la jeg til rette for at lærergruppen skulle få muligheten til å reflektere. Ifølge Handal og Lauvås (2014) er det å reflektere en del av en profesjonell yrkesutøvers kompetanse. Dermed handler refleksjon om det å ha et metaperspektiv på egen og andres måte å utøve sin yrkesprofesjon på. Det å reflektere over egen og andres yrkesvirksomhet, gir en mulighet til å utvikle egen kompetanse (Handal og Lauvås 2014). Lærergruppen fikk muligheten til å reflektere sammen både i små grupper og i stor gruppe. De fikk også muligheten til å reflektere skriftlig i sine logger og muntlig sammen med de andre deltagerne i prosjektet. På denne måten fikk de ta del i andres meninger og muligheten til å diskutere og reflektere sammen. Loggene jeg har brukt er inspirert av fenomenologi. Det vil si at jeg ønsket gjennom loggene å få innblikk i hva den enkelte deltager mener og føler og opplever. På denne måten ønsket jeg å utfordre den enkelte deltager og gi den enkelte muligheten til å dele sine erfaringer, meninger og kunnskaper med andre. Det innsamlede datamaterialet viser at lærergruppen er opptatt av det å reflektere og ønsker å øve mer på refleksjon.

Refleksjon handler om å bli bevisst noe eller å bli klar over noe, og gjøre seg meninger om en vil beholde det en oppdager, eller gjøre endringer. En måte å bli seg bevisst noe, er å oppdage egne eller andres vaner. Deltagerne i mitt prosjekt fikk reflektere om hva som var gylne øyeblikk i møte med kollegaer, og dermed hva som har betydning for en selv og hva som har betydning for andre. På denne måten fikk de muligheten til å se seg selv gjennom egne og andres øyne, og dermed bli bevisst eller oppdage noe om egne vaner. Ifølge Schön (i Lauvås og Handal 2014), handler refleksjon om det å bryte vaner, noe det innsamlede materialet i dette prosjektet viser. Lærerne skriver i sine logger at «det er viktig å bli bevisst hva en setter pris på med sine kollegaer». I loggene kom det også frem konkrete forslag til endringer av for eksempel hvordan fellesmøter kan gjennomføres, og til endringer av innholdet i fellesmøtene. Dewey (2005) retter fokuset mot våre vaner. Han skriver at mange av våre vaner er vi ikke klare over, og dermed er vi fanget av dem i vår ubevissthet. Grenstad skriver at «det å oppdage er også det å bli seg bevisst eller bli klar over noe». (1986, s. 35) I loggene kom det frem at enkelte ble overrasket over hvor mye gylne øyeblikk hadde å si for både seg selv og for andre. Flere reflekterte over at en selv er ansvarlig for å bli bevisst egne gylne øyeblikk, og at en kan ta ansvar for å dele det med andre. Det å reflektere er en måte å bli seg bevisst egne og andres

vaner, og dermed oppdage eller bli bevisst noe. På denne måten vil vi ikke være fanget av våre vaner, men ha mulighet for endring og dermed utvikling.

I refleksjonene der lærergruppen reflekterte over vaner, var lærerne opptatt av hva de selv gjorde og ikke av utenforstående forklaringer. De reflekterte over eget ansvar for å skape gylne øyeblikk for seg selv og for andre. Det viste seg i lærernes logger at mange har felles oppfatning av hva gylne øyeblikk er. De var opptatt av at gylne øyeblikk handlet om for eksempel det å bli sett, få ros, ha støttende kollegaer, deling og fellesskap. De reflekterte både i plenum og i loggene sine over hvor viktig det var å oppdage og bli bevisst slike øyeblikk. Lærerne skriver at «jeg ble bevisst på at andres gylne øyeblikk også kunne være mine» eller at «alle «var tilstede» under samtalen». Videre utviklet refleksjonene seg til videre refleksjon, slik Kolbs læringssirkel tar utgangspunkt i. Læringssirkelen viser at læring er en prosess, der flere elementer eller stadier inngår (Illris, 2009). Illris (2009) skriver at i praksis handler læring om at en tar utgangspunkt i egne opplevelser eller observasjoner, og ut fra dette prøver å finne ut hva det egentlig handler om. Da lærerne delte sine gylne øyeblikk, startet det med konkrete opplevelser. Samtalene utviklet seg videre til å reflektere over hvorfor disse utgjorde gylne øyeblikk. Her kom det frem både erfaringer og ønsker om mer kunnskap og erfaringsdeling deltagerne imellom.

Siste kategori jeg har fokuset rettet mot er:

Relevans

Læring og utvikling skjer hos lærere når de opplever relevans og ser nytten av det de samarbeider om. En måte å la lærere oppleve relevans er å knytte problemstillinger og diskusjonsemner opp mot kjente situasjoner i egen arbeidssituasjon. For lærere handler egen arbeidssituasjon om å være i møte med elever, kollegaer eller foresatte. Egen arbeidssituasjon for lærere handler også om tilrettelegging for læring gjennom planlegging, gjennomføring og etterarbeid av undervisningen.

Arbeidstittelen eller tema i den første aksjonen med lærerne var «Hvordan kan vi som avdeling samarbeide for å utvikle skolehverdagen for våre elever?» Videre aksjoner handlet om gylne øyeblikk for den enkelte i møte med ulike situasjoner i skolehverdagen for den enkelte. Et av

spørsmålene i en logg var: «Hvordan er dette relevant for deg?» Lærerne skriver: «Dette er positivt», «Relevant for økt samarbeid» eller «Forhåpentligvis vil det gjøre arbeidshverdagen bedre/enklere og det kan / vil komme elevene til gode». I artikkelen om sykepleiestudentene (Flatland et al, 2011) handlet relevans om at problemstillingene det ble reflektert over var knyttet opp mot kjente situasjoner i arbeidshverdagen. På samme måte som sykepleiestudentene, opplevde lærerne at det ga mening for den enkelte å diskutere kjente problemstillinger, i motsetning til hypotetiske problemstillinger en ikke kjenner seg igjen i, og som en ikke vet om en vil kunne anvende eller få behov for i egen arbeidshverdag.

Motivasjon for utvikling og dermed kompetanseutvikling for lærerne henger sammen med ønsker og behov. Dette forskningsprosjektet tok utgangspunkt i diskusjoner på avdelingen. På denne måten handlet dette prosjektet om ønsker og behov fra deltagerne. «Motivasjon for å delta i dette prosjektet er at det handler om egen arbeidshverdag» skriver en lærer i en logg. Lærerne skriver også at de ser behovet for, og ønsker endringer. «I og med at jeg ønsker endringer, vil dette/denne jobben være et middel for å oppnå endringen». Dermed svarer lærerne i sine logger på spørsmålet Dysthe stiller «Kva skaper motivasjon og engasjement?» (2005, s. 39). Dysthe (2005) skriver videre at uansett hva slags syn en har på læring, så er motivasjon og engasjement sentrale faktorer. I mitt prosjekt fikk lærerne jobbe med egen hverdag. De fikk gjennom fremtidsverkstedet satt ord på hva de ønsket endring på, og de fikk satt ord på drømmer for egen arbeidsplass. De fikk gjennom to aksjoner vist hva de mener har betydning for dem i forskjellige læringssituasjoner med elever, og hva som har betydning for dem i situasjoner med kollegaer. Motivasjon handler blant annet om å ha behov. Kversøy og Hartviksen (2008) skriver at dersom en klarer å bli bevisst sine ønsker, drømmer og behov, da vet en hvor motivasjonen er å finne. Jeg ser av det innsamlede datamaterialet at motivasjonen hos lærerne ligger i ønsket, behovet og interessen for endring av egen arbeidssituasjon. Lærerne skriver i sin logg at det er viktig å bli bevisst egen hverdag, slik at endringer kan finne sted.

9.2 Drøfting av forskningsspørsmål 2

Her drøfter jeg det andre forskningsspørsmålet i prosjektet på samme måte, og opp mot de samme kategoriene jeg drøftet i forskningsspørsmål 1.

Hvordan legge til rette for at lærerne får kunnskaper om hva elevene mener er viktig i skolehverdagen?

Jeg ønsket i mitt prosjekt å gi lærerne kunnskap om hva som har betydning i lærings situasjoner for elevene. Jeg mener at dette er viktig kunnskap for en lærer som har som hovedoppgave å tilrettelegge for elevens læring. Jeg valgte å gjennomføre en aksjon med en elevgruppe, der gylne øyeblikk i lærings situasjoner var i fokus. I de to neste aksjonene jeg gjennomførte med lærerne var også gylne øyeblikk i fokus. I disse aksjonene med gylne øyeblikk ble det lagt vekt på hva den enkelte opplever som gylne øyeblikk, og hva det var som gjorde at det ble et gyllent øyeblikk. Med lærerne startet jeg begge disse aksjonene som omhandlet gylne øyeblikk med å dele utsagn fra elevenes logger om hva som var gylne øyeblikk for dem i skolehverdagen. Det kom tydelig frem i refleksjonsrunden at lærerne så likheter mellom hva elevene opplevde som gylne øyeblikk, og hva de selv opplevde som gylne øyeblikk. De ble nok noe overrasket over betydningen relasjon til lærere har for elever, og at eleven ønsker at lærerne skal vise noe av seg selv og være personlig. Likevel så de likheten mellom sine egne og elevens ønsker om å ha relasjoner til de en jobber sammen med. De så også likheter knyttet til ønsker om å mestre, det å oppleve noe sammen, og det å dele.

Min forskningsfortelling der elevloggene er gjengitt, er lest av fire av mine medforskere. Disse medforskerne hadde som oppgave å analysere fortellingen. På denne måten fikk disse muligheten til å dele kunnskaper fra fortellingen og dermed elevutsagn om hva som er viktig i skolehverdagen for elever med andre lærere på sitt team. I notatene disse lærerne skrev i analysearbeidet kom det frem at de også så likheter, og at det med relasjoner til lærerne var viktig for elevene. En av lærerne skriver i sitt analysearbeid «Flott å lese om elevens gylne – Kan de brukes i vårt videre arbeid?»

I et videre forskningsarbeid ser jeg at det kunne vært brukt mer tid på å la lærerne diskutere og reflektere over forholdet mellom elevenes opplevelser av gylne øyeblikk, og lærernes perspektiver på gylne øyeblikk.

Relasjoner

Ut fra elevenes logger handler relasjoner om det å være en del av et sosialt miljø, om det å bli sett, om tillit, og om respekt. Jeg la til rette for at elevene skulle få oppleve det å skape relasjoner mellom seg og de andre elevene i klassen og at de skulle få oppleve det å skape relasjoner til

meg som tilretteleggeren av aksjonen med dem. Dette har likheter med det lærerne oppfatter som viktig i forhold til det å skape relasjoner. Lærerne var også opptatt av at relasjoner handler om tillit og respekt, og det å være en del av et sosialt miljø.

Det å være en del av et sosialt miljø er viktig for elevers læring. Det å gi elevene opplevelse av å være en del av en gruppe og dermed av et sosialt miljø kan gjøres ved å la de dele fortellinger om felles opplevelser. I datamaterialet jeg samlet inn fra aksjonene med elevene, viser elevene at de er opptatt av forholdet til medelever, og at de ønsker tydelig å være en del av et sosialt miljø sammen med disse.

I mitt prosjekt skapte jeg et sosialt miljø mellom deltagerne og meg som forsker, og deltagerne imellom ved at de fikk dele opplevelser som har hatt betydning for den enkelte i læringssituasjoner. Elevene delte først sine gylne øyeblikk med en medelev, og så delte alle i plenum. I elevenes fortellinger inngikk historier der medelever hadde betydning, og dermed ble medelever en del av det gylne øyeblikket. Elevene skriver i sine logger at «Det å sitte i kroken med de andre i klassen» eller «Osloturen med resten av klassen» var gylne øyeblikk for dem. Eleven er også opptatt av at det er samhold i klassen, av at alle blir inkludert, og av at det å få ros fra medelever har betydning for mestringsfølelsen, og dermed egen læring. «Olga Dysthe skriver «at læring har med relasjonar mellom mennesker å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane imellom.» (2001, s. 33). Både datamaterialet, og Dysthe viser at medelever har betydning for den enkelte elevs forutsetning for læring, og at miljøet rundt den enkelte elev har betydning. Lærerne opplevde dette på lignende måte i sine behov i møte med kollegaer. Stikkord som ble nedskrevet i aksjonen med lærerne om gylne øyeblikk i møte med kollegaer var blant annet «Tett samarbeid», «Utfyller hverandre» og «Refleksjon sammen».

Elevene er opptatt av sitt forhold til sine lærere. De er opptatt av å bli sett og bli vist tillit og respekt fra sine lærere i læringssituasjoner. En måte å vise elever at du som lærer ser eleven, er ved å bruke navnet på eleven når du henvender deg til den. I mitt prosjekt brukte jeg flere metoder for å gi elevene opplevelse av å bli sett av meg. Jeg brukte navnet på elevene, og de jeg ikke kjente fra før ba jeg om å presenterte seg, slik at jeg fikk vite hva de het, og hvor de

kom fra. Jeg refererte også til opplevelser jeg har hatt sammen med elevene. Det kunne være opplevelser eleven selv har hatt, og som de har fortalt meg da jeg var deres lærer, eller opplevelser vi har hatt sammen. De elevene jeg ikke kjente fra før ba jeg fortelle egne historier. Elevene skriver i sine logger «At læreren husker historier siden sist» eller «Lærerne er blide og alltid hilser blidt på deg». Elevene viser også i loggene at de er opptatt av at de betyr noe for lærerne, og at de liker at læreren engasjer seg i deres skolehverdag. Freire (2009) skriver om forholdte mellom elev og lærer. Han skriver at undervisningen eller forholdet mellom elev og lærer må begynne med «... oppløsningen av motsigelsen mellom lærer og elev ved at de to poler i motsigelsen forenes og begge parer på samme tid blir lærer og elever» (2009, s. 55 – 56). Dette handler dermed om at forholdet mellom elev og lærer som må bygge på gjensidig respekt og ydmykhet for hverandre, og ikke på en holdning om at forhold der læreren vet alt og lærer bort til uvitende elever. I lærernes logger viser de at de også er opptatt av at deres forhold til eleven bygger på tillit og respekt. De skriver at de opplever gylne øyeblikk når eleven viser tillit og deler opplevelser med dem.

Elevene er opptatt av at lærerne viser likeverdighet overfor dem som elever. En måte jeg viste likeverdighet overfor elevene i aksjonen med gylne øyeblikk, var ved å fortelle om situasjoner jeg som lærer har opplevd som gylne. Jeg refererte til situasjoner slik at elevene som var til stede kunne kjenne seg igjen. Jeg informerte også elevene om mitt studium, og at denne aksjonen var en del av dette. På denne måten viste jeg elevene likeverdighet ved at de fikk muligheten til å hjelpe meg med dette arbeidet, og at jeg tok deres meninger på alvor ved å ville bruke det som datamateriale i et forskningsarbeid. Elevene skriver i sine logger om gylne øyeblikk: «Læreren viser noe av seg selv», «Lærerne viser at jeg betyr noe for dem» og «At vi kan le og tulle sammen med lærerne». Videre skriver elevene i sine logger at de ønsker å se på lærerne som kollegaer og ikke som et elev-lærer forhold. Her tenker jeg at elevenes ønsker støttes av teorien til Freire (2009) der han skriver om ydmykhet mellom elev og lærer. En utfordring lærere har i sitt møte med elever er at de skal legge til rette for læring. Jeg ser at i dette arbeidet er det en utfordring for eleven, på samme måte som det er en utfordring for læreren å se på hverandre med likeverdighet. Freire (2009) skriver at dialog handler om likeverdighet. Dersom likeverdigheten i dialogen ikke er tilstede, vil dialogen ikke oppnå sin hensikt, som er å gjøre ting felles. Dermed vil heller ikke læring skje dersom dialogen og likeverdigheten er tilstede mellom lærere og elev.

Elever lærer når de opplever støtte og hjelp på en måte som gjør at de opplever respekt. En måte å vise elever respekt på er gjennom kommunikasjon. I mitt prosjekt med elevene viste jeg gjennom mitt kroppsspråk at jeg lyttet aktiv til det de fortalte. Jeg engasjerte meg og tok del i deres fortellinger, og viste at jeg satte pris på at de delte egne erfaringer. Jeg viste også at erfaringene deres ble min data som jeg igjen kunne bruke i min forskning. Dette viste jeg ved at vi laget pedagogisk sol på tavla med stikkord fra fortellingene deres. Jeg ba en av elevene ta bilde av tavla, og sende til meg, slik at jeg kunne bruke det videre i forskningen min. Jeg opplevde at elevene ble ivrige i å fortelle om gylne øyeblikk, både hva de opplevde som gylne øyeblikk, og hva de mente var grunnen til at de opplevde det som gylne øyeblikk. Elevene skriver i sine logger at «Lærerne viser interesse for deg», og «Jeg kom på flere gylne øyeblikk etter hvert». Loggen her viser at ved å bli oppmuntret, og ved å bli vist at historiene også har betydning for dem den blir fortalt til, kan eleven komme på flere historier som har hatt betydning for dem, og på denne måten lære mer. Den lærende i Vygotskjis teori om at en kan makte mer med støtte, enn alene, kan alternere mellom å være læreren og eleven. Læreren legger til rette og får eleven til å makte mer i lærings situasjoner, samtidig som eleven kan få læreren til å makte mer som pedagog og veileder ved å blant annet gi læreren innblikk i hvordan det er å være elev. På denne måten vil det også kunne utvikle seg et forhold som er preget av likeverdighet og respekt mellom lærer og elev.

Refleksjon

For elever handler refleksjon om å fortelle historier om opplevelser de har hatt, og deretter tenke igjennom hvorfor opplevelsene var viktige for dem. Her skiller lærergruppen og elevgruppen seg noe. Lærerne er opptatt av det å reflektere, og har ønsker og behov om å trene mer på det. I en av loggene som en av lærerne har skrevet står det «Jeg ønsker å trene mer på refleksjon for å kunne reflektere bedre sammen med elevene mine». Lærerne viser at de ønsker å bli bevisst sin vaner og ved refleksjon kan en bli bevisst på disse. Eleven er ikke bevisst på hvorfor det er viktig å reflektere, men viser evnen til å reflektere over handlinger. De viser at de ønsker å reflektere for å komme på gode opplevelser eller gi andre gode opplevelser.

Elever viser evne til å reflektere når de blir vist hvordan. En måte å få elever til å reflektere over situasjoner, er ved å be dem fortelle historier om hva de har opplevd. I dette prosjektet fortalte elevene historier om hva de opplevde som gylne øyeblikk, og de reflekterte over hvorfor

de opplevde de som gylne. Det kommer frem i datamaterialet fra elevene at de ikke er vant med å reflektere, men viser i det de sier og det de skriver at de evner å reflektere. De sier blant annet at de vil ta mer ansvar for å «skape flere gylne øyeblikk», og at jo mer de snakker om gylne øyeblikk, jo mer ser de verdien av disse, og kommer på flere slike øyeblikk. Elevene skriver i sine logger «Jeg kom på flere gode øyeblikk som betyr noe for meg og som jeg har vokst på» eller «At jeg har mange gode minner fra skolen, og at det er veldig bra å være på skolen». I mitt prosjekt synes jeg dataene viser at elevene evner til å reflektere over en handling. De viser at de evner til å tenke gjennom en handlingens betydning og hva som utløser den. De viser blant annet at de er bevisst på gylne øyeblikk, og at de selv er ansvarlig for egne gylne øyeblikk. De viser også at de evner å reflektere over at de setter pris på det å gå på skolen. Det er dette Schön betegner som refleksjon over en handling, altså en handling som allerede er gjennomført (Schön i Handal og Lauvås 2014). Jeg reflekterer over hvor engasjerte elevene var i aksjonen jeg gjennomføre med dem angående gylne øyeblikk i læringssituasjoner. De ga uttrykk for at de ble mer bevisst på gylne øyeblikks betydning desto mer vi snakket om det i felleskap. Dewy (2005) skriver at miljøet rundt er med på å påvirke oss, og at vi som mennesker er foranderlige i forhold til det miljøet vi omgås. Jeg mener at elevene her viste det Dewy mener om hvordan miljøet påvirker en til å reflektere over handlingers betydning. Lærerne var opptatt av å trene på det å reflektere, og de ønsket å bli bedre for å kunne reflektere sammen med elevene. Ved at lærerne får innsyn i og kompetanse om hvordan en kan tilrettelegge for refleksjon sammen med elever, kan dette bidra til at de selv kan reflektere sammen med elever i egen undervisning.

Relevans

Relevans for elever handler om at det de lærer skal ha betydning for det de gjør i praktiske situasjoner, at de på denne måten oppleve mestring, og at det de lærer skal ha betydning for egen fremtid. Både elever og lærere er opptatt av at læring skal handle om egen arbeidssituasjon. Elevene er opptatt av at læring skal handle om noe som gjør at de opplever mestring, og at det de lærer skal ha betydning for egen fremtid. Elevene er opptatt av at de skal bli bedre i praktiske situasjoner, spesielt der brukere er involvert. Dette er også lærerne opptatt av. De er opptatt av det de lærer skal kunne benyttes i egen undervisning, og at de skal bli bedre i situasjoner der elever er involvert.

Elever lærer når de opplever at de mestrer. Elevene er spesielt opptatt av å mestre i praktiske situasjoner og da spesielt i faget prosjekt til fordypning. En måte å gi eleven mestringsfølelse på i situasjoner også inne på skolen, er ved å knytte elevens opplevelser og erfaringer fra blant annet faget prosjekt til fordypning til den mer teoretiske undervisingene som foregår inne på skolen. I mitt prosjekt fikk elevene fortelle om situasjoner som de hadde opplevd som gylne og hvorfor de hadde opplevd de som det. Elevene skriver i sine logger «Brukeren gledet seg til å se oss» eller at «Når jeg ser hvor mye bedre jeg er blitt i faget prosjekt til fordypning» eller «Jeg vet hva jeg skal gjøre». Dewy (2005) er opptatt av at lærestoffet og metodene som brukes i undervisningen henger sammen. At lærestoffet ikke lever sitt eget liv uten at elevene ser sammenhenger med anvendelse i praksis. Han skriver at metoden er en måte å oppnå ønsket resultat på. Dette bekreftes av elevenes logger. Slik jeg leser elevenes logger, så er metode en måte å skaffe seg kunnskaper for å kunne utøve arbeidsoppgaver i praksis. Dewey er kritisk til skolens miljø. Han skriver at undervisningen handler ikke å bli fortalt noe eller om å gjengi fra andre. Undervisning handler om å gjøre noe aktivt, eller det han kaller «en aktiv og konstruktiv proces» (Dewey, 2005, s. 59). En aktiv og konstruktiv prosess forstår jeg som undervisning der eleven er aktiv deltager, og der det som skal læres eller oppdages oppleves for den enkelte elev som meningsfullt. Han skriver videre, at ettersom skolen ikke har muligheter for å være innredet som en arbeidsplass, er det viktig at lærestoffet gjøres levende og forståelig for elevene, slik at de ser sammenhenger og anvendelse. Viktigheten av dette bekreftes av elevens logger. I mitt prosjekt lot jeg eleven fortelle historier fra skolehverdagen, som de opplevde som meningsfulle, og som de hadde lyst til å dele med andre. På denne måten var det elevene som selv styrte undervisningen, og min rolle ble å legge til rette for den aktive og konstruktive prosessen for elevene.

Elevene er opptatt av læring som har betydning for egen fremtid som yrkesutøver. En måte å la eleven oppleve at skolehverdagen handler om egen fremtid er å interesse-differensiere undervisningen. Å interesse-differensiere undervisingene vil si at eleven får lære om det de er opptatt av og det som interesserer dem. Det er lærerens ansvar å legge til rette for at læreplaner blir fulgt. Elevene jeg hadde aksjonen med gikk på vg2 på yrkesfaglig studieretning, og hadde valgt retning for fremtidig yrke. Ved at elever som har valgt retning for videre utdanning kan undervisningen interesse-differensieres ved at de får dele historier fra egen skolehverdag. Historiene elevene delte i mitt prosjekt handlet om situasjoner og opplevelser der læring og oppdagelser angående felles yrkesvei var involvert. De skriver i sine logger at «Kommer

nærmere drømmen min» eller «Føler at jeg har valgt rett linje eller yrke» eller «Føler at det jeg gjør er nyttig for fremtiden min». Dette støttes av Sæljøs (2001) syn på læring. Han viser til forskning som viser at læring hos den enkelte er avhengig av hvordan konsekvensene blir for den enkelte. Elevene viser at de lærer når de ser at det de lærer har betydning for egen mestring, og at det har betydning for egen fremtid.

9.3 Drøfting av problemformulering

I dette prosjektet har jeg gjennom flere aksjoner vist hvordan en kan tilrettelegge for kompetanseutvikling for lærere. Jeg har forsket sammen med en gruppe lærer på hvordan en kan tilrettelegge for at de skal sette ord på og dele sine kunnskaper slik at det kan komme andre til gode og dermed skape kompetanseutvikling. Jeg har gjennom min forskning også lagt til rette for at lærerne skulle få kunnskaper om hva elevene mener er viktig i skolehverdagen. Dataene jeg har samlet inn og som har kommet meg til syne har jeg samlet i tre ulike kategorier, relasjoner, refleksjon og relevans. Jeg mener at kategoriene jeg har forsket frem henger sammen. Lærerne viser i sine logger at de ønsker å trene på refleksjon slik at de blant annet kan reflektere mer sammen med egne elever og dermed over egen arbeidssituasjon, og at for å reflektere er en avheng av å ha relasjoner til de en reflekterer sammen med.

Jeg minner igjen om problemformuleringen i dette prosjektet:

Hvordan legge til rette for kompetanseutvikling for lærere?

I dette prosjektet har jeg brukt flere metoder for å tilrettelegge for kompetanseutvikling for lærerne. Metodene har hatt til hensikt å få lærerne til å dele og sette ord på hva de mener er viktig i læringssituasjoner med elevene. Metodene har også hatt til hensikt å gi lærerne kunnskaper om hva elevene mener er viktig i læringssituasjoner, slik at de på denne måten kan utvikle sin kompetanse som yrkesutøvere. Dermed er metoden veien til å nå målet (Dewey 2005).

Min oppgave i dette prosjekt har vært å være tilrettelegger og forsker. Jeg har gjennomført flere aksjoner med en gruppe lærere og én aksjon med en gruppe elever. I aksjonsforskning handler tilretteleggerrollen om å strukturere og lede samtaler i ulike felleskap eller situasjoner (Hartviksen og Kversøy 2009). Forfatterne skriver at hensikten med aksjonsforskning er å få

til samarbeid, slik at ressursene til den enkelte kan komme de andre til gode. Jeg mener at det er det mitt forskningsarbeid har hatt fokus på. Ved å gjennomføre forskjellige aksjoner, der deltagerne har delt med hverandre i små grupper eller i plenum, har lærerne gjennom samarbeid fått muligheten til å vise sine kunnskaper slik at det har kommet andre til gode. Lærerne har også fått kunnskap om hva som har betydning for elevenes skolehverdag.

Valgene jeg har gjort i forhold til metode er gjort utfra det Handal og Lauvås (2014) beskriver som P2-nivået, egne erfaringer og teoretiske kunnskaper. Mine verdier og holdninger, det Handal og Lauvås (2014) beskriver som P3-nivået, kommer til syne gjennom de vurderingene jeg har gjort i forhold til mine valg. Jeg har som forsker og tilrettelegger måttet ta avveininger og dermed valg i forhold til de konkrete situasjonene jeg er tilrettelegger for. (Se også kapittel 6.2 i denne rapporten).

Lærerne skriver i sine logger at metodene har fått dem til å tenke på egne vaner og dermed egne rutiner. Metodene har også fått frem at de ser kollegaer på en annen måte. Lærerne skriver også at de har opplevd trygghet og ro, og at metodene har gitt innspill og ideer til egen undervisning. Metodene har fått deltakerne til å uttale seg, og flere skriver at de er overrasket over at kollegaene på avdelingen kan være så rolige og la alle få snakke. Det står i logger skrevet av lærere at «prosjektet styres fra tilretteleggeren på en god måte der alle slipper til og får sagt noe» og at «det er ro vi ikke visste vi hadde som samlet gruppe», og «Vi snakker ikke i munn på hverandre, slik som vi pleier». Jeg leser også i lærerloggene at «du leder prosessen på en måte som gjør at jeg er trygg» eller at «jeg har i denne prosessen opplevd at jeg har blitt mer kjent med mine kollegaer og dermed tør jeg å si mine meninger». Dewey (2005) skriver at tilretteleggerens oppgaver er å legge til rette for at læringsmiljøet stimulerer den enkelte deltager slik at læring kan skje. Dermed mener jeg at opplevelsen til lærergruppen, slik den kommer frem i loggene er i tråd med hva Dewey (2005) mener er tilretteleggerens rolle og oppgaver.

Det kommer også frem i loggene at lærerne ønsker å reflektere sammen, og at de trenger å trene på det. Ved å legge til rette for refleksjon over egen arbeidssituasjon ble opplevelsen for lærerne at prosjektet var relevant, og handlet om deres arbeidsdag. I dette prosjektet ble det lagt til rette for refleksjon gjennom loggskrivning og gjennom diskusjoner både i små grupper og i plenum.

Ved at lærerne har opplevd og blitt bevisst på at de har et ønske, interesser og behov for noe, om noe, har de selv oppdaget hvor motivasjonen er å finne. Lærerne skriver i sine logger at «Motivasjonen for å være med i dette prosjektet er at jeg ser behovet for endringer». Dette prosjektet la til rette for refleksjon over egen arbeidsdag gjennom oppsummeringen av fremtidsverkstedet hvor de selv bestemte hvilken retning dette prosjektet skulle ta videre. På denne måten har deltagerne en opplevelse av å eie prosjektet. Det skrives i loggene til lærerne at «denne prosessen oppleves som vi eier selv, og er ikke tredd nedover hodet vårt av ledelsen». Dermed opplever jeg at lærerne skriver at metoden har gjort sitt til at de opplever det de har jobbet med som relevant.

Ved en aksjon jeg gjennomførte opplevde jeg at samtalen lærerne imellom (her skulle to og to dele gylne øyeblikk), opphørte etter ca. 30 minutter. Jeg kan bare spekulere i hvorfor samtalen opphørte før jeg ga signal om at vi måtte jobbe videre med noe annet. Det kan ha vært ytre omstendigheter som at klokka på veggen viste at tiden nærmet seg slutten, eller at mitt kroppsspråk viste utålmodighet. Det kan også ha hatt med deltakerne selv å gjøre; at det å dele gylne øyeblikk med noen de ikke hadde et nært nok forhold til ble for vanskelig. Jeg registrerte at dette var første aksjon der gylne øyeblikk var i fokus. I neste aksjon der også gylne øyeblikk var i fokus, gikk praten og diskusjonen helt til jeg måtte stoppe fordi det ikke var mer tid til disposisjon. I denne aksjonen hadde deltagerne med seg erfaringer om det å dele gylne øyeblikk med hverandre. Denne erfaringen viser hvordan relasjoner kan virke inn på hvor åpne deltagerne er i en diskusjon. I artikkelen om sykepleierstudentene (Flatland et. al. 2011) viser også forskningen at studentene erfarte at i de gruppene hvor det var utviklet trygge relasjoner med tillit, torde å åpne seg og vise sine refleksjoner.

Loggene viser at lærerne syntes det var interessant og nyttig å få innsyn i og dermed kunnskaper om hva elevene skriver. I mitt prosjekt startet jeg to av aksjonene med å fortelle fra aksjonen med elevene. Jeg refererte til hva elevene opplevde som gylne øyeblikk i skolehverdagen. Det å kjenne elevens behov og ønsker er en viktig forutsetning for å tilrettelegge et læringsmiljø for elever. Dewey (2005) sammenligner det motsatte med å være en selger som prøver å selge noe uten å kjenne kjøperens behov og ønsker. Jeg tenker at det å kjenne til elevenes behov og ønsker kan bidra til å tilrettelegge for læring hos elever. Kunnskapsløftet, Læreplanens generelle del og Prinsipper for opplæringen setter krav til undervisningen. Kravene handler om at undervisningen oppleves som relevant og tilrettelagt for den enkelte elev, slik at eleven får lyst

til å lære, blir ut-holdne og nysgjerrige, og slik at eleven viser evne til målrettet arbeid. Ved å dele data som kom frem angående hva eleven mener er viktig i skolehverdagen, har lærerne fått kompetanse slik at de kan tilrettelegge for elevers læring.

Dataene jeg har samlet inn viser at lærerne har behov og ønsker om et frirom der de kan sette ord på og dele sine kunnskaper. Med frirom mener jeg et sted der tanker, meninger og erfaringer kan deles. Jeg la til rette for dette frirommet i aksjonene med lærerne. Jungk og Müllert(1998) skriver at hensikten med fremtidsverksted er å ha et forum der deltagerne sammen kan diskutere ønsker og muligheter. Jeg tenker at det samme forumet som Jungk og Müllert(1998) er opptatt av i sitt fremtidsverksted, er det samme forumet eller frirommet som lærergruppen ønsker og har behov for. Hartviksen og Kversøy (2009) skriver at ved å drømme kan virkelighetshorizonten flyttes. Det en trodde var umulig kan bli mulig. Det står i en av loggene til en lærere at «Lærerikt å se at det man tenker som fantasier kan være mulig å gjøre virkelig».

Forskningen min har vist at ved å legge til rette for et frirom for lærerne, der relasjoner kan utvikles, der en sammen med kollegaer kan diskutere og reflektere over utfordringer i egen arbeidshverdagen, og der samtalen er preget av fornyelse og utvikling, der vil kompetanseutvikling kunne skje.

9.4 Oppsummering og refleksjon over forskningsprosjektet

Jeg har i dette prosjektet vist hvordan en kan tilrettelegge for videreutvikling av læreres kompetanse. Ved å velge kvalitativ forskningsmetode ønsket jeg å gå i dybden av det det skulle forskes på, nemlig kompetanseutvikling. Jeg har samlet inn data gjennom logger, tavler og veggaviser som er skrevet av deltagerne i dette prosjektet i forbindelse med aksjoner. Loggene som har vært brukt har hatt et fenomenologisk perspektiv, slik at jeg har fått innsyn i noe av det deltagerne i dette prosjektet både lærergruppen og elevgruppen mener og tenker om det jeg forsker på.

Relasjonsbygging har vært utgangspunktet for dette prosjektet. Jeg har vist at ved å tilrettelegge for at lærerne får utvikle relasjoner kan kompetanseutvikling skje. Jeg har i dette prosjektet lagt til rette for at lærerne skulle få muligheten til å utvikle relasjoner seg imellom. Ved å la lærergruppen jobbe sammen i små og store grupper, fikk de muligheten til å bygge relasjoner.

Ved å la lærergruppen selv erfare betydningen av det å skape tillit, og å oppleve felleskap og åpenhet seg imellom har de fått videreutviklet sin kompetanse om faktorer som har betydning for kompetanseutvikling.

Jeg har også vist hvordan relasjoner har betydning ved refleksjon. Jeg har vist at ved å gi lærerne mulighet til reflektere, vil kompetanseutvikling skje. Jeg la til rette for at lærerne fikk muligheten til å reflektere i små og store grupper, der relasjoner var utviklet. Lærerne fikk også muligheten til å reflektere i loggen de skrev etter hver aksjon. Når lærerne selv får erfare betydningen av det å reflektere enten alene i for eksempel logger, eller sammen med andre, så har de fått utviklet sin videreutviklet sin kompetanse om hvordan de selv kan bidra til egen kompetanseutvikling.

Ved å la lærerne oppleve relevans, og at de ser nytten av det de lærer, har jeg vist at kompetanseutvikling skjer. I dette prosjektet la jeg til rette for at problemstillinger og diskusjonstemaer handlet om lærernes egen arbeidsdag. Lærerne fikk erfare at ved å diskutere kjente problemstillinger der de kan kjenne igjen egen arbeidshverdag, kunne kompetanseutvikling skje

Lærere i dette prosjektet er blitt kjent med hva elevene opplever som viktig i egen skolehverdag. De har fått videreutviklet sin kompetanse om hvilken betydning relasjoner, refleksjon og relevans har for elevens læring. Ved å få satt ord på og delt hva de selv mener er viktig i en arbeidsdag, har de fått muligheten til å sammenligne elevens perspektiver med egne perspektiver på hva som har betydning i læringssituasjoner. Ved å legge til rette for deling av hvilke faktorer elevene mener er viktig, har lærerne fått erfare at elevens perspektiver i mange tilfeller ligner deres egne perspektiver på hva som er viktig i forbindelse med kompetanseutvikling.

I dette forskningsprosjektet har jeg skapt kunnskaper om hvordan kompetanseutvikling kan tilrettelegges for lærere. Jeg har i denne rapporten vist med eksempler hvordan jeg har tilrettelagt for at lærerne skulle få satt ord på og delt sin kunnskaper og erfaringer, og på denne måten få erfare og dermed utvikle sin kompetanse om hvilke faktorer som er viktig for at

kompetanseutvikling skal finne sted. Jeg har vist at relasjoner, refleksjon og relevans er faktorer som har betydning for læreres kompetanseutvikling. Jeg har også vist at relasjoner mellom lærere eller elev lærer eller igjen elever imellom har betydning for at refleksjon skal finne sted. Jeg har også vist hvilken betydning relevans har for refleksjon. Jeg har vist at elevens og lærernes perspektiver ligner hverandre, og at ved at læreren får kompetanse om dette vil de kunne legge til rette for elevers læring.

Jeg har i denne rapporten støttet meg på teorier for å begrunne mine funn. Jeg har spesielt støttet meg på teorier som omhandler erfaringslæring, veiledningspedagogikk og læring i et sosiokulturelt perspektiv.

Litteraturliste

Dalland, O. (2011) *Metode og oppgaveskriving for studenter*, Oslo, Gyldendal

Dewey, J.(2005) *Demokrati og uddannelse*. KLIM

Drewes Nielsen, L, Nielsenaagaard, K., Munk- Madsen, E., HartmannPetersen,2010
Fleksibilitet, flygtighed og frirum: en kritisk diagnose af det senmoderne arbejdsliv.
Fredriksberg: Roskilde universitet

Dysthe O.(2001) *Dialog, samspel og læring*, Oslo, abstrakt forlag

Erna Solberg Blogg

Hentet fra nett 29.4.2015

<https://ernasolberg.wordpress.com/>

Freire, P.(1999) *De undertryktes pedagogikk*, Oslo, Gyldendal Akademiske

FUG – *samarbeid hjem- skole*

Hentet fra nett 20. mai 2014

<http://www.fug.no/laereplanen-generell-del.147572.no.html>

Flateland, S., Kristiansen, K., Söderhamn U. Sykepleierstudenters læring – læring i

Praksisgjennom deltakelse i refleksjonsgruppe. *Nordisk sygepleieforskning* 2011, s.
518.

Hentet fra nett 8.2.15

<http://www.idunn.no/nsf/2011/01/art01>

Grenstad, N.M.(1986) *Å lære er å oppdage*, Oslo, Didakta norsk forlag

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Hartviksen, M.& Kversøy, K. (2009) *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*,
Bergen, Fagbokforlaget

Hagen, A. & Nyen T. *Kompetanseutvikling for lærere*

Hentet fra nett 28.04.15

http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/8_komp_utv.pdf

«Marit S. Sund

Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning*, Oslo, Gyldendal

Hiim, H. & Hippe, E. (2001) *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*, Oslo, Gyldendal

Hiim, H. & Hippe, E. (2008) *læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*, Oslo, Gyldendal

Hiim, H. & Hippe, E. (2010) *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*, Oslo, Gyldendal

Høgskolen i Oslo og Akershus (udatert) Generelle krav til rapport.

Hentet fra nett 01.12.2014

www.hioa.no/Om-HiOA/skriftserien/Generelle-krav-til-rapport

www.hioa.no/Om-HiOA/Skriftserien/Generelle-krav-til-rapport

Høgskolen i Oslo og Akershus (2011). *Studieplan for masterstudenter i yrkespedagogikk*

Junge, J. (2012) Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for

læringspotensialet i samtalene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1996, s. 373- 385.

Hentet fra nett 05.05.15

http://www.idunn.no/npt/2012/05/kjennetegn_ved_laereres_kollegasamtaler_og_betydningen_av_d

Jungk, R., & Müllert N.R. 1998) *Håndbok i Fremtidsverksteder*, København, Politiskrevy

Johannessen, A., & Tufte, P.A. (2011) *Samfunnsvitenskapelig metode*, Oslo, Abstrakt

Lingås, L.G., Trulsen, H., Agerup, G.K. (2009) *Helse og samspill* Oslo, Aschehoug

Kolstad, S & Thorvaldsen, K. (2013) *Et aksjonsforskningsprosjekt om samarbeid mellom skole og arbeidsliv i helsearbeiderfaget*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus

Kunnskapsdepartemenet, *Kunnskapsløftet* (udatert)

Hentet fra nett 0.5.04.15

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kunnloftet_presentasjon.pdf

Kunnskapsløftet, Utdanningsdirektoratet [udatert]

Hentet fra nett 28.04.15

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Kvale; S & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo, Gyldendal

Kversøy, E.D. (2011) *Verdier i praksis: Synliggjøring og videreutvikling*. Diakonhjemmets Høgskole

Hentet fra nett 05.14.14

<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/98441/Masteroppgave%20MGV%20BL-D-L41%20v%C3%A5r%202011%20Eva%20Daae%20Kvers%C3%B8y.pdf?>

Kversøy, K. S. (2012) *Forskningsfortelling for høsten 2011 og første samling 2012*.

Kjeller: Intern publikasjon for alle deltagerne i aksjonsforskningsprosjektet og for de eksterne analysedeltagerne.

Illris, K.(2009) *Læring*. Frederiksberg. Roskilde Universitet

Innbjørg, H.& Kleiveland, J. (2007) *Operativt lederskap*, Bergen, Fagbokforlaget

McNiff, J. (2013) *Action Research for Professional Development*, Great Britain, Sempember Books

McNiff, J. & Whitehead, J. (2012) *Doing and Writing Action Research*, Los Angeles, SAGE Publications

Lauvås, P.& Lycke, K. Handal, G.(2004) *Kollegaveiledning i skolen*, Oslo, Cappelen Akademiske forlag

Lauvås, P.&Handal, G.(2000) *veiledning og praktisk yrkesteori*, Oslo, Cappelen Akademiske forlag

Lauvås, P. &Handal; G.(2014) *Veiledning og praktisk yrkesteori*, Oslo, Cappelen Damm Akademiske

Lave, J. &Wenger, E. (2003) København, Hans Reitzels forlag

Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*

Hentet fra nett 0.5.05.15

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Nilsen, S. & Sund, H G. (2008) *Læring gjennom praksis*. Oslo, Pedlex

Nielsen, K. A. (2004). *Aktionsforskningens videnskapsteori*. I Fuglesang, Lars og Olsen Poul Bitsch (2004) (red.). *Videnskapsteori i Samfundsvidenskabene: På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag

«Marit S. Sund

Postholm, M.B.(2010) *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, Oslo, universitetsforlaget

Postholm, M.B.(red.) (2012) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.

Slemmen, T. (2010) *Vurdering for læring i klasserommet*, Oslo, Gyldendal Akademiske forlag

Store norske leksikon

Hentet fra nett 04.01.15

<https://snl.no/veggavis>

St. Melding 11 (2008 – 2009) *Læreren- rollen og utdanning*, Oslo: Kunnskapsdepartementet

Hentet fra nett. 0.4.05.15

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

St. Melding 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring: 2003-2004*, Oslo, Utdannings og forskningsdepartementet

Hentet fra nett 14.05.2014

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Sæljø, R.(2001) *Læring i praksis- Et sosiokulturelt perspektiv*, Oslo, Cappelen Akademiske forlag

Tveiten, T.(2013) *Veiledning – mer enn ord*, Bergen, Fagbokforlaget

Vygotskji, L.(2008) *Tenkning og tale*, Oslo, Gyldendal Akademisk

Utdanningsdirektoratet, *Kunnskapsløftet* [udatert]

Hentet fra nett 0.5.04.15

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

«Marit S. Sund

Vedleggsoversikt:

Vedlegg 1. Kontrakt med elever

Vedlegg 2. Kontrakt med lærere

Vedlegg nr. 1

Dato:

Kontrakt for bruk av materiale laget av og i samarbeid med elever på helse og oppvekst skoleåret 2013-15

Høsten 2011 startet Marit Sigrid Sund på masterstudie i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I denne anledning vil hun drive med forskning og utviklingsarbeid innenfor yrkespedagogikk. En viktig del av forskningen blir dermed å synliggjøre endringsarbeid på dette området.

Jeg som elev ved helse og oppvekstfag ved Hønefoss videregående skole godtar herved at refleksjonsnotater, logger, diskusjoner, veggaviser og annet arbeid som utføres skoleåret 2013 – 15 som har tilknytning til mastersudiet i yrkespedagogikk kan brukes i forskningsarbeidet.

Underskrift

Vedlegg nr. 2

Dato:

Kontrakt for bruk av materiale laget av og i samarbeid med kollegar på Helse og oppvekst skoleåret 2013-15

Høsten 2011 startet Marit Sigrid Sund på masterstudie i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I denne anledning vil hun drive med forskning og utviklingsarbeid innenfor yrkespedagogikk. En viktig del av forskningen blir dermed å synliggjøre endringsarbeid på dette området.

Jeg som ansatt ved Helse og oppvekstfag ved Hønefoss vidregående skole godtar herved at refleksjonsnotater, logger, diskusjoner, veggaviser og annet arbeid som utføres skoleåret 2013 – 15 som har tilknytning til mastersudiet i yrkespedagogikk kan brukes i forskningsarbeidet.

Underskrift

