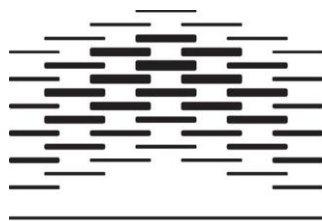


MASTEROPPGAVE
yrkespedagogikk
mai 2018

Organisasjonslæring som deltakelse i praksis
- et aksjonsforskningsprosjekt i skolen som organisasjon

Hege Anita Danielsen

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Forord

”Da sa en lærer. Snakk til oss om kunnskap. Og han sa: hvis han virkelig er vis, ber han deg ikke komme inn i sin visdoms hus, men leder deg til din egen forstands dørtreskel” (Gibran, 2012, s 65). Dette sitatet gir meg et enestående og helhetlig bilde på læring med utgangspunkt i betydningen av å legge til rette for refleksjon og utøvelse av praktisk klokskap, slik intensjonen i dette prosjektet har vært.

Når jeg ser tilbake på denne perioden så tenker jeg at dette masterstudiet har lært meg å reflektere og drøfte på en måte som er relatert til kritisk, hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsteori. Og at mitt forskerhåndverk og syn på læring henger sammen med en forståelse for læringens kompleksitet sett i lys av at kunnskap er midlertidig og i stadig endring.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en tidkrevende prosess hvor jeg har gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt der hensikten har vært å bidra til å forbedre praksis, utvikle kunnskap og dokumentere endringsprosesser og forbedret praksis. Jeg er takknemmelig for at ledelsen ved skolen som dette prosjektet er gjennomført ved har vært svært åpne og imøtekommende ovenfor prosjektets formål og hensikt, organisasjonsutvikling og organisasjonslæring. Og at de gjennom deltakelse, erfaringsdeling og anerkjennelse har støttet prosjektet. Som følge av dette har jeg fått anledning til å være med på å videreutvikle en levende og lærende organisasjon som har gitt meg en utvidet forståelse for yrkespedagogikk som fagfelt.

En stor takk til min veileder Karine Sand Gjersøe, læringsgruppa og mine medforskere som har hjulpet meg til å reflektere over min egen forforståelse, sosial påvirkning, mål og verdier.

Og sist men ikke minst vil jeg takke min enestående mann og barn som har støttet meg og vist interesse for mitt arbeid.

Tusen takk til dere alle.

Skjetten, mai 2018

Hege Anita Danielsen

Sammendrag

Organisasjonslæring som deltakelse i praksis er et aksjonsforskningsprosjekt gjennomført ved en videregående skole med yrkesfaglige utdanningsprogram. Bakgrunn for studien henger sammen med behovet for å samordne innsatsen for yrkesfaglig opplæring organisert for voksne på videregående nivå og synliggjøre mulighetene for fagskoleutdanning for fagarbeidere. Det er flere trekk ved samfunnsutviklingen som bidrar til behov for omstilling og bedre voksnes muligheter for å styrke egen kompetanse.

Hensikten og det overordnede målet med prosjektet er å bidra til kunnskap om yrkesutdanning og yrkespedagogikk og videreutvikle skolen som en lærende organisasjon. Utviklingsmålet er å videreutvikle et samarbeid mellom lærerne, administrasjonen og ledelsen som har ansvar for voksnes læring som et grunnlag for å oppfylle skolens samfunnsmandat.

Forskningstilnærmingen i prosjektet er aksjonsforskning og legger vekt på dialog, deltakelse og erfaring som grunnlag for kunnskapsutvikling med referanse til hermeneutikken og Aristoteles kunnskapsformer. Det vil si at prosjektet har sin teoretiske forankring i erfaringsbasert læring.

Det er gjort et systematisk arbeid for å få til organisasjonslæring og kunnskapsutvikling basert på praktiske erfaringer i en organisert arbeidssammenheng. Det er gjennomført tre ulike aksjoner med tilhørende oppsummeringsmøter og felles analyse.

Funnene i studien blir presentert som anbefalinger for veien videre i form av ulike tiltak. Slik som å endre skolens organisasjonsstruktur, legge til rette for og timeplanfeste felles møteplasser, fylle møteplassene med meningsfylt innhold og utarbeide en egen årsplan og strategiplan for voksenopplæringen. Dette er tiltak som fordrer et målrettet arbeid, aktive ansatte og pedagogisk ledelse som legger til rette for kritisk refleksjon, fordi dette er sammenvevde og integrerte deler av samme prosess. Oppsummert så viser studien at det er behov for en mer helhetlig utdanningspolitikk innen fag- og yrkesopplæringen organisert for voksne.

Organizational learning as participation in praxis.
- an action research project in the school as organization

Organizational learning as participation in praxis is an action research project carried out at a vocational high school. The background for the study addresses the need to coordinate the efforts of vocational studies organized for adults at the upper secondary level and highlight educational opportunities at trade schools for skilled workers. Several attributes of societal development contribute to the need for the reconstruction and improvement of adults' strengthening of their own skill sets.

The purpose and overall objective of the project is to contribute to the knowledge of vocational education and pedagogy, as well as further develop the school as a learning organization. The developmental goal is to further cultivate a cooperation between the educators, the administration, and the management who are responsible for adult education as a basis for fulfilling the school's social mandate.

The project's research approach is action research and emphasizes dialog, participation, and experience as the collective basis for knowledge development with reference to hermeneutics and Aristotle's forms of knowledge. This is to say that the study has its theoretical basis in experience-based learning.

Systematic work has been done to achieve organization learning and knowledge development based on practical experiences in an organized work context. There have been carried out three different actions accompanied by wrap up meetings and group analysis.

The findings in the study are presented as recommendations for the way forward in the form of three different measures. Such as to change the school's organizational structure, facilitate and implement a schedule for common meeting places, fill the meeting places with meaningful content, and prepare an individual annual plan and strategy for adult education. These are measures that require targeted work, active employees, and pedagogic management that facilitates critical reflection because they are intertwined and integrated parts of the same process. In summary, the study shows that there is a need for a more comprehensive educational policy within trade and vocational education organized for adults.

Innhold

1.0	Innledning.....	9
1.1	Tema	10
1.2	Videreføring av tidligere FoU arbeid	11
1.3	Oppgavens hensikt og utvikling av problemstilling	13
1.3.1	Utdypning av problemstilling og forskningsspørsmål	14
1.4	Begrepsavklaringer – noen sentrale begreper.....	15
1.5	Min egen forforståelse – hermeneutisk bevissthet	16
1.6.	Skolens organisering.....	18
1.7	Innramming av prosjektet – en beskrivelse av problemfeltet.....	19
1.8	Oppgavens oppbygning og hovedpunkter	23
2.0	Oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv	25
2.1	Kunnskapsformer og den hermeneutiske spiral.....	26
3.0	Teoretiske perspektiver innenfor fag- og yrkesutdanning.....	32
3.1	Læring – en kort introduksjon	32
3.2	Læring gjennom erfaring, dialog og refleksjon – erfaringslæring.....	35
3.3	Læringens sosiale dimensjon – Wengers praksisfellesskap	39
3.4	Fra individuell erfaring til felles kunnskap – organisasjonslæring.....	44
3.5	En oppsummering av oppgavens teoretiske forankring	48
4.0	Forskningstilnærmingen i prosjektet.....	49
4.1	Aksjonsforskning som forskningstilnærming.....	49
4.1.1	Mitt ståsted som aksjonsforsker	51
4.2	Aksjonsforskning som organisasjonsutvikling	52
4.3	Prosjektets forankring og utvalg.....	53
4.4	Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste - NSD	53
4.5	Et aksjonsforskningsdesign	54
4.6	Grovplan for prosjektet.....	57

5.0	Presentasjon av aksjonene i prosjektet	58
5.1	1 Aksjon: Fremtidsverksted	60
5.1.1	Planlegging av fremtidsverkstedet	61
5.1.2	Verkstedfasene	62
5.1.3	Situasjonen nå: kritikkfasen	62
5.1.4	Ønskesituasjonen: våre realistiske ønsker for fremtiden.....	64
5.1.5	Forslag til tiltak: virkeliggjøringsfasen	66
5.1.6	Veien videre – oppfølging og etterarbeid.....	68
5.1.7	Analyse og presentasjon av resultater fra fremtidsverkstedet	69
5.1.8	Oppsummeringsmøte etter fremtidsverkstedet.....	74
5.2	2. Aksjon: Intervjuundersøkelse	75
5.2.1	Intervjuguide	76
5.2.2	Gjennomføring av det kvalitative forskningsintervju	78
5.2.3	Intervju med rektor	79
5.2.4	Analyse av intervjuundersøkelsen.....	80
5.2.5	Presentasjon av resultater fra intervjuundersøkelsen	83
5.2.6	Oppsummeringsmøte – veien videre.....	86
5.3	3. Aksjon – Dialogmøtet.....	86
5.3.1	Planlegging av dialogmøtet.....	87
5.3.2	Gjennomføring av dialogmøtet	88
5.3.3	Å analysere ved hjelp av mine medforskere	93
5.3.4	Avsluttende og sammenlignende analyse	100
6.0	Drøfting av problemstilling og forskningsspørsmål.....	102
6.1	Drøfting av forskningsspørsmålene.....	102
6.2	Oppsummerende drøfting av problemstillingen	108
6.3	Hva viser studien må til for å videreutvikle eksisterende samarbeid i skolen.....	114
7.0	Pålitelighet og gyldighet i aksjonsforskning	116

8.0	Oppsummering og refleksjon	119
8.1	Erfaringslæring og aksjonsforskning som uferdige prosesser – til ettertanke.....	119
8.2	Veien videre.....	121
8.3	Avslutning	121
	Litteraturliste	123

Figur, bilde- og tabell liste

Figur 1	Den hermeneutiske spiral
Figur 2	Kolbs læringssirkel
Figur 3	Grunnelementene i Wengers sosiale læringsteori
Figur 4	Fasene i et aksjonsforskningsprosjekt
Figur 5	Prosjektets forskningsdesign
Figur 6	Prosjektets aksjonsplan
Figur 7	Utdrag fra intervjuguiden
Figur 8	Fra forskningsspørsmål til intervju spørsmål
Bilde 1	Kritikkbilde gruppe 1
Bilde 2	Kritikkbilde gruppe 2
Bilde 3	Fremtidsbilde gruppe 1
Bilde 4	Fremtidsbilde gruppe 2
Bilde 5	Forbedret fremtidsbilde gruppe 1
Bilde 6	Forbedret fremtidsbilde gruppe 2
Bilde 7	Analyse
Bilde 8	Kollektiv hermeneutisk analyse
Tabell 1	Kjennskaps- eller kunnskapsformer
Tabell 2	Ulike former for læring
Tabell 3	Metodiske aktiviteter i prosjektet
Tabell 4	Ulike fortolkningsnivå
Tabell 5	Kategorier som fremkom i analysen etter dialogmøtet

Tabell 6 Utdrag av datapresentasjonen fra dialogmøtet

Tabell 7 Betingelser for samarbeid og læring i skolen

Vedleggsliste

Vedlegg 1 Forespørsel om gjennomføring av forskningsprosjektet

Vedlegg 2 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet og samtykke til deltakelse i studien

Vedlegg 3 Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vedlegg 4 Logg etter oppstartsmøtet

Vedlegg 5 Intervjuguide

Vedlegg 6 Invitasjon til dialogmøtet

Vedlegg 7 Tekstene som danner grunnlaget for gruppediskusjonene i dialogmøtet

Vedlegg 8 Evaluerings skjema etter dialogmøtet

1.0 Innledning

I et samfunn som preges av stadige endringer, omstilling og et økende kunnskapskrav må skolen hele tiden fornye og videreutvikle seg for at alle elever skal få best mulig utbytte av opplæringen. Hovedområdene i formålsparagrafen til Opplæringsloven, som er utdypet i den generelle delen av læreplanen (1993) legger vekt på nøkkelformuleringer slik som at skolen skal forberede for yrke og samfunnsliv, utnytte opplæringsmulighetene i arbeidsforholdet, hjelpe den enkelte til et mer meningsfylt liv samt legge grunnlag for videre utdanning og livslang læring, for å nevne noe. Skolen er med andre ord en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner som er med å påvirke samfunnsutviklingen samtidig som den påvirkes av endringer i samfunnet. Av den grunn må skolen forandres når samfunnet forandres fordi ny kunnskap, nye omgivelser og nye utfordringer påvirker skolen og måten den løser sitt samfunnsoppdrag på.

Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004), 2004, del 3) *Kultur for læring*, løfter frem at skal skolen lykkes må evnen og lysten til å lære bli bedre ved å ta opp i seg ny kunnskap og erfaringer som de så knytter til egen praksis. Det stilles med andre flere krav til skolen som organisasjon knyttet til samfunnsoppdraget, læringsprosesser og resultater for elever og lærlinger for å møte fremtidens kompetansebehov. God utdanningskvalitet er med andre ord viktig for å videreutvikle et velfungerende demokratisk samfunn med aktive borgere.

Fag- og yrkesopplæringen og det yrkespedagogiske fagfeltet, som denne oppgaven tar utgangspunkt i, har de senere årene fått betydelig nasjonal oppmerksomhet fordi samfunnets økte forventninger og krav til omstilling har medført et sterkt behov for å styrke kompetansen og heve statusen til yrkesfagene. Økende etterspørsel etter alle typer tjenester utfordrer velfredssamfunnet, og statistisk sentralbyrå (SSB) har i sin spådom over arbeidsmarkedets behov for kompetanse pekt på at det kan bli et underskudd på omlag 130 000 personer med kortere yrkesrettede utdanninger og fagbrev frem mot 2030. I denne sammenheng blir særlig helse og omsorgsyrkene trukket fram (NOU 2014:14, del 2). Dette er et samfunnsanliggende som krever ulike tiltak, for eksempel en samordnet innsats for voksnes læring. I den forbindelse er jeg er opptatt av å legge til rette for yrkesfaglig opplæring organisert for voksne

på videregående nivå¹ og synliggjøre mulighetene for fagskoleutdanning for fagarbeidere slik at de kan fordype seg innenfor sitt eget fagfelt. Min erfaring i denne sammenheng er at videregående opplæring for voksne såvel som fagskoleutdanning² stadig får større oppmerksomhet fordi trekk ved samfunnsutviklingen bidrar til behov for omstilling og bedre voksnes muligheter for å styrke egen kompetanse.

1.1 Tema

I Stortingsmelding 16 (2015 – 2016) *Fra utenforskap til ny sjanse – samordnet innsats for voksnes læring* (2016) har regjeringen som mål at hver enkelt skal få tilegne seg en kompetanse som gjør at de kan delta i arbeidslivet. Og det er helse- og oppvekstfag som er det utdanningsprogrammet med størst andel av voksne elever i tillegg til at andelen med innvandrerbakgrunn har økt de siste fem årene (Meld. St 16 (2015 -2016), 2016 s 35).

I Akershus fylkeskommune var det til skoleåret 2013 – 2014 totalt 1589 søkere. Til skoleåret 2016 – 2017 var tilsvarende tall 3110 søkere, altså en nærmest dobling av antall søkere de siste fire årene (Akershus fylkeskommune, 2016). Nevnte stortingsmelding inneholder forslag til tiltak som skal gi voksne bedre muligheter for å styrke sin kompetanse, øke mulighetene for å delta i opplæring og få medbrakt kompetanse godkjent. Samtidig er det slik at et økende elevtall i videregående opplæring for voksne også medfører utfordringer for skolen, slik som elever med manglende språkferdigheter i norsk, frafall, søkere uten rett til opplæring og gjennomføring av realkompetansevurdering, for å nevne noe.

For å møte fremtidens behov for dyktige medarbeidere med fag- og yrkesutdanning la Regjeringen i desember 2015 frem yrkesfagløftet der en av flere viktige prioriteringer er styrking av fagskolene. Yrkesfagløftet ble i desember 2016 fulgt opp av Meld. St.nr 9 (2016 – 2017) *Fagfolk for fremtiden*, som peker på at fagskoleutdanning og videregående opplæring organisert for voksne er en viktig del av kunnskapssamfunnet som har vokst frem som et

¹ Voksne elever med voksenrett i den videregående skolen med elevstatus etter opplæringslovens § 4A (Opplæringslova, 1998). Opplæringen ved vår skole er organisert på dagtid etter samme læreplan som elever med ungdomsrett, men i et komprimert utdanningsløp som tilsvarer omtrent 60% av tilbudet på Vg1 og Vg2 ordinært løp.

² Videreutdanning for fagarbeidere som bygger på videregående opplæring eller tilsvarende realkompetanse. Varigheten er på minimum et halvt år maksimum to år. Fagskoleutdanning er i fagskoleloven definert som: *utdanning som gir kompetanse som kan tas i bruk uten ytterligere generelle opplæringstiltak* (Fagskoleloven, 2003). Fagskoleutdanning tilbys ved en rekke videregående skoler i Akershus Fylkeskommune.

resultat av behov i arbeidslivet og studentenes etterspørsel (Meld. St. 9 (2016-2017), 2017 del 1). Et økende antall voksne elever i videregående skole, nevnte utfordringer, foreslåtte tiltak og en satsning på fagskole er et samfunnsanliggende som krever ulike tiltak, som igjen fører til nye oppgaver for fylkeskommunen og den enkelte videregående skole.

Sett i sammenheng med at skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner som binder oss mennesker sammen fordi den er felles og en sentral arena for å skape et godt grunnlag for livslang læring er det viktig at skolen evner å løse sitt samfunnsoppdrag, slik at vi som samfunn utdanner kompetente yrkesutøvere for fremtidens behov. Dette understøtter, slik jeg ser det, viktigheten av å rette fokuset mot organisasjonsutvikling i skolen.

Innholdet i denne masteroppgaven er en videre utdypning av yrkespedagogiske utfordringer og problemstillinger jeg har oppdaget underveis i masterstudiet. Og i det neste avsnittet vil jeg kort beskrive et tidligere FoU arbeid som er med på å danne grunnlaget for denne oppgaven.

1.2 Videreføring av tidligere FoU arbeid

I et tidligere prosjekt (MAYP 4300) har jeg skrevet om samarbeid og samarbeidsprosesser mellom fagskolen ved vår videregående skole og det lokale arbeidslivet innen oppvekstsektoren. Denne undersøkelsen avdekket at det finnes noen sentrale forutsetninger for å etablere et samarbeid, til gjensidig nytte, men også at det finnes ulike hindringer for å etablere et samarbeid mellom partene. Disse hindringene handler i stor grad om manglende strukturer i skolen som organisasjon (Danielsen, 2016).

Fagskolen er organisert som en del av det voksenpedagogiske fagteamet ved vår skole og derfor mener jeg at funnene i undersøkelsen har overføringsverdi til voksenopplæringen. I dette prosjektet (MAYP 5900) omtales utdanningene under samme paraplybegrep; *voksenopplæringen* eller *voksenopplæringsområdet* selv om de har forankring i ulikt lovverk og representerer ulike nivå innen fag- og yrkesopplæringen. Fellesnevneren er at begge er en del av skolens utdanningsområder og tilbudsstruktur med samme skoleeier.

Eksempler på hindringer som kom frem er; (1) manglende kjennskap til fagskolen innad i egen organisasjon, (2) uklar teamtilhørighet for lærerne, (3) uklarheter i ansvars- og oppgavefordeling, (4) fagskolen er sjelden eller aldri satt på agendaen til team, avdeling eller

personalmøter, (5) manglende forankring i ledelsen ved skolen og at (6) et engasjement og initiativ ovenfor fagskolen ofte er tilfeldig og personavhengig (Danielsen, 2016).

I sum tegner det seg et bilde av konkrete symptomer som jeg tenker det er naturlig å anta at har en sammenheng med at vi som skole har en organisasjonsstruktur som ikke integrerer voksenopplæringen i egen organisasjon. Dette mener jeg kan hemme læring og utvikling i organisasjonen og skape relevansproblemer i fag- og yrkesopplæringen.

Etter at dette prosjektet (MAYP 4300) ble avsluttet har jeg tenkt mye på veien videre og kommet frem til at jeg vil rette blikket innover i egen organisasjon og undersøke hvordan lærerne, ledelsen og administrasjonen i tiden fremover kan videreutvikle det samarbeidet vi har etablert innenfor voksenopplæringsområdet. Jeg har en oppfatning av at skolen sin måte å organisere voksenopplæringen og fagskolen på skaper problemer for kvalitet i yrkesutdanningen. Funnene fra MAYP 4300 viser at manglende strukturer innad i skolen kan være til hinder for å realisere skolens visjon som er; *fra skole til arbeidsliv*.

Jeg ønsker å unngå at vi som skole er prisgitt den enkelte lærer sitt engasjement og initiativ fra år til år og jeg vil bidra til at skolen videreutvikler seg i tråd med samfunnsutviklingen. Jeg har en sterk tro på skolens evne til å kontinuerlig forbedre seg og skape sin egen fremtid slik et idealbilde av en lærende organisasjon ofte blir fremstilt som. Forutsatt at dette skjer gjennom en målrettet og planlagt innsats som støttes av skolens ledelse med fokus på dialog og medvirkning.

Når det er sagt er det etter at dette prosjektet (MAYP 4300) ble avsluttet gjennomført flere tiltak. Det er for eksempel opprettet en koordinatorrolle med arbeidsoppgaver knyttet til voksenopplæringsområdet, en funksjon som jeg innehar. Videre så har fagskolelærerne og voksenlærerne fått samme teamtilhørighet, noe som har bidratt til at fagskolen er satt som et fast punkt på agendaen under felles møtetid på teamnivå. I tillegg ble det høsten 2016 gjort endringer i møtestrukturen slik at fagskolelærerne fikk en felles møtearena som de tidligere ikke hadde. Men jeg vil understreke at dette er tiltak på teamnivå som ikke involverer hverken ledelsen eller administrative støttefunksjoner og således ikke bidrar til utvikling av skolen som organisasjon.

1.3 Oppgavens hensikt og utvikling av problemstilling

I tråd med overnevnte føringer så er hensikten og det overordnede målet med denne masteroppgaven å bidra til kunnskap om yrkesutdanning og yrkespedagogikk og videreutvikle skolen som en lærende organisasjon. Det overordnede målet er i samsvar med tidligere forskning og de styringsdokumenter som er presentert innledningsvis.

Prosjektets utviklingsmål er å videreutvikle et samarbeid mellom lærerne, administrasjonen og ledelsen som har ansvar for voksenopplæringsområdet som et grunnlag for å samordne innsatsen for voksnes læring og oppfylle skolens samfunnsmandat. Forskningsmålet er å utvikle kunnskap om skolen som en lærende organisasjon. Oppsummert så er målene å forbedre praksis, produsere kunnskap og dokumentere endringsprosesser og forbedret praksis.

Med bakgrunn i at det finnes lite forskning innenfor det yrkespedagogiske fagfeltet (Eikeland, Hiim & Schwencke (red), 2015) og sett i sammenheng med de samfunnsaktuelle tema det innledningsvis er gjort rede for søker jeg å oppnå en forståelse for følgende problemstilling:

Hvordan videreutvikle skolens eksisterende samarbeidsprosesser gjennom systematisk aksjonsforskning?

For å klargjøre og konkretisere formålet med undersøkelsen har jeg kommet frem til at sentrale spørsmål i undersøkelsen er:

- 1) Hvordan kan individuelle erfaringer bli til felles kunnskap?
- 2) Hvordan kan refleksjon over egen praksis bidra til kollektiv læring?
- 3) Hvordan kan aksjonsforskning som strategi bidra til organisasjonslæring?

I det neste avsnittet vil jeg utdype problemstillingen og forskningsspørsmålene og knytte dem opp imot prosjektets teoretiske forankring innenfor det yrkespedagogiske og yrkesdidaktiske fagfeltet.

1.3.1 Utdypning av problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har utarbeidet en prosessorientert og problemløsende problemstilling som legger vekt på betydningen av kontinuerlig endring og utvikling i skolen som følge av et samfunns- og arbeidsliv i stadig endring. Noe som for meg er synonymt med yrkesdidaktikk i praksis fordi yrkesdidaktikken skal ivareta yrkesperspektivet og sikre relevans i opplæringen. Men også fordi den skal sikre et helhetlig samfunnsperspektiv gjennom å formidle yrkets kultur og etikk, noe som også omfatter yrkets relasjoner til arbeidsliv og samfunnet (Nilsen & Sundt, 2008).

Det vil si yrkesdidaktikk forstått som;” planlegging, gjennomføring, vurdering av strukturerte yrkesspesifikke læringsløp i skole og bedrift basert på relevante arbeidsoppgaver forstått i en organisatorisk og samfunnsmessig sammenheng- og hvor den lærende som subjekt er involvert i hele forløpet” (Sannerud, 2005, s.211). I tillegg vil jeg fremheve evnen til kritisk analyse slik Hiim & Hippe (1999, 2001) legger vekt på i sin definisjon av begrepet for å understreke at jeg er opptatt av at det kognitive elementet må inn i læreprosessen for å sikre læring.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene har dermed sin forankring i yrkesdidaktiske prinsipper, slik som å gjøre nye erfaringer og bruke gamle erfaringer, deltakerorientering, samarbeid, problemorientering og praksisorientering ved ”å gjøre noe” som grunnlag for teori snarere enn å bare ”høre om”. (Schwenche & Larsen, 2015). Det vil si at problemstillingen har sin teoretiske forankring i erfaringsbasert læring. I forlengelsen av dette vil jeg definere yrkespedagogikk som et område innenfor pedagogikk som er forankret i læring gjennom yrke, arbeid og erfaring.

Videre peker problemstillingen på *hvordan* videreutvikle et samarbeid i skolen. Noe som igjen har ført til anbefalinger for veien videre i form av ulike tiltak (kap. 6.3). Slik som å endre organisasjonsstrukturen, legge til rette for og timeplanfeste felles møteplasser, fylle møteplassene med meningsfylt innhold og utarbeide en egen årsplan og strategiplan for voksenopplæringsområdet, som alle fordrer aktive ansatte og kontinuerlige prosesser. Det vil si at jeg bruker systematisk / komtinuerlig aksjonsforskning som struktur for organisasjonslæring. Dette vil jeg utdype i oppgavens teori- og methodedel.

En viktig del av prosessen har vært å operasjonalisere problemstillingen for på den måten å komme frem til forskbare forskningsspørsmål fordi det er de som avgrenser undersøkelsesfeltet. I den forbindelse har jeg vært opptatt av å ivareta både et individ, organisasjon- og samfunnsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid for å belyse problemstillingen fra flere sider og dermed få en helhetlig og dypere forståelse enn jeg ellers ville ha fått. I tillegg kommer min egen forskerstemme til uttrykk i rapporten knyttet til de vurderinger og refleksjoner jeg har gjort meg underveis. Jeg velger å bruke min egen stemme i "jeg-form" som et verktøy til å etablere avstand til datamaterialet og for å kunne klarne blikket og utvikle et analytisk metaperspektiv på hele prosessen.

Avslutningsvis vil jeg peke på at problemstillingen og forskningsspørsmålene uttrykker mitt syn på hva kunnskap er og hvordan kunnskap blir til. Jeg vil definere meg som en hermeneutisk aksjonsforsker med vekt på kodeordet *deltakelse*. Noe som betyr at jeg opplever det som vanskelig å finne noen sannheter som er absolutte fordi jeg anser at sannhet og kunnskap er i stadig endring som følge av ny viten og nye tenke- og handlemåter. Det vil si at dette prosjektet konstruerer erfaringsbasert kunnskap. Det vil jeg gjøre nærmere rede for senere i oppgaven (kap. 2.0). I det neste avsnittet vil jeg kort presentere de sentrale begrepene i problemstillingen og hvordan de skal forstås i denne sammenheng.

1.4 Begrepsavklaringer – noen sentrale begreper

De sentrale begrepene i problemstillingen er *samarbeid* og *aksjonsforskning*. Jeg vil i dette avsnittet konkretisere dem for å gjøre rede for hvordan de skal forstås i dette prosjektet.

Samarbeid

Begrepene "samarbeid" og "samarbeidsprosesser" brukes i dette prosjektet om å arbeide systematisk sammen gjennom felles initiativ, erfaringsdeling, gjensidig engasjement, dialog og diskusjon som varer over en viss tid der det gjøres forpliktende avtaler om fremtidige handlinger (Wenger, 1998). Samtidig er det slik at det å samarbeide krever "noe" å samarbeide om og i dette tilfelle handler det om å utvikle skolen som en lærende organisasjon for å oppfylle skolens mandat. I begrepene organisasjonslæring og utvikling av en lærende organisasjon legger jeg til grunn en tro på skolens evne til å kontinuerlig forbedre seg og skape sin egen fremtid (Argyris & Schön, 1996) gjennom å fokusere på felles praksis og

forbedring av denne gjennom å løse oppgaver sammen (Berg & Eikeland, 1997; Eikeland 2013b).

Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er en fellesbetegnelse på mange retninger med ulike overbyggende tradisjoner eller motiv. I all aksjonsforskning er fokus rettet både mot handlinger og forskning rundt disse handlingene (Hiim, 2010). I denne sammenheng må aksjonsforskning forstås som en form for organisasjonsutviklingsprosess (Eikeland, 2008). Noe som innebærer at deltakerne forsker på sine egne erfaringer og praksis gjennom øvelse, utprøving, dialog, analyse og kritisk refleksjon innenfor et kollegafellesskap i skolen, hvor hensikten er å skape ny kunnskap gjennom å gjøre / handling / aksjon som i en uferdig hermeneutisk prosess (Eikeland, 2013; Højberg, 2014).

I det neste avsnittet vil jeg gjøre rede for min egen forforståelse og knytte den til Gadammers filosofiske hermeneutikk for å synliggjøre at jeg ikke går forutsetningsløst inn i dette prosjektet. Jeg har med meg en ”bagasje” bestående av tidligere erfaringer som jeg anser det helt nødvendig å sette ord på for å bli i stand til å forstå de fenomener jeg søker svar på i dette prosjektet.

1.5 Min egen forforståelse – hermeneutisk bevissthet

For å forstå fortolker vi verden rundt oss og fortolkning og forståelse er en del av den menneskelige eksistens. Forståelse- og fortolkningslære kalles for hermeneutikk og min tilhørighet er i likhet med aksjonsforskningens vitenskapsteori forankret innenfor Gadammers filosofiske og bevisstgjørende hermeneutikk hvor praktisk forandring og kunnskapsutvikling går hånd i hånd (Aagaard Nielsen, 2014).

Forståelse er en form for oppfatning eller en erkjennelse som ikke innebærer noen begrunnelse eller argumentasjon og som består av vår forforståelse og våre fordommer. Begrepet forforståelse betyr at det alltid er en tidligere forståelse som ligger til grunn for vår og min nåværende forståelse og at vi aldri går inn i en situasjon med blanke ark. Begrepet fordommer er dermed den bagasjen jeg tar med meg inn i min forståelse av verden. Det er derfor essensielt å gjøre rede for den forståelseshorisonten, altså utgangspunktet, som jeg går inn i dette prosjektet med (Højberg, 2014). Det vil si de meninger, erfaringer, holdninger,

teoretisk ståsted, intensjoner og oppfatninger som jeg allerede har. Det er derfor viktig for meg å bli klar over og sette ord på min egen forutinntatthet slik at jeg ikke blir husblind i mitt eget prosjekt. Min forforståelse vil også prege min tolkning og analyse av datamaterialet noe jeg vil komme tilbake til i oppgavens analysedel.

Jeg ser med andre ord ikke på meg selv som en objektiv aktør i dette prosjektet. Og i søken etter mening velger jeg derfor å sette mine ”verdier på spill” og ta sjansen på at mine fordommer blir vekket til live slik at det kan bidra til å øke min forståelse og forutsetninger for å forstå. Dette vil jeg gjøre ved å slippe alle, også kritiske stemmer til, slik at min nye forståelse kan bli så nyansert som mulig i møte med det yrkespedagogiske fagfeltet. Jeg velger å støtte meg til Gadamer som sier at det er tilstrekkelig å si at man forstår ”annerledes når man overhodet forstår” (Gadamer, 2012, s 335). Dette beskriver Gadamer som hermeneutisk bevissthet, noe jeg er opptatt av i lys av at hermeneutisk arbeid innebærer selvrefleksjon og selvfortolkning. Fortolkning er ikke en metode men en betingelse for menneskelig eksistens og en måte å være til på, sier Gadamer. Det innebærer at jeg som forsker og menneske er en aktiv medspiller i meningsdannelsen og at mine forskerrefleksjoner er et sentralt bidrag til kunnskapsutviklingen i prosjektet (Højberg, 2014).

I følge Gadamer (2012) er det ikke mulig å fortolke verden uavhengig av den situasjonen man befinner seg i. Jeg er av den grunn opptatt av å være bevisst min egen rolle og at jeg er en del av et kollegafellesskap i skolen. Mitt utgangspunkt er at kunnskap utvikles gjennom deltakelse i et fellesskap sammen med andre og at læring er forankret i den sosiale konteksten der det er eksempelet og den praktiske situasjonen som utgjør det sentrale læringsgrunnlaget. Og at vi lærer med utgangspunkt i våre erfaringer og systematisk refleksjon over disse.

Videre så antar jeg at det finnes noen utfordringer ved vår skole sin måte å organisere og strukturere oss på, som skaper problemer for et internt samarbeid og utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Min opplevelse er at voksenopplæringsområde har en uklar plass og er svakt integrert i vår skoles kjernevirksomhet og at vi er en ”skole i skolen” som blir stemoderlig behandlet. Kolleger som tidligere har undervist på fagskolen forteller at de har valgt å trekke seg ut med den begrunnelsen at de opplever fagområdet som et tungt materie å jobbe med fordi de opplever å bli stående alene og utenfor skolens kjernevirksomhet og teamorganisering.

På den annen side er det slik at jeg i min yrkesfaglærerutdanning ikke lærte noe om organisasjonslæring og dermed ikke har tilstrekkelige forutsetninger for å forstå. Jeg hadde riktignok et emne nest siste semester som het *organisasjon og ledelse* der vi lærte om organisasjonsteorier i et historisk perspektiv. Men jeg lærte ingen ting om hva som skal til for at skolen skal bli en lærende organisasjon. Mitt profesjonsfokus ble dermed snevret ned til relasjon lærer- elev og det arbeidet som skal utføres i klasserommet. Jeg er nå på søken etter hvordan vi kan legge til rette for erfaringsdeling, samhandling, refleksjon og dialog mellom skolens ledelse, administrasjon og profesjon for å skape utvikling i skolen. Jeg har troen på at vi kan forbedre vår egen praksis og utvikle skolen som organisasjon i kraft av selve forskningsprosjektet ved at relasjoner blir styrket gjennom å legge vekt på verdier som likeverd og demokrati.

For å skape et helhetlig bilde av hvordan organisasjonen er bygd opp med hensyn til eksisterende roller, relasjoner og prosesser vil jeg i det neste avsnittet presentere hvordan skolen er organisert. Dette er de organisatoriske forutsetningene som ligger til grunn for prosjektet.

1.6. Skolens organisering

Skolen dette prosjektet gjennomføres ved er en yrkesfagskole med omlag 900 elever og 150 ansatte. Av dette utgjør voksenopplæringen omlag en tredjedel av antallet. Skolen tilbyr 4 ulike utdanningsprogram pluss fagskoleutdanning og en innføringsklasse for minoritetsspråklige elever. Alle ansatte er arbeidsdelt i nivåer og avdelinger med bakgrunn i fagtilhørighet.

Denne teamorganiseringen kan i et organisasjonsperspektiv ses på som funksjonsbasert gruppering der alle oppgaver som benytter samme kunnskap (lærere med samme fagbakgrunn) er samlet i en avdeling som igjen er gruppert i fagteam. Innenfor helse- og oppvekstfag er det totalt 5 fagteam og voksenopplæringsteamet (VO) er en av disse. Alle har timeplanfestet møtetid en gang i uken i tillegg til at det gjennomføres faste avdelingsmøter og personalmøter for hele skolen.

Skolens ledelse består av 8 personer: rektor, assisterende rektor, administrasjonsleder og 5 avdelingsledere. En for helse- og oppvekstfag (HO), en for design og håndverk (DH), en for

elektrofag (EL), en for fellesfag (FF) og en avdelingsleder for teknikk og industriell produksjon (TIP). Rådgiverteamet (pedagogisk støtte) rapporterer direkte til assisterende rektor.

Av skolens organisasjonskart fremkommer det at ansvaret for voksenopplæringen er lagt til avdelingsleder for DH selv om dette utdanningsprogrammet ikke tilbyr voksenopplæring ved vår skole. Fagskolen er ikke plassert inn i kartet. I det daglige er det imidlertid avdelingsleder for HO som har det faglige og pedagogiske ansvaret for voksenopplæringen innen helse- og oppvekstfag. Tilsvarende ansvar har avdelingsleder for elektro i sitt fag. Men det er avdelingsleder for DH som har personalansvar for lærerne som underviser på voksenopplæringen. I tillegg er det opprettet en koordinatorfunksjon for fagskolen som har det faglige ansvaret sammen med avdelingsleder for HO. De i administrasjonen som arbeider med voksenopplæring, slik som studieleder og lærlingekoordinator rapporterer til administrasjonsleder og er ikke en del av skolens ledergruppe.

1.7 Innramming av prosjektet – en beskrivelse av problemfeltet

I dette avsnittet vil jeg presentere tidligere forskning og styringsdokumenter som er med og begrunner formålet og hensikten (relevansen) med dette masterprosjektet. Poenget er å definere og peke ut en retning for prosjektet og plassere det inn et samfunnsperspektiv og forskningslandskap. Avsnittet er ikke uttømmende men viser til et utvalg av tidligere forskning innen det yrkespedagogiske fagfeltet. Det vil si at problemstillingen bygger på andre forskeres arbeid og min didaktiske tilnærming til fagfeltet. På den annen side er yrkesutdanning og yrkespedagogikk lite omtalt i utdanningslitteraturen og det er lite forskning på feltet. Det er av den grunn ”et stort behov for kunnskap..... om yrkesutdanning, yrkespedagogikk og yrkesfaglærerutdanning generelt” (Eikeland, Hiim & Swenche (red), 2015, s 5).

Tidligere forskning

Når det gjelder aksjonsforskning i Norge har særlig professor Hilde Hiim (2010) bidratt til å etablere og videreutvikle aksjonsforskning som lærerforskning innenfor fag- og yrkesopplæringen (Eikeland, 2013). Hennes bidrag i form av forskningsrapporter, vitenskaplige publikasjoner og fag- og lærebøker viser hvordan lærere kan utvikle profesjonskunnskap gjennom systematisk, forskningsbasert utvikling av lærerpraksis ved å gi

en grundig presentasjon og eksempler fra konkrete aksjonsforskningsprosjekter med ulik teoretisk og kunnskapsfilosofisk grunnlag. Selv om jeg ikke vil definere dette prosjektet utelukkende som pedagogisk aksjonsforskning (Kap. 4.1.1) støtter jeg meg til deler av hennes omfattende arbeid i denne studien for å få et innblikk i spørsmål om deltakelse, erfaringskunnskap og dialog som grunnlag for kunnskapsutvikling.

For å utvide Hiim (2010) sitt perspektiv vil jeg også støtte meg til bidrag fra professor Olav Eikeland (2008, 2013, 2013b, 2015) blant annet fordi han diskuterer sammenhengen mellom aristotelisk filosofi og aksjonsforskning med utgangspunkt i organisatorisk aksjonsforskning. Et arbeid jeg anser som svært betydningsfullt for å tydeliggjøre at aksjonsforskning er legitim praksisforskning ved å vise til en *type* teorigrunnlag med røtter tilbake til Aristoteles.

I tillegg vil jeg trekke frem Jordet & Roland (2012) som har gjennomført to ulike fagutviklingsprosjekter koblet til studenters praksis. Disse gir ideer om hvordan organisere møteplasser for faglig refleksjon i praksisfelleskap som kan bidra til helhet og sammenheng mellom teoribasert kunnskap og profesjonsfaglig praksis. Jeg anser deres bidrag som særlig relevant i denne sammenheng sett i lys av yrkespedagogikkens forankring i læring i arbeidslivet gjennom yrke, arbeid og erfaring som i mange sammenhenger er beskrevet som problematisk. Manglende helhet og sammenheng mellom ”læring inne” og ”læring ute” og læring som situert kan knyttes til den abstraheringsprosessen som må finne sted fra konkret opplevelse til refleksjon, noe som forutsetter at teori kan assosieres med situasjoner i yrkesutøvelsen (Jordet & Roland, 2012; Kolb, 1984)

Jeg vil også trekke frem KIP AF³ prosjektet som peker på at manglende strukturer og rammebetingelser på skolenivå kan skape problemer for samarbeid skole / arbeidsliv og at dette er en sentral hindring for relevans og kvalitet i fag- og yrkesopplæringen (Dahlback, Hansen, Haaland & Sylte, 2011). Jeg vil derfor fremheve betydningen av å rette fokus mot organisasjonsutvikling i skolen som en suksessfaktor for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen og presentere utdrag fra flere stortingsmeldinger som underbygger dette.

³KIP: *Kunnskapsutvikling og implementering av nye lærelaner i yrkesfag gjennom aksjonsforskning*. Et forskningsprosjekt som var organisert under Forskningsrådets program Praksis FoU (2006 – 2010).

Stortingsmeldinger

Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*, legger vekt på at skolen må være en lærende organisasjon som evner å forandre seg når samfunnet forandrer seg. Det handler om å ta vare på og videreutvikle det beste i norsk skole og samtidig gjøre den bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Meldingen peker på at skolen er forankret i fortiden men skal ruste oss for fremtiden. Vi må ruste skolen for et større mangfold av elever enn tidligere. En sentral oppgave i denne sammenheng er å styrke og videreutvikle lærernes faglige og pedagogiske kompetanse og å motivere for forbedringer og endringer.

Stortingsmelding nr. 31 (2007 - 2008) *Kvalitet i skolen* følger opp med å poengtere at en god skole er blitt bedre, men at lærerne ikke står alene i sitt arbeid men er en del av et skolefelleskap ledet av rektor. Et godt skoletilbud til alle elever forutsetter med andre ord at alle ansatte trekker i samme retning og at god kvalitet er det beste forsvar for den offentlige fellesskolen.

Stortingsmelding nr. 20 (2012- 2013) *På rett vei* konkluderer slik tittelen sier at vi er på rett vei, men at vi i dag har en annen forståelse av skolen som organisasjon enn ved innføringen av Kunnskapsløftet (2006). Utfordringene i fag- og yrkesopplæringen og gjennomføring i videregående skole står sentralt i denne meldingen og regjeringen presenterer en rekke tiltak for å øke relevansen og fleksibiliteten i videregående opplæring men uten at voksne elever er nevnt spesielt.

I Stortingsmelding nr. 16 (2015 – 2016) *Fra utenforskap til ny sjanse* tar derimot myndighetene initiativ til en samordnet innsats for voksnes læring som inkluderer fag- og yrkesopplæringen i den videregående skolen. Voksnes læring har blitt omtalt i en rekke meldinger opp igjennom historien men flere trekk ved samfunnsutviklingen i dag bidrar til et behov for å gi voksne en ny sjanse fordi en betydelig andel står utenfor arbeidslivet og arbeidsledigheten er økende. Utenforskap i denne sammenheng handler om å stå utenfor arbeidsliv og utdanning noe som har store omkostninger for den enkelte men også for samfunnet.

Den gode Akershuskolen

På fylkeskommunalt nivå (skoleeier) er prosjektet forankret i dokumentet *Den gode Akershuskolen*. Dette er et dokument som ble utgitt første gang i 2014 og som angir praksisprinsipper for pedagogisk ledelse og læring. Dokumentet kom med bakgrunn i at for

mange elever ikke klarte å gjennomføre opplæringen med bestått i alle fag (Akershus fylkeskommune, 2014, s 3). I likhet med den norske skole forøvrig er akershuskolen inne i en viktig epoke hvor det stilles store krav til kvalitet i skolen. Noe som gjorde at en oppdatert versjon av dokumentet ble gitt ut året etter hvor det legges vekt på at praksisprinsippene for pedagogisk ledelse og læring ses i større sammenheng. (Akershus fylkeskommune, 2015, s 3).

Generell del av læreplanen

I denne delen vil jeg gjøre rede for min didaktiske tilnærming til fagfeltet gjennom en enkel analyse av den generelle delen av læreplanen ved å ha fokus på læreplanens og utdanningens samfunnsbetydning og skolens overordnede mål. Fordi generell del konkretiserer hva formålet med opplæringen betyr i praksis og synliggjør med dette hva som er kjerneoppgaven for skolen.

Den generelle delen av læreplanen er samfunnets styringsinstrument for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring og den angir lærernes og skolens brede samfunnsmandat. Den generelle delen er dermed et kompass å styre etter og læreplanens verdier skal hjelpe oss å lære, leve og arbeide sammen i en sammensatt verden. Sett i lys av at denne delen ble vedtatt for 25 år siden og at Norge og resten av verden har forandret seg mye siden den gang forstår jeg at Kunnskapsdepartementet bebudet nyskrivning av generell del i Stortingsmelding nr. 28 (2016 – 2017) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

På den annen side ivaretar den generelle delen formålsparagrafens anliggende og er således ikke utdatert. Jeg synes mennesketyperne beskriver veldig godt hva slags forventninger samfunnet har til våre elever og hva slags mennesketyper som driver samfunnet videre. Slik som det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannende menneske, det miljøbevisste menneske og det integrerte menneske. Min erfaring er at den blir brukt for lite og at vi som lærere og skoleledere har et for ensidig fokus på læreplanmål i de enkelte fag. Dette undrer jeg meg over fordi jeg opplever meg selv og mine lærerkolleger som etisk bevisste og kompetente lærere som er i stand til å integrere verdimeslige perspektiver i vårt daglig arbeid.

Jeg mener videre at det er viktig å se handlingsrommet i planen for å skape helhetlig opplæring som utgangspunkt for samarbeid både internt i skolen og mellom skole og

arbeidsliv. Det vil si å se på planen som en prosess og ikke som et instrument. For det er etter mitt syn de generelle målformuleringene som gir oss profesjonell frihet med hensyn til hvordan den kan praktiseres. Slik at vi som skole når formålet med opplæringa (Opplæringsloven, 1998, §§ 1-1 – 1-5).

1.8 Oppgavens oppbygning og hovedpunkter

Denne oppgaven er strukturert i åtte kapitler. I dette avsnittet vil jeg vise til hvilke deler som er med i oppgaven, hvordan de ulike delene står i forhold til hverandre og i hvilke kapitler de ulike delene er plassert. Jeg har organisert referanser og litteratur basert på den generelle anbefalingen til refereansestandard APA 6th slik jeg har forstått og tolket den. Jeg henviser for eksempel til bok med en forfatter slik:

I teksten:

.....(Eikeland, 2008).....

I litteraturlisten:

Eikeland, O. (2008). *The way of Aristotle – Aristotelian Phronesis, Aristotelian Philosophy and Dialogue, and Action Research*. Bern. Peter Lang Publishers.

Jeg oppgir sidetall i henvisningen i teksten der jeg bruker direkte og indirekte sitat.

Innledningsvis har jeg rammet inn prosjektet og beskrevet problemfeltet ved å presentere og begrunne oppgavens tema, hensikt, formål og problemstilling fordi det er dette som skal styre arbeidet gjennom de følgende kapitlene. Jeg presenterer problemstillingen og tre forskningsspørsmål, som er forankret i henholdsvis et individ-, organisasjons- og samfunnsperspektiv. Deretter har jeg kort gjort rede for hvordan begrepene *samarbeid*, *samarbeidsprosesser* og *aksjonsforskning* skal forstås i dette prosjektet. En annen sentral del innledningsvis er at jeg gjør rede for min egen førforståelse som utgangspunkt for å skape ny kunnskap.

I kapittel 2 gjør jeg rede for oppgavens vitenskapsteoretiske forankring for å forankre, belyse og reflektere over hva det vil si å forske som et grunnlag for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kunnskapsformer i den aristoteliske tradisjon og den hermeneutiske spiral er sentrale tema i dette kapitlet.

I kapittel 3 har jeg en gjennomgang av teoretiske perspektiver innenfor fag- og yrkesopplæringen som er relevante for dette prosjektet. I tillegg gir jeg en kort introduksjon til læringsbegrepet og hvordan jeg oppfatter de grunnleggende prinsippene for læring innenfor det kognitive, sosiale og erfaringsbaserte perspektivet. Jeg gjør videre rede for hvordan læring kan organiseres i lys av disse teoriene med referanse til Aristoteles kunnskapsformer (kap.2.0) i dette prosjektet.

I kapittel 4 gjør jeg rede for forskningstilnærmingen i prosjektet. Det innebærer at jeg utdyper aksjonsforskning som metode og presenterer prosjektets design, grovplan, aksjoner og analysestrategi. Jeg gjør også rede for mitt ståsted som aksjonsforsker i tillegg til at jeg presenterer prosjektets forankring og utvalg.

I kapittel 5 presenterer jeg de tre aksjonene i prosjektet og beskriver den utviklingsprosessen som har vært, noe som inkluderer analysearbeidet. Jeg dokumenterer prosessen fortløpende i kapitlet ved å presentere sitater og refleksjoner fra prosessdokumentasjonen underveis. Det vil si fra logger, referater, evalueringer, verkstedprotokoll, observasjoner og egne notater for å nevne hovedpunktene.

I kapittel 6 presenterer jeg de samlede resultatene og drøfter problemstillingen. Først presenterer jeg funnene knyttet til hvert av forskningsspørsmålene. Deretter har jeg en oppsummernde drøfting av problemstillingen basert på de funn og argumenter jeg har framsatt underveis.

I kapittel 7 oppsummerer og drøfter jeg prosjektets pålitelighet og gyldighet ved å vise til eksempler og mine egne refleksjoner.

I kapittel 8 har jeg en oppsummering hvor jeg reflekterer over prosessen som har vært og om det jeg har gjort og om det vi har utviklet sammen er i samsvar med de ideene og den forforståelsen vi hadde når vi startet. Og ikke minst om målsetningen i prosjektet er nådd og om problemstillingen er besvart. Avslutningsvis sier jeg noe om mine tanker om veien videre.

I det neste vil jeg slik jeg har beskrevet under punkt to gjøre rede for oppgavens vitenskapsteoretiske forankring for å forankre, belyse og reflektere over hva det vil si å forske som et grunnlag for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2.0 Oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv

Formålet med dette kapitlet er å presentere oppgavens vitenskapsteoretiske forankring for å forankre, belyse og reflektere over hva det vil si å forske som et grunnlag for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Og ikke minst for å forsvare og begrunne egen forskning ved å si noe om hva slags slags kunnskap som er viktig og dermed ”verdt noe” for meg som forsker i dette prosjektet fordi hensikten med forskning er utvikling av ny kunnskap. I forlengelse av dette er det dermed interessant å se på hvordan læring skjer fordi ulike læringsteorier springer ut ifra ulike syn på kunnskap. Dette vil jeg komme tilbake til i oppgavens teoridel (kap.3.0).

En slik presentasjon innebærer å utdype min egen vitenskapsteoretiske posisjon ved å reflektere over hva det vil si å arbeide vitenskaplig, altså hvordan og hvorfor søke kunnskap. Da står spørsmål slik som; hva er vitenskap ?, hva er kunnskap? og hvordan blir kunnskap til? helt sentralt. Ved å reflektere over hva det vil si å arbeide vitenskapelig og reflektere over forholdet mellom vitenskap og etikk/ moral har jeg oppdaget at forholdet mellom kunnskap og kunnskaperen er helt sentralt og at dette får noen følger for meg som forsker. Dette vil jeg komme tilbake til i oppsummeringen av kapitlet.

Det finnes ulike tilnærminger og posisjoner innenfor vitenskapsteori, slik som empirisme, positivisme, antipositivisme og foundationism versus non- foundationism for å nevne noen (Fuglsang, Bitsch Olsen & Rasborg (red), 2014). Jeg vil plassere meg selv innenfor et anti-positivistisk syn med sterke bånd til non – foundationism. Det handler om å stille spørsmål ved om hvorvidt det finnes en ubestridt sannhet, noe jeg tenker det ikke gjør. I min verden er sannheten langt på vei konteksten. Med det så mener jeg at kunnskap skapes på ulike arenaer i sosiale sammenhenger og at kunnskap ikke er statisk men foranderlig og at kunnskapsdeling og refleksjon er en forutsetning for at ny kunnskap kan dannes. Konteksten i denne sammenheng er skolen som organisasjon og de konkrete situasjonene og kollegafellesskapene vi som lærere deltar i og tilhører i vårt daglige arbeid.

For å komme frem til denne erkjennelsen har jeg operasjonalisert de nevnte vitenskaplige spørsmålene; hva er vitenskap? hva er kunnskap? og hvordan blir kunnskap til? og spurt meg selv:

- Hvilke deler av virkeligheten skal jeg velge ut og undersøke (forskningsfelt) for å få den kunnskapen jeg ønsker? - altså et ontologisk spørsmål.
- Hvordan kan jeg innhente denne kunnskapen? - et epistemologisk spørsmål.
- Hvordan ser jeg på forholdet mellom meg som forsker og det jeg skal undersøke? fordi ulike relasjoner produserer ulike typer av kunnskap, slik som for eksempel ferdighets- og erfaringskunnskap, praktisk kunnskap, fortrolighetskunnskap og påstandskunnskap.

For å kunne svare på disse spørsmålene og begrunne mine forskningsmetodiske valg velger jeg i mitt arbeid å støtte meg til en forenklet fremstilling av Aristoteles kunnskapsbegreper fordi det har vært inspirerende for meg og en inngang til en dypere forståelse av hva slags kunnskap som er viktig for meg og for å få større innsikt i hvordan læring skjer. Jeg vil videre se aristoteles phronesis i sammenheng med Gadammers (2012) filosofiske hermeneutikk fordi hermeneutisk viten kan være phronesis (Eikeland, 2008). Jeg vil med andre ord forklare hva vitenskapsteori *kan* bestå av i praksis ved å legge Aristoteles med referanse til Eikeland sine tekster (2008, 2013, 2013b, 2015) til grunn og se på sammenhengen mellom antikk dialogfilosofi og dagens yrkespedagogikk. Fordi det er vanlig å peke på at grunnmodellen eller paradigme på kunnskap i førmoderne tid var håndverksmessig og at svaret på hva kunnskap er hadde sitt utgangspunkt i håndverkets generelle kunnskapsform (Eikeland, 2015).

2.1 Kunnskapsformer og den hermeneutiske spiral

Aristoteles utformet helt bevisst sin praktiske filosofi i generelle vendinger for å framheve og muliggjøre hver enkelt yrkesutøvers autonome handlingsrom og ansvar for egne handlinger (Eikeland, 2015). Jeg tenker derfor at en revitalisering av Aristoteles sine kunnskapsbegreper kan være et nyttig verktøy for å utforske, artikulere kunnskaper og tolke egne erfaringer og praksis hos meg selv og andre yrkespedagoger innenfor og innenfra et praksisfellesskap. Også fordi han opererer med en nyansert forståelse av kunnskapsformer; slik som *Techne*, vite hvordan (ferdigheter), *Episteme*, å vite at (teoretisk kunnskap / vitenskap) og *Phronesis*, vite når (praktisk klokskap) (Eikeland, 2013b).

Særlig har *Phronesis* som kunnskapsform fått mye oppmerksomhet i utdanningsforskning de senere år (Eikeland, 2008; 2013b). Denne interessen handler om at denne kunnskapsformen har direkte tilknytning til praksis og inkluderer evnen til å reflektere, forstå sammenhenger, kontekstualisere kunnskaper og utføre gode handlinger i konkrete situasjoner. Dette er alle

sentrale aspekter ved fag og yrkesopplæringen. Og i en skolesammenheng kommer *Phronesis* særlig til uttrykk i møte mellom lærer-elev og mellom kollegaer og fag i ulike læringssituasjoner. Det er derfor særlig viktig at partene, i denne sammenheng i kollegafellesskapet, kommer sammen og diskuterer situasjoner som krever handling og refleksjon for å utvikle profesjonalitet, herunder samarbeid.

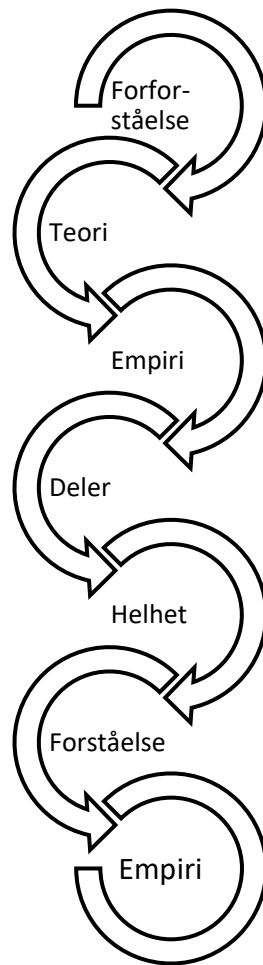
For meg gjenspeiler dette aksjonsforskningen og dette prosjektets anliggende om å trekke frem praktiske utfordringer, belyse disse og gjøre veloverveide refleksjoner og ha et kritisk blikk i utvikling av egen praksis (Berg & Eikeland, 1997; Eikeland, 2015; Hiim, 2010). Å arbeide med disse begrepene har gitt meg en ny forståelse av en måte å nyansere kunnskapsbegrepet på og se ulike kunnskapsformer i sammenheng for å forstå vitenskapsteorien som grunnlag for mitt metodevalg og analyse av data. Eikeland (2013b) sin tabell som vist under er utgangspunktet for min forståelse og mitt arbeid

Tabell 1: Kjennskaps- eller kunnskapsformer (Eikeland, 2013b, s 377 i Bjørke, Jarning & Eikeland (red) (2011)).

Basis	Gnosis – kjennskaps-/kunnskapsformer	Tilhørende rasjonalitetesform	Norske ekvivalenter
<i>Aisthesis</i> (persepsjon)	<i>Theoresis = episteme</i>	Deduksjon, demonstrasjon, didaktikk (belæring)	Tilskueri av ytre fenomener
	<i>Pathos</i>	??	Passiv påvirkethet / reseptivitet av ytre fenomener / gjenstander / hendelser
<i>Empeiria</i> (praktisk tilegnet erfaring)	<i>Khresis</i>	<i>Tekhne</i> (kalkulasjon)	Bruk av instrumenter / verktøy
	<i>Poleis</i>		Tingmaking, formgivning, skaping, manipulering av gjenstand
	<i>Praxis 2</i>	<i>Phronesis</i> (overveielse, deliberasjon)	Utøvelse, virtuositet, praktisk tenkning
	<i>Praxis 1</i>	Dialektikk, dialog, refleksjon. Veien (he hodos) fra novise til ekspert, fra taus til artikulert kunnskap	Utøvelse, trening for innøvelse av dyktighet og innsikt (theoria)
	<i>Theoria = episteme</i>	Dialog, deduksjon, deliberasjon	Innsikt

Aristoteles sine ulike kunnskapsformer har i følge Eikeland (2013b) ulike kjennetegn- og felles for de alle er dialogen som vei fra taus til artikulert kunnskap og fra nybegynner til mester. Gnôsis er fellesbetegnelsen på de forskjellige kunnskaps- og kjennsapsformer i den aristoteliske tanken, slik Eikeland (2013b) fremstiller det i sine tekster. Den skiller seg fra moderne epistemologi (erkjennelsesteori) ved at den er relasjonell, ikke reduksjonistisk og flerdimensjonal. Det handler om at det alltid er en som vet eller kan og *noe* denne kan eller vet noe om, som forholder seg til hverandre på forskjellige måter, som definerer spesifikke kunnskaps- eller kompetanseformer. Relasjoner er med andre ord påkrevd for å tilegne seg formene og sette de i spill, sier Eikeland (2013b).

Videre knytter Eikeland erfaringskunnskap til det som i den aristoteliske kunnskapsformen heter *empeiria*, som er en eksperimenterende og praktisk kunnskap. Denne tankegangen henger sammen med mitt syn på hva kunnskap er og hvordan kunnskap blir til. Sett i sammenheng med at jeg har en sterk og kritisk interesse for kvaliteten på kunnskapen og kompetansen som utvikles, vil jeg peke på at min egen evne til kritisk tenkning (*phronesis*) omkring eget arbeid, er en sentral del av dette masterprosjektet. Jeg vil av den grunn fremheve sammenhengen, slik Eikeland (2008) peker på, mellom Aristoteles begrep *phronesis* og betydningen av refleksjon og hermeneutisk forskerefleksivitet i aksjonsforskning, ved å vise til Hans Georg Gadammers tilknytning til begrepet ved å fremheve den filosofiske hermeneutikkens grunnsprinsipp om den hermeneutiske sirkel (Eikeland, 2008, s 39).



Figur1: Den hermeneutiske spiral. Fritt utviklet etter min egen forståelse av Gadamer (2012).

Prinsippet om den hermeneutiske sirkel betegner den vekselvirkningen som foregår mellom del og helhet. Delene kan kun forstås i sammenheng med helheten og motsatt. Det er altså relasjonen mellom helheten og de enkelte deler som gir mening og som gjør at vi kan forstå og fortolke verden rundt oss (Højberg, 2014). Hermeneutikken er med andre ord opptatt av forutsetningene for hvordan vi tolker og hvilken kunnskap som henger sammen med vår forståelse. Og med vitenskapsteorien om hermeneutikken kan vi analysere fortolkningene våre.

Når jeg som kunnskapsutvikler i dette prosjektet skal forstå noe nytt begynner jeg ikke på bar bakke. Jeg bruker med andre ord den kunnskapen jeg allerede har (forforståelse) til å fortolke det som skjer. Derfor spiller fortolkeren en aktiv rolle i forskningsprosessen. Et annet sentralt poeng er hvordan tolkningen av enkelte temaer eller fenomener forholder seg til helheten. For eksempel hvordan ulike oppgave- og ansvarsområder henger sammen med skolen som helhet.

Den hermeneutiske sirkel kan illustreres på mange måter, for eksempel som en spiral slik jeg har valgt å gjøre. Figuren over er et forsøk på å illustrere at delforståelse utfyller og korrigerer helhetsforståelsen. Jeg vil poengtere at jeg som forsker og tilrettelegger i dette prosjektet ikke står utenfor helheten og delene som en nøytral instans fordi vi mennesker alltid er fanget av horisonten og nye momenter kan alltid dukke opp, i horisonten (Gadamer, 2012). Og at det er dette som gjør at vi mennesker kontinuerlig beveger oss mellom det kjente og det ukjente, inkludert vår forståelse av oss selv (Højberg, 2014). Når vi har tolket en hendelse, en tekst eller et bilde forstår vi også oss selv bedre. Dette kaller Gadamer for applikasjon. En forutsetning for applikasjon er åpenhet og at vi våger å ”sette våre verdier på spill” (Højberg, 2014).

Det er en allmenn og anerkjent oppfatning blant flere forskere (Eikeland, 2008; Aagaard Nielsen, 2014) at Aristoteles sin filosofi og aksjonsforskning er vitenskaplig forankret i fenomenologisk tilnærming og en bevisstgjørende hermeneutisk tenkning. I følge Kurt Aagaard Nielsen (2014) har aksjonsforskning en kritisk holdning til positivismen med røtter tilbake til Kurt Lewin (1890 – 1947), som anses for å være aksjonsforskningen far. Jeg vil videre trekke frem den norske filosofen Hans Skjervheim (1996) fordi han mente at forståelse av mening kun er interessant eller mulig hvis den som skal forstå den andre også ser seg selv i et felles prosjekt med den andre. Dette er viktig for meg å fremheve fordi det i dette ligger en erkjennelse av at kunnskapsutvikling ikke er noe særegent anliggende for forskere og således et svar på mitt eget spørsmål nummer tre innledningsvis som handler om hvordan jeg ser på forholdet mellom meg som forsker og det jeg skal undersøke. Skjervheim er i følge Aagaard Nielsen en nøkkelperson i koblingen mellom hermeneutikk og eksperimentelle forskningstilnærminger slik som aksjonsforskning innenfor samfunnsvitenskapen Aagaard Nielsen, 2014, s 330).

Det vil si at vitenskapen om kulturelle og sosiale forhold forutsetter en forståelse av og refleksjon over meninger og hensikten som ligger bak meninger og ytringer (Aagaard Nielsen, 2014). Kunnskapen som kommer ut av filosofisk hermeneutikk er dermed relasjonell og flerdimensjonal der fortolkning hele tiden er et møte mellom meg og alt det jeg oppfatter. Tolkning blir som tidligere nevnt en del av forskningen jeg ikke kommer utenom og en erkjennelse av at mine fortolkninger er grunnleggende for mine handlinger. Noe som krever bevissthet rundt teoretiske antakelser, språket og forforståelsens betydning fordi dette ligger til grunn for tolkningen, slik jeg gjorde rede for i kapittelet om min egen forforståelse.

Erfaring som kunnskapsform danner etter mitt syn grunnelementet i læreprosessen innenfor fag- og yrkesopplæringen. Det gjør at jeg må reflektere over hvordan jeg kan tilrettelegge for erfaringslæring og ikke minst være åpen for at det å reflektere over egne erfaringer kan være vanskelig for deltakerne selv om de er ansatt i skolen. Det er dette Argyris & Schön (1996) kaller for dobbeltekretslæring. Dette vil jeg komme tilbake til i et senere kapittel. Det er med andre ord avgjørende at vi jobber sammen i et fellesskap og legger til rette for dialog og rom for refleksjon, en ettertankens systematikk (Eikeland, 2015; Jamissen, 2011).

På den annen side vil jeg argumentere for at tilførsel av teoretisk kunnskap (episteme) er nødvendig som grunnlag for å begrunne hvorfor vi gjør som vi gjør. For som fagarbeider og yrkespedagog synes jeg til tider at det er *for* lite fokus på kognisjon som drivkraft for læring innen fag og yrkesopplæringen. Og at det til tider er for ensidig fokus på det sosiokulturelle læringssynet fremfor å se hvordan de ulike kunnskaps- og læringsformene komplimenterer hverandre. I den sammenheng oppfatter jeg at Eikeland (2015) i sin artikkel: *Om det allemenne ved yrkespedagogikken* bidrar til å anerkjenne og løfte statusen til yrkespedagogikken ved at han utfordrer en gammel og utbredt tanke om skillet mellom vocational og liberal education- ”om at yrkespedagogikken begrenser seg til forskjellige nisjetilpassede yrkekompetanser som delfunksjoner innenfor arbeidsdelte organisatoriske eller samfunnsmessige helheter” (Eikeland, 2015, s 13).

Jeg vil videre trekke frem det relasjonelle aspektet ved kunnskap fordi det tydeliggjør de etiske sidene ved kunnskap og kompliserer den moderne forestilling om kunnskap som etisk og politisk nøytral (Eikeland, 2013b). En slik erkjennelse får noen følger for meg som kunnskapsutvikler i dette prosjektet. Det vil si at jeg er svært opptatt av å reflektere over egen forskerrolle og at mitt forskerhåndverk (metodologi) skal være en åpen og transparent prosess. Det vil si at jeg uttrykker meg på en slik måte at jeg klarer å dra med meg leseren gjennom hele prosessen, slik at alle kan "se" de vurderingene jeg gjør og begrunnelsene for dette, både i praksis og "i mitt hode" for å styrke gyldigheten i prosjektet. For å kunne klare dette og svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene er det nødvendig å sette de inn i en teoretisk referanseramme, fordi det er teorien og de begrepene jeg forankrer dette aksjonsforskningsprosjektet i, som skal belyse det som undersøkes. Begreper fra teorien er dessuten mine verktøy i analysedelen. Jeg vil derfor i det neste kapittelet presentere oppgavens teoretiske fundament som alle er perspektiver innenfor fag- og yrkesutdanningen.

3.0 Teoretiske perspektiver innenfor fag- og yrkesutdanning

I dette kapittelet presenteres teorier som er generelle, avgrensede og mer spesifikke enn de store perspektivene (paradigmene) jeg presenterte i det forrige kapitlet om vitenskapsteori. Jeg vil starte teoridelen med å gjøre rede for læringsbegrepet og gi en kort introduksjon til ulike læringsteorier som er relevante for dette prosjektet og så relatere disse til Aristoteles sine kunnskapsbegreper; episteme, techne og phronesis (Kap. 2.1). Fordi ulike læringsteorier springer ut ifra ulike syn på kunnskap.

3.1 Læring – en kort introduksjon

Det finnes ulike oppfatninger av hva læring er og hvordan læring foregår og diskusjoner omkring læring og læreprosesser har fulgt oss mennesker opp igjennom historien. Begrepet læring blir brukt i mange sammenhenger men det får nok de fleste til å tenke på noe med skolegang. Læring for Aristoteles var basert på tre grunnleggende forutsetninger der *skhole* var det første. Et ord som har blitt til skole på de fleste europeiske språk. Det vil si fri og ledig tid og rom fordi enhver utøver trenger tid til refleksjon og trening (Eikeland, 2015).

Sett i lys av at omgivelsene våre forandrer seg hele tiden må vi mennesker utvikle oss både intellektuelt, sosialt og på andre måter for å møte de utfordringer som oppstår. Et eksempel på dette er at digitaliseringen og globaliseringen endrer vilkårene for hva vi mener er å lære og å ha kunnskap. ”Mennesket er på en måte dømt til å lære og lære noe nytt hele tiden” (Säljö, 2017, s7) og tiden vi er inne i er en spennende tid for å stille spørsmål om kunnskap og læring. Som individer kan vi ta til oss en mengde kunnskaper og ferdigheter. Men læring er ikke bare en individuell prosess og mye av den kunnskapen vi har kommer til uttrykk gjennom samarbeid med andre (Säljö, 2017). Et annet aspekt som er viktig å ha med seg i en analyse av læringsbegrepet er at mye av den kompetansen vi har er i samspill med teknikk og at vi i stadig større grad bruker artefakter for å løse oppgaver. Læring er med andre ord en del av hverdagen vår og samværet med andre. Wenger hevder at vi ikke kan unngå å lære og at læring gjennom deltakelse i sosial praksis er viktig for oss mennesker (Wenger, 1998, s142). Jeg vil utdype Wengers sin teori om praksisfelleskaper i et senere avsnitt (kap.3.3).

Samtidig er læring et fenomen som kan beskrives på mange ulike nivå og blant forskere er det sterk uenighet om hvordan fenomenet læring skal avgrenses og forstås (Säljö, 2017). Innenfor en type forskning interesserer man seg for det biologiske grunnlaget for læring, innenfor en

annen type det kognitive perspektivet og andre interesserer seg for læring i et situert, sosialt eller behavioristisk perspektiv. Det innebærer at man må bruke mange forskjellige kilder hvis man ønsker å forstå læring i all dens kompleksitet og at det er umulig å fange læringsbegrepet i en definisjon, selv om vi kan gi eksempler på hva læring kan være. Vi må med andre ord akseptere at det finnes mange definisjoner og bilder av hva læring kan være og at det ikke finnes et endelig svar (Säljö, 2017). Hensikten med denne introduksjonen er i stedet og gi en kort redegjørelse for hvordan jeg oppfatter de grunnleggende prinsippene for læring innenfor det kognitive, sosiale og erfaringsbaserte perspektivet og hvordan læring *kan* organiseres i lys av disse teoriene med referanse til Aristoteles kunnskapsformer i dette prosjektet (MAYP 5900).

Kognitivism og læring

Episteme er teoretisk, objektiv og kontekstuavhengig kunnskap om noe som er evig og uforanderlig. Ideen om episteme har overlevd antikken og har i lang tid vært vår modell for vitenskaplig kunnskap og et ideal innenfor høyere utdanning som har vært dominerende i den vestlige verden (Eikeland, 2013b). Begrepet kunnskap (episteme) knyttes ofte til den kognitive læringsforståelsen som er opptatt av å få innsikt i de indre prosessene som foregår i en læringsituasjon, hvor problemløsning, tenkning, persepsjon og hukommelse er viktige elementer for læring. Som et annet eksempel på at kognitivismen og positivismen har vært fremtredende paradigmer som ramme for forskning, nevnes ofte filosofen Rene Descartes (1596 – 1660). Han formulerte den berømte setningen ”jeg tenker, altså er jeg” og med dette fremhever han det mentale som det sentrale for menneskers eksistens, hevet over det fysiske og følelsesmessige (Illeris, 2012, s 23).

Den sveitsiske psykologen Jean Piaget (1896 - 1980) representerer en kognitiv tradisjon som også interesserer seg for menneskers mentale prosesser og intellektuelle utvikling. Og ut fra denne forskningen utviklet det seg en læringstypologi som omfatter de fire læringstypene; kummulasjon, akkomodasjon, assimilasjon og transformasjon som alle er forbundet med læringens tilegnelsesprosess hvor mennesket er aktivt engasjert i sin egen læresituasjon (Illeris, 2012). Ut ifra en kognitiv forståelse av læring er det dermed viktig at jeg som kunnskapsutvikler i dette prosjektet legger til rette for aktive deltakere og at jeg motiverer og tilrettelegger for utvikling av ny kunnskap og ikke bare overfører det jeg selv har forstått ut ifra mine egne kognitive skjema. Jeg må med andre ord legge til rette for prosesser der vi beveger oss fra det konkrete til det abstrakte og motsatt (Kolb, 1984).

Sosial læring og erfaringslæring

Å være pragmatisk handler om å være handlingsorientert, klok og løsningsorientert og representerer et annerledes kunnskapssyn og et bredere vitenskaplig perspektiv enn det kognitive. Pragmatismen forbindes i stor grad med John Dewey og det som antakelig er hans mest berømte arbeid *Democracy and Education* (1966), men består i tillegg av et mangfold av retninger der fellesnevneren er at praksis tillegges stor vekt. Representanter for pragmatismen ser på læring som noe som skjer i og gjennom menneskelig aktivitet (Sälj, 2017). Det vil si at vi lærer ved å gjøre erfaringer og bearbeide dem i handling, også kalt erfaringslæring. Yrkespedagogikken og dette prosjektet er forankert i begreper som erfaringslæring og praksislæring. Hvor utvikling av et produkt eller en tjeneste danner utgangspunktet for de pedagogiske prosessene der læring gjennom utvikling av disse produktene og tjenestene legger grunnlaget for yrkesstoltheten og yrkesfagligheten.

Phronesis – praktisk klokskap er en kunnskapsform som er konkret knyttet til praksis og er et begrep som favner evnen til å oveveie og bestemme seg for å gjøre gode handlinger. Og kan således være et mulig redskap i dette prosjektet for videreutvikling av praksis og profesjonalitet. Phronesis er med andre ord en intellektuell aktivitet og Eikeland (2008) poengterer at phronesis ikke er en kunnskapsform som er uavhegig av episteme fordi phronesis stimulerer til analyse, refleksjon og fortolkninger om hva som vil være den beste løsningen. Pragmatismen understreker at all viten er feilbar og reviderbar og at erkjennelse ikke har noe sikkert grunnlag. Det betyr at vi må finne oss i at kunnskapen vår er midlertidig og endrer seg i takt med vitenskaplige gjennombrudd og nye tenkemåter (Sälj, 2017).

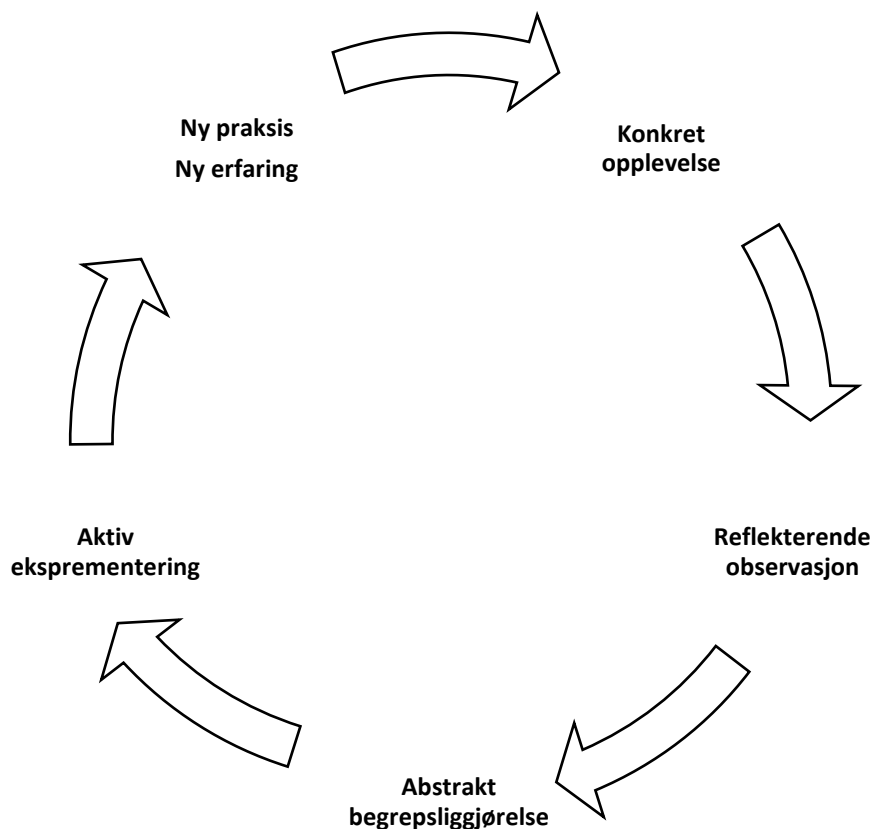
Techne er kunnskap om hvordan man produserer noe fysisk og i moderne språkbruk kan vi si at techne er praktisk kunnskap hvor praktisk øvelse, tilvenning og erfaring er grunnleggende for læring (Eikeland, 2015). Mye av den kunnskapen vi har kommer dermed til uttrykk gjennom samarbeid med andre i et praksisfellesskap hvor dyktighet (dyd) er en forutsetning for læring. Dialogen er i den sammenheng nødvendig i erfaringsdannelsesprosessen for å komme fra nybegynner til ekspert eller fra taus til artikulert kunnskap (Eikeland, 2015). Det innebærer at alle deltakerne må være delaktige i det Wenger beskriver som den felles økonomiske tenkningen og forståelsen som praksisfellesskapene bygger på, står for og utvikler (Wenger, 1998, s 142). Dermed er det viktig for meg å være bevisst på hvordan jeg organiserer læreprosessen innenfor og innenfra vårt praksisfellesskap i dette prosjektet, fordi

man i et situert perspektiv anser læring som et aspekt av hvordan praksisfellesskap fungerer (Säljød, 2017; Wenger 1998).

I dette prosjektet er det derfor helt sentralt at deltakerne gjør seg sine egne erfaringer slik at vi kan konstruere kunnskap gjennom erfaringslæring. I motsetning til det tradisjonelle og det rasjonelle kunnskapsbegrepet består erfaringslæring av mange ulike komponenter, slik som persepsjon, kognisjon og adferd. Noe som viser at læring, forandring og vekst (aksjonsforskning) fungerer best i en integrert prosess (Kolb, 1984). Det betyr at prinsippet om erfaringslæring er godt tilpasset yrkesopplæringen fordi yrkeskunnskap innehar mange dimensjoner og innebærer komplekse helheter av ferdigheter, kunnskaper, handlinger og kroppslighet, noe som innebærer en aristotelisk tilnærming i lys av at hans bidrag til oss i dag er en måte å forstå at yrkeskunnskap er sammensatt av flere dimensjoner (Eikeland, 2015).

3.2 Læring gjennom erfaring, dialog og refleksjon – erfaringslæring

Innenfor fag- og yrkesopplæringen er det viktig å lære i praksis, gjennom og av erfaring, slik som David Kolb (1984) sin teori om erfaringslæring er et eksempel på. Han understreker hvilken sentral rolle opplevelse og erfaring spiller i læringsprosessen. Det betyr at det er arbeidsoppgavene og yrkesfunksjonene som danner grunnlaget for yrkeskunnskapen, men ikke bare ved å gjøre. Kolb knytter seg tett til sin intellektuelle opprinnelse i Deweys, Piaget og Lewins arbeider (Illeris, 2012). Det betyr at eksempelet og den praktiske situasjonen utgjør det sentrale læringsgrunnlaget og at læringsprosessen er erfaringsbasert, men at det å gjøre seg erfaringer gjennom handling ikke er tilstrekkelig for å lære. Erfaringer må bearbeides systematisk gjennom refleksjon i og over handling, som igjen handler om at man forstår gjennom å snakke og erfarer gjennom å gjøre. Det betyr at det kognitive læringsbegrepet (refleksjonen) må inn i erfaringen for å skape læring. Kolb (1984) ser ikke på refleksjon som en adskilt eller selvstendig del av prosessen med derimot som en integrert del av den erfaringsbaserte læreprosessen. For å forstå prosessen med å konstruere kunnskap inkludert refleksjonens betydning i dette prosjektet velger jeg å ta utgangspunkt i Kolbs lærings sirkel.



Figur 2: Kolbs lærings sirkel (Kolb, 1984, s 297 i Illeris (red), 2012)).

Kolbs modell er videreutviklet og brukt i mange sammenhenger og jeg er inneforstått med at en slik forenklet fremstilling gir et lite dekkende bilde av læringens kompleksitet. I lærings sirkelen fremstår erfaringsbasert læring som en sirkulær prosess i fire stadier, som begynner og slutter med målrettet handling hvor den konkrete opplevelsen er inngangen til et nytt læringsløp, slik at vi kan lære igjen og igjen. Læring skjer i en hermeneutisk spiralprosess (Gadamer, 2012; Kolb, 1984). Kolb bruker som tidligere nevnt Dewey, Lewin og Piaget til å argumentere for at man erfarer gjennom en ”her og nå” / konkret opplevelse, deretter en reflekterende observasjon over handlingen for så å trekke ut og generalisere ved å se etter spesielle mønstre og / eller begreper. Og ikke minst legger Kolb vekt på betydningen av å sette ord på hva man har lært eller kan lære av prosessen, som grunnlag for igjen å lage nye planer med utgangspunkt i refleksjon, erfaring, læring og endret adferd (Kolb, 1984).

På den måten tilpasser den lærende den nye kunnskapen konkret såvel som abstrakt til den gamle. Tilsammen gir dette et enestående og helhetlig perspektiv på læring, som i følge Kolb best forstås ”som en prosess og ikke ut fra dens resultater” (Kolb 1984, s 287). Kolb utvider Dewey sitt lærings syn ”å lære gjennom og gjøre” ved å beskrive hvordan læring omsetter

konkrete erfaringers impulser og følelser til meningsfull utforskning og handling (Illeris, 2012). Denne tilpasningsprosessen innebærer at den lærende i noen tilfeller må revidere sin eksisterende oppfatning av den kunnskapen man allerede har. Som voksen elev og student har jeg selv erfart at dette kan være en konfliktfylt prosess fordi mitt eget tankesett og praksisteori ble utfordret og satt på prøve. Erfaring er, sier Kolb, et komplisert forhold mellom individet og omverdenen hvor individet og omgivelsene gjør noe med hverandre (Kolb, 1984, s 296). Dette gjør at jeg i likhet med Kolb ikke tror at læring skjer kun ”by doing”. Jeg er opptatt av den kognitive dimensjonen, altså refleksjonens betydning i erfaringslæringen. Jeg har selv hatt stor glede av å lære gjennom og tilegne meg teori. Og jeg opplever selv at redskaper i form av begreper, slik som definisjoner og prinsipper, spiller en viktig rolle i min læreprosess for å skape mening ved å generalisere mine erfaringer i ulike situasjoner og sammenhenger. Kunnskapsutvikling for meg er en kontinuerlig vekselvirkning mellom det konkrete og det abstrakte og motsatt, og en erkjennelse av at læring er noe mer enn bare erfaring.

Kolb (1984) sitt refleksjonselement danner utgangspunktet for at kunnskap kan utvikles gjennom individuelle refleksjonsprosesser mellom hvert trinn i læringssirkelen. Noe som kan bidra til læring om seg selv og ikke minst i forhold til andre mennesker. Læringssirkelen er først og fremst kjent for å fokusere på å ”lære gjennom å praktisere” og dermed kan de erfaringene vi gjør oss i dette aksjonsforskningsprosjektet bidra til erfaringskunnskap (techne) men også teoretisk kunnskap (episteme) og praktisk klokskap (phronesis), ved at vi belyser og reflekterer over praktiske utfordringer i vårt daglige arbeid (Jamissen, 2011). Som yrkespedagog drives jeg av nysgjerrighet og undring og jeg anser at en av mine fremste oppgaver som pedagog er å legge til rette for dialog. I den forbindelse har innsikt i Arisoteles tanker og vitenskaplig arbeid tjent som en introduksjon til dette formålet.

I forlengelse av dette velger jeg å se på læringssirkelen som et ”vannhjul”. For når erfaringene våre fyller skovlene drives hjulet rundt av seg selv, slik at ny praksis kan gi oss ny kunnskap, som i en i uferdig og kontinuerlig prosess. For ideer er ikke ferdige uforanderlige elementer av tanker men de formes og omdannes som følge av erfaring. Av den grunn er det derfor av betydning å huske på at alle deltakerne går inn i dette aksjonsforskningsprosjektet med sine subjektive tanker, ideer og tidligere erfaringer omkring tema (Kolb, 1984).

Det er med andre ord komplekse forhold som er forbundet med det å legge til rette for læring og forske i egen praksis (Hiim, 2010; Jamissen, 2011; Säljød, 2017). Og underveis i

forskningsprosessen når jeg selv kjente på den konflikten som Kolb beskriver i sin modell mellom det konkrete og det abstrakte stilte jeg meg selv mange etiske spørsmål. En av problemstillingene jeg har vært nødt til å forholde meg til er mine egne praktiske ferdigheter og om jeg er i stand til å forstå de kreftene og den sårbarheten som *kan* oppstå i ulike situasjoner underveis. Og om jeg har den praktiske klokskapen (*phronesis*) som kreves. Jeg er opptatt av å videreutvikle min egen evne til gode bedømmelser i konkrete situasjoner fremfor å følge universelle regler mekanisk. Det betyr ikke at jeg ikke følger etiske prinsipper, slik som resepekt, rettferdighet, velgjørenhet, medbestemmelse og likeverd, men at jeg er oppmerksom på og engasjert i den verdiverden jeg er en del av. Jeg er i likhet med Kvale & Brinkmann (2012) opptatt av at moralsk ansvarlig forskningsadferd er noe annet enn abstrakt etisk kunnskap. Jeg har derfor vært bevisst på å øve opp min sensibilitet i emosjonelle og komplekse situasjoner underveis. Også fordi jeg har kjent på utfordringen ved at jeg i dette aksjonsforskningsprosjektet innehar flere roller, slik som observatør, medarbeider, deltaker, kollega og leder av utviklingsprosessen og jeg har reflektert mye over hvordan jeg kan unngå sammenblanding av roller. Nærheten til forskningsfeltet var noe jeg kjente særlig på under intervjuet med rektor (kap. 5.5.3). Fortolkning og en god forståelse av kontekst blir dermed en forutsetning for å utføre en god forskerjobb, hvor en klok forsker (*phronensis*) fremstår som en reflektert praktiker og en aktiv medspiller i meningsdannelsen (Højberg, 2014; Kolb, 1984).

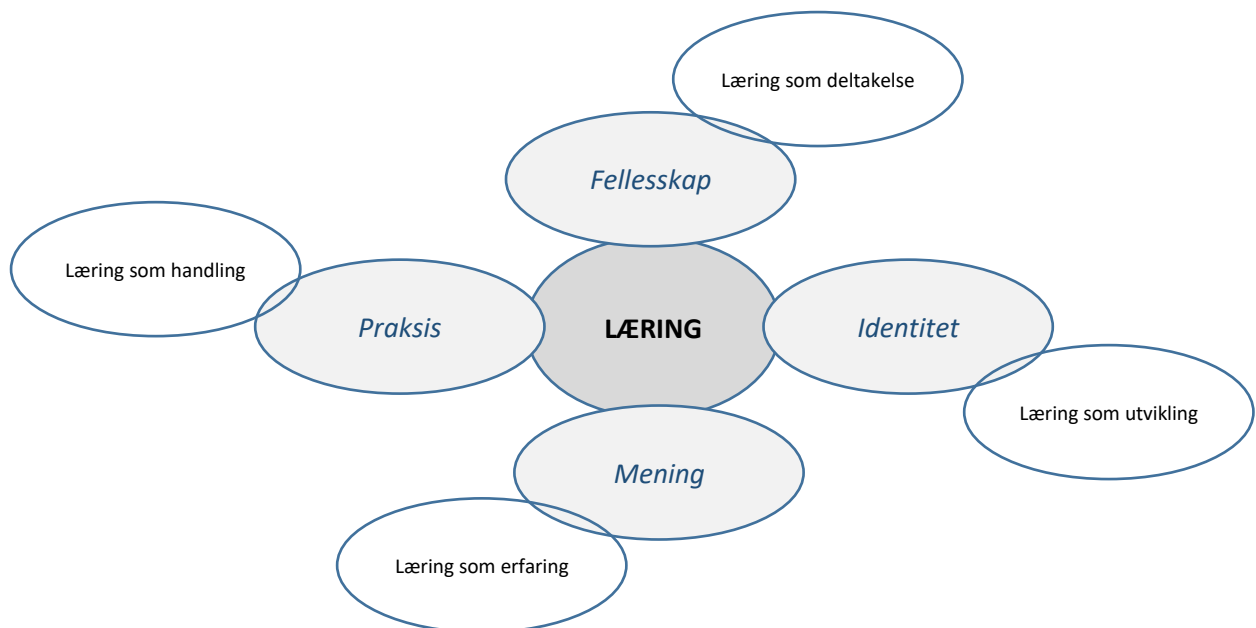
Som kunnskapsutvikler i dette prosjektet støtter jeg meg dermed til Kolb (1984) som sier at det er viktig å forstå at læring er en konflikt- og spenningsfylt prosess der ny erkjennelse, holdninger og ferdigheter oppnås gjennom konfrontasjon mellom de fire formene for erfaringsbasert læring. Konkret opplevelse, reflekterende observasjon, abstrakt begrepsliggjørelse og aktiv eksprementering (Kolb, 1984, 3 296). Og at dette får noen følger for tilretteleggingen av læringsprosessen i prosjektet med hensyn til valg av innhold og arbeidsmåter. Dette kommer jeg tilbake til i oppgavens metodedel. Det betyr at den lærende i læreprosessen beveger seg i forskjellige grader mellom å være aktør og observatør og mellom å være konkret deltakende og kritisk analytisk. Læring er således en holistisk tilpasningsprosess til den sosiale og fysiske verden rundt oss som varierer fra person til person (Kolb, 1984).

Ved å legge Kolb sitt teoretiske rammeverk til grunn er forutsetningene for at den enkelte deltaker i prosjektet får en bredere innsikt i og mulighet for å se sine egne erfaringer i nye perspektiver i samhandling med andre tilstede. Erfaringskunnskapen bindes sammen med vitenskapen (teorien) slik at ”her og nå”, altså deltakernes umiddelbare erfaringer blir et utgangspunkt for å etterprøve og teste gyldigheten av abstrakte begreper (Kolb, 1984). Kolbs sirkulære modell er dermed også en analysemodell for å forstå hvordan våre erfaringer blir til teori (abstrakte begreper).

På den annen side er noe av kritikken mot Kolb at læring som helhet er et internt anliggende og at den sosiale dimensjonen er fraværende (Illeris, 2012). Dermed er det nødvendig at læringen i prosjektet også forankres i den sosiale dimensjonen, det vil si læring som sosiale prosesser. Jeg vil i det neste avsnittet presentere læringens sosiale dimensjon ved å legge hovedvekten på Wengers (1998) teori om praksisfellesskaper fordi Wenger sitt syn på læring har mange likhetstrekk med Kolb sin forståelse som hevder at læring urokkelig henger sammen med levde erfaringer og deltakelse.

3.3 Læringens sosiale dimensjon – Wengers praksisfellesskap

Grunnelementene i Wengers sosiale læringsteori er fellesskap, praksis, identitet og mening.



Figur 3: Grunnelementene i Wengers sosiale læringsteori (Wenger 1998 , s 143 i Illeris (red) (2012)

Aristoteles var dog den første til å hevde at kunnskap er koblet sammen med det arbeidet vi bedriver (Gustavsson, i Steinsholt & Løvlie (red), 2011). Felles er at Wenger og Aristoteles plasserer læring i sammenheng med de erfaringer vi tilegner oss gjennom deltakelse i verden og at læring er en del av den menneskelige natur og en unngåelig del av vår eksistens. Hvor refleksjon, dialog og dialektikk (phronesis) er inngangen til en dypere forståelse (Eikeland, 2013b; Kolb, 1984; Wenger, 1998).

Wenger poengterer at komponentene *mening, praksis, identitet og fellesskap* alle er forbundet med hverandre og gjensidig definerer hverandre. Det betyr at alle komponentene i figuren over knyttet til læringsbegrepet kan bytte plass og / eller plasseres i midten som et fokuspunkt og figuren vil allikevel gi mening (Wenger, 1998).

Jeg forstår Wenger slik at han bruker begrepet *praksisfellesskap* som et grunnleggende element og en inngang til en overordnet begrepsmessig ramme for å synliggjøre at kunnskap er forbundet med forhold som tilegnes verdi. Samtidig som det refereres til en velkjent erfaring ved at han beskriver et praksisfellesskap som ei sosial gruppe. Det betyr at begrepet praksisfellesskap refererer til de sosiale læringsprosessene som finner sted når mennesker møtes enten fysisk, virtuelt eller samarbeider om en felles oppgave en gitt tidsperiode. Et praksisfellesskap kan også være relasjoner mellom personer som varer over tid i tillegg til at praksisfellesskapet (lærerne) kan ha relasjoner til andre praksisfellesskap (Wenger, 1998), slik som eksempelvis lederteamet og administrasjonsteamet i skolen. Å være deltaker i en aksjonsforskningsgruppe som denne er dermed både handling og en måte å høre til på. I dette prosjektet anvender jeg Wengers sosiale læringsteori om praksisfellesskap som en ramme for å forstå betydningen av deltakelse i aksjonsforskningsgruppa. Og når læring er den aktiviteten som samler et slikt fellesskap, kan vi snakke om et læringsfellesskap.

I dette prosjektet har jeg dermed fokus på hvordan et kollegafellesskap kan være et verktøy for å utvikle kunnskap og en strategi for å videreutvikle et samarbeid i skolen, ved å legge til rette for at deltakerne videreutvikler sin forståelse av praksisfeltet mens forskningen pågår. Målet er at vi skal prege hverandre med våre erfaringer og vårt medlemsskap, trekke hverandre med og utfordre hverandre. Wenger (1998, s 73) peker på tre sentrale egenskaper som er med på å definere et praksisfellesskap: 1) felles virksomhet (joint enterprise), 2) gjensidig engasjement (mutual engagement) og 3) felles handlemåter (a shared repertoire).

Felles virksomhet

Felles virksomhet innebærer en gjensidig ansvarlighet som holder praksisen samlet. Vi kan dele virksomheten til aksjonsforskningsgruppa i denne studien inn i to områder: 1) deltakelse i aksjonsforskningsprosjektet og 2) utvikling og forbedring av praksis hvor det gjensidige ansvaret vi har for å oppfylle skolens samfunnsmandat ligger til grunn for oppdraget. På den annen side sier Wenger at felles praksis ikke utelukkende bestemmes av et ytre mandat. Til tross for at praksisfellesskapet oppsto som en reaksjon på en samfunnsmessig endring og et behov for omstilling i skolen så vil praksis utvikle en egen reaksjon på sitt mandat (Wenger, 1998). Det at vi alle jobber innenfor voksenopplæringsområde ved skolen vil ikke alene bidra til å forme et fellesskap eller videreutvikle vårt samarbeid. Det vil være gjennom å sette ord på felles praksis og utfordringer at fellesskapet og samarbeidet kan utviklet seg. Men det var det gjensidige ansvaret vi har for våre elever og studenter som var avgjørende for realisering av prosjektet.

Gjensidig engasjement

Et annet kjennetegn ved praksis som en kilde til fellesskap er, i følge Wenger (1998), utviklingen av et felles engasjement. Noe som innebærer at deltakernes bidrag inn til fellesskapet utfyller hverandre. Lærerne, administrasjonen og ledelsen er på mange måter en homogen gruppe i og med vi har samme fagbakgrunn. Men fordi vi har ulike roller og kompetanse så brakte de ulike deltakerne med seg forskjellige bidrag fra praksis og teori inn i fellesskapet. Gjensidig engasjement i et fellesskap viser til at deltakerne har evnen til å utnytte hverandres forskjellighet og hvordan man samhandler og håndterer kollektive prosesser og ikke minst at man møtes og opplever tilhørighet til gruppa (Wenger, 1998). Som kollegaer på en felles arbeidsplass skulle en tro det var lett å møtes regelmessig og for lærerne er dette satt i system gjennom ukentlige fagteammøter. Men det å skape møtearenaer på tvers av nivåene i organisasjonen for å holde prosessen i gang og legge grunnlaget for videre utvikling har til tider vært en utfordring.

Felles handlemåter

Et praksisfellesskap utvikler felles rutiner, begreper, handlinger og ikke minst en felles historie om sin virksomhet. Dette repertoaret inngår i samtalene når deltakerne skal beskrive og gi meningsfulle utsagn om omgivelsene. En viktig del av det repertoaret som aksjonsforskningsgruppa har utviklet i denne studien kan beskrives som; kollektive

arbeidsformer, felles historier og teoriutvikling. Dette vil jeg komme tilbake til, utdype og synliggjøre i senere kapitler.

Et sentralt aspekt ved praksisfellesskapene er dermed at deltakerne har en felles interesse for det de jobber med og utvikler seg gjennom samspill, samhandling og av å lære av hverandre. Det vil si læring som erfaring, læring som utvikling, læring gjennom handling og læring som deltakelse (Wenger, 1998). Videre beskriver Wenger hvilke faktorer som må være tilstede for at kollegaer skal ta hverandres kompetanse i bruk og hvordan praksisfellesskap kan utvikle seg og gi motivasjon til ny læring. Dette er egenskaper slik som; at det vedvarer over tid, gjensidighet, felles praksis og felles måter å gjøre ting på, hurtig spredning av informasjon, kulturelle kjennetegn og kunnskap om hverandre og gjensidig definerte identiteter. Læring må i denne sammenhengen forstås som relasjonell og kontekstuell fordi den finner sted innenfor visse rammer og gjennom deltakelse i sosial praksis, også kalt situert læring (Wenger, 1998). Situert læring er slik jeg oppfatter Lave & Wenger (1991) en dimensjon ved sosial praksis og en måte å forstå læreprosessen på nettopp fordi kunnskapsutvikling og læring må ses i sammenheng med den konteksten den utvikles og blir anvendt i.

Det handler om at vi mennesker er sosiale vesener som lever våre liv i et nært samspill med andre mennesker og at den sosiale dimensjonen er et forhold av vesentlig betydning for læring og en integrert del som preger og inngår i all læring (Wenger 1998). Læring er med andre ord en integrert og et uadskillelig aspekt ved sosial praksis der den som lærer uunngåelig er en deltaker i et fellesskap av praktikere og at denne situasjonen er medbestemmende for karakteren av læreprosessen og det som blir lært (Wenger, 1998).

Jeg vil understreke at jeg ikke anser en teori som en oppskrift og at jeg er oppmerksom på læringens kompleksitet (Kap 3.1). Jeg anser en teori snarere som en gudie til hvor det *kan* være hensiktsmessig å rette oppmerksomheten mot og hvordan begreper innefor sosial læringsteori kan være til hjelp for å forklare fenomener. Av den grunn anser jeg det som betimelig å redgjøre for på hvilken måte jeg tenker at situasjonen er medbestemmede for lærerprosessen og resultatet i dette prosjektet. Jeg tenker at det i bunn og grunn handler om å legge vekt på verdier som medbestemmelse, demokrati, likeverd, tillit, trygghet og åpenhet, altså en verdibasert hermeneutisk prosess.

Når det er sagt så er forholdet mellom læring i ulike situasjoner og hva deltakerne tar med seg fra kontekst og til andre sammenhenger av mange beskrevet som problematisk (Jordet & Roland, 2012). Et klassisk eksempel og utfordring innen for yrkesfagene, som jeg selv er godt kjent med, er ”læring inne” på skolen og ”læring ute” i yrkesfeltet, som ideellt sett skal utfylle og komplimentere hverandre slik at de støtter elevenes utvikling av deres samlede profesjonelle kompetanse.

Møteplassene og praksisfelleskapene utgjør riktignok arenaer for læring hvor det bestående utfordres og ny kunnskap bygges. Men forskningsresultater fra empiriske studier (Jordet & Roland, 2012) viser at konteksten ikke er tilstrekkelig for at læring kan skje. Jeg hevder derfor ikke at det å være deltaker i et praksisfelleskap automatisk gir læring. Deltakerne må selv bli bevisst sin egen læring (deutrolæring) for å kunne se når noe er lært eller når noe ikke er lært (Argyris & Schön, 1996). Evaluering av strategier og oppsummering etter hver aksjon, i form av tilbakeføring av kunnskap og refleksjon (Eikeland, 2013b; Kolb, 1984) er dermed en vesentlig del av læreprosessen i dette prosjektet.

Å være en del av et praksisfelleskap *kan* slik jeg ser det resultere i en dannelsesreise i refleksjon omkring nye erfaringer, slik at deltakerne kan ta i bruk eksisterende og ny kompetanse i samspill med andre. For å få dette til er det viktig at deltakerne opplever at de blir lyttet til, at de kan komme med sine meninger og at disse blir etterspurt slik at de er en del av prosjektet og dets utvikling. Jeg anser det derfor som viktig å ta vare på den enkelte deltaker sin historie og ikke minst se verdien av dialog og refleksjon i praksisfelleskapet fordi erfaringsdeling vil være kjernen i å utvikle og forbedre vår egen praksis. Læring i praksisfelleskap kan gi en sterk drivkraft for å skape ny kunnskap og utvikle skolen som en lærende organisasjon fordi lokal kunnskap kan bidra til allmenne kunnskaper ved å bidra til endring. Min jobb som forsker i dette prosjektet blir da å løfte blikket og generalisere, se etter mønstre og abstrakte teoretiske begreper. Altså bevege meg mellom data og teori- begreper og analyse (deler og helhet) som grunnlag for å stille nye spørsmål (Gadamer, 2012; Kolb, 1984). For å dyrke frem en sosial læringskultur vil jeg sette av godt med tid underveis både under de ukentlige fagteammøtene men også ved å stimulere til nye møtearenaer, etablere nye praksisfelleskap og skape en sosial trygghet rundt de involverte for å skape faglig utvikling og profesjonalisering. Aksjonsforskning som strategi i dette prosjektet ser jeg på som en måte å prøve ut Wengers sosiale læringsteori i praksis ved å legge til rette for, dokumentere, analysere og dele praksisfortellingene som kommer frem ved å ”offentliggjøre” de.

I det neste kapittelet vil jeg presentere organisasjonslæring ved å trekke frem Argyris & Schön (1996) sin praktiske disiplin og legge vekt på deres begreper om enkeltkrets, dobbeltkrets- og deutrolæring. I dette prosjektet er det interessant å se på hvordan deltakernes kompetanse kan heves opp på et kollektivt nivå, med fokus på læring i organisasjoner som deltakelse i praksis og kollektiv erfaringslæring, slik at individuell erfaring kan bli til felles kunnskap i skolen.

3.4 Fra individuell erfaring til felles kunnskap – organisasjonslæring

Det finnes som tidligere nevnt (kap 3.1) mange definisjoner av læring og organisasjonslæring er en måte å lære på. Med bakgrunn i læringens kompleksitet kan det være nyttig å se ulike former for læring i forhold til hverandre for å kunne legge til rette for et godt samspill mellom individuell og kollektiv læring og mellom teoretisk og erfaringsbasert læring (Berg & Eikeland, 1997). Også sett i lys av at Aristoteles ikke snakket om en satsning kun på ”praktisk kunnskap” eller teoretisk, slik Eikeland (2013b) hevder at noen av dagens nye tilhengere av Aristoteles forestiller seg.

Tabell 2: Ulike former for læring (Berg & Eikeland, 1997, s26).

	Individuell læring	Kollektiv læring
Teoretisk læring	(1) Individuelle kurs, boklesing o.l	(2) Forelesning, felles lytting o.l
Erfaringsbasert læring	(3) Læring gjennom handling: øvelse, tilvenning	(4) Organisasjonslæring: fokusering på felles praksis. Hvordan vi jobber i forhold til hverandre og med oppgaveløsning?

Skolen som en lærende organisasjon er en enhet som lærer til forskjell fra enkeltindivider. Organisasjoner kan som andre enheter lære på flere måter. Organisasjonslæring er i følge Berg & Eikeland å fokusere på felles praksis og forbedring av denne gjennom å løse oppgaver sammen ved å stille spørsmål om hvordan ”vi” jobber best mulig i forhold til hverandre og ”oppgaven”. (Berg & Eikeland, 1997). Denne formen for læring på arbeidsplassen ser Eikeland (2013b) på som en form for felles eksperimentering. I dette prosjektet støtter jeg

meg til Eikeland, men jeg anser ikke metodikken i dette aksjonsforskningsprosjektet som eksprementell, men praktisk, utprøvende og utviklingsorientert (kap. 4.2).

Organisasjonslæring i vårt perspektiv dreier seg om kollektiv erfaringslæring hvor vi som deltakere går sammen igjennom faser i en aksjonsforskningspiral der en systematisk veksling mellom refleksjon og handling er avgjørende for om læring skjer (Eikeland, 2015; Hiim, 2010; Kolb, 1984). Forskjellen mellom individuell læring og organisasjonslæring er dermed at det er ønsket om forandringer i organisasjonen som er i fokus og ikke forandringer i enkeltindividene alene. I dette prosjektet bruker vi aksjonsforskning som et verktøy for å fremme organisasjonslæring. Organisasjonslæring er med andre ord noe annet enn opplæring der det å ”gripe ann” et følt problem og gjennomføre et endringsarbeid handler om å legge til rette for organisasjonslæring. Akershus fylkeskommune som er skoleeier i denne sammenheng vektlegger at ”en lærende organisasjon greier å fornye sin praksis når det er nødvendig” (Akershus fylkeskommune, 2015, s 14).

Skolen som er forskningsfeltet i dette prosjektet er en arbeidsorganisasjon hvor arbeidet organiseres inn mot skolens hovedoppgave som er å gi opplæring til alle elever som gir kunnskaper, holdninger og verdier som gjør dem i stand til å mestre sitt eget liv og delta i arbeids – og samfunnslivet (Kirke-, utdannings og forskningsdepartement, 1993).

Kjerneoppgaven for skolen må dermed være det overordnede målet for organisasjonslæringen.

Berg & Eikeland sammenligner det som skjer i en organisasjon med livet på et teater hvor det stadig er et skifte mellom det å spille en rolle ”*på scenen*” og ”*bak scenen*” (Berg & Eikeland, 1997, s 25). For å få arbeidsoppgavene gjort på en effektiv måte må alle organisasjoner ha en *driftorganisasjon*. Det refereres da til hele organisasjonen og ikke bare til driftsoppgaver i snever betydning. Driftorganisasjonen har en rollefordeling og en rolleliste. Det vil si en beskrivelse av hvordan skolen er organisert (kap 1.6) som ofte er illustrert i form av et organisasjonskart. Samtidig som teaterstykke spilles må man hele tiden diskutere ”bak scenen” hvordan utførelsen knyttet til de eksisterende rollene kan bli bedre. Dessuten må behovet for nye roller diskuteres og innøves (Berg & Eikeland, 1997). Å sette denne *utviklingsaktiviteten* i system krever andre ferdigheter og det stiller andre krav til de ansatte enn det som trengs for å løse arbeidsoppgavene i en arbeidsorganisering. Det er derfor behov for et rom ”bak scenen” der rollene kan være gjenstand for kritisk analyse. Systematiseringen

av det som skjer her kaller Berg og Eikeland for *utviklingsorganisering*. En lærende organisasjon i dette perspektivet er når utviklingsorganisasjonen fungerer og de ansatte klarer å justere kursen systematisk ved å videreutvikle ulike ordninger og legge om rollene underveis (Berg & Eikeland, 1997).

Det betyr at dersom skolen som organisasjon skal kunne utvikle seg og gjennomgå forandringer er det individene som må være hovedaktørene og lære seg nye strategier og handlingsmåter, som kan brukes i hverdagen (Argyris & Schön, 1996). Individuell læring i dette perspektivet er dermed en forutsetning for organisasjonslæring, men ikke tilstrekkelig. Det er med andre ord ikke nok å summere de enkelte ansattes læring for så og si at det har skjedd en organisatorisk læring. Organisasjonslæring skjer i følge Argyris & Schön (1996) når individene i en organisasjon erfarer en problematisk situasjon og prøver å løse denne på vegne av organisasjonen. Vi som ansatte i skolen kan dermed lære for organisasjonen gjennom en undersøkelse- og forskningsprosess. Læring i organisasjoner skjer i følge Argyris & Schön (1996) på ulike nivå og de skiller mellom; enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deutrolæring.

Enkeltkretslæring

Organisasjoner lærer blant annet av feil som oppstår og som senere blir løst for eksempel ved at rutiner og prosedyrer blir endret. I enkeltkretslæring korrigeres de synlige feilene, men denne formen for læring endrer ikke normene og verdiene i organisasjonen. Enkeltkretslæring er en ensidig form for læring fordi den handler om å identifisere feil og rette opp i disse, men feil kan oppstå igjen. Denne læringen forandrer ikke organisasjonens helhet. På den annen side er enkeltkretslæring helt nødvendig for å utvikle organisasjonen og behovet for denne formen for læring er der hele tiden og denne læringen kan innebære store positive læringseffekter, som når tenkte mulige løsninger fungerer i praksis. Resultatet av enkeltkretslæring er til tross for korrigerende av de problemer som oppstår, status quo (Argyris & Schön, 1996).

Dobbeltkretslæring

Dobbeltkretslæring er mer utfordrende og en større forandingsprosess enn enkeltkretslæring. Det er som oftest enklere å justere forhold slik som eksempelvis teamsammensetting og møtestruktur enn de grunnleggende verdiene i organisasjonen, fordi det krever at de ansatte lærer seg nye strategier og handlingsmåter og ikke bare forandrer på det som er der fra før.

Samtidig gir dobbeltekretslæring muligheter for nytenkning og innovasjon. Men Argyris & Schön (1996) peker på at det kan være vanskelig å velge løsninger som krever at man stiller grunnleggende spørsmål ved hvorfor vi gjør som vi gjør eller om vi kanskje kunne gjort noe annerledes og at dette kan virke truende på de involverte. I dobbeltekretslæring oppstår det ofte konflikter mellom de ansatte og dermed stanses prosessen ofte av det de kaller organisasjonsmessige forsvarsrutiner og dilemmaer.

I følge Argyris & Schön (1996) inneholder alle organisasjoner, også skoler, slike former for innøvd inkompetanse som danner et "organisasjonsmessig forvarsmønster". Dette skapes når individer møter truende eller pinlige situasjoner. Skolens ledelse spiller derfor en viktig rolle i endringsprosessen. Vi må våge å diskutere det udiskuterbare og stille spørsmål ved om vi er organisert for å ta imot en endring slik at vi får til å videreutvikle et samarbeid omkring voksenopplæringsområdet fordi det kan medføre en ny måte å tenke og drifte skolen på.

Deutrolæring

Deutrolæring er i følge Argyris & Schön (1996) å lære å lære. Det vil si å se forskjellen på enkeltkrets- og dobbeltekretslæring slik at de ansatte kan se når noe er lært eller ikke lært. Å evaluere strategier og oppnådde resultater er en del av deutrolæringen i en organisasjon. For å bli i stand til dette må man se sin egen læringsprosess utenfra og reflektere over denne prosessen. Det er denne evnen til refleksjon som får organisasjonen til å gå fremover (Argyris & Schön, 1996). Denne formen for læring er mye vanskeligere og mer omfattende enn de to andre formene for organisasjonslæring. Men det er dette som er vårt mål: å utvikle en læringskultur for kontinuerlig endring, læring og forbedring. En sentral pedagogisk utfordring i prosjektet blir derfor å tilrettelegge for dybdelæring med sikte på å gjøre deltakerne mer reflekterte innenfor den organisatoriske konteksten som skolen er.

I arbeidet med å systematisere organisasjonslæring vil jeg fremheve at det er viktig å huske på at alle kjenner hver sin del av organisasjonen, men at ingen kjenner til helheten. Vi som deltakere (lærerne, administrasjonen og ledelsen) sitter på forskjellige steder i organisasjonen og har dermed ulike handlingsteorier (Argyris & Schön, 1996). Det vil si ulikt syn på hvordan verden henger sammen, ulik grad av engasjement og ikke minst ulik grad av behov for endring. Det vil derfor være viktig å legge til rette for organisatoriske "rom" for dialog og dialektikk fordi forholdet mellom daglig drift (på scenen) og utviklingsarbeid (bak scenen) kan medføre spenninger og muligheter (Berg & Eikeland, 1997). Jeg mener at læring og

utvikling av skolen er og bør være to sider av sammen sak, men at samarbeid alene ikke er en garanti for gode resultater og en lærende organisasjon.

3.5 En oppsummering av oppgavens teoretiske forankring

Teorien som er presentert skal belyse det jeg forsker på og hovedpoenget med den er at den faktisk brukes. Innledningsvis gjorde jeg rede for læringsbegrepet ved å sette ord på læringens kompleksitet og at det er umulig å fange læringsbegrepet i en definisjon, selv om vi kan gi eksempler på hva læring kan være. Vi må med andre ord akseptere at det finnes mange ulike definisjoner av læring og at det ikke finnes et endelig svar (Säljö, 2017). Hensikten med en slik introduksjon er å gjøre rede for hvordan jeg oppfatter de grunnleggende prinsippene for læring innenfor det kognitive, sosiale og erfaringsbaserte perspektivet og hvordan læring i lys av disse teoriene kan organiseres i dette prosjektet, med henvisning til Aristoteles sine kunnskapsformer. For å forstå prosessen med å konstruere kunnskap inkludert refleksjonens betydning for læring i dette prosjektet har jeg derfor valgt og legge vekt på David Kolb (1984) sin erfaringsbaserte teori ved å ta utgangspunkt i hans læringssirkel. I tillegg er det nødvendig å forankre læringen i dette prosjektet i den sosiale dimensjonen, det vil si læring som sosiale prosesser for å oppnå en forståelse for hvordan vi kan videreutvikle samarbeidsprosesser innad i skolen. I den forbindelse anser jeg Wengers (1998) teori om praksisfelleskap som et egnet perspektiv fordi hans teori har mange likhetstrekk med og dermed utvider Kolb sin forståelse som hevder at læring urokkelig henger sammen med levde erfaringer og deltakelse.

I tillegg er det nødvendig å se på hvordan deltakernes kompetanse kan heves opp på et kollektivt nivå med fokus på læring i organisasjoner for å forstå hvordan vi kan utvikle skolen som en lærende organisasjon gjennom systematisk aksjonsforskning. I denne sammenhengen har jeg presentert deler av Argyris & Schön (1996) sin teori om læring i organisasjoner fordi de hevder at organisasjonslæring skjer når individene i en organisasjon erfarer en problematisk situasjon og prøver å løse den på vegne av organisasjonen, og at vi som ansatte i skolen lærer for organisasjonen gjennom en undersøkelse- og forskningsprosess. Noe som er i tråd med dette prosjektets forskningsdesign og aksjonsplan (kap 4.5) og i det neste vil jeg presentere nettopp forskningstilnærmingen i prosjektet.

4.0 Forskningstilnærmingen i prosjektet

Å velge en tilnærming til et arbeid handler om å ta i bruk et sett av retningslinjer for å sikre at vitenskaplig arbeid er faglig forsvarlig, sier Grønmo (2011, s 27). Å være vitenskaplig er å være metodisk, sier Tranøy (gjengitt i Dalland, 2011, s 83). Begrepet *metode* refererer altså til de konkrete fremgangsmåtene som er benyttet for å innhente, konstruere og produsere data (empiri) om bestemte fenomener for å finne svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Samtidig er det slik at valg av forskningsmetode også handler om å ta stilling til vitenskapsteoretiske problemstillinger (Grønmo, 2011). Forskningstilnærmingen i dette prosjektet er aksjonsforskning fordi denne metoden legger vekt på dialog, deltakelse og erfaringskunnskap som grunnlag for kunnskapsutvikling. Dette er i samsvar med mitt syn på kunnskapsutvikling med referanse til hermeneutikken og Aristoteles kunnskapsformer, slik jeg tidligere har omtalt (kap 2.0). Et viktig aspekt ved aksjonsforskning som metode er derfor å vise dialogisk gjennom selvbevisstgjøring (metarefleksjon) og praktisk klokskap (*phronesis*) snarere enn å overtale noen med argumenter eller med bruk av retorikk.

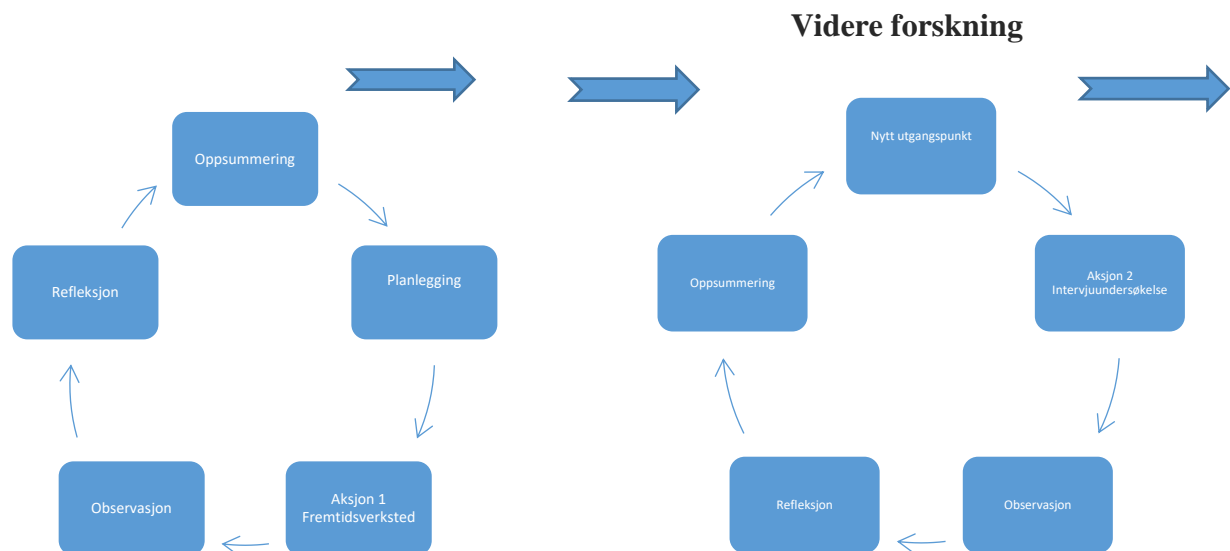
Vitenskapsteori og metode er med andre ord uløselig knyttet sammen og i dette forskningsprosjektet har jeg på en pragmatisk måte valgt en metodisk tilnærming som jeg mener tjener formålet, som er å forbedre praksis. I det neste kapittelet vil jeg utdype aksjonsforskning som metode og presentere prosjektets design, grovplan, aksjoner og analysestrategi.

4.1 Aksjonsforskning som forskningstilnærming

Aksjonsforskning er en måte å knytte forskning nærmere praksis og dermed utvikle arbeidslivet som i denne sammenheng er skolen som organisasjon. I Norge har særlig Hiim (2010) bidratt til å etablere og videreutvikle aksjonsforskning som "lærerforskning" selv om aksjonsforskning har røtter langt tilbake hvor Kurt Lewin av mange oppfattes som "aksjonsforskningens far" (Eikeland, 2013b; Hiim, 2010). Aksjonsforskning er en fellesbetegnelse på mange retninger med utgangspunkt i ulike tradisjoner. Fellesnevneren i all aksjonsforskning er at fokuset er rettet mot handlinger og forskning rundt disse handlingene.

Det vil si at praktisk forandring og kunnskapsutvikling går hånd i hånd (Eikeland, 2013b; Hiim, 2010).

Aksjonsforskning handler med andre ord om å ta tak i et følt problem og forske i egen praksis samtidig som målet er å utvikle denne praksisen. Det vil si at deltakerne beveger seg fra en praktisk problemopplevelse via analyse til løsning og videre til implementering og vurdering. Berg & Eikeland (1997) beskriver dette som et systematisk forsøk på å få til organisasjonslæring eller kunnskapsutvikling basert på praktiske erfaringer i en organisert arbeidssammenheng. Målet med aksjonsforskning er med andre ord å forbedre praksis, produsere kunnskap og dokumentere endringsprosesser og forbedret praksis (Hiim, 2010). Fasene i aksjonsforskning kan beskrives med følgende modell:



Figur 4: Fasene i et aksjonsforskningsprosjekt fritt utviklet etter eget design.

I dette prosjektet har vi vært igjennom vært flere runder i spiralen (kap 5.0). Og denne typen læringsspiral, refleksjonsspiral eller kunnskapsspiral samvarer med Kolb (1984) sin teori om erfaringsbasert læring. Den lærende erfarer gjennom handling, analyse og refleksjon over handlingen, for deretter å generalisere ved å se etter bestemte mønstre, for så og trekke konklusjoner og si noe om hva man har eller kan lære av prosessen. På bakgrunn av refleksjonen lages det nye planer. På samme sirkulære måte skjer utviklingen og læringen i et aksjonsforskningsprosjekt (Hiim, 2010). Både kunnskapsutviklingen i prosjektet og min forskerrolle har vært preget av systematisk erfaringslæring.

4.1.1 Mitt ståsted som aksjonsforsker

Det finnes mange varianter av aksjonsforskning, slik som dialogbasert aksjonsforskning, pedagogisk aksjonsforskning, kritisk utopisk aksjonsforskning og samarbeidende aksjonsforskning, for å nevne noen retninger (Hiim, 2010). Begrepet ”aksjonsforskning” er flertydig (Eikeland, 2013) og ulike perspektiver innebærer ulikheter i det epistemologiske grunnlaget og ulike innfallsvinkler til problemstilling og forskningsspørsmål (Hiim, 2010).

Jeg synes imidlertid det er en utfordring å plassere meg selv som aksjonsforsker inn i en spesifikk aksjonsforskningstradisjon og jeg har heller ikke noe ønske om å bruke plass på å skrive meg historisk inn i en bestemt tradisjon. Det er fordi jeg gjennom mine studier, først på bachelornivå og nå som mastergradsstudent har lært litt her og litt der og blitt inspirert av flere ulike perspektiver som jeg forsøker å sette sammen slik at det fungerer. Jeg har troen på at det å kjenne til og bruke et mangfold av perspektiver bidrar til at jeg utvikler meg som aksjonsforsker slik at jeg blir i stand til å utvikle egne verktøy og fremgangsmåter. Mitt ståsted bærer derfor preg av å være et treffpunkt mellom flere tradisjoner hvor aristoteliske begreper som *praxis* og *prhronesis* utgjør kjernen i aksjonsforskningen. Målet for hans tenkemåte og praktiske filosofi er å utvikle enkeltindivider og sosiale fellesskap ved å dyrke og utvikle etisk og politisk dyktighet (dyd) i dem begge (Eikeland, 2008, 2015). Jeg opplever dette som et tankesett som *kan* ses i sammenheng med hvordan samfunnskunnskapen utvikles i dag sett i lys av at samfunnsvitenskapen handler om menneskelig samhandling på alle nivå.

Jeg mener videre at aksjonsforskning og utvikling av skolen som organisasjon kan og bør være to sider av samme sak slik at lærerne utvikler en overordnet forståelse av sin egen virksomhet og rolle som en viktig del av deres profesjonskunnskap. Jeg synes dog det organisatoriske perspektivet kan være vanskelig å få øye på innenfor flere aksjonsforskningstradisjoner og at arven fra Kurt Lewin som brukte aksjonsforskning i relasjon til lokalsamfunn, utdanningsinstitusjoner og organisasjonsutvikling, har blitt utydeligere med årene. Det finnes mange eksempler på lærerforskningsprosjekter (Hiim, 2010, kap 4, del 1). Felles for de fleste av dem er at de utvikler kunnskap om sentrale læreroppgaver og demokratisk elevmedvirkning snarere enn organisasjonsutvikling og systemendring. Når det er sagt så vil det ”i alle slike prosesser være nødvendig å endre organisasjonsstrukturer og systemer” (Hiim, 2010, s 83).

Jeg velger å plassere dette prosjektet i et skjæringspunkt mellom pedagogisk, dialogbasert og organisatorisk aksjonsforskning. For å forklare dette nærmere vil jeg i det neste avsnittet vise til sammenhengen mellom disse aksjonsforskningstradisjonene og organisasjonsutvikling.

4.2 Aksjonsforskning som organisasjonsutvikling

Innenfor pedagogisk aksjonsforskning er det utfordringer knyttet til lærerens daglige arbeid som er i fokus fordi læreren utifra sin profesjonelle erfaring er den som er den nærmeste til å identifisere behov for endring og utvikling. I alle slike prosesser vil det være nødvendig å endre organisasjonsstrukturer og systemer innad i skolen. Slik er aksjonsforskning også en organisasjonsutviklingsprosess (Hiim, 2010). I dette prosjektet innebærer det å videreutvikle et samarbeid innad i skolen, ved at deltakerne forsker på sine egne erfaringer og praksis gjennom øvelse, utprøving, dialog, analyse og kritisk refleksjon innenfor praksisfellesskapet.

Metodikken i dette aksjonsforskningsprosjektet er ikke eksperimentell, men praktisk, utprøvende, hermeneutisk og utviklingsorientert. Det er slik jeg oppfatter den dialogbaserte tradisjonen med referanse til organisasjons- og arbeidslivsforskningen ved Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) på 1980- og- 90 tallet. På samme måte som at organisasjoner er i stadig forandring som følge av ny kunnskap er aksjonsforskning en kontinuerlig og uferdig prosess (Hiim, 2010). Eikeland (2008, 2013) peker på sammenhengen mellom aristotelisk filosofi og organisatorisk aksjonsforskning ved å fremheve at Aristoteles sin tenkemåte ikke bare er relevant for aksjonsforskning, men er et resultat av og et eksempel på aksjonsforskning, fordi hans filosofi i sin helhet er lærings- utviklings - eller dannelsesorientert.

Av andre sammenfallende kjennetegn mellom utvikling av en lærende organisasjon og aksjonsforskning vil jeg trekke frem; betydningen av en planlagt innsats, viktigheten av målsetting og planlagte aktiviteter, at prosessen blir støttet av ledelsen, at det er en relativt langvarig prosess og ikke minst at prosessen fokuserer på å endre holdninger og adferd til grupper / team fremfor enkeltindivider (Argyris & Schön, 1996; Berg & Eikeland, 1997; Hiim, 2010).

Aksjonsforskning som organisasjonsutvikling i dette prosjektet vil jeg beskrive som de prosesser som har vært nødvendige for å bringe organisasjonen fra den eksisterende situasjonen (S) her og nå til den ønskelige (Ø) situasjonen gjennom planlagte tiltak (T) (Hartviksen & Kversøy, 2012). For å oppsumere velger jeg å referere til Inglar (2015) som uløselig knytter aksjonsforskning til begrepet *erfaringslæring* med fokus på deltakelse, erfaringskunnskap og dialog som grunnlag for kunnskapsutviklingen i dette aksjonsforskningsprosjektet. Jeg tenker videre at koblingen mellom aksjonsforskning og organisasjonsutvikling kan bidra til å finne det handlingsrommet som er tilstede innenfor de rådende rammebetingelsene. Dette vil jeg gjøre nærmere rede for i neste avsnitt som handler om prosjektets forankring i ledelsen ved skolen.

4.3 Prosjektets forankring og utvalg

Forankringen av prosjektet er ivaretatt gjennom en "Forespørsel om gjennomføring av forskningsprosjektet" ved skolen hvor både rektor og avdelingsleder har signert og gitt sitt samtykke (vedlegg 1). Arbeidet er også forankret gjennom en forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet (Vedlegg 2) til alle deltakerne. Det er i tillegg gitt fortløpende informasjon underveis både muntlig og via epost. Både rektor og avdelingsleder har vært synlige og aktive deltakere - noe jeg mener har bidratt til å synliggjøre prosjektet og gitt det legitimitet.

Utvalget er lærerne som tilhører det voksenpedagogiske fagteamet på avdeling for helse- og oppvekstfag og det er disse ti (10) som utgjør kjernen i aksjonsforskningsgruppa. Underveis har deltakerne og jeg som tilrettelegger sammen foretatt strategiske valg (Grønmo, 2011) av hvem og hvor mange fra administrasjonen og ledelsen vi har invitert med inn i prosjektet basert på kunnskapsutviklingen underveis. Alle deltakerne har hatt likeverdig men ulik deltakelse noe som blir beskrevet og begrunnet i oppgavens metodedel.

4.4 Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste - NSD

Prosjektet ble meldt til NSD høsten 2016 og fikk tildelt prosjektnummer 51011 (vedlegg 3). Personvernombudet fant at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredstiller kravene i personopplysningsloven

og tilbakemeldingen datert 03.01.2017 var at behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Personvernombudet for forskning la ved en prosjektvurdering med kommentarer som er etterkommet. De skriver imidlertid at utvalget består av lærere ved en videregående skole og voksne (over 18 år) elever / studenter i helse- og oppvekstfag enten i den videregående skolen eller på fagskolen. Dette stemmer ikke. Utvalget består kun av lærere og ansatte i administrasjonen og ledelsen ved skolen.

Jeg vil til slutt påpeke at selv om problemstillingen og tittelen på prosjektet var klar når jeg søkte til NSD så har dette forandret seg i takt med de endringene som har skjedd i praksis. Det handler om at aksjonsforskning ikke er statisk og at prosjektet har vært en dynamisk prosess mellom meg som forsker og alle deltakerne i vårt felles møte med praksisfeltet.

4.5 Et aksjonsforskningsdesign

Prosjektets problemstilling er: *Hvordan videreutvikle skolens eksisterende samarbeidsprosesser gjennom systematisk aksjonsforskning?*

- Prosjektets utviklingsmål er å bidra til å videreutvikle et samarbeid mellom lærere, administrasjon og ledelse, som har ansvar for voksenopplæringen og fagskolen.
- Prosjektets forskningsmål er å utvikle kunnskap om skolen som organisasjon med fokus på organisasjonsutvikling og skolen som en lærende organisasjon.

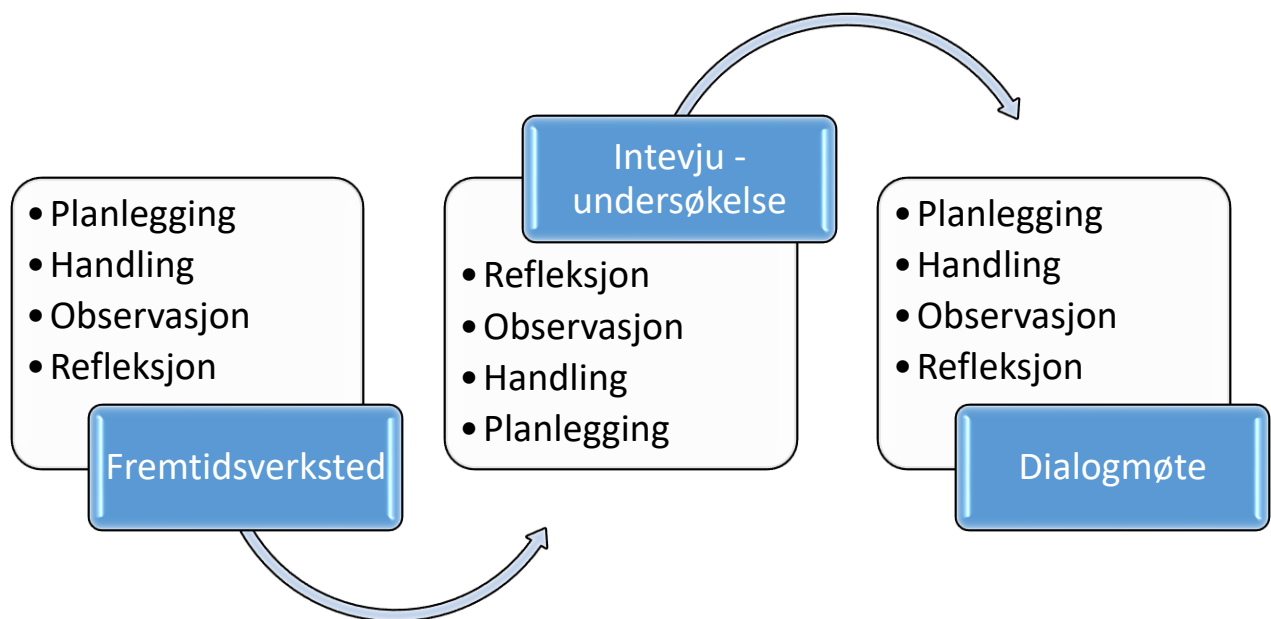
For å tydeliggjøre organisasjonsperspektivet i dette prosjektet har jeg valgt å ta utgangspunkt i, og fritt utvikle et forskningsdesign etter Berg & Eikeland (1997) sin modell for faser i et utviklingsarbeid. Forskningsdesignet er utviklet med fokus på å vise at aksjonsforskning er en helhetlig forskningsprosess av konstruivistisk karakter (Hiim, 2010). Det vil si at den kunnskapen deltakerne konstruerer gjennom de ulike handlingene (aksjonene) danner utgangspunkt for neste handling.

Aksjonsforskningsdesign i et organisasjonsperspektiv				
Problem-løsnings – faser	Fasebetegnelse	Hva som skjer	Medvirkende i problemløsning	Metoder for datainnsamling
1	Problemopplevelse	Opplevelse av at noe ikke er som det skal være / felles bekymring omkring et tema (problem).	Alle lærerne på VO team	Samtale om tema på team - referat
				Oppstartsmøte -logger
2	Problemkartlegging	Undersøkelse og analyse		AKSJON 1: Fremtidsverksted S ituasjonen nå Ø nsket situasjon T iltak Ped.sol Logger Verkstedsprotokoll
3	Løsningsforslag	Forslag til løsninger		
4	Beslutning / vedtak	Beslutning om realistiske tiltak		
5	Iverksetting	Beslutninger gjennomføres – utprøving / utforsking som kilde til kunnskap, forståelse, kompetanse	De deltakerne som forplikter seg	
6	Evaluering	Vurdering og refleksjon av resultater og metoder opp mot prosjektets målsetning. Denne vurderingen og refleksjonen danner grunnlaget for neste tiltak / aksjon	Alle	

Figur 5: Prosjektets forskningsdesign.

Den siste fasen (evalueringsfasen) innebærer å føre prosessen tilbake til fase en og fase to slik at det hele blir en problemløsnings- og aksjonsforskningspiral. Hensikten med dette er å legge til rette for å sikre kontinuerlige prosesser fremfor å sette iverk en rekke med enkelttiltak. På denne måten vil de deltakerne som ”har” problemet også få muligheten til å være med å analysere, finne løsninger og beslutte tiltak som igjen bidrar til høy grad av medvirkning og gjennomsiktighet (Berg & Eikeland, 1997). Jeg har valgt å konkretisere oppstarten av prosjektet som ledet frem til aksjon 1. fremtidsverksted i designet for å illustrere gangen i prosjektet der evalueringsfasen etter aksjon 1. ledet frem til intervju undersøkelsen som er aksjon 2.

I tillegg har jeg valgt å illustrere elementene i en aksjonsplan som vist under for å synliggjøre at det er gjennomført tre (3) aksjoner innenfor en tidsavgenset periode



Figur 6: Prosjektets aksjonsplan

Jeg startet planleggingen av prosjektet høsten 2016 ved å invitere mine kollegaer og medforskere inn til et oppstartsmøtet i november måned. Vi fant da ut at fremtidsverksted er en egnet metode i vårt prosjekt og gjennomførte dette 26. januar 2017. En vurdering og refleksjon (analyse) etter gjennomføringen av fremtidsverkstedet ledet til at vi startet planleggingen av en intervjuundersøkelse som jeg gjennomførte i uke 13 og 14/2017.

Kunnskapsgrunnlaget fra begge disse aksjonene ledet så til at vi planla og gjennomførte et dialogmøte 4.mai 2017. Alle aksjonene med tilhørende analyse og refleksjoner blir grundig presentert i neste kapitell.

4.6 Grovplan for prosjektet

For å skape struktur og oversikt har jeg også valgt og skissere prosjektets metoder, datainnsamling og analyse i en grovplan slik tabellen under viser:

Tabell 3: Metodiske aktiviteter i prosjektet

Metode	Data	Analyse
Samtale om tema på fagteam som resulterte i et oppstartsmøte	Referat fra fagteam	Systematisk diskusjon, refleksjon, utprøving og nye diskusjoner med nye utprøvinger
1) Fremtidsverksted med påfølgende oppsummeringsmøte	Logg fra deltakerne Verkstedprotokoll Min egen prosesslogg	Kritisk systematisk hermeneutisk analyse og refleksjon.
2) Kvalitative forskningsintervju med utvalgte personer i administrasjonen og ledelsen for å få ytterligere kvalitativ innsikt i kontekst.	Lydopptak Transkribert rådata Egne notater	1, 2 og 3 grads fortolkning i en veksling mellom data og begrepsstyrt tolkning hele veien.
3) Dialog møte – dialog konferanse i miniatyr inkludert oppsummeringsmøte og felles analyse av rådata i etterkant	Referater Evalueringsskjema fra deltakerne Egne observasjoner og refleksjoner	Kollektiv hermeneutisk prosess der vi tolker rådata sammen

Hensikten med tabellen over er å synliggjøre hvilke datainnsamlingsmetoder som er benyttet i de ulike aksjonene og koble disse sammen med de analysestrategiene som er brukt. Hver aksjon med tilhørende datainnsamling og analyse blir presentert kronologisk i neste kapitell.

5.0 Presentasjon av aksjonene i prosjektet

I dette kapitlet vil jeg presentere aksjonene og beskrive den utviklingsprosessen som har vært i prosjektet. Et hovedkrav til empirien er å gi relevante og tilstrekkelig konkrete beskrivelser av handlinger, situasjoner, opplevelser, hendelser og synspunkter knyttet til problemstillingen (Hiim 2010). Dokumentasjonen i form av vår praksishistorie beskriver hvordan vi som deltakere har identifisert og håndtert praktiske utfordringer i vår lærerhverdag gjennom refleksjon, innlevelse og engasjement (Hiim, 2010).

Aksjonene dokumenteres med andre ord som fortellinger om deltakernes konkrete og situasjonsbetingende erfaringer. Der det å beskrive hva som er gjort og hvordan er viktig slik at tolkningen av datene blir basert på korrekte premisser. Dette inkluderer å presentere både de muligheter og hindringer som har oppstått underveis. Et eksempel på et gyldighetskriterium er at deltakernes stemmer kommer til uttrykk i fortellingene (Hiim, 2010). Jeg vil derfor presentere sitater og refleksjoner fra prosessdokumentasjonen underveis. Det vil si logger, referater, evalueringer, verkstedprotokoll, observasjoner og egne notater for å nevne noe.

Oppstart av prosjektet

Gjennom masterstudiet i yrkespedagogikk har jeg fått en unik mulighet til å prøve ut og utvikle forhold ved min egen lærerpraksis hvor den didaktiske bakgrunnen for dette prosjektet er knyttet til de forhold og funn som ble presentert innledningsvis. Jeg startet arbeidet med å sende ut en forespørsel om gjennomføring av forskningsprosjektet til rektor og avdelingsleder der jeg ba om samtykke til gjennomføring av studiet (vedlegg 1). Jeg fikk et skriftlig samtykke dagen etter fra begge parter.

Det neste steget var at jeg sendte ut en invitasjon til et oppstartsmøte med mine kolleger for på den måten å legge grunnlaget for dialog og erfaringslæring. Hensikten med møte var å legge frem en grovplan for prosjektet som inneholdt; prosjektets bakgrunn, hensikt, innhold, mål og metode og hva deltakelse i studien innebærer for den enkelte. I invitasjonen lå det ved en skriftlig forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet (vedlegg 2). Alle mine kolleger var på dette tidspunktet godt informert om at jeg var i gang med et masterstudium i yrkespedagogikk. Avdelingsleder takket ja til å delta på møte. Det var viktig for meg for på den måten å synliggjøre og legge grunnlaget for en reell forankring hos ledelsen.

Jeg forklarte at bakgrunnen og min interesse for tema er at jeg som lærer er opptatt av å bidra til en aktiv prosess for å underbygge en optimal praksis i fag- og yrkesopplæringen. Videre fortalte jeg at jeg har en forforståelse av at vi som skole har en organisasjonsstruktur som ikke integrerer fagskolen og voksenopplæringen i egen organisasjon noe jeg antar påvirker kvaliteten på opplæringen vi gir. Og at jeg ønsker at vi sammen kan utvikle ny kunnskap om skolen som organisasjon og undersøke hvordan vi kan videreutvikle vårt samarbeid med ledelsen og administrasjonen for på den måten å bidra til kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Jeg refererte til grunnlagsdokumentet "Den gode Akershuskolen" (2015) og de tre kvalitetssøyler med særlig fokus på skolen som organisasjon. Dette er et styringsdokument for lærere og ledelse hvor det legges vekt på å styrke sammenhengen mellom praksisprinsippene for pedagogisk ledelse og læring (kap.1.7).

Jeg fortsatte med å fortelle at jeg ønsker å gjennomføre et fremtidsverksted med det som mål å utfordre oss alle til å konkretisere tiltak (T) som kan gjøres for at vi skal komme oss fra situasjonen nå (S) og til en ønsket situasjon (Ø). Og at dette er en demokratisk og myndiggjørende metode som bidrar til bevegelse fra ord til handling fordi den har et handlingsorientert fokus og peker på at fremtiden angår oss alle (Jungk & Mullert, 1989; Hartviksen & Kversøy, 2012.). Og selv om ledelsen på forhånd hadde gitt grønt lys for gjennomføringen og vi som team hadde diskutert tema tidligere var jeg veldig spent på hvordan mine kolleger ville ta dette imot og om de ville være med.

Derfor hadde jeg på forhånd utarbeidet en logg basert på Hartviksen & Kversøy (2012) sin struktur hvor deltakerne fikk mulighet til å svare på spørsmål slik som; hva gjorde du? hva skjedde? hvordan opplevde du dette? og hva har du oppdaget / hva lærte du? (vedlegg 4). På den måten fikk deltakerne mulighet til å komme frem med sine tanker, opplevelser, meninger og følelser omkring prosjektet. Deltakerne fikk selv bestemme om de ville sende meg loggen på mail eller levere den anonymt på arbeidsplassen min i en egen hylle. Intensjonen var å finne ut om de synes dette var et interessant tema og om de var villige til å sette av tid til å arbeide med dette utover våren. I det neste vil jeg synliggjøre det som kom frem i deltakernes logger før jeg presenterer prosjektets 1 aksjon: *fremtidsverksted*.

Sammenfatning og analyse av loggene etter oppstartsmøte

Jeg startet med å sammenfatte teksten og sette dette sammen til et dokument, strukturert etter refleksjonsspørsmålene i loggen. Jeg startet analysen med å lese igjennom materialet for å

danne meg et helhetsinntrykk. Deretter valgte jeg å foreta en enkel og åpen koding av tekstmaterialet (Grønmo, 2011). Dette gjorde jeg for å skape meg en oversikt over innholdet. Deretter samlet jeg de enkle kodene basert på felles egenskaper noe som gjorde at jeg endte opp i flere kategorier, som igjen ble samlet i 3 overordnede tema. Disse synliggjorde deltakernes innstilling til prosjektet. Temaene som kom til syne var:

- Relevant prosjekt
- Mulighet for medvirkning
- Vilje til endring og utvikling

Jeg lot med andre ord dataene tale (Grønmo, 2011) ved å benytte meg av elementer fra grounded theory. Jeg anser resultatet som et godt grunnlag for å gå videre i aksjonsforskningsprosessen. På den annen side fikk jeg muntlig tilbakemelding fra flere av deltakerne i etterkant om at de synes refleksjonsspørsmålene i loggen var utfordrende og svare på fordi de opplevde at spørsmålene hang sammen og dermed var vanskelig å skille fra hverandre. Dette førte til at jeg valgte å gå bort ifra denne måten å strukturere en logg på.

For å lykkes skal vi arbeide etter en plan hvor første aksjon vil handle om å jobbe med å klargjøre sentrale tanker og fremtidsønsker som ligger til grunn for prosjektet. Fordi gjennom erfaringsdeling i praksis og i samtalen i oppstartsmøte ble vi enige om at vi ønsker å utforske, dele erfaringer og komme med forslag til videre tiltak for å videreutvikle et samarbeid med administrasjonen og ledelsen. Og at et fremtidsverksted er en egnet metode for dette fordi den inviterer til demokratisk medvirkning for oss som saken gjelder.

5.1 1 Aksjon: Fremtidsverksted

Som jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven så har vi som lærere erfart at det på noen områder er en avstand mellom situasjonen nå og ønsket situasjon knyttet til hvordan vi som skole er organisert, med henvisning til fagskolen og voksenopplæringens uklare plass innad i skolen som organisasjon. I prosessen med å minske denne forskjellen er det viktig å analysere hva dette dreier seg om og tenke gjennom hva som må til for at situasjonen skal oppleves som tilfredsstillende. Denne erfaringsdelingen og opplevelsen av å ha et følt problem og en uro samtidig som vi som lærere ønsket at prosessen skal skje på en måte som inviterer til demokratisk medvirkning dannet utgangspunktet for vårt fremtidsverksted.

Det var et ønske fra oss alle om at et slikt verksted skulle være virkelighetsnært med muligheter for å realisere våre ønsker for fremtiden snarere enn ”at tenke det utænkelige” slik Jungk & Mullert oppfordrer til i sin verkstedsmodell (Jungk & Mullert, 1989, s 77). Som leder av dette prosjektet har jeg vært opptatt av å legge til rette for at alle deltakerne skulle få muligheten til å bli utfordret til å si sin mening omkring situasjonen (S) her og nå. Og at dette skulle være utgangspunktet for en ønskesituasjon (Ø) der våre realistiske ønsker for fremtiden skulle komme frem, slik at vi skulle kunne finne frem til konkrete tiltak (T), i en virkeliggjøringsfase. SØT modellen utviklet av Hartviksen & Kversøy (2012) er et eksempel på en strategi som kan bidra til dette.

Jeg har derfor utarbeidet en grunnstruktur for vårt fremtidsverksted som jeg anser å være en hybridmodell basert på Jungk & Mullert (1989) sitt fremtidsverksted og Hartviksen & Kversøy (2012) sin SØT modell. Hensikten med dette er å gjøre den virkeligheten vi befinner oss i litt bedre innenfor det handlingsrommet som er tilstede. Jeg velger derfor å bruke begrepene *realistiske ønsker* og *fremtidsbilder* fremfor utopibegrepet, slik jeg oppfatter at en rekke aksjonsforskningsmiljø gjør, inkludert Jungk & Mullert (1989). Det handler om at jeg er bekymret for at vi skal bli låst i utopiene og at jeg som forsker ikke ønsker å bidra til å kaste blå i øynene på deltakerne. Jeg anser derfor SØT modellen i kombinasjon med fremtidsverksted som en egnet metode i vårt prosjekt.

5.1.1 Planlegging av fremtidsverkstedet

Etter avtale med mine kollegaer planla vi å gjennomføre fremtidsverkstedet i vår felles teamtid torsdag 26. januar 2017. Tidsrammen for vårt fremtidsverksted var fire timer og vi var totalt 8 deltakere i tillegg til meg som tilrettelegger. Jeg la inn to pauser underveis der jeg serverte kaffe, mineralvann, nøtter og frukt.

I forberedelsesfasen var jeg bevisst på å legge til rette for gode rammefaktorer for å stimulere til deltakernes kreativitet. Jeg valgte å bruke tusjer i flere farger, plakater i ulike størrelser, fargeblyanter samt ulike rekvisitter, slik som fingerdukker. Jeg reserverte et klasserom og ordnet med bord og stoler. I forkant sendte jeg ut programmet med en tidsplan på mail til deltakerne. Programmet i sin helhet ble også hengt opp i A3 format på tavla under gjennomføringen. Jeg valgte å starte fremtidsverkstedet med å sette deltakerne i en ring midt

på gulvet før jeg minnet om tema for fremtidsverkstedet, som lød: *Fremtidens fag- og yrkesopplæring, med fokus på skolen som organisasjon.*

5.1.2 Verkstedfasene

I et fremtidsverksted skiller Jungk & Mullert (1989) mellom en forberedelsesfase, tre verkstedfaser og en fase med oppfølging og etterarbeid. Hensikten med å gjennomføre et fremtidsverksted er å la de mennesker komme til ordet som normalt ikke er med i viktige beslutningsprosesser, ved å fremheve at fremtiden er for alle og at de er forankret i våre hverdagerfaringer (Jungk & Mullert, 1989).

Fremtidsverkstedet er dermed et redskap til fornyelse og forandring av demokratiet i en ”nedenfra prosess”, ved å bygge ”huset” altså skolen som organisasjon, med tanker og ønsker fremfor spiker, planker og murstein. Det handler om å sette systematisk ønsketenkning i fokus. Fremtidsverkstedet utfordrer medlemmene i gruppa til å konkretisere tiltak (T) som kan gjøres for å komme seg fra situasjonen nå (S) og til en ønsket (Ø) situasjon.

5.1.3 Situasjonen nå: kritikkfasen

Før vi gikk i gang ble tema for kritikkfasen presentert både muntlig og på tavla, det lød: *Hva er vi misfornøyde med av dagens organisering av voksenopplæringen og fagskolen?*

Det er i denne fasen at det virkelige verkstedarbeidet begynner og alle ble invitert til å være konsekvent negavtive og komme med all den kritikken knyttet til tema som falt dem inn. Det vil si at vi i kritikkfasen tok utgangspunkt i situasjonen (S) slik vi opplever den i et kritisk perspektiv. Hensikten med dette er å legge til rette for å utvide handlingsrommet vårt ved å sette ord på nåtiden. Deltakerne fikk beskjed om at de i denne delen ikke fikk prate sammen eller kommentere hverandres kritikk. De gikk rundt i rommet og skrev ned utsagnene sine på veggplakater. Etter omlag tjue minutter leste jeg opp alle utsagnene og hver og en deltaker fikk muligheten til å utdype sin kritikk. Hensikten med dette var å skape en felles forståelse av alle kritikkpunktene som var kommet opp. Deretter fikk deltakerne 3 poeng hver de kunne fordele mellom de utsagnene de selv kjente seg best igjen i. Deretter talte vi opp poengene og kategoriserte utsagnene og skrev de opp på en ny plakat. Vi satt til slutt igjen med to kritikk temaer:

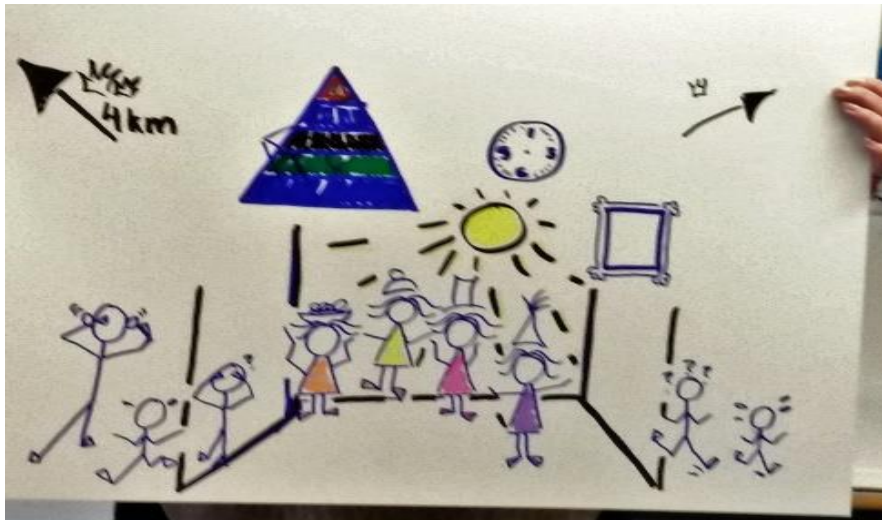
- Vi mangler en helhetlig ledelse av fag- og personell.
- Vi har ikke en kultur for struktur ved skolen.

Dette dannet utgangspunktet for at deltakerne arbeidet i 2 grupper. Det var 4 deltakere i hver gruppe basert på hvilket tema de ønsket å jobbe videre med. Gruppene satt sammen rundt hvert sitt gruppebord. De fikk en tidsramme for å lage sitt kritikkilde og *si sin mening*, og de kunne selv velge om de ville tegne eller lage et rollespill. Formålet med denne prosessen er i følge Jungk & Mullert (1989) å få ut negative tanker og frustrasjon omkring tema. Begge gruppene valgte å tegne et bilde som de presenterte og begrunnet for hverandre.



Bilde 1: Kritikkilde gruppe 1, 26.01.17

Dette første kritikkilde symboliserer i følge deltakerne den frustrasjonen de opplever ved og ikke vite hvem i ledelsen og administrasjonen de skal forholde seg til. "Strekmenneskene" på bildet tar seg til hodet og slår oppgitt ut med armene og spørsmålstegnet indikerer mangel på tilhørighet og struktur i organisasjonen.



Bilde 2: Kritikkbilde gruppe 2, 26.01.17

Dette andre kritikkbilde viser i følge deltakerne en gruppe mennesker (VO team) som jobber godt sammen og som har et sterkt fellesskap. Noe både solen, de sterke fargene og pyramiden (j.f Maslows behovspyramide) er symboler på. Samtidig viser pilene og antall kilometer at deltakerne opplever at det er lang avstand mellom lærerfellesskapet og ”de andre”, altså administrasjonen og ledelsen. Her vist som personer som står utenfor den markerte linjen for hvem som er med i fellesskapet.

Etter å ha fått ut negative tanker og frustrasjon i denne innledende fasen (Jungk & Mullert, 1989) ledet jeg deltakerne over i ”ønskesituasjonen” hvor de ble bedt om å beskrive og presentere sine realistiske ønsker for fremtiden. I det neste avsnittet vil jeg presentere fremgangsmåten for dette arbeidet og hvordan deltakerne valgte å presentere og begrunne sine tanker og ønsker for hverandre.

5.1.4 Ønskesituasjonen: våre realistiske ønsker for fremtiden

Tema for ønskesituasjonen ble presentert muntlig og på tavla og lød: *Hvordan ser vi for oss den ideelle organiseringen av voksenopplæringen og fagskolen?*

Som tilrettelegger startet jeg arbeidet i denne fasen med å dele deltakerne inn i 2 grupper ved å telle til 2. Gruppene ble satt rundt hvert sitt gruppebord omkring en felles plakat med hver sin tusj. De ble invitert til å skrive ned sine drømmer og realistiske ønsker for fremtiden og det var da diskusjonsforbud. Etter omlag ti minutter fikk de beskjed om å gå bort til det andre

gruppebordet og assosiere på hverandres utsagn og skrive dette ned. Deretter fikk de på nytt 3 poeng hver som de skulle fordele mellom de fremtidsønskene de brant mest for. Så talte vi opp poengene og skrev utsagnene på en ny plakat. Når vi da gikk igjennom utsagnene i fellesskap fant vi ut at alle utsagnene hadde en fellesnevner. Det handlet om at alle ønsker at voksenopplæringen og fagskolen i fremtiden skal være organisert som en egen avdeling med egen avdelingsleder, med både fag- og personalansvar. Både gruppe 1 og gruppe 2 utarbeidet sine fremtidsbilder med utgangspunkt i samme tema som de presenterte og begrunnet for hverandre:

- Vi ser for oss at voksenopplæringen og fagskolen i fremtiden er organisert som en egen avdeling med egen avdelingsleder med både fag- og personalansvar.



Bilde 3: Fremtidsbilde gruppe 1, 26.01.17



Bilde 4: Fremtidsbilde gruppe 2, 26.01.17

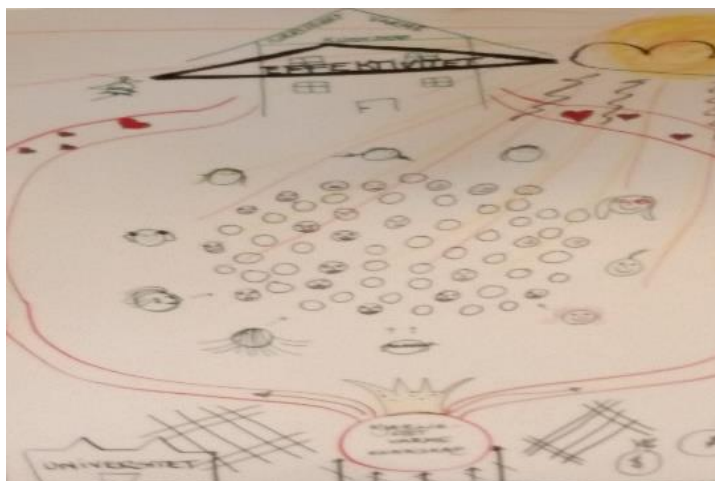
Bildene over viser hvordan deltakerne ser for seg at voksenopplæringsområdet er en integrert del av skolens organisering ved at vi alle er samlet under samme ”paraply”. Kronen på det første bildet uttrykker et ønske om å bli organisert som en egen avdeling innenfor rammene av det fellesskapet som allerede eksisterer.

Neste skritt i prosessen var å lede deltakerne over i virkeliggjøringsfasen ved å formidle at det å kritisere situasjonen nå for deretter å kartlegge våre realistiske ønsker for fremtiden ikke skaper handling i seg selv (Hartvigsen & Kversøy, 2012). Men at det er et godt utgangspunkt for å jobbe med å konkretisere tiltak (T) for hvordan vi kan nærme oss vårt realistiske fremtidsønske. I det neste vil jeg derfor presentere hvordan vi jobbet og hva som kom frem i denne fasen.

5.1.5 Forslag til tiltak: virkeliggjøringsfasen

Virkeliggjøringsfasen er med andre ord en problemløsningsfase og tema i denne delen av prosessen ble presentert på samme måte som i tidligere faser, og lød: *Hva må vi gjøre for å føre ideene våre ut i livet og få organisert voksenopplæringen og fagskolen slik vi ønsker.*

Vi startet denne fasen av arbeidet med å sitte i en halvsirkel midt på gulvet med ansiktet vendt mot tavlen der fremtidsbildene til gruppene var hengt opp. Deretter fikk deltakerne anledning til å opptre som *djevelens advokat* (Jung & Mullert, 1989), det vil si som en kritisk venn. Deltakerne kom med konstruktiv kritikk av egne og hverandres fremtidsønsker i plenum. Hensikten med dette var å synliggjøre eventuelle hindringer slik at forslagene til tiltak vi senere skulle konkretisere ble så realistiske som mulig. Med dette som utgangspunkt forbedret begge gruppene sine fremtidsbilder.



Bilde 5: Forbedret fremtidsbilde gruppe 1, 26.01.17



Bilde 6: Forbedret fremtidsbilde gruppe 2, 26.01.17

Ved å ta utgangspunkt i de tilbakemeldingene som deltakerne ga hverandre ble gruppene opptatte av å synliggjøre ytre rammefaktorer slik som; lovverk, styringsdokumenter og pedagogiske utfordringer for å synliggjøre at dette påvirker skolen som organisasjon, herunder organisering og vårt daglige arbeid.

Til sist i denne fasen jobbet deltakerne sammen som en gruppe der deres felles fremtidsønske ble skrevet om til konkrete forslag til tiltak. Disse ble skrevet ned på et eget ark og lød:

- Synliggjøre arbeidsmengde og utfordringer vi har med å forholde oss til flere ledere.
- Skape et diskusjonsforum for pedagogiske utfordringer knyttet til voksenopplæring.
- Bruke tillitsvalgt mer aktivt for å øke trykket mot politikere og jobbe for lovendringer.

- Invitere forelesere som kan gi oss kompetanseheving i lovverk og styringsdokumenter.

5.1.6 Veien videre – oppfølging og etterarbeid

Etter dette valgte jeg å stoppe produksjonen i vårt verksted og fortalte at jeg som leder av prosjektet vil skrive en verkstedsprotokoll. Det er en sammenfatning av alle plakatene som ble produsert, og at denne vil fungere som en arbeidsbok i vårt videre arbeid. Avslutningsvis ble deltakerne bedt om å gi meg en tilbakemelding om gjennomføringen av fremtidsverkstedet ved å fullføre følgende setninger, som de skrev ned på en gul post it lapp og hang opp på tavla før de gikk:

- Hva har jeg gjort?
- Hva har jeg lært?
- Hva vil det være lurt å gjøre i fremtiden?

Dette er spørsmål det var viktig for meg å få svar på fordi jeg som tilrettelegger og leder i prosjektet er avhengig av å ivareta den enkelte deltakers opplevelser og perspektiver for å demokratisere fortolkningsprosessen i størst mulig grad (Hartviksen & Kversøy, 2012). Tilbakemeldingene som kom var konsekvent positive. En av deltakerne sa; ”dette er svært nyttig og konstruktivt. Det å ha en person som kan systematisere utfordringene er et privilegium for oss”. En annen sa; ”vi har sammen kommet frem til løsninger og muligheter som kan være gjennomførbare”. Et siste sitat jeg vil trekke frem er; ”vi har fått muligheten til å dele tanker og vært med på diskusjoner”

Selv valgte jeg å skrive en prosesslogg etter fremtidsverkstedet. Noe som innebærer å registrere mine observasjoner av den pedagogiske prosessen for så å reflektere over disse å sette ord på det jeg har lært. Systematisk bruk av logg vil være sentralt for innhenting av data. Jeg strukturerte loggen etter setningene:

Hva skjedde?

Hva tenkte jeg?

Hva lærte jeg?

Oppsummert så handlet mine refleksjoner om egen forskerrolle, metodevalg og betydningen av at arbeidet må utgjøre en kilde til nye begreper, kunnskap og forståelse som kan etterprøves, noe som bidro til en utvidelse av min forståelseshorisont. Dette sammen med det

kunnskapsgrunnlaget som kom ut av analysen vil jeg komme tilbake til i oppgavens analyse- og drøftingsdel.

5.1.7 Analyse og presentasjon av resultater fra fremtidsverkstedet

Formålet med en kvalitativ analyse er å finne ut hva deltakerne har å fortelle (Kvale & Brinkmann, 2012). Og for å finne ut av dette startet jeg analysen etter fremtidsverkstedet med å lese igjennom hele datamateriale for å danne meg et helhetsinntrykk av sentrale momenter i teksten. Jeg har vært opptatt av at analysen, i tråd med hermeneutisk tenkning, skal omfatte refleksjoner omkring min egen rolle, herunder min egen forforståelse, påvirkning og innflytelse, fordi dette er av betydning når jeg tolker innholdet. Det vil si at kvaliteten på analysen er avhengig av min kunnskap om forskningstema, dyktighet, sensitivitet, språket og at jeg behersker analyseverktøyet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Jeg gjorde meg umiddelbart noen tanker om hvorvidt fremtidsverksted som metode bidro til å presse frem mer kritiske perspektiver enn deltakerne i verkstedet for eksempel ville formidlet gjennom individuelle intervjuer, til tross for at jeg valgte en modifisert hybridmodell. Jeg stilte meg selv spørsmålet om jeg kan tro på det informantene sier eller om de har svart normativt, altså det de tror at jeg forventer. Grunnen til dette er fordi jeg i første omgang tolket den kritikken som kom frem som usedvanlig sterk. Jeg gjorde meg av den grunn noen tanker om denne kritikken kunne utfordre maktforhold eller virke som en tvangstrøye i den videre prosessen. Jeg stilte meg selv spørsmålet om jeg burde ha lagt større vekt på dialog i verkstedets første fase fremfor å legge ned et diskusjonsforbud. På den annen side var det viktig og ikke avbryte den pågående prosessen og jeg tenker i ettertid at fremtidsverkstedet faktisk ble et refleksjons- og handlingsrettet ”frirom” fra hverdagen (Eikeland, 2015; Jungk & Mullert, 1989). Og at dette rommet faktisk fungerte som en motpol til deltakernes opplevelse av å være en skole i skolen, slik det fremkom av funnene i en tidligere undersøkelse (MAYP 4300).

Jeg finner det på dette tidspunktet allikevel vanskelig å se hva som foregår og hva som egentlig kom til syne i fremtidsverkstedet. Sett i ettertid tenker jeg at min undring omkring hva som egentlig kom til syne i fremtidsverkstedet hadde å gjøre med min (for)forståelse av hvordan læring skjer, både individuelt, kollektivt og i organisasjoner. Jeg oppfattet lærernes fremtidsønske om en egen avdelingsleder for voksenopplæringen og fagskolen som en svært

enkel løsning snarere enn en kilde til dybdelæring som ikke vil bidra til å videreutvikle samarbeidet mellom lærerne, administrasjonen og ledelsen (Argyris & Schön, 1996).

Dette førte til at jeg valgte å gjøre et grundig fortolkningsarbeid. I tråd med prosjektets vitenskapsteoretiske fundament har jeg tatt utgangspunkt i en bevisstgjørende hermeneutisk tenkning og fenomenologisk inspirert tilnærming, for å systematisere og strukturere datamaterialet. Hensikten med analysen har vært å komme frem til en helhetlig forståelse av hva dataene forteller meg. Jeg har med andre ord vært opptatt av å finne frem til og bruke analysestrategier koblet opp imot vitenskapsteorien. Jeg startet arbeidet med å benytte meg av en teknikk hvor jeg hentet elementer fra grounded theory for å bearbeide dataene. Og analysen av rådataene ble gjennomført i flere trinn som jeg vil karakterisere som: (1) første, (2) andre- og (3) tredjegrads fortolkning, slik tabellen på neste side viser et mindre utdrag av. Det handler om at enhver tekst kan forstås gjennom flere og foranderlige fortolkningsprosesser (Højberg, 2014). Disse fortolkningsnivåene kunne like gjerne vært illustrert i en hermeneutisk spiral (kap. 2.1).

Tabell 4: Ulike fortolkningsnivå

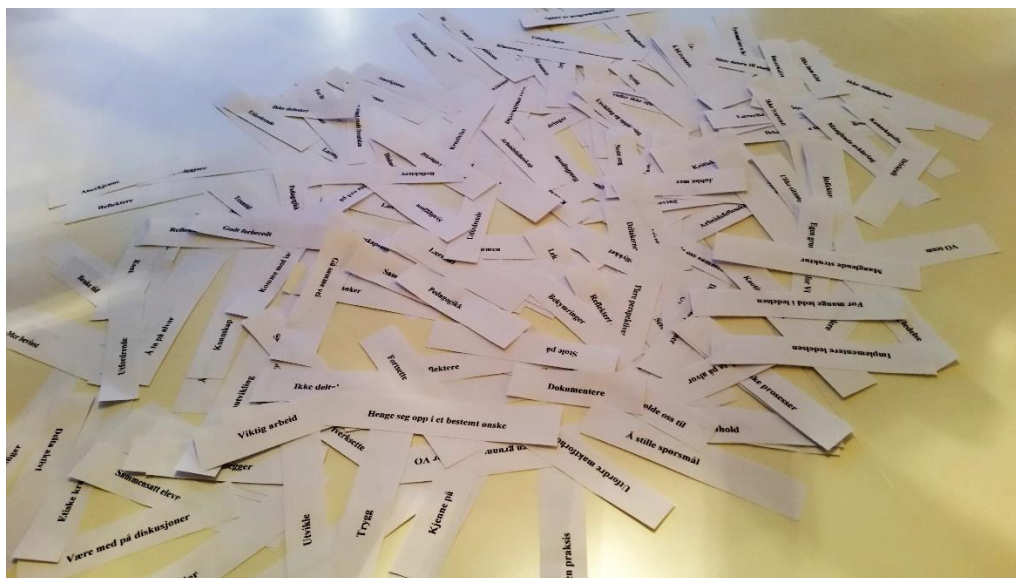
Rådata	Førstegrads fortolkning	Andregrads fortolkning	Tredjegrads fortolkning
<i>Deltakernes utsagn</i> (åpen koding)	<i>Som forsker i eget felt</i> (kodene er samlet) Erfaringsnært	<i>I lys av kontekst</i> (kategori) Egen forklaring	<i>Med forankring i hermeneutikken</i> (begreper) Dobbel hermeneutikk
Det er en mangelfull helhetlig ledelse. Vi opplever at vi er «som hår i suppa». Og vi blir ikke ivaretatt som andre utdanningsprogram	Sterk kritikk Utfordre maktforhold Etiske krav Ikke ivaretatt Fraværende ledelse	Fra det spesielle og det konkrete Savner en tydelig ledelse med definerte oppgave – og ansvars områder	Til det generelle og det abstrakte Organisasjonsutvikling Mangelfull kompetanse for organisasjonen

Jeg vil presisere at de åpne kodene ovenfor i kolonnen *førstegradsfortolkning* er samlet med bakgrunn i felles egenskaper hentet fra det totale datamaterialet i verkstedprotokollen, og ikke utelukkende fra deltakernes utsagn presentert i første kolonne *rådata* i tabellen over. Andre begreper som kom til syne i denne delen av analysen i tillegg til *organisasjonsutvikling* (1) var *dialog* (2), *medvirkning* (3) og *didaktiske utfordringer* (4).

Jeg analyserte først verkstedsprotokollen, deretter deltakernes refleksjoner og så min egen prosesslogg før jeg til slutt tolket resultatene under ett. Jeg beveget meg frem og tilbake mellom deler og helheten i tekstmaterialet i tråd med Gadammers (2012) beskrivelse av hermeneutikk hvor min forståelsesprosess begynte med en ”anelse om helheten”. På den annen side er jeg inneforstått med at helheten er noe annet og mer enn summen av delene der jeg som forsker er overlatt til min forståelseshorisont, som jeg ikke kommer ut av, fordi min horisont avgjør hva jeg betrakter som viktig og hva jeg er inetrassert i. Jeg har med andre ord stått i en hermeneutisk situasjon i den hensikt å åpne opp for en stadig dypere forståelse av innholdet og meningen. Jeg oppdaget underveis at en datastyrt koding, altså en grounded theory inspirert tilnærming, var en utfordrende tenikk (Grønmo, 2011). Jeg opplevde at fremtidsverkstedets tema druknet i denne prosessen, noe som gjorde det vanskelig for meg å se hva dataene egentlig fortalte meg. Av den grunn valgte jeg å analysere datamaterialet på nytt, og da med utgangspunkt i en mer begrepsstyrt koding der jeg rådførte meg med oppgavens teoritilfang, nøkkelbegreper og forskningsspørsmål i ennå større grad.

Jeg startet runde to av analysen med å printe ut alle de åpne kodene fra det totale datamaterialet på egne ark. Deretter klippet jeg kodene fra hverandre slik at jeg satt igjen med en bunke med lapper som jeg la foran meg i en haug på bordet, hulter til bulter. For å sikre at jeg holdt meg til tema skrev jeg ut dette sammen med problemstillingen og forskningsspørsmålene, på ulike ark i forskjellige farger, og plasserte de foran meg på bordet. Så sorterte jeg kodene inn under det forskningsspørsmålet jeg mente de tilhørte. Altså en deduktiv (teoristyrte) analysestrategi. Denne prosessen gjentok jeg flere ganger og underveis ble flere av kodene flyttet, slått sammen og ordnet inn under hverandre før jeg sammenfattet materialet i ulike kategorier / tema som et utgangspunkt for å sammenfatte, identifisere og skille ut de fenomener som ga mening i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. På den måten flyttet analysen seg gradvis fra et beskrivende fortolkningsnivå, via kontekst til et teoretisk nivå, jmf tabellen over. Å dele opp funnene i mindre biter på denne måten, for så å sette de sammen til et større bilde, gjorde det enklere og

avdekke meningen med deltakernes utsagn. Jeg ble i denne prosessen ennå mer bevisst på at det *i* og *ut* fra en lokal aksjonsforskningspraksis, som denne, kan og bør vokse frem og formuleres allmenne begreper og teorier slik at aksjonsforskningen ikke reduseres til lokale ”sannheter”.



Bilde 7: Analyse

Resultatene og refleksjoner fra analysen peker på følgende forhold av betydning for å videreutvikle et samarbeid innad i skolen; *Organisering* (1), *Medvirkning* (2), *Praksisorientering* (3) og *Dialog* (4). I det neste vil jeg presentere hva jeg legger i de ulike begrepene og undebygge mine refleksjoner med sitater fra deltakerne.

Organisering (1) og *medvirkning* (2):

Lærerne sier de er usikre på hvem i ledelsen og administrasjonen de skal forholde seg til i sitt daglige arbeid og at det er uklarheter i ansvars- og oppgavefordeling knyttet til voksenopplæringen og fagskolen. Dette kan gis forskjellige forklaringer. For eksempel som et uttrykk for en organisasjonsform som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling og at en følge av dette er at lærerne opplever manglende innflytelse (medvirkning) i egen arbeidshverdag. De sier selv at de har en opplevelse av og ikke bli ”sett”, spurt eller tatt på alvor som kvalifiserte profesjonsutøvere innen eget fagfelt. En av lærerne sier det slik: ”vi hadde en kaotisk oppstart i høst. Det tok lang tid og komme i gang og vi fikk lite informasjon” En annen sier: ” vi forbereder ikke oppstarten på våren med ansvarsfordeling, det gjør at vi ikke får en proff start ved skolestart”. Det leder til en antakelse om at situasjonen

er medbestemmende for læringsprosessen (Wenger, 1998). Det er derfor viktig for meg å påpeke at dette prosjektet i seg selv er ment å være myndiggjørende samtidig som alle typer av samarbeid preges av ulike former for myndighetsutfordringer fordi maktforhold utfordres (Schwencke & Larsen, 2015).

Analysen har avdekket betydelige utfordringer i dagens organisering. Utvikling av skolen som en lærende organisasjon er sterkt vektlagt i Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004), 2004 del 3) som peker på at dersom skolen skal klare å tilpasse seg et stadig mer mangfoldig og kunnskapskrevende samfunn må skolen blant annet ha kunnskap om egne svake og sterke sider ved sin egen virksomhet og hvilke tiltak som kan føre til forbedring. Sett fra informantenes side tyder analysen på at kunnskapsutvikling og erfaringsdeling omkring det voksenpedagogiske fagområde i stor grad er den enkelte lærers ansvar fremfor et kollektivt anliggende. Slik også en tidligere undersøkelse ved vår skole viser (Danielsen, 2016). Det nevnes i den forbindelse at voksenpedagogiske utfordringer må synliggjøres, dokumenteres og følges opp gjennom dialog og forankring i ledelsen. Utsagn som at ”vi får ikke tilbakemeldinger fra ledelsen på meldte bekymringer” bekrefter en slik oppfatning.

Praksisorientering (3) og Dialog (4):

Analysen viser videre at lærerne er praksisorienterte. De ønsker å videreutvikle sin egen praksis. En av lærerne uttalte; ”vi har mye endringskompetanse i VO teamet” En annen sier; ”vi må fortsette dette viktige arbeidet”. Deltakerne har utviklet et praksisfellesskap med en sterk identitet og en felles interesse for eget fagområde (Wenger, 1998) og ønsker å komme frem til løsninger og muligheter som er gjennomførbare. De gir videre uttrykk for at de ser både muligheter og alternativer i hverdagen gjennom en kristisk holdning til egen praksis. De sier for eksempel at de ønsker å skape et diskusjonsforum for voksenpedagogiske utfordringer ved skolen (kap. 5.1.5). Jeg tolker dette dit at deltakerne er opptatt av at utfordringene i skolen ikke kan møtes av lærerne alene men at praktiske utfordringer i skolen bør belyses og reflekteres over i et fellesskap (Kolb, 1984; Wenger 1998). Samtidig peker analysen i retning av at lærerne ikke nødvendigvis har tilstrekkelig innsikt i og kunnskap om skolen som organisasjon og at læring i organisasjoner (Argyris & Schön, 1996) er en betingelse for organisasjonsutvikling.

Videre kommer det frem at det er noen hovdområder som skaper utfordringer innen voksenopplæringsområde ved vår skole, som i følge lærerne er; mangelfulle språkferdigheter

hos elevene i norsk, grunnleggende IKT ferdigheter og søkere uten rett. Alle områder som krever et tett samarbeid mellom lærere, administrasjon og ledelsen for at vi som skole skal kunne forberede våre elever for yrke og samfunnsniv i tråd med skolens samfunnsmandat og skolens visjon, som er ”fra skole til arbeidsliv”. På den måten fremstår dialogen som et viktig pedagogisk verktøy for å videreutvikle samarbeidsprosesser innad i skolen sett i lys av en samfunnsutvikling med stadig flere voksne elever i videregående skole fordi det bidrar til et behov for omstilling i skolen.

5.1.8 Oppsummeringsmøte etter fremtidsverkstedet

Min intensjon har hele tiden vært at det mine kolleger bidro med i fremtidsverkstedet skulle være utgangspunkt for det videre arbeidet i prosjektet. For gjennom å åpne opp for fordeling av makt og legge til rette for myndiggjøring av den enkelte deltaker vil prosjektet ha forutsetninger for å bli alle deltakernes fellesprosjekt. Derfor inviterte jeg inn til et oppsummeringsmøte etter at jeg hadde analysert og reflektert over resultatene. Hensikten med dette var å sette ord på og reflektere over det vi har lært som et grunnlag for å videreføre prosessen og lage nye planer (Hiim, 2010; Kolb, 1984). Jeg ønsket med andre ord at deltakerne skulle være med å peke ut veien videre med utgangspunkt i verkstedetsprotokollen og de resultatene og refleksjonene som ble lagt frem.

Utfordringen med en videreføring av det arbeidet som er gjort i et fremtidsverksted er i følge Jungk & Mullert (1989) å finne former og metoder hvor grunnholdningen og logikken i verkstedet kan føres tilbake til hverdagen. Et vellykket fremtidsverksted etterfølges alltid av en viss smerte og frustrasjon når deltakerne vender tilbake til hverdagen. Det er fordi man har fått en mulighet til å se at sine fremtidsbilder kan være reelle muligheter og man med både hjerte og forstand har sett inn i en attraktiv fremtid (Jungk & Mullert, 1989).

Tilbakemeldingene fra mine kolleger var at de kjente seg godt igjen i de resultatene, refleksjonene og de teoretiske begrepene (organisering, medvirkning, praksisorientering og dialog) jeg presenterte. De formidlet hvor viktig det er at vi som team nå tar initiativ til å involvere ledelsen og de personene som har administrative støttefunksjoner ovenfor VO slik at prosjektet blir preget av åpenhet og dialog, som et grunnlag for å drive prosessen fremover. Fordi bevegelse og dialog innad i vårt team ikke bidrar til utvikling i skolen som organisasjon.

Vi snakket derfor om en strategi for hvordan vi kan involvere ledelsen og bringe prosessen videre. I lys av dette ser jeg at avdelingsleder med fordel kunne vært med i oppsummeringsmøte selv om hun ikke deltok under fremtidsverkstedet. Vi satt igjen med noen svar men også flere ubesvarte spørsmål hvor de fleste av disse har med skolen som organisasjon å gjøre.

5.2 2. Aksjon: Intervjuundersøkelse

Analysen og refleksjonen etter fremtidsverkstedet sammen med tilbakemeldingene fra mine kolleger dannet utgangspunktet for neste aksjon. Det vil si at de erfaringene vi gjorde oss ble en kilde til kunnskap som igjen ble et omdreiningspunkt for oss i dette prosjektet. Det falt seg naturlig for oss i denne prosessen å be om et intervju med avdelingsleder for HO, studieleder for VO og lærlingekoordinator. Noe som betydde at konstallasjonene av mennesker (aksjonsforskningsgruppa) ble utvidet som følge av utviklingen i prosjektet.

Hensikten med dette var å legge til rette for dialog med de ”rette personene”. Vi ønsket å få deres syn på dagens organisering av voksenopplæringen og fagskolen, avklare hvilke ansvars- og arbeidsoppgaver de har og ikke minst hvordan de tenker at skolens organisasjonsstruktur kan utvikles, som et utgangspunkt for å bringe forskningen videre. Det vil si at vi sammen startet tematiseringen av intervjuundersøkelsen ved å klargjøre *hva* vi ønsket å få vite noe om. I følge Kvale og Brinkmann (2012) er det kvalitative forskningsintervju en særegen form for samtale, der formålet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra hennes eller hans perspektiv.

Jeg sendte ut en forespørsel til intervjupersonene via mail der jeg la ved skjema ”Forespørsel om deltakelse i prosjektet” (vedlegg 2) som inkluderte å signere på samtykke til deltakelse i studien. Alle tre stilte seg positive til forespørselen og jeg gjorde avtaler om individuelle intervju i uke 13/2017. I henvendelsen satte jeg inn et utdrag fra intevjuguiden. Hensikten med dette var å legge til rette for gode rammebetingelser i forkant ved å informere om hva vi ønsker å få vite noe om, utifra en tanke om at informasjon skaper trygghet i en mellommenneskelig interaksjon, slik et intervju er (Kvale & Brinkmann, 2012).

Introduksjon	Intervjuet handler om dine tanker, meninger og erfaringer med arbeid knyttet til voksenopplæringsområdet ved vår skole.
Anonymitet	Ditt navn vil bli anonymisert.
Dokumentasjon	Intervjuet blir tatt opp på lydopptaker og transkribert. Hvis ønskelig sendes transkripsjonen til deg for gjennomlesning.
Tid	Intervjuet vil ta Ca. 1 time.

- Jeg vil starte intervjuet med et *introduksjonsspørsmål*: Kan du fortelle meg litt om dine tanker rundt det å jobbe med voksenopplæring?
- Det vil være dine svar som vil danne utgangspunktet for evt *oppfølgingsspørsmål*, slik som eksempelvis: Kan du si noe mer om det? Har du flere eksempler?
- Også ulike *spesifiserende spørsmål* slik som: Hva tenkte du da?
- Jeg vil i tillegg bruke *tausheten* som et middel til å komme videre i intervjuet hvis det er behov for det, slik at du får god tid til å tenke og assosiere.

Figur 7: Utdrag fra intervjuguiden

Kvale & Brinkmann (2012) beskriver det kvalitative forskningsintervju som en profesjonell samtale der det konstrueres kunnskap i samspill mellom intervjueren og den som intervjues. I den sammenheng vil jeg presisere at jeg ikke tenker at det finnes ”riktige” spørsmål. Men at eksemplene ovenfor er forslag til oppfølgingsspørsmål som er ment for å illustrere og minne meg selv på viktigheten av å kunne stille oppfølgende spørsmål underveid i samtalen. For på den måten å legge til rette for menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon underveis.

5.2.1 Intervjuguide

Erfaringene jeg gjorde meg i analysearbeidet etter framtidsverkstedet der jeg oppdaget at en datastyrt koding, altså en grounded theory inspirert tilnærming (Grønmo, 2011), var en utfordrende teknikk, førte til at jeg valgte å strukturere intervjuene på grunnlag av en semistrukturert, temabasert og delvis teoristyrte intervjuguide. Det vil si at jeg startet analysearbeidet *før* jeg gjennomførte intervjuene og at nevnte erfaringer ble styrende i intervjuforberedelsene, slik som utarbeidelse av intervjuguiden, intervjuprosessen og transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2012). Ved å tenke gjennom og se for meg

intervjuanalysen som *bricolage* (Hiim, 2010) kjente jeg meg tryggere på at jeg var bedre forberedt til å analysere intervjuene enn det jeg oppdaget at jeg var etter 1 aksjon. Bricolage er noe som er sammensatt. Det betyr at jeg allerede på dette tidspunktet var åpen for å benytte meg av og bevege meg mellom ulike metoder og teknikker i analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Grunnlaget for spørsmålene er min forforståelse og data fra 1 aksjon. Intervjuspørsmålene i guiden (vedlegg 5) ble til ved at jeg operasjonaliserte forskningsspørsmålene og satte de i sammenheng med de teoretiske begrepene som kom frem i analysen etter fremtidsverkstedet; *organisasjonsutvikling* (1), *medvirkning* (2), *praksisorientering* (3) og *dialog* (4) slik et mindre utdrag fra intervjuguiden under viser. Guiden viser ikke hvordan jeg har kommet fram til forskningsspørsmålene fordi dette er beskrevet i oppgavens innledning.

Begrep	<i>Organisasjonsutvikling</i>
Forskningsspørsmål	Hvordan bør organiseringen av voksenopplæringen være?
Intervjuspørsmål	Hvilke tanker har du om dagens organisering av voksenopplæringen og fagskolen? Hvilke tanker har du om fremtidens organisering av voksenopplæringen og fagskolen?

Figur 8: Fra forskningsspørsmål til intervjuspørsmål

For å forstå betydningen disse temaene har i intervjupersonenes livsverden utarbeidet jeg intervjuspørsmål i form av både faktaspørsmål og meningsspørsmål som tar sikte på å være virkelighetsnære og gjenkjennbare for intervjupersonene.

I forkant av intervjuavtalene valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju med en av mine kollegaer som er tilknyttet voksenopplæringen. Hensikten med dette var å prøve ut spørsmålene og finne ut om de fanger opp det vi er ute etter å undersøke. Det førte til at jeg gjorde noen mindre justeringer ved at jeg konkretiserte noen av spørsmålene ytterligere. Eksempelvis på spørsmålet om; *hvilke tiltak ser du for deg for å møte de sentrale utfordringene opplæring og organisert for voksne står ovenfor?* Her la jeg til et oppfølgingsspørsmål der intervjupersonen ble utfordret til å konkretisere tiltak de mener vi kan sette iverk allerede fra neste skoleår. Dette er i samsvar med prosjektets grunnholdning

knyttet til at prosessen skal være virkelighetsnær med realistiske muligheter for å realisere våre ønsker snarere enn å tenke det utenkelige, slik det tidligere er gjort rede for i kap 4.2.

5.2.2 Gjennomføring av det kvalitative forskningsintervju

Jeg startet intervjuene med det Kvale & Brinkman (2012) kaller for en *briefing*. Det vil si at jeg definerte situasjonen for intervjupersonene ved å fortelle litt om hensikten og formålet med intervjuet, at jeg ville ta opp intervjuet på en diktafon før jeg til slutt spurte om de hadde noen spørsmål. Ingen hadde noen spørsmål og alle sa seg villige til å delta i prosjektet ved å signere på samtykkeskjema. Jeg startet alle intervjuene med et innledende spørsmål der jeg spurte om intervjupersonene kunne beskrive sine tanker og erfaringer rundt det å jobbe med voksenopplæring. Deretter forløp intervjuene i en kontinuerlig vekselvirkning mellom spørsmål og svar der jeg brukte intervjuguiden som en rettesnor underveis. Jeg forsøkte å være bevisst på å være aktivt lyttende og mottakelig for oppfølgingsspørsmål hele veien. Det var intervjupersonens svar som var styrende for dette. Eksempelvis så spurte jeg; *kan du si noe mer om det? Har du flere eksempler?.* Det vil si at jeg la større vekt på åpenhet enn at rekkefølgen i intervjuguiden og spørsmålsformuleringene ble fulgt til punkt og prikke.

Underveis i intervjuene tok jeg meg selv i å kontinuerlig reflektere over hvilke kategorier svarene eventuelt passer inn under og hvor viktig kvaliteten på intervjuet er med tanke på analysen senere. Og særlig under gjennomføringen av det tredje intervjuet kjente jeg på behovet for og nødvendigheten av å be intervjupersonen om å tydeliggjøre sine meninger og utsagn slik at de ble relevante for prosjektet. Samtidig er jeg inneforstått med at kvaliteten henger sammen med samspillet, altså interaksjonen mellom meg som intervjuer og intervjupersonen. Og at dette samspillet påvirker oss i intervjusituasjonen og ikke minst den kunnskapen vi produserer. Intervjuundersøkelsen i seg selv men også hele aksjonsforskningsprosessen i dette prosjektet er dermed fylt med etiske og moralske spørsmål fra begynnelse til slutt (Kvale & Brinkmann, 2012). Slik som anonymisering, lagring av data og hva informasjonen jeg får brukes til, for å nevne noe. Og som hver for seg og samlet aktiverer ulike etiske problemstillinger. Jeg vil oppsummere prosjektets pålitelighet og gyldighet i kap. 7.0.

Jeg avsluttet intervjuene ved å følge opp den innledende briefing med det Kvale & Brinkmann (2012) kaller for en avsluttende *debriefing*. Det vil si at jeg avrundet intervjuene

med å stille følgende spørsmål, *har du noe mer du gjerne vil fortelle eller spørre om før vi avslutter?* I det første intervjuet ble jeg da spurt om veien videre i prosjektet. Jeg tok da et raskt men bevisst valg, og svarte på dette med å stille spørsmålet: *hva vil du råde meg til å gjøre videre?* Dette førte til at jeg i de neste to intervjuene stilte samme spørsmål til de andre intervjupersonene i den avsluttende fasen. Samtlige av intervjupersonene ga tydelig uttrykk for at jeg burde intervju rektor, og at hensikten med dette er å innhente hans tanker, synspunkter og meninger om voksenopplæringen i både et her og nå og i et fremtidsperspektiv. For på den måten å forankre prosjektet på øverste nivå i organisasjonen men også for å danne meg et helhetlig bilde for å kunne svare på problemstillingen og komme videre i forskningen.

5.2.3 Intervju med rektor

Det neste steget ble derfor å sende en forespørsel om intervju til rektor. Han stilte seg positiv til invitasjonen og jeg gjennomførte intervjuet i uke 14/2017. Hensikten var å finne ut av hvilke tanker han har om voksenopplæringen slik den er organisert i dag og hvordan han ser for seg organiseringen i et fremtidsperspektiv. Vi ønsket også å få mer kunnskap om hvilke holdninger rektor har til opplæring organisert for voksne og vi ønsket å belyse hvordan skolens organisasjonsstruktur kan legge til rette for eller skape hindringer for et internt samarbeid. Overordnet så handler det om å få prosjektet inn i en helhet og finne ut av om vi er organisert for å ta imot denne typen av endring.

Vi ønsket å få dette belyst fra rektor sitt ståsted fordi han som øverste leder sitter med både det økonomiske og pedagogiske ansvaret. Dette gjør at jeg antok at han ville komme med andre svar enn intervjupersonene fordi han må tenke og forholde seg til skolen som helhet og ikke utelukkende til voksenopplæringen. Dette sammen med innspillene fra intervjupersonene gjorde at jeg justerte intervjuguiden og i intervjuet med rektor la jeg hovedvekten på spørsmål som overordnet handler om organisasjonsutvikling.

Innledningsvis opplevde jeg at rektor svarte svært generelt på de spørsmålene jeg stilte ved at han henviste til skolens samfunnsmandat og politiske føringer. Jeg tok meg selv i å tenke at dersom jeg som intervjuer og forsker i dette prosjektet skal klare å legge til rette for et godt samspill og kunnskapsproduksjon i denne samtalen så innebærer det at jeg må håndtere og anerkjenne den asymmetriske maktrelasjonen jeg opplever er mellom rektor og meg fordi jeg til

daglig er en av hans ansatte. Det vil si at jeg raskt ble bevisst på min egen rolle og subjektivitet som forsker i denne konteksten.

Jeg tenkte videre at jeg ikke måtte være redd for å stille ”naive” oppfølgingsspørsmål for på den måten å motivere rektor til å konkretisere svarene sine og sette de i sammenheng med organiseringen ved vår skole. Jeg valgte derfor å operasjonalisere introduksjonsspørsmålet og konfrontere rektor med et utsagn han tidligere har kommet med, som handler om at han har sagt at han har som mål at vi skal bli Nordens beste yrkesfagskole. Jeg håpet at en slik intellektuell utfordring ville stimulere rektor til å komme med mer presise beskrivelser av sine tanker og meninger rundt det at vi som skole tilbyr voksenopplæring og fagskole. Slik at vi kunne tilnærme oss en gjensidig og likeverdig relasjon i denne konteksten.

Dette resulterte i at rektor reiste seg opp og gikk bort til tavla som hang på veggen i rommet. Han sa deretter at han som svar på spørsmålet mitt ønsket å tegne opp en modell som han har utviklet og som han mener illustrerer hovedutfordringene dagens organisering fører med seg og som han jobber for å endre. Jeg opplevde dette som et omdreiningspunkt i samtalen som åpnet opp for at vi gjennom resten av intervjuet fikk utvekslet synspunkter omkring et tema som opptar oss begge. Jeg fikk således erfare at intervju som metode og håndverk læres gjennom praksis i motsetning til en metodologisk positivistisk tenkning som handler om å følge gitte regler og trinn i bestemte metoder (Kvale & Brinkmann, 2012).

5.2.4 Analyse av intervjuundersøkelsen

Jeg valgte å transkribere hvert intervju samme dag som de ble gjennomført slik at jeg skulle huske så klart som mulig det som ble sagt. Å transkribere handler om å overføre tekst i en ny form og i dette tilfelle var det fra muntlig tale til skriftlig tekst for å lette analysearbeidet (Brinkmann & Tangaard, 2015). Samtidig er jeg klar over at mine hermeneutiske fordommer er med på å farge mine tolkninger (Højberg, 2014). Spørsmålet i denne sammenheng er hvordan jeg kan bli klar over egne fordommer i tolkningen og hvordan gjøre dette. I enhver forskning må det ligge en utlevering og artikulering av oss (meg) selv og en erkjennelse av at fortolkning er en måte å være til på snarere enn en metode. Og at det dermed ikke er mulig å oppnå en sannhet (Højberg, 2014), fordi kunnskapsutvikling og organisasjonutvikling er en kontinuerlig og uferdig prosess (Berg & Eikeland, 1997; Eikeland, 2008; Kolb, 1984; Wenger, 1998).

Jeg valgte å bruke en helt enkel transkripsjonsstrategi uten å transkribere tonefall, stemmevolum, latter eller pauser underveis. Jeg er oppmerksom på at denne enkle formen for transkripsjon medfører en reduksjon av samtalen, men jeg var først og fremst ute etter meningsinnholdet i det som ble sagt. Ved første gjennomlesning av materialet ble jeg overrasket over hvor usammenhengende muntlig tale fremstår i skriftlig form. Jeg leste igjennom materialet flere ganger samtidig som jeg arbeidet med å skrive om, tolke og reflektere over teksten i sammenheng med relevant teori og tidligere forskning. Jeg satt igjen med 43 sider transkribert materialet jeg skulle analysere. Jeg analyserte de tre første intervjuene samlet før jeg til slutt gjorde en selvstendig analyse av intervjuet med rektor etter samme fremgangsmåte som for de tre andre.

Gjennom hele prosessen skrev jeg logg om de erfaringer, observasjoner, refleksjoner og teori som jeg anså som viktig å huske på ved å ”tenkeskrive” fremfor å strukturere loggen etter en bestemt mal. Å bearbeide materialet på denne måten var en tidkrevende men verdifull prosess, som jeg anser å være en del av den indre analyseprosessen fordi det bidro til refleksjon. Å lese mine egne refleksjoner for så og reflektere over disse i lys av teori bidro etter mitt syn til at jeg klarte å løfte blikket og skape distanse slik at jeg ble mer bevisst på mine egne fordommer, synspunkter og ståsted. Og det var i denne fasen at jeg for alvor ble nødt til å ta innover meg at jeg i dette prosjektet både er observatør, deltaker, medarbeider, kollega og leder av utviklingsprosessen med alt det innebærer av muligheter og utfordringer.

Med dette som utgangspunkt startet jeg den neste fasen i analysearbeidet med å meningskode datamaterialet. Det vil si at jeg reduserte større deler av teksten til mindre meningsenheter (Kvale & Brinkmann, 2012) for å skaffe meg oversikt og skape struktur. Det vil si at jeg satte merkelapper på nøkkelord i teksten for å finne ut av hva dette egentlig handler om før jeg førte alle kodene over på egne ark. Flere av kodene var korte formuleringer av intervjupersonenes uttalelser. Det vil si at jeg kombinerte teknikkene meningskoding og meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2012) i denne fasen. Jeg ga kodene og formuleringene fra de ulike intervjuene ulike farger (svart, rød, gul og grønn). Årsaken til dette var at jeg ønsket å sammenligne og finne ut av hvor ofte de ulike temaene ble nevnt i de ulike intervjuene for å kunne danne meg og deretter presentere et helhetlig bilde av resultatene.

Så klippet jeg kodene og formuleringene fra hverandre og la de i en haug foran meg på bordet, hulter til bulter, sammen med problemstillingen og forskningsspørsmålene, slik jeg også gjorde i analysen etter fremtidsverkstedet (Kap 5.1.7). Deretter sorterte jeg kodene og formuleringene med bakgrunn i felles egenskaper som så ut til å dekke de samme fenomenene. Det vil si at jeg kategoriserte kodene. Kategoriene ble til ved at jeg rådførte meg med oppgavens teoritilfang, nøkkelbegreper og forskningsspørsmål, altså en begrepsstyrt koding i lys av kontekst (Kvale & Brinkmann, 2012). Deretter tolket jeg kategoriene i lys av hermeneutikken, det vil si at analysen flyttet seg fra et beskrivende til et fortolkende nivå, noe som førte til at følgende begreper / overordnede tema kom til syne; (1) *Profesjonelt ansvar* (2) *Organisering* (3) *Robuste fagmiljø* og (4) *Kvalitetsutvikling*.

En slik strukturering betyr ikke at jeg ønsker å utelukke meg selv fra å bli overrasket over hva dataene forteller meg slik en grounded theory inspirert teknikk legger vekt på (Kvale & Brinkmann, 2012), fordi det er viktig for meg i min forskning å møte materialet med et åpent sinn. Men jeg kjente på at det i praksis var umulig å legge til side mine egne refleksjoner og teorier og at jeg som forsker i stedet må jobbe med å bli enda mer bevisst min egen subjektivitet ved å artikulere mitt engasjement i prosjektet. Noe som i følge Skjervheims reformulering av hermeneutikken vil bidra til at jeg som hermeneutisk aksjonsforsker klarer å formidle et gyldig bilde av virkeligheten (Fuglsang, Bitsch Olsen & Rasborg (red) 2014).

Jeg fortsatte prosessen i en vekselvirkning mellom å analysere og syntetisere. Det vil si at jeg i tråd med Gadammers hermeneutiske spiral (Brinkmann & Tanggaard, 2015) flyttet på, slo sammen og ordnet flere av kodene inn under hverandre gjentatte ganger. Jeg delte med andre ord opp funnene i mindre biter for deretter å sette de sammen igjen i den hensikt å få en dypere forståelse av materialet. I denne prosessen ble jeg stadig mer bevisst på refleksjonen og den hermeneutiske tolkningens prinsipp, som handler om at bevegelsen stadig kom tilbake til meg som fortolker. Dette gjorde at jeg til stadighet oppfattet teksten i et nytt lysmen også fikk meg til å tenke over hvordan jeg som forsker og fortolker dermed er en del av meningsdannelsen og kunnskapsutviklingen i prosjektet. Denne erkjennelsen førte til at jeg kjente meg igjen i Gadammers filosofiske tankegang om at jeg som menneske ikke kan unnslipe den hermeneutiske sirkel fordi fortolkning og forståelse er en del av vår menneskelige eksistens (Fuglsang, Bitsch Olsen & Rasborg (red) 2014).

Så langt i prosjektet er det gjennomført to ulike aksjoner, et fremtidsverksted og en intervjuundersøkelse. Jeg vil i det neste presentere resultatene fra intervjuene ved å trekke paralleller til svarene fra fremtidsverkstedet for å belyse hva som er av felles oppfatning og hva som er av ulik oppfatning mellom lærerne, administrative støttefunksjoner og ledelsen for å kunne forstå hvordan vi kan videreutvikle et samarbeid mellom nevnte parter.

5.2.5 Presentasjon av resultater fra intervjuundersøkelsen

Resultatene viser at det er fire hovedområder som peker seg ut av betydning for å videreutvikle et samarbeid mellom lærere, administrasjon og ledelse og at disse står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Det er; (1) *Organisering* (2) *Profesjonelt ansvar* (3) *Robust fagmiljø* og (4) *Kvalitetsutvikling*.

Organisering

Resultatene etter fremtidsverkstedet (aksjon 1) pekte på betydelige utfordringer i dagens organisering av voksenopplæringen og fagskolen. Problemet bekreftes gjennom intervjuundersøkelsen og at organisering i denne sammenheng handler om hvordan og hvor mange som skal utøve ansvar og at en tydeligere organisering med færre mennesker involvert kan styrke muligheten for å videreutvikle samarbeidet mellom partene.

På tross av bred enigheten om at voksenopplæringen må organiseres annerledes i tiden fremover og at alle de involverte fremstår som løsningsorienterte så viser resultatene at det er en spenning mellom de ulike partene som handler om ulike forventinger til hvordan voksenopplæringen bør organiseres i fremtiden. En sier: ”jeg mener den ideelle organiseringen hadde vært om vi var organisert som en egen avdeling” En annen sier; ”jeg tenker at det ikke skal flere inn i ledergruppa og dermed kan det ikke bli en egen avdelingsleder for voksneopplæringen” Rektor uttaler om samme forhold; ”vi kan ikke fortsette med denne organiseringen men det betyr ikke at vi kan ha færre ledere” . Fellesnevneren er at samtlige informanter peker på betydningen av en organisering hvor ansvars- og arbeidsoppgaver er klart definert.

Dersom skolen skal klare å leve opp til de samfunnsmessige formål den er forpliktet til så må skolen være organisert slik at den blir i stand til å ivareta enkeltindividenes behov og kollektive samfunnsinteresser (St. Meld. nr. 30, 2003 – 2004), 2004 del 3). Sett fra en av

informantenes side så må samfunnsmandatet som skolen er satt til å forvalte i større grad forankres i ledelsen. Vedkommende sa; ”arbeidet med voksenopplæringen må forankres i ledelsen og få de til å forstå at disse elevene er like viktige som andre elever”. På den annen side fremstår ikke det å ansette en egen avdelingsleder for voksenopplæring og fagskole som en tilstrekkelig løsning i seg selv. I bunn og grunn handler det om at det å korrigere feil og problemer ved å endre enkelte elementer ved strukturen i organiseringen ikke endrer organisasjonens grunnleggende verdier og normer, og vil i følge Argyris & Schön (1996) ikke bidra til utvikling og læring. Når det er sagt tolker jeg funnene slik at det finnes gode muligheter for å videreutvikle et samarbeid mellom partene fordi både administrasjonen og ledelsen våger gjennom sine uttalelser ”å sette sine egne verdier på spill” (Gadamer, 2012) og stille spørsmålsteget ved skolens organisering. Særlig fordi ledelsen spiller en viktig rolle i endringsprosesser (Argyris & Schön, 1996).

Profesjonelt ansvar

Rektor gir imidlertid uttrykk for at det er en avstand mellom grunnleggende formålsspørsmål og vårt handlingsrom knyttet til voksenopplæringen. Det handler om politiske bevilgninger og at vi som skole må finne en balanse mellom politiske føringer og profesjonelt ansvar og ikke tro at det finnes en harmoniresept som kan foreskrives. Rektor sier det slik;

”jeg har inntrykk av at det er et politisk mål i Norge at man skal gi opplæring til voksne. Men politikerne har nok ikke prioritert dem godt nok i forhold til å gi dem den utdanningen de har lovet, det synes i forhold til økonomiske midler”.

Uansett må skolen omsette samfunnsmandatet i praksis og sørge for at opplæring organisert for voksne så langt det er mulig må følge de samme prinsipper som for ordinære elever i tråd med ”Melding om voksenopplæring for Akershus fylkeskommune” (2016, s 3).

Robust fagmiljø

Resultatene viser at det må jobbes for å synliggjøre og anerkjenne voksenopplæringen som et likeverdig opplæringstilbud på lik linje som for ordinære elever ved å integrere voksenopplæring og fagskole i skolens ordinære drift i ennå større grad. Lærerne opplever og ikke bli ”sett”, spurt og tatt på alvor som profesjonelle profesjonsutøvere fordi de mener at voksenopplæringen ikke er anerkjent og verdsatt på lik linje med ordinær opplæring ved vår

skole. Dette kommer også frem av analysen hvor en av informantene sier; ”slik det er i dag så blir voksenopplæringen kun nevnt i en bisetning, noe jeg tror vi alle kan være enige om”.

Intervjupersonene fremhever betydningen av å utvikle et robust arbeidsfellesskap på tvers av allerede etablerte fellesskap (Wenger, 1998). Jeg betegner dette som et uttrykk for at det handler om å synliggjøre og styrke voksenopplæringens plass innad i egen organisasjon slik at voksenopplæringen og fagskolen ikke fremstår som en skole i skolen. Det betyr blant annet at et samarbeid bør ha fokus på og innlemme fellesfaglærerne såvel som voksenopplæringen innenfor elektrofag slik at vi blir en enhet og et praksisfellesskap som jobber mot samme mål (Wenger, 1998). Det leder til en konklusjon om at skolens måte å organisere og forvalte sitt mandat innenfor voksenopplæringsområdet skaper problemer for identitetsutvikling og kvalitet i utdanningen, noe som støttes av tidligere forskning som sier at manglende strukturer kan være til hinder for relevant yrkesopplæring (Dahlback, et.al., 2011).

Kvalitetsutvikling

Gjennomgående uttalelser fra lærerne i første aksjon og svar fra informantene i intervjuundersøkelsen viser at det er samsvar mellom partene med hensyn til hvilke pedagogiske og didaktiske utfordringer de mener vi har innenfor voksenopplæringsområdet, og at dette krever ulike tiltak. Det tolker jeg dithen at det er behov for at partene jobber ”sammen for kvalitet” i voksenopplæringen. Et tiltak kan være å utarbeide en strategiplan med klare mål som bygger på politiske føringer, skoleeier sine mål og skolens samfunnsmandat ved å beskrive virkemidler som er spesielt viktige for å møte hovedutfordringene innen voksenopplæringsområdet. Både knyttet til driftsoppgaver såvel som utviklingsoppgaver (Berg & Eikeland, 1997). Å utvikle praksis og kvalitet i skolen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene i samfunnsmandatet virkeliggjøres (St.meld.nr 31, 2007 – 2008), 2008, s7). Derfor må skolen hele tiden diskutere ”bak scenen” hvordan utførelsen av ansvars og arbeidsoppgaver ”på scenen” kan bli bedre for å videreutvikle et samarbeid mellom partene. Også sett i lys av at en lærernde organisasjon kjennetegnes ved at den klarer å justere kursen systematisk (Berg og Eikeland, 1997).

5.2.6 Oppsummeringsmøte – veien videre

Aksjonsforskning handler som tidligere nevnt om å forske ”sammen med”, altså i et fellesskap med andre (Hiim, 2010). For fortsatt å legge til rette for dialog og medvirkning fra mine kolleger og unngå at dette prosjektet blir noe som ”skjer med” lærerne inviterte jeg til et nytt oppsummeringsmøte når resultatene fra intervjuundersøkelsen forelå hvor hensikten, som sist er tilbakeføring av kunnskap og videreføring av utviklingsprosessen, ved å reflektere over og fylle ”skovlene på vannhjulet” vårt (kap 3.2) med nye erfaringer som i en kontinuerlig og uferdig prosess (Kolb, 1984).

I dette møte ble det tydelig for oss at en ”quick fix” løsning ikke finnes eller nytter og at dette prosjektet må ses på som starten på en langvarig utviklingsprosess. På den andre siden hadde en av deltakerne følgende refleksjon om hvordan hun opplevde at prosjektet så langt har hatt en egenverdi i seg selv; ”vi er faktisk på vei med å få utfordringene synlige for ledelsen som nå ser at vi gjør en grundig jobb når det settes på dagsorden”. En annen sier; ” Vi er faktisk med på å gi en bedre struktur og forutsigbarhet for både elever og lærere”.

Sitatene forteller hvor viktig det er at vi fortsetter å være handlingsorienterte slik at det arbeidet vi nå har påbegynt ikke renner ut i sanden og samarbeidet faller tilbake til ”normaltilstand” når prosjektet er avsluttet.

Med utgangspunkt i resultatene etter både fremtidsverkstedet og intervjuundersøkelsen ble det tydelig for oss at det var nødvendig å bringe alle som innehar en stilling som er knyttet til voksenopplæringen sammen og lage en arena der vi kan fokusere på felles praksis, herunder hvordan vi jobber i forhold til hverandre og i forhold til oppgaveløsning (Eikeland & Berg, 1997) for å videreutvikle samarbeidet vårt. Vi ble derfor enige om å invitere alle inn til et dialogmøte i uke 18 / 2017. Invitasjon ble sendt ut på mail uken før (vedlegg 5).

5.3 3. Aksjon – Dialogmøtet

Stortingsmelding 31 (2007 -2008) *Kvalitet i skolen* (2008) peker på at vellykkede skoler i stor grad bygger på god kommunikasjon mellom lærere og mellom ledelsen og lærerne som grunnlag for kollektiv skoleutvikling. Utvikling av profesjonskunnskap er med andre ord avhengig av gode og konstruktive dialoger. Og hensikten med å bruke dialogmøte som redskap i vår aksjonsforskningsprosess er nettopp å legge til rette for at deltakerne kan

kommunisere på en systematisk måte med sikte på å forstå og utvikle sin egen praksis, slik at vi kan oppnå målsetningene i prosjektet.

For Aristoteles var språkliggjøring – *logös* en av tre forutsetninger for læring hvor dialogen var en del av den nødvendige induktive øvelsesveien i erfaringsdannelsesprosessen (Eikeland, 2015). Dialog for meg i denne sammenheng er et relasjonelt begrep som handler om å bringe deltakerne sammen og lage en arena der de kan reflektere og løfte frem ulike perspektiver på praksis gjennom språklige handlinger. En av intervjupersonene uttalte under sitt intervju; ” får du til en åpen og ærlig dialog så tror jeg du vil lykkes”.

For å ta behovet for reelle dialoger mellom partene på alvor og for å videreutvikle samarbeidet inviterte vi derfor inn til et dialogmøte i begynnelsen av mai måned 2017. I dette møtet var fokuset på de hovedområdene som resultatene etter både fremtidsverkstedet (kap.5.1.7) og intervjuundersøkelsen (kap. 5.2.5) viser er av betydning for å videreutvikle et samarbeid; (1) *Organisering* (2), *Medvirkning* (3), *Praksisorientering* (4), *Dialog* (5), *Profesjonelt ansvar* (6), *Robust fagmiljø* og (7) *Kvalitetsutvikling*.

Dialogmøtet er en arbeidsform med røtter til konferansemetodikken der arbeidet i all hovedsak foregår i grupper (Berg & Eikeland, 1997). I vårt dialogmøte skulle plenum hovedsaklig brukes til å oppsummere gruppearbeidene slik at alle synspunkter kom frem. Så langt i prosjektet har det vært en trinnvis kommunikasjon. Først med lærerne og deretter med administrasjon og ledelse. Ved å invitere til et dialogmøte ønsket jeg å få deltakerne ut av sin ”vanlige” organisering og inn i en ny kontekst for å diskutere endringer og gjennom dette skape et ”refleksjonsrom” for dialog / dialektikk for å plassere aksjonsforskningen inn i et organisatorisk rom (Eikeland, 2011).

5.3.1 Planlegging av dialogmøtet

Vi ble enige om å gjennomføre dialogmøtet i vår felles teamtid torsdag 4. mai 2017. Tidsrammen for dialogmøte var 3 timer og vi var totalt 15 deltakere pluss meg som tilrettelegger. Jeg la inn en pause underveis der jeg serverte kaffe, mineralvann og frukt i tillegg til at dette sto framme på bordene under møtet. I forkant hadde jeg gjort en avtale med rektor om at han avslutningsvis skulle si noe om sine tanker rundt det at vi som skole tilbyr voksenopplæring og fagskole og hvordan han ser for seg organiseringen fremover.

På bakgrunn av kunnskapsutviklingen og våre erfaringer så langt i prosjektet ble vi enige om og ”møblere” dialogmøte etter en kafe dialog inspirert metode (Berg & Eikeland, 1997). Vi planla å sette deltakerne gruppevis rundt kafebord for å diskutere problemstillinger og caser (gruppeoppgaver) relatert til de hovedområdene fremtidsverkstedet og intervjuundersøkelsen peker på er av betydning for å videreutvikle samarbeidet. Grovskissene for disse tekstene (4 stk) utarbeidet vi sammen under oppsummeringsmøte og jeg vil i neste kapittel gjøre rede for tema og formålet med disse. Kafedialog som metode ble valgt fordi det er en godt innarbeidet metode på skolen og særlig på helse- og oppvekstfag hvor lærerne har satt sammen to forskjellige kasser med innhold som kan benyttes i den sammenheng. Slik som ”menyer” innefor ulike tema, bordpynt, ledlys og servietter, for å nevne noe. Metoden er også brukt på avdelingsmøter, personalmøter og planleggingsdager ved flere anledninger.

Et annet sentralt element i forberedelsesfasen var å tenke igjennom gruppesammensetningene for å legge til rette for fruktbare samtaler mellom ”de rette personene”. Det vil si at jeg reflekterte mye rundt maktforholdet mellom deltakerne i gruppene og særlig i den gruppa som rektor skulle være en del av. Jeg var bekymret for at gruppesammensetningen kunne blokkere for dialog, samarbeid og engasjement. På den annen side kan dialogmøtet være en egnet metode for at de ulike nivåene møtes og utveksler hverandres perspektiv og utfyller hverandres synspunkter og erfaringer, slik at deltakerne sammen kan komme til gode løsningsforslag (Berg & Eikeland, 1997). Det vil si at konstruksjonen av dialogmøtet har vært et viktig metodisk grep i dette prosjektet.

5.3.2 Gjennomføring av dialogmøtet

Dialogmøtet startet med at jeg ønsket velkommen på vegne av ”voksenopplæringsteamet” etterfulgt av at jeg oppfordret alle til å ta en titt på lappen på bordet foran seg for å se etter om de hadde satt seg sammen med den gruppa de var tenkt å tilhøre. Jeg fortsatte med å gjøre rede for hensikten og formålet med møtet ved at jeg henviste til prosjektets utviklings- og forskningsmål etterfulgt av en presentasjon av resultatene fra de to første aksjonene illustrert som en læringsspiral på tavla.

Jeg minnet alle om at ledelse, administrasjon og lærere har ulik kunnskap, synspunkter og erfaringer om organisasjonen. Og for å få inn ulike perspektiver er det av betydning at hver og en tar utgangspunkt i sin rolle og sine ansvars- og arbeidsoppgaver i gruppediskusjonene, og

at alle perspektiver er like viktige. Slik at vi i fellesskap finner frem til tiltak som kan sikre gode løsningsforslag. Jeg la vekt på at det handler om å hente ut den kunnskapen vi sitter inne med slik at dialogmøtet blir et redskap for læring og kollektiv kunnskapsutvikling. Jeg fortsatte med å gjøre rede for betydningen av organisasjonsutvikling som en suksessfaktor for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, ved å henvise til resultater fra KIP AF prosjektet (Dahlback, et.al., 2011).

Å ta forskerrollen på alvor gjorde at jeg tok noen strukturelle ”grep”. Det vil si at jeg la føringer for hvordan arbeidet i gruppene skulle foregå. Jeg ga beskjed om at;

- Hver gruppe skal ha en gruppeleder som leder diskusjonen og at denne personen er den som finner navnet sitt øverst på arket foran dem på bordet (gruppesammensetning)
- Gruppen velger referent som skriver referat som skal leses opp i plenum på slutten av dagen og leveres inn
- Alle deltakerne har et selvstendig ansvar for å delta i diskusjonen

Formålet med å legge føringer for hvordan samtalene skulle foregå var å sikre at alle deltakerne fikk mulighet til å uttale seg. Men også fordi strukturelle organisatoriske grep bidrar til å redusere maktrelasjonene i rommet (Swenche & Larsen, 2015). Jeg fortalte videre at tekstene de ville få utdelt var sentrert rundt problemstillinger som er utarbeidet med utgangspunkt i resultatene fra kunnskapsutviklingen så langt i prosjektet og er knyttet til hvordan sentrale utfordringer *kan* møtes (Hiim, 2010, s 209), og at deres innspill vil være et viktig utgangspunkt for videre arbeid.

Programmet var med andre ord lagt opp som en åpen erfaringsutveksling omkring det tema gruppene til enhver tid skulle diskutere. Deretter gikk jeg kort gjennom de tema som skulle diskuteres, ved at jeg for eksempel redegjorde for hva jeg la i begrepet ”nøkkeloppgaver” som ble brukt i en av tekstene for å etablere en felles forståelse av innholdet i dette ordet. Det handler om at for å kunne kommunisere erfaringer på en forståelig måte må deltakerne langt på vei ha samme forståelse av innholdet i begrepene som blir brukt (Inglar, 2015).

Så informerte jeg om at jeg kommer til å passe på tiden og sørge for at tekstene ruller innenfor den tiden vi har til rådighet. Det vil si at alle deltakerne ble sittende ved samme bord hele tiden og at ”menyen” altså tekstene rullerte for hvert 20 minutt.

Til tross for at innledningen var en kort sekvens stilte jeg meg raskt spørsmålet om jeg var tilstrekkelig dialogisk i min framtoning sett i lys av at dette var et dialogmøte. Jeg konkluderte raskt med at det ikke er forbudt og ikke være det og at det i oppstarten var behov for å formidle hvorfor vi inviterer til dialog omkring internt samarbeid innenfor voksenopplæringsområde, slik at vi får en felles forståelse for hensikt og formålet med møte. Jeg oppsummerte for meg selv i etterkant at det viktigste for meg som forsker er å opparbeide meg en sensitivitet ovenfor hva jeg praktiserer til enhver tid og være bevisst hensikten, altså hvorfor jeg gjør som jeg gjør. Samtidig ser jeg at disse tankene er et uttrykk for at jeg må jobbe med å trygge meg selv på at jeg innehar tilstrekkelig kompetanse som forsker til å fylle det rommet jeg skaper i et slikt dialogmøte. Det handler også om at jeg er oppmerksom på det etiske ansvaret som følger med det å sette i gang prosesser hvor det skapes forventninger til at noe skal skje og at disse forventningene bør innfris.

Jeg tenker videre at å utøve forskerhåndtverket i en slik aksjonsforskningsprosess handler mye om å klare å stå i en situasjon preget av utrygghet og ”angst” fordi jeg på forhånd ikke vet hvilken retning prosjektet vil ta fordi det er kunnskapsutviklingen som er styrende for dette. Hensikten med å utlevere, analysere og forholde meg kritisk til mine forskerrefleksjoner på denne måten er å bidra til en åpen og transparent prosess og således styrke påliteligheten og gyldigheten i prosjektet.

Innledningen ble etterfulgt av diskusjoner i gruppene der jeg sammen med mine medforskere på forhånd hadde strukturert den innholdsmessige delen (de konkrete spørsmålene). I tekstene gruppene fikk utdelt som grunnlag for diskusjonene (vedlegg 7) ble følgende spørsmål stilt;

(1) Hva skal til for å skape gode rammebetingelser for våre voksne elever slik at opplæringen blir tilpasset den enkeltes livssituasjon? (2) Hvordan kan vi synliggjøre fagskolen som et attraktivt utdanningsvalg og karrierevei slik at vi utdanner fagfolk for fremtiden? (3) Hvordan kan vi sammen jobbe for kvalitet innenfor voksenopplæringsområdet slik at vi sikrer at nøkkeloppgavene blir gjennomført. (4) Hvordan kan vi imøtekomme hovedutfordringene innenfor voksenopplæringsområdet med dagens opplæringsmodell?

Hver problemformulering var knyttet opp i mot en innledende beskrivelse og / eller et konkret eksempel forankret i et styringsdokument, slik som Opplæringslovens § 4A-3, den gode Akershuskolen (2015) og Meld. St 9 (2016 – 2017), 2017) *Fagfolk for fremtiden*. Hensikten

med dette er å forankre spørsmålene i både vår felles praksis og teori for å lage koblinger mellom teoretisk og praktisk kunnskap for å sikre kunnskapsutvikling.

Hensikten med det første spørsmålet var å rette fokuset mot hvordan vi jobber i forhold til hverandre ved å synliggjøre ulike erfaringer som et grunnlag for å avklare ansvars- og oppgaverfordeling mellom deltakerne. Spørsmål to hadde et mer analytisk preg der poenget var å utvikle evnen til å se videregående opplæring og fagskoleutdanning i sammenheng, slik at fagskolen ikke er avhengig av den enkelte lærer sitt engasjement. Det tredje spørsmålet handlet om å utvikle nye rutiner, strategiske planer og årshjul mens det siste spørsmålet hadde et praksisorientert fokus der tanken var at deltakerne, med utgangspunkt i egne erfaringer og refleksjoner, skulle spre ideer mellom hverandre knyttet til hvordan vi kan møte sentrale utfordringer innen voksenopplæringsområdet.

Å utforme spørsmål som er retningsgivende for diskusjonene og ramme inn deltagelsen som en felles læringsarena, et pedagogisk utviklingsverktøy og en vitenskaplig metode anser jeg som en viktig del av min oppgave som forsker. Jeg ser i ettertid at jeg kunne vært ennå tydeligere på fordeling av taletid i gruppene ved for eksempel å ha lagt opp til bruk av rundepriippet (Hartviksen & Kversøy, 2012) for å sikre at alles perspektiver kom frem. Når jeg leste og sammenfattet referatene i etterkant og så disse i sammenheng med mine egne observasjoner og refleksjoner, så ser jeg også at jeg med fordel kunne tatt opp gruppediskusjonene på lydbånd for å få frem mangfoldet i diskusjonene i ennå større grad. Når det er sagt gjennomgikk vi alle referatene i plenum på slutten av dagen slik at deltakerne fikk mulighet til å kommentere hovedpoengene i hverandres diskusjoner. En av deltakerne sa; ”interessant å registrere ved gjennomgang i plenum hvor likt gruppene hadde tenkt”.

Gjennom deling av erfaring og praktiske eksempler kan dialog og kunnskapsdeling om relevante utfordringer skape rom for nye samarbeidsmetoder innad i skolen (St.Meld.nr 31 (2007 – 2008)). Og i den avsluttende delen av dialogmøtet stilte flere spørsmålet om veien videre herfra. Jeg ga ordet til rektor som reiste seg og gjorde rede for sine tanker omkring organiseringen av voksenopplæringen og fagskolen både i et her og nå perspektiv og i tiden fremover. Han la særlig vekt på at det i en endrings- og utviklingsprosess er mange hensyn å ta for å få til en vellykket endring, slik han også redegjorde for i intervjuundersøkelsen. Rektor uttalte;

”Denne organiseringen er ikke noe vi skal leve videre med. Vi jobber strategisk i ledergruppa med å nå skoleeiers forventninger om fullført og bestått i løpet av 2018. Jeg har sagt at dette skal vi nå i 2019. Det tar tid å gjøre endringer i en organisasjon på en skole. Det tar det tid fordi det er mange som skal ha lov til å mene noe og de må modnes. De involverte må se hvorfor vi velger å gjøre det på den måten og det er mange sterke grupper”.

Avslutningsvis delte jeg ut et evalueringsskjema (vedlegg 8) som deltakerne ble spurt om de kunne fylle ut og levere inn til meg før vi avsluttet dagen. Alle leverte inn anonymt. Hensikten med dette var å finne ut hvordan deltakerne opplevde denne måten å arbeide på og om den opplevdes som nyttig og dermed bør videreutvikles og videreføres. Deltakerne ble bedt om å svare på tilsammen 5 spørsmål der karakteren 1 er dårligst og 6 er best, og hvor de i tillegg kunne komme med kommentarer i et eget felt. Samtlige tilbakemeldinger lå på karakteren 5 og 6.

I tillegg stilte jeg spørsmålene:

- Hvilke forventinger har du til deg selv og skolen fremover for å videreutvikle et samarbeid mellom lærere, administrasjon og ledelse innen voksenopplæringsområdet?
- Hvilke forslag har du til tiltak for å videreutvikle et slikt samarbeid?

En av deltakerne foreslo; ”fortsette å ha et fast fora der alle møtes”. En annen sa; ”vi må sette det tverrfaglige samarbeidet som en egen sak på teammøtene”, og en tredje person uttalte; ”vi må fortsette med dialogmøter der elektro og fellesfaglærerne er med”. Oppsummert så viser evalueringen at dialogmøtet i seg selv bidro til å holde engasjementet oppe og fungerte som en ”brobygger” mellom lærerne, administrasjonen og ledelsen. Og at det er forventninger til og et behov for å skape organisatoriske rom (*skhole*) for nye samarbeidsformer. Det betyr at prinsipielle svar på utfordringer i skolehverdagen må ses i lys av konkrete eksempler fordi generelle prinsipper og profesjonelle mønstre kan klargjøres i oppsummeringer innenfor et fellesskap. ”Konkrete eksempler skal gi mening til mer generelle strukturer og omvendt” (Hiim, 2010, s 53).

5.3.3 Å analysere ved hjelp av mine medforskere

I aksjonsforskningsprosessen frem til nå er det jeg som forsker og tilrettelegger som først og fremst har analysert de innsamlede data slik jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven. Jeg så etterhvert betydningen av å involvere mine medforskere i analysearbeidet i ennå større grad og utvikle en analysemetode som passet til vårt prosjekt. Jeg anser fortolkningsprosessen som et vesentlig område for demokratisering. Det er fordi det er viktig for meg å imøtekomme aksjonsforskningens demokratiske idealer i praksis og ikke minst gjøre mitt ytterste for å leve opp til Gadamer (2012) beskrivelse av hermeneutikk, som en prosess der deler og helhet passer sammen i en (1) enhet.

Filosofisk hermeneutisk analyse er først og fremst dialog og samtale i et gjensidig samspill mellom deltakerne og meg som forsker (Højberg, 2014). Det gikk med andre ord opp for meg at jeg som forsker både kan og *bør* utnytte det validitetspotensialet som finnes i det praksisfellesskapet vi har i aksjonsforskningsgruppa knyttet til analyse. I denne prosessen ble jeg inspirert av å lese Kversøy (2015) sin avhandling ”Metodeeksperimenter med radikal mevrkning i utdanning og forskning” som var et aksjonsforskningsssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk. Fordi han viser hvordan en demokratisk analyseprosess kan konstrueres med det til hensikt å bidra til at en form for gyldig fellesforståelse kan komme til syne (Kversøy, 2015). Ved å invitere mine medforskere inn i analysearbeidet mener jeg derfor at påliteligheten i prosjektet kommer til syne fordi fremgangsmåten bidrar til å finne frem til et gyldig ”vi perspektiv”.

Jeg vil i det neste presentere hvordan jeg har gått frem og begrunne hvorfor jeg mener at denne analysemetoden tar hensyn til enkeltindividene i aksjonsforskningsgruppa samtidig som den bidrar til en kollektiv hermeneutisk prosess. Jeg vil presisere at dette kun er en måte å gjøre det på og at jeg på ingen måte anser dette for en oppskrift eller fasit for hvordan analysere ved hjelp av analysedeltakere i et aksjonsforskningsprosjekt. Men at jeg mener dette var riktig å gjøre i vårt prosjekt og at dette ble en naturlig forlengelse av at jeg som forsker har jobbet med å oppøve en sensibilitet i mitt forskerhåndverk, noe som førte til at jeg ble tryggere i forskerrollen og dermed *oppdaget* denne muligheten.

En annen grunn til at jeg ble klar over at dette kunne være en hensiktsmessig strategi var at prosjektet nå kom inn en fase hvor jeg opplevde at det ”levde sitt eget liv” fordi jeg kjente på de kreftene og den snøballeffekten (læringsspiral) som ble forårsaket av deltakernes

engasjement og aktivitet. For etter gjennomføringen av dialogmøtet ble det en del uformell snakk i gangene og på personalrommet om hvor nyttig det var å komme sammen og hva som må til for at vi skal kunne imøtekomme de utfordringene vi står ovenfor med stadig flere voksne elever og studenter ved vår skole. Dette ledet til at avdelingsleder for helse- og oppvekstfag sendt ut en invitasjon til en felles plandag for alle som jobber med voksenopplæring i uke 20/ 2017 for å planlegge neste skoleår. En slik felles plandag har ikke vært gjennomført tidligere.

Jeg la da frem tanken om å bruke deler av denne dagen til en felles analyse, for avdelingsleder og mine medforskere, og sammen ble vi enige om å sette av halve dagen (etter lunsj) til dette arbeidet. I forkant sammenfattet jeg referatene fra gruppediskusjonene i dialogmøtet til et worddokument og kopierte opp et eksemplar til hver og en av deltakerne. Jeg laget deretter en ”oppskrift” for analysearbeidet for å tydeliggjøre og dermed lette oppgavene ovenfor deltakerne fordi flere ga uttrykk for at de ikke hadde erfaring med analysearbeid fra før.

Fremgangsmåte for analyse med hjelp fra mine medforskere:

Plandagen dette arbeidet var lagt til var lokalisert i et konferanserom på et nærliggende hotell hvor vi satt samlet rundt et konferansebord med tilgang på kaffe, te og frukt. Dette arbeidet var lagt til andre del (etter lunsj) av denne felles plandagen. Jeg startet med å informere om hensikten med en felles analyse. Samtidig la jeg vekt på betydningen av at forforståelsen til den enkelte er en kilde til individuell såvel som kollektiv kunnskapsutvikling og at jeg vil veilede dem gjennom analyseoppgavene underveis. Det vil si at jeg ønsket at deltakerne tolket teksten utifra deres kjennskap til prosjektets kontekst, egne erfaringer og observasjoner så langt i prosjektet. Det vil si en analysestrategi som la vekt på en fortolkende kontekstuell forståelse av teksten (Grønmo, 2011).

Deretter delte jeg ut et eksemplar av teksten til hver og en og ba dem om å lese igjennom uten å diskutere med hverandre og underveis markere nøkkelord ved hjelp av en markeringspenn som de fikk utdelt. Deltakernes lesning av teksten var også ment som en kvalitetssikring med hensyn til at de kjente seg igjen i min sammenfatning av referatene. Jeg understreket at det ikke finnes en fasit på hvor mange ord de skulle markere og at det ikke er feil dersom de ikke uthever noen ord. Jeg sa videre at de ikke trengte å begrunne sine valg / markeringer i etterkant. Jeg var ute etter det de først la merke til, det vil si en tolkning basert på deres umiddelbare erfaringer (Kolb 1984). Det handler om at jeg ønsker å tilstrebe en åpenhet som

kan bidra til at jeg som forsker oppdager nye og uforutsette fenomener, sammenhenger og mønstre (Grønmo, 2011).

Etter en liten pause ba jeg dem om å lese igjennom sine nøkkelord og sammenfatte disse ved:

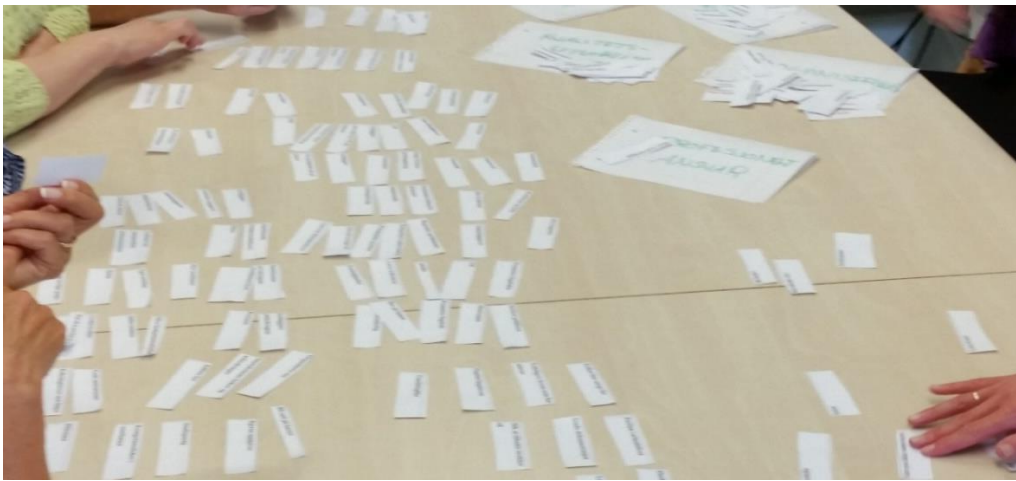
- å skrive ned minst tre og maks ti setninger om hva dem opplever kommer til syne i teksten basert på nøkkelordene de hadde uthevet på et eget ark.
- Deretter ba jeg de å skrive ned hva de har oppdaget / lært av å lese teksten på det samme arket.

Hensikten med dette var å legge til rette for refleksjon ved å sette ord på egne tanker og erfaringer. Deretter hadde jeg planlagt at vi skulle gjennomføre en manuell koding. Jeg hadde på forhånd laget en tabell som jeg hadde printet ut i papirformat (A3) i flere eksemplarer slik at nøkkelordene kunne skrives inn i rubrikkene på disse arkene. Deretter var planen at vi skulle klippe stikkordene fra hverandre og sortere lappene med bakgrunn i felles egenskaper for å danne kategorier. Jeg oppdaget raskt at jeg hadde vært svært ambisiøs i min planlegging og at ”oppskriften” jeg hadde laget var tidkrevende sett i lys av at de fleste hadde liten erfaring med analysearbeid fra tidligere. Dagen gikk mot slutten og jeg valgte derfor å stoppe prosessen etter at alle hadde sammenfattet nøkkelordene og skrevet ned hva de hadde lært / oppdaget av å lese teksten.

Jeg fortalte så hva de neste stegene i ”oppskriften” besto i og foreslo at vi skulle fortsette analysearbeidet i vår felles teamtid torsdag i samme uke. Alle sa seg enige i dette. Men på grunn av tiden vi har til rådighet i en hektisk lærerhverdag ble vi enige om at jeg som forsker tar ansvar for å føre samtlige nøkkelord over i en tabell på PC, printe dem ut og deretter klippe dem fra hverandre slik at når vi møtes igjen på teammøte 3 dager senere kan vi starte med å legge alle lappene på bordet foran oss, hulter til bulter for så å sortere de ut ifra felles egenskaper.

Det ble totalt 624 lapper med enkle koder. Og med bakgrunn i egne erfaringer så jeg behovet for å strukturere analysen. Jeg skrev derfor problemstillingen på tavla sammen med hovedpunktene som kunnskapsutviklingen i prosjektet så langt peker på er av betydning for å videreutvikle et samarbeid, som er; organisering (1), medvirkning (2), praksisorientering (3), dialog (4), profesjonelt ansvar (5), robust fagmiljø og kvalitetsutvikling (6).

Jeg valgte med andre ord en teoristyrte tilnærming samtidig som jeg sa at dersom de finner lapper de mener at ikke passer inn under et eller flere av disse temaene så står de fritt til å utvikle nye tema. Det vil si at jeg også åpnet opp for en grounded teori inspirert tilnærming (Grønmo, 2011). Jeg anså en induktiv såvel som en deduktiv tilnærming som like viktig i denne fasen slik at jeg og mine medforskere skulle få muligheten til å oppdage det uforutsette. Vi ble så enige om at alle nøkkelordene skulle leses høyt og at de skulle diskutere seg frem til den eller de kategoriene de mente den tilhørte. Etter en drøy time var alle lappene sortert og vi satt igjen med et (1) nytt overordnet tema; *voksenpedagogikk*.



Bilde 8: Kollektiv hermeneutisk analyse den 18.5.17

I løpet av denne økta ble vi enige om at aksjonsforskningsarbeidet nå går inn i en avsluttende fase. Vi snakket videre om hvordan denne prosessen har bidratt til å bygge opp en felles forståelse av hvordan utfordringer kan møtes og at det er mitt ansvar som forsker i prosjektet og skrive en forskningsrapport som kan fungere som tankeredskap i det videre arbeidet. Som igjen forhåpentligvis kan bidra til at vi kan fortsette å utvikle egen praksis også etter at prosjektet er avsluttet. En av deltakerne uttalte; ”prosjektet har vært lærerikt fordi de spørsmålene vi har stilt oss underveis har gjort at vi har vært nødt til å reflektere mer over hverdagen vår enn vi vanligvis gjør”.

Fremgangsmåte for kategorisering og begrepsutvikling

Mens den felles analysen tok utgangspunkt i rådata var neste trinn i prosessen at jeg utviklet kodene videre ved at jeg vurderte materialet på nytt med sikte på å finne fellestrekk ved flere av kodene. I denne fasen la jeg en teoretisk forståelse av datagrunnlaget til grunn som samsvarer med prosjektets teoretiske referanseramme. Det vil si at begrepene *driftsoppgaver*

og utviklingsoppgaver (Berg & Eikeland, 1997) samt *fellesskap, identitet og mening* (Wenger, 1998) ble navn på kategoriene i denne første fasen. Hensikten med dette er å gjøre resultatene forståelige, gjenkjennlige og brukbare for andre gjennom en ”teoretisk generalisering av de empiriske data” (Grønmo, 2011, s 249). Det handler slik jeg ser det om å velge kategorier (begreper) som treffer målet best mulig. Det vil si at jeg foretok en vurdering av hvilke kategorier som er relevante for problemstillingen for å sikre høy begrepsvaliditet.

Deretter gikk jeg tilbake til teksten hvor kodene var hentet fra. Hensikten med dette var å se kodene, kategoriene og teksten i forhold til hverandre. I denne fasen fant jeg det hensiktsmessig å lage meg et analysenotat der jeg skrev ned og diskuterte mine tolkninger med materialet for å finne ut av hvordan materialet står i relasjon til teorigrunnlaget og styringsdokumentene som er relevante for prosjektet. Det vil si at jeg beveget meg mellom delene og helheten i tråd med den hermeneutiske spiral (kap 2.1). I denne fasen fokuserte jeg på å ”bryte” den lille situerte konteksten som dialogmøte var og løfte blikket slik at jeg ble i stand til å abstrahere dataene for å finne ut av hva jeg har sett og funnet ut og hvilken relasjon begrepene har til hverandre. Etter mange runder sto jeg igjen med to hovedkategorier med tilhørende begrep, som vist under:

(1) Relasjoner	(2) Organisasjonsutvikling
<ul style="list-style-type: none"> • Profesjonelt samarbeid • Ansvarsdeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Omstilling – skolen i en ny tid • Forbedringsarbeid

Tabell 5: Kategorier som fremkom i analysen etter dialogmøtet

For å argumentere for hvordan jeg har kommet frem til disse kategoriene velger jeg å vise til et par eksempler fra datapresentasjonen som i sin helhet blir presentert i neste avsnitt:

Til relasjoner:	Til organisasjonsutvikling:
De empiriske funnene viser at deltakerne er opptatt av rolleavklaring og et tettere samarbeid mellom partene. En sier; ”vi må legge til rette for samhandling og åpenhet og vi må kunne diskutere og komme med løsningsforslag til hvordan vi kan få til en robust organisering”. En annen sier: ”vi må ha klare funksjons- og rollebeskrivelser som spesifiserer nøkkeloppgavene til administrasjonen og ledelsen. Vi har møtearenaer men vi må videreutvikle disse”.	Gjennomgående uttalelser fra deltakerne peker på flere og sammensatte utfordringer innenfor voksenopplæringen og betydningen av å se dette i sammenheng med samfunnets endringer og krav til kvalitet. En av lærerne sier; ”det er viktig og ikke senke kravene og vi må dokumentere utfordringene og holde fast på kvaliteten i utdanningen”. En annen sier om samme forhold; ”skolelokalt tvinger det seg fram en ny organiseringstruktur for å sikre kvalitet i utdanningen og vi må huske å jobbe utifra ”fra skole til arbeidsliv”.

Tabell 6: Utdrag av datapresentasjon fra dialogmøte.

Presentasjon av resultater etter dialogmøte:

Gjennom å oppleve, oppdage og reflektere over sin egen arbeidssituasjon mener jeg funnene fra dialogmøtet viser at deltakerne allerede har videreutviklet samarbeidet gjennom å investere i relasjoner. Mer presist dreier dette seg om at prosjektet har hatt en egenverdi fordi prinsippene i yrkespedagogikken og aksjonsforskningens vesen vektlegger erfaringslæring og deltakelse og at læringen i prosjektet styres av deltakernes egne behov og ønske om læring. Og at det å komme sammen og sette ord på og reflektere over felles utfordringer er et viktig bidrag i videreutvikling av samarbeidsprosene mellom partene. Sitater slik som; ”vi må jobbe for å etablere et fora der alle møtes fast” og ”nyttig at de forskjellige nivåene kommer sammen og synliggjør utfordringer og muligheter” bekrefter en slik oppfatning. Samtidig tenker jeg det er viktig og erkjenne at det ikke er et mål at alle involverte i tiden fremover skal delta på lik linje i et samarbeid. Det handler om at alle deltakerne har ulike roller, forventinger og fagbakgrunn og at kollegiet (lærere, administrasjon og ledelse) er preget av et mangfold.

Det leder til en oppfatning om at alle bør forplikte seg til et minstenivå av felles aktiviteter gjennom gjensidig engasjement og ansvarlighet (Wenger, 1998) fordi at det å legge til rette for og videreutvikle gode og varige møtearenaer bidrar til organisasjonslæring (Argyris & Schön, 1996). Hos Aristoteles finner vi begrunnelsen for refleksjonsrommet i begrepet *skhole* (Eikeland, 2008, 2015). Hensikten med dialogmøtet var som tidligere nevnt å legge til rette

for at deltakerne kan kommunisere på en systematisk måte med sikte på å forstå og utvikle sin egen praksis. De empiriske funnene viser at sosiale relasjoner og møteplasser bidrar til hverandres og organisasjonens læring (Argyris & Schön, 1996; Wenger, 1998). På den annen side utfordrer deltakernes forslag og forventinger til hvordan partene kan videreutvikle samarbeidet fleksibiliteten og kommunikative strukturer i skolen slik at deltakerne gis reelle muligheter for å delta i nye praksisfellesskap. En av lærerne sa; ”vi må få tid til å utvikle kvalitet i arbeidet vårt”. Jeg betegner dialogens kraft som avgjørende for at nye perspektiver, løsningsforslag og samhandlingsmåter kan utvikles fordi deltakerne gis mulighet for å se seg selv i relasjon til de andre (Wenger, 1998). Argyris & Schön argumenterer riktignok for at mennesker i en organisasjon kan lære uten at organisasjonen lærer. Dette kan gis ulike forklaringer. En kan være at når individenes kunnskap ikke blir nedfelt i eksempelvis strategiplaner, vil ikke organisasjonen lære (Argyris & Schön, 1996).

I lys av skolens brede samfunnsmandat er det å arbeide med kvalitet, som i denne studien vil si utviklingsaktiviteter (Berg & Eikeland, 1997) et kollektivt anliggende som krever profesjonalisering i alle ledd (Akershus fylkeskommune, 2014, 2015). Jeg tolker dette som at det handler om at det ikke er nok at deltakerne er dyktige i faget sitt men at de også må ha pedagogisk og didaktisk kompetanse for å tilrettelegge for en best mulig læringsprosess. Derfor kan et mulig svar på problemstillingen være at samarbeid er et felles profesjonelt ansvar, der alle (lærere, administrasjon og ledelse) har en forpliktelse til å følge opp prosessen videre på en aktiv måte og inngå i en åpen erfaringsdelingskultur. (Hiim, 2010, St. Meld 31, 2007 – 2008), 2008).

Funnene viser at det å videreutvikle samarbeidsprosesser og utvikle skolen som organisasjon har noen relasjonelle aspekter ved seg som ikke utelukkende kan forstås som et lederansvar. Selv om det er en forventning fra deltakerne og skoleeier (Akershus fylkeskommune, 2014, s 9) om at rektor leder an arbeidet med å utvikle en organisasjon som er i stand til å møte et samfunn i endring. Lærene sa; ”vi trenger en god lederstruktur med definerte oppgaver”. Rektor uttalte både i intervjuundersøkelsen og i dialogmøte at; ”det tar tid å gjøre endringer i en organisasjon som en skole. Det tar tid fordi det er mange som skal ha lov til å mene noe”. Å videreutvikle et samarbeid og utvikle skolen som en lærende organisasjon gjennom systematisk aksjonforskning handler i bunn og grunn om å sikre likeverd og demokrati.

5.3.4 Avsluttende og sammenlignende analyse

Avslutningsvis har jeg analysert og sett resultatene fra de tre aksjonene i sammenheng ved å bruke elementer fra; *Constant Comparative Method* utviklet av Glaser & Strauss (1967). Det vil si at jeg gjentatte ganger har lest igjennom datamaterialet fra de tre aksjonene og systematisk sammenlignet tekstutsnitt og kategorier og sett etter koblinger og relevante likheter og ulikheter mellom tekstene. Et tekstutsnitt har vært alt fra en setning til et helt avsnitt. Hensikten med dette er for å kunne presentere en helhetlig forståelse av prosjektets problemstilling; *hvordan videreutvikle skolens eksisterende samarbeidsprosesser gjennom systematisk aksjonsforskning?*

Jeg har for eksempel lest et avsnitt fra verkstedprotokollen etter fremtidsverkstedet og sammenliknet dette med et avsnitt fra det transkriberte materialet fra intervjuundersøkelsen og et avsnitt fra referatene etter dialogmøtet. Formålet med dette var å finne ut av og identifisere kjennetegn ved begrepene *organisering* og *organisasjonsutvikling*. Jeg ønsket å finne ut av hva dette egentlig dreier seg om, altså meningsinnholdet i disse begrepene, fordi de fremkommer som kategorier i analysene etter alle tre aksjonene. Og kan etter mitt syn også fungere som overordnede kategorier for de andre begrepene som har kommet frem underveis. Slik som medvirkning, praksisorientering, relasjoner og profesjonelt ansvar for å nevne noen. I denne gjennomlesningen fant jeg ut at de ulike tekstutsnittene omhandler ulike kjennetegn ved organisasjonsutvikling. Slik som betydningen av og behovet for å sette av tid til samarbeid, varige endringer, kontinuerlige og dokumentere prosesser, behov for pedagogisk ledelse og forankring i ledelsen. Jeg plasserte de ulike kjennetegnene i ulike kategorier samtidig som jeg fortsatte gjennomlesningen og etter beste evne sammenliknet kjennetegn og kategoriene med hverandre. Dette førte til at kategoriene ble definert av det tekstutsnittet jeg plasserte i kategoriene og resulterte i at følgende betingelser, som vist i tabellen under kom til syne:

Betingelser for; hvordan videreutvikle skolens eksisterende samarbeid gjennom systematisk aksjonsforskning	
Struktur og formell organisering	<ul style="list-style-type: none"> • Felles- og timeplanfestede møtearenaer • Funksjons- og rollebeskrivelser • Forankring
Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Profesjonsfellesskap • Identitet • Dialog
Ledelse - pedagogisk - strategisk - operasjonell	<ul style="list-style-type: none"> • Medvirkning • Prosessorintering • Strategiplan og årsplan • Forbedringsarbeid

Tabell 7: Betingelser for samarbeid og organisasjonslæring i skolen.

Jeg vil i det neste kapittelet presentere prosjektets samlede resultater og drøfte problemstillingen og forskningsspørsmålene og hva slags forståelse og ny innsikt som er oppnådd i lys av min egen forforståelse, teori og relevante styringsdokumenter.

6.0 Drøfting av problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen som ligger til grunn for studien er; *hvordan videreutvikle skolens eksisterende samarbeidsprosesser gjennom systematisk aksjonsforskning?*

For å belyse problemstillingen er den operasjonalisert i tre forskningsspørsmål med forankring i både individ (1), organisasjons (2) – og samfunnsperspektiv (3) som lyder:

- 1) Hvordan kan individuelle erfaringer bli til felles kunnskap?
- 2) Hvordan kan refleksjon over egen praksis bidra til kollektiv læring?
- 3) Hvordan kan aksjonsforskning som strategi bidra til organisasjonslæring?

6.1 Drøfting av forskningsspørsmålene

I dette avsnittet vil jeg først presentere og drøfte funnene i forhold til forskningsspørsmålene. Deretter vil jeg gjøre en oppsummerende drøfting av problemstillingen knyttet til funn, teori og egne erfaringer. Avslutningsvis vil jeg tydeliggjøre hva studien viser må til for å videreutvikle eksisterende samarbeid i skolen.

Hvordan kan individuelle erfaringer bli til felles kunnskap?

Dette forskningsspørsmålet har sin forankring i et individperspektiv på yrkespedagogisk arbeid og handler om utfordringer i yrkespedagogisk praksis når *erfaringer* skal deles og *kunnskap* skal videreutvikles og nedfelles i skolens kollektive hukommelse. For å finne svar på forskningsspørsmålet legger jeg til grunn at det må skje en bevegelse fra en konkret opplevelse til abstrakt begrepsliggjørelse (Kolb, 1984) fordi at det å klassifisere og analysere utfordringer og problemstillinger er et viktig element i å gjøre erfaringskunnskap tilgjengelig (Argyris & Schön; Berg & Eikeland, 1997; Kolb, 1984). Erfaring i denne sammenheng er med andre ord den kunnskapen som lærerne har fått gjennom egne opplevelser.

Et svar på dette forskningsspørsmålet er dermed at deltakerne må sette ord på de fenomener de har opplevd og artikulere sine egne opplevelser med kollegaer utover deltakelsen i det voksenpedagogiske fagteamet. Deltakerne må med andre ord snakke om hva de faktisk gjør med andre snarere enn å snakke om hva de *skal* gjøre, slik at kunnskapen også blir tilgjengelig for kollegaer som ikke er deres nærmeste.

Et annet svar på spørsmålet er at lærerne i større grad må ta ansvar og være aktive deltakere ved å "gjøre noe" som grunnlag for kunnskapsutviklingen snarere enn å bare høre om

(Schwencke & Larsen, 2015). Det betyr at når innholdet i de tverrfaglige møteplassene skal fokusere på både tenkning og handling så ligger det i kortene at refleksjonen bør stå sentralt. Som tidligere nevnt er refleksjonselementet nedtonet i Wenger sin teori om praksisfellesskap (1998), noe jeg betrakter som en svakhet fordi identitet og mening vokser frem gjennom språket og fordi læring forutsetter refleksjon (Kolb, 1984). På den annen side vil læringsløpet være avhengig av de muligheter den enkelte deltaker får i det lærende fellesskapet samtidig som jeg ser faren for å dyrke praksis fremfor teori. Når det er sagt har deltakerne vært aktive gjennom deltakelse i prosjektet og det var nettopp resultatet og kunnskapsutviklingen fra fremtidsverkstedet som dannet utgangspunktet for intervjuguiden men hvor mitt poeng er at refleksjon over egen praksis ikke nødvendigvis leder til felles- eller organisatorisk læring.

Et tredje svar er å sørge for kontinuitet i arbeidet slik at et initiativ og engasjement for voksenopplæringsområdet ikke blir tilfeldig og personavhengig (Danielsen, 2016) fordi kunnskapsutvikling er en kontinuerlig vekselvirkning mellom det konkrete og det abstrakte (Kolb, 1984). Det vil si at organisasjonen må gi deltakerne mulighet til å skape mening ut av sine erfaringer ved å koble praktisk kunnskap sammen med teoretisk kunnskap. Da kan problemstillinger slik som:

- Hva skal til for å skape gode rammebetingelser for våre voksne elever slik at opplæringen blir tilpasset den enkeltes livssituasjon?
- Hvordan kan vi sammen jobbe for kvalitet innenfor voksenopplæringsområdet slik at vi sikrer at nøkkeloppgavene blir gjennomført?

bidra til kunnskapsutvikling fordi at det å dele erfaringer og praktiske eksempler omkring relevante utfordringer kan skape rom for nye samarbeidsmetoder i skolen (St. Meld. nr 31, 2007 – 2008). På den annen side er læring mer enn individuell erfaring hvor det å tilrettelegge for læring med utgangspunkt i erfaringsbasert kunnskap kan være komplisert (Jamissen, 2011; Kolb, 1984).

Analysene viser også at det er nødvendig at organisasjonen /ledelsen tar noen grep og tilrettelegger for samarbeid på tvers av nivå dersom individuelle erfaringer skal bli til felles kunnskap. Det handler etter mitt syn om å styrke et kollektivt ansvar gjennom gjensidig engasjement og identitetsutvikling (Wenger, 1998) slik at skolen utvikler en felles plattform med kollektive mål og delt kunnskap, som inkluderer voksenopplæringsområdet, slik at

arbeidet i skolen ikke blir personavhengig. For skal individuelle erfaringer bli til felles kunnskap viser funnene at ledelsen i større grad må legge til rette for dialog og rom for refleksjon i form av tverrfaglige møteplasser. Den avsluttende analysen i kap. 5.3.4 viser at en av utfordringene er at ledelsen ikke utnytter de mulighetene som finnes i å utøve pedagogisk ledelse.

Oppsummert så vil jeg på bakgrunn av de funnene jeg så langt har presentert hevde at jeg har avdekket noen mangler og behov som må dekkes for at individuelle erfaringer kan bli til felles kunnskap, slik som:

1) Behov for tverrfaglige frirom slik analysen etter dialogmøte viser (kap 5.3.3).

Organisasjonen må legge til rette for at deltakerne kan få artikulert sin situerte kunnskap (Wenger, 1998) ved å få den ut av kontekst slik at lærerne kan dele sine erfaringer med ansatte som også ikke er deres nærmeste slik at kunnskapen (*Techne*) løftes opp på et høyere abstraksjonsnivå (Eikeland, 2015; Kolb, 1984).

2) Organisasjonen må sørge for kontinuerlige og sirkulære prosesser som i en aksjonsforsknings- og læringsspiral ved å legge til rette for at de ansatte kan veksle mellom å være "på scenen" og "bak scenen" som en integrert del av skolens organisering (Berg & Eikeland, 1997, Kolb, 1984).

3) Et siste svar er at skolen som organisasjon må ta vare på den kunnskapen som allerede er utviklet som grunnlag for utvikling av ny praksis og at det å ta vare på og praktisere verdier som likeverd og demokrati vil kunne bidra til dette.

Med bakgrunn i at læring er noe mer enn bare individuell erfaring vil jeg i det neste avsnittet peke på refleksjonens betydning i læreprosessen som grunnlag for nye tanke- og handlemåter når målet er å videreutvikle samarbeidsprosesser i skolen.

Hvordan kan refleksjon over egen praksis bidra til kollektiv læring?

Dette forskningsspørsmålet er forankret i et organisasjonsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid knyttet til *organisasjonslæring* og hvordan *refleksjon* kan bidra til å fremme læring. Det vil si at forskningsspørsmålet beveger seg fra det abstrakte til det konkrete (Kolb, 1984) i motsetning til det første forskningsspørsmålet som beveger seg motsatt vei. Det handler om at ordet er intellektet og språket (*logos*) er limet i samhandling og samarbeid og at det er kunnskapsutviklingen som følge av de ulike aksjonene og påfølgende analyser som gir grunnlag for nye tanke- og handlemåter i dette prosjektet (Eikeland, 2015; Kolb, 1984).

Mine funn viser at svaret på dette forskningsspørsmålet i all hovedsak er at ledelsen i ennå større grad må utøve pedagogisk ledelse for å inspirere til og legge til rette for et lærende fellesskap. I denne sammenheng handler det om å fylle møtearenaene med relevant og meningsfullt innhold fordi det ikke kun er tilstrekkelig å legge til rette for tverrfaglige møteplasser, slik et svar på det første forskningsspørsmålet kan gi inntrykk av. De ansatte må selv ta ansvar for egen læringsprosess og ta i bruk og gjennomføre de tverrfaglige møtene ved å være aktive deltakere. Slik at individuelle erfaringer kan bli til felles kunnskap. I tillegg må frirommet fylles med aktivitet og meningsfylt innhold slik at deltakerne må tenke over hva de gjør, hvordan det innvirker på det de gjør og hva de ønsker å oppnå. Det er med andre ord nødvendig at de som samarbeider utvikler kunnskap og kompetanse på tvers av nivå og ikke bare bidrar med det hver og en kan utføre knyttet til for eksempel å løse en enkelt oppgave, slik som eksempelvis romfordeling eller timeplanlegging (Argyris & Schön, 1996). På vår skole bruker for eksempel lærerne og administrasjonen mye tid på å håndtere romutfordringer i takt med et økende elev- og studenttall på voksenopplæringen.

Når det er sagt så viser analysen at dette forutsetter at det utarbeides konkrete mål og strategier som medvirker til en tydelig retning for læringsarbeidet samtidig som det fordrer at de aktive deltakere kjenner til sine forbedringspunkter for å kunne se når noe er lært eller ikke lært (Argyris & Schön, 1996). Dette er forhold som etter mitt syn er uløselig knyttet sammen slik også skoleeier synliggjør i sine tre kvalitetssøyler (Akershus fylkeskommune, 2015). De ansatte kan med andre ord ikke handle alene uten at ledelsen leder deltakerne i ønsket retning. Oppsummert vil jeg derfor si at refleksjon over egen praksis ikke bidrar til felles læring uten (1) aktive deltakerne og (2) pedagogisk ledelse som legger til rette for kritisk refleksjon fordi dette er sammenvevde og integrerte deler av samme prosess.

Denne undersøkelsen har med andre ord avdekket at skolen som organisasjon har en svakhet i det å utnytte den kompetansen og de mulighetene som finnes i det å utøve pedagogisk ledelse, som er nødvendig for å oppfylle skolens samfunnsmandat. Det vil si at skolen mangler en ledelse som viser gjennom handling at de er opptatt av forbedringsarbeid.

I forlengelsen av dette forstår jeg at det melder seg et behov hos deltakerne for å endre organisasjonsstrukturen fordi de ser at relevant kompetanse ikke blir utnyttet og at arbeidet innenfor voksneopplæringsområdet går tregt. Den avsluttende analysen (Kap 5.3.4) viser at et mulig svar på dette kan være at skolen mangler systematikk i kvalitetsutviklingsarbeidet slik som et system eller en plan for møter i voksenopplæringen hvor innhold og mål er koblet sammen med skolens satsningsområder. Dette understøttes av utsagn som; ”vi har ikke en kultur for struktur ved skolen” (kap 5.1.3).

Jeg mener videre at resultatene fra denne undersøkelsen viser at det å ramme inn prosessen / møtестrukturen på en måte som gjør at maktstrukturene utlignes har ført til at alle deltakerne har blitt og opplevd seg selv som ressurser og aktive bidragsytere inn i samarbeidet og dialogen i tillegg til at relasjonen mellom deltakerne er styrket (kap 5.3.2, s 91).

Hvordan kan aksjonsforskning som strategi bidra til organisasjonslæring?

Dette siste forskningsspørsmålet har sitt utspring i et samfunnsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid der jeg vil argumentere for at svaret på spørsmålet er at aksjonsforskningens vesen i seg selv bidrar til kontinuerlige prosesser for å skape endring og utvikling, altså organisasjonslæring. Begrunnelsen finner jeg i at det å utøve ledelse høyst sannsynlig gir synergieffekter, slik jeg selv opplevde etter dialogmøtet. Ved å tilrettelegge for læringsaktiviteter, samarbeid og dialog så viser mine funn (kap.5.7) at man vil oppnå ansvarlighet og engasjement hos den enkelte. Noe som er essensielt i utvikling av en lærende skole, sett i lys av at ledelse og organisasjonslæring er mer enn beslutninger og administrasjon (Argyris & Schön, 1996; Berg & Eikeland, 1997; Eikeland, 2015). Dette er et svar som innehar flere elementer og begrunnelser.

1) For det første vil jeg hevde at aksjonsforskning i seg selv er å ta i bruk frirommet og fylle det med aktivitet og mening. For å underbygge denne påstanden vil jeg peke på fremtidsverkstedet og dialogmøtet som eksempler på møteplasser for læring fordi

utgangspunktet for aksjonene var behov for endring og utvikling innad i organisasjonen og ikke forandringer i individene alene.

2) For det andre mener jeg i likhet med Eikeland (2015) at aksjonsforskning er sammenfallende med organisasjonslæring sett i lys av at organisasjonslæring defineres som en kontinuerlig forbedring av evnen til å løse oppgaver sammen (Berg & Eikeland, 1997), slik hensikten med dette prosjektet har vært.

3) Et annet viktig argument jeg vil trekke frem er den sosiale konteksten og det relasjonelle aspektet i prosjektet. Jeg vil hevde at deltakelse i praksisfellesskapet har bidratt til organisasjonslæring, noe jeg mener samsvarer med Wenger (1998) sitt teoretiske rammeverk fordi verdiene som aksjonsforskning er tuftet på, slik som demokrati, likeverd og dialog har bidratt til å styrke relasjonen mellom deltakerne. I dette prosjektet kommer dette blant annet til syne ved at voksenopplæringsområdet har blitt et tema på avdelings- og personalmøter noe det tidligere ikke var.

4) Nok et viktig argument jeg vil peke på er at samarbeidende forskning fordrer pedagogisk lederskap og at det etableres systemer for tilrettelegging og håndtering av læring. Noe som igjen vil kunne bidra til et bedre samspill med arbeidslivet som fag- og yrkesopplæringen utdanner til, slik at vi utdanner fagfolk for fremtiden (Akershus fylkeskommune, 2015; Dahlback, et.al., 2011).

5) Av den grunn vil jeg fremheve at aksjonsforskning også er samfunnsvitenskapelig forskning og kunnskapsdanning i samarbeid. Hvor det å legge til rette for de allmenne prinsippene for yrkespedagogikken, slik som fri tid og rom, dialog og praktisk klokskap (*phronesis*) er organisasjonslæring (Eikeland, 2015).

6) Avslutningsvis vil jeg fremheve forskerrollens betydning. Jeg mener at det er en klar sammenheng mellom aksjonsforskerens evne til dialog med praksisfeltet og forskerens evne til selvrefleksjon for at aksjonsforskning skal bidra til organisasjonslæring, slik jeg har synliggjort ved bruk av eksempler underveis. Slik også Hilde Hiim vektlegger og gir en rekke eksempler på fra konkrete aksjonsforskningsprosjekter (Hiim, 2010, del 1).

For å kunne svare på problemstillingen og frembringe kunnskap om det yrkespedagogiske fagfeltet vil jeg i det neste avsnittet gjengi og forsøke å samle trådene fra funnene som er presentert over, som et grunnlag for å drøfte resultatene og analysene i undersøkelsen opp i mot oppgavens teoretiske fundament, styringsdokumenter, egen forforståelse og tidligere forskning.

6.2 Oppsummerende drøfting av problemstillingen

Jeg har så langt drøftet forskningsspørsmålene hver for seg og på den måten forsøkt å belyse problemstillingen fra flere sider. I det neste vil jeg ha en oppsummerende drøfting av problemstillingen å trekke frem de viktigste argumentene som er fremkommet, slik at jeg avslutningsvis kan svare på; *hvordan videreutvikle skolens eksisterende samarbeidsprosesser gjennom systematisk aksjonsforskning?*

I denne oppsummerende drøftingen velger jeg å ta utgangspunkt i det, som etter min oppfatning, er det mest betydningsfulle funnet i undersøkelsen som er at organisasjonen må legge til rette for kontinuerlige og sirkulære prosesser som en integrert del av skolens organisering. Dette er et funn og en påstand som harmonerer med tidligere undersøkelser (Dahlback, et al., 2011; Eikeland 2015; Hiim 2010) og som etter mitt syn fordrer en forståelse for læringens kompleksitet sett i lys av at kunnskap er midlertidig og i stadig endring (Säljö, 2017).

Det betyr imidlertid *ikke* at jeg betegner aksjonsforskning som det eneste svaret på problemstillingen. Jeg vil fremheve at problemstillingens hovedfokus er på *hvordan* eksisterende samarbeidsprosesser kan videreutvikles og at aksjonsforskning i denne sammenheng kun er en strategi. Jeg kunne valgt andre tilnæringsmåter for å innhente, konstruere og produsere data, slik som for eksempel kvalitative intervju, fokusgruppeintervju eller case study, for å nevne noen (Grønmo, 2011). Jeg har også underveis vært åpen om at jeg synes det har vært en utfordring å plassere meg innenfor en bestemt aksjonsforskningstradisjon og at mitt hovedfokus har vært å velge en metodisk tilnærming som tjener formålet, som har vært å forbedre praksis, produsere kunnskap og dokumentere endringsprosesser og forbedret praksis (kap. 1.3).

Når det er sagt så viser funnene at hvis vi skal klare å videreutvikle det samarbeidet vi har i dag så må dagens organisering endres og ledelsen må legge til rette for en felles møteplass for alle som innehar en rolle innenfor voksenopplæringsområdet, slik at erfaringsdeling settes i system. På den annen side kan man i lys av Wenger sin teori hevde at det ikke er mulig å unngå og samarbeide i en sosial sammenheng fordi kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Wenger, 1998). Men også fordi en undersøkelse slik som denne er en sosial prosess fordi den foregår innenfor et sosialt system og i et praksisfellesskap.

Jeg vil allikevel peke på to aspekter ved dagens organisering som jeg mener skaper problemer. Den ene er måten den vertikale organiseringen er utformet ved at det finnes et hierarkisk skille mellom lærere, administrasjon og ledelse. Det ikke alltid er like klart hvem som har ansvar for hvilke arbeidsoppgaver innenfor voksenopplæringsområdet, slik det kommer frem av både fremtidsverkstedet og intervjuundersøkelsen. Det andre aspektet som skaper problemer er at organisasjonen er bygd opp etter fagtilhørighet (kap. 1.6). Og det er nettopp dette som gjør at det å legge til rette for felles møteplasser er nødvendig. For hadde organisasjonen vært lagt opp etter ansvarsforhold og arbeidsoppgaver med tilknytning til voksenopplæringsområdet ville nok organiseringen sett annerledes ut. Dette betyr at den homogeniteten jeg tidligere har sett på som essensiell for å videreutvikle et samarbeid har blitt kraftig utfordret og satt på prøve gjennom denne prosessen. Jeg ser nå at det er forskjeller og kontraster som *kan* gi muligheter for innsikt og forståelse, selv om jeg må erkjenne at det antakeligvis er enklere å få til en meningsutveksling mellom deltakere som kjenner hverandre godt fra før.

Organisasjonen bør av den grunn legge til rette for at deltakerne kan få artikulert sin situerte kunnskap ved å få den ut av den konteksten (fagteam) de vanligvis befinner seg i slik at de kan dele sine erfaringer med hverandre på tvers av team og nivå. På den måten løftes kunnskapen opp på et høyere abstraksjonsnivå (Kolb, 1984) og gjennom Wenger (1998) sitt begrepsapparat ser vi at det å tilhøre et praksisfellesskap kan bidra til at kunnskap deles, videreutvikles og blir uavhengig av den eller de som først hadde den. Motsatt vil man kunne si at det å opprettholde dagens organisering vil kunne bidra til at et engasjement og initiativ ovenfor voksenopplæringsområdet forblir personavhengig (Danielsen, 2016). Men også fordi den kunnskapen deltakerne utvikler innad på egne team ikke nødvendigvis kommer profesjonsfellesskapet til gode.

Likevel så ser jeg at det å legge til rette for tverrfaglige møteplasser kan fremstå som en enkel løsning når det er forhold i organisasjonen som står i veien fordi det da er lett å peke på en løsning og så korrigere feilen (Argyris & Schön, 1996). Men også fordi at det å møtes og dele erfaringer ikke er en garanti for at læring og utvikling skjer (Kolb, 1984). På den annen side sier Eikeland (2013b) at relasjoner er påkrevd for å tilegne seg kunnskap. Min erfaring er at organisasjonsutvikling krever mye mer arbeid enn resultatene tilsier og at det og for eksempel møtes innenfor rammene av et fremtidsverksted (kap 5.1) ikke nødvendigvis endrer normene og verdiene i organisasjonen. Men at denne formen for læring har positive effekter når deltakerne uttaler; ”vi må fortsette dette viktige arbeidet” samtidig som at deltakerne har fått en mulighet til å se at sine fremtidsbilder kan være reelle muligheter (Jungk & Mullert, 1989).

Gjennom Kolb (1984) sin teoretiske linse så ser vi at refleksjonen er en integrert del av den erfaringsbaserte læringsprosessen. Da er det lett å forstå at det ikke er tilstrekkelig kun å møtes, men at møtene må fylles med aktivitet og meningsfylt innhold slik at deltakerne må tenke over hva de gjør, hvordan det innvirker på det de gjør og hva de ønsker å oppnå slik at deltakerne kan se når noe er lært eller ikke lært (Argyris & Schön, 1996). Det er med andre ord komplekse forhold forbundet med det å videreutvikle et samarbeid gjennom aktivitet og handling og ”problemet” er dermed ikke løst gjennom deltakelse i et praksisfellesskap eller med en plan slik fremtidsbildet som ble presentert i ønskesituasjonen under fremtidsverkstedet kan gi inntrykk av (kap. 5.1.4).

Jeg vil allikevel argumentere for å timeplanfeste fellesmøter fordi enkeltstående og tilfeldige møteplasser sannsynligvis ikke vil bidra til å videreutvikle et samarbeid, fordi erfaringsdeling og kunnskapsdeling innenfor voksneopplæringsområdet må forstås i sammenheng med skolen som helhet og motsatt (Højberg, 2014). Et annet argument er at det å timeplanfeste møtene i seg selv gir kontinuitet fordi møtene settes i system som i gjentatte refleksjons- og læringsspiraler (Eikeland, 2013; Hiim, 2010; Kolb, 1984).

Å timeplanfeste refleksjonsfellesskap er med andre ord en organisert tilrettelegging for dialog og samhandling (Eikeland, 2015) som jeg mener bidrar til vedvarende utvikling og som igjen er avgjørende for å videreutvikle det eksisterende samarbeidet. Noe som støttes av deltakerne når de uttaler; ”de spørsmålene vi har vært nødt til å stille oss underveis har gjort at vi har vært nødt til å reflektere mer over hverdagen enn vi vanligvis gjør”. Men for å kunne innfri og organisere de ansattes samarbeidstid så kreves det kompetanse i å utøve pedagogisk ledelse

herunder kunnskap om hvordan god undervisningspraksis kan understøttes gjennom å timeplanfeste møtetid (Akershus fylkeskommune, 2015, s 29).

Et annet sentralt poeng er at hermeneutikken også støtter også oppunder betydningen av kontinuerlige prosesser som en integrert del av skolens organisering. Fordi det å veksle mellom åpen erfaringsdeling og gruppediskusjoner med forankring i felles praksis såvel som teori, slik som for eksempel relevante plandokumenter, vil kunne bidra til kunnskapsutvikling og et styrket samarbeid (Hiim, 2010 ;Wenger, 1998; Eikeland & Berg, 1997; Argyris & Schön, 1996; Kolb, 1984). Motsatt vil noen hevde at refleksjon i seg selv er en krevende øvelse og kanskje særlig når det knyttes opp i mot endring og utvikling (Argyris & Schön, 1996; Eikeland, 2008; Jamissen, 2011; Kolb, 1984).

Relasjoner og profesjonelt samarbeid er med andre ord essensielle betingelser for å videreutvikle et samarbeid. Når det gjelder ledelse av varig forbedringsarbeid så har skoleeier en forventning om at ”rektor utvikler en organisasjon som er i stand til å arbeide målrettet med forbedring av skolens resultater, lærings- og arbeidsmiljø” (Akershus fylkeskommune, 2016, s 30). Et viktig argument i diskusjonen er dermed at det å videreutvikle et samarbeid gjennom kontinuerlige og sirkulære prosesser fordrer pedagogisk ledelse og målrettet arbeid.

I den sammenheng viser ledelsen på den ene siden ved å være synlige og aktive deltakere i prosjektet (kap. 4.3) at de er opptatt av forbedringsarbeid og at de har innsikt i hva som kjennetegner en lærende organisasjon. Dette har betydning sett i lys av at et vellykket samarbeid er avhengig av støtte og forankring i ledelsen (Berg & Eikeland, 1997; Schwencke & Larsen, 2015). Mitt syn i denne sammenheng er at pedagogisk ledelse krever en spesiell form for kompetanse som hvis den ikke blir praktisert blant annet *kan* resultere i planer som ikke blir iverksatt og et læringshjul som ikke går fremover. Pedagogisk ledelse for meg innebærer å skape et samhandlings- og dialogrom (*skhole*) der deltakerne får mulighet til å komme med forslag til nye løsninger og forståelser og ta beslutninger som angår dem (Eikeland, 2015).

På den andre siden så viser mine funn at ledelsen ikke benytter det handlingsrommet de har til å utøve pedagogisk ledelse og på den måten åpner opp for dobbeltkrets- og deotrolæring (Argyris & Schön, 1996). Dette kan gis ulike forklaringer. En forklaring kan være at det taper

i konkurransen mot de administrative oppgavene. En annen forklaring kan være at skolen mener at de har løst dette ved å delegere den pedagogiske ledelsen ned til hvert fagteam og til meg som koordinator for voksenopplæringsområdet. Det å få til utviklingsorientert læring "*bak scenen*" krever både mer tid og ressurser enn å løse de daglige driftsorienterte arbeidsoppgavene "*på scenen*" (Berg & Eikeland, 1997, s 25).

Jeg mener av den grunn at det er viktig at ledelsen på den ene siden tør å prøve ut nye organiseringsformer samtidig som de gir tilstrekkelig støtte og veiledning til personalet. Blant annet ved å avklare hvem som har ansvar for hva, slik at deltakerne og teamene vet hvem de skal henvende seg til. Motsatt så ser jeg at det kan bli et gap mellom individenes konkrete ideer og de organisatoriske forutsetningene som ligger til grunn. Men at deltakernes innstilling til prosjektet (kap 5.0) og aksjonsforskningens verdier ikke bidrar til å kaste blå i øynene på deltakerne, men gjør at de forstår at det å utvikle skolen som organisasjon er en krevende prosess.

Jeg vil også peke på at det å legge til rette for at deltakerne kan få artikulert sine mentale modeller om fremtiden har vesentlig betydning for organisasjonsutviklingen fordi felles fremtidsvisjoner kan skape mening og læringslyst (Jungk & Mullert, 1989; Wenger, 1998). I den sammenheng betegner jeg Wenger sin teori som et nyttig perspektiv på kunnskapsutvikling og læring i arbeidslivet fordi teorien reflekterer et syn på organisasjoner og grupper som meningsskapende. I en slik sammenheng kan praksisfellesskaper anses for å være en hovedkomponent i organisasjonslæring. Samtidig er det slik at et samarbeid ikke bare påvirkes av konstellasjonene deltakerne imellom fordi en organisasjon er et sosialt system med en bestemt struktur og fastsatte mål som angir rammen for samarbeid og samspill mellom de ansatte (Argyris & Schön, 1996; Berg & Eikeland, 1997). Et ensidig fokus på fagtilhørighet kontra arbeidsoppgaver er også en av årsakene til at jeg tidligere har argumentert for to aspekter ved dagens organisering som jeg mener skaper problemer for å videreutvikle dagens samarbeid.

Det handler etter mitt syn om at de organisatoriske rammene ikke må presses på innholdet som i en vertikal organisering, men at ledelsen tillater at det er den innholdsmessige delen av samarbeidet som styrer hvordan samarbeidet organiseres. Noe som kom særlig til syne i den felles analysen etter dialogmøte (kap 5.3.3) hvor tema voksenpedagogikk vokste frem. Det forteller meg at det er viktig at det organisatoriske kartet ikke må bli "for stivt" når det

handler om å videreutvikle *noe* og få organisasjonens læringshjul til å gå fremover. Samtidig undrer jeg meg over hvor vanskelig det synes å være å få til i praksis.

Når det er sagt så ser jeg at kompleksiteten i dette øker når samarbeid krysser avdelingsgrenser, og at en årsak kan være en for abstrakt forståelse av tilrettelegging for erfaringsbasert kunnskap. Ved for eksempel å ta utgangspunkt i styringsdokumenter eller Kolbs lærings sirkel snarere enn konkrete eksempler fra skolehverdagen, når formålet er å få økt forståelse og forbedre egen praksis, slik Jamissen (2011) reflekterer over i sin artikkel om erfaringskunnskap og læring. En annen årsak kan være en holdning til at det er enkelt å legge til rette for samarbeid når deltakerne har mye praktisk erfaringskunnskap (*techne*) utifra en tanke om at tilført teoretisk kunnskap (*episteme*) kan knyttes til egne erfaringer. Mellom erfaring og kunnskap finner vi ifølge Kolb (1984) læringsprosessen som en transformasjon som omdanner erfaring til kunnskap. Det kan med andre ord være nyttig å se på forholdet mellom induktiv og deduktiv læring for å forstå at erfaringslæring er noe mer enn en induktiv tilnærming til et fag (Jamissen, 2011).

Dybdelæring fordrer at det settes i gang en læringsprosess der deltakerne ikke bare fyller på med mer teoretisk kunnskap slik som å huske og reprodusere, men at man forstår den dypere meningen (Argyris & Schön, 1996), slik at deltakerne ser sine praktiske utfordringer og problemstillinger i et nyansert perspektiv. Dybdelæringsprosesser har med andre ord et sterkt innslag av kritisk refleksjon over egne erfaringer, slik som å lære å lære. Og det er denne formen for refleksjon som får organisasjonen til å gå fremover (Argyris & Schön, 1996).

Det begynner dermed å gå opp for meg at et annet relevant spørsmål i denne diskusjonen da blir hvordan skolen kan ta vare på den kunnskapen som konstrueres slik at ikke samarbeidet går inn i en stillstand. I Wengers (1998) sosiale læringsteori finner jeg argumenter for betydningen av å utarbeide en egen strategiplan og årsplan for voksenopplæringsområdet.

For gjennom felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles handlemåter (Wenger, 1998) får deltakerne mulighet for å utvikle verktøy som de opplever som meningsfulle for dem og som er relevant for skolen. På den måten vil tidligere erfaringer kunne danne utgangspunktet for å *gjøre noe* som de så må knytte teorien til (Kolb, 1984; Schwencke & Larsen, 2015). Det innebærer at handlings- eller gjøre elementet kommer før eller samtidig med skrive, lese- og lytteelementet i motsetning til det tradisjonelle synet på læring hvor teorien kommer før

praksis (Säljö, 2017). Derfor er et svar på hvordan videreutvikle eksisterende samarbeidsprosesser å legge til rette for erfaringslæring, slik at deltakerne får muligheten til å delta i arbeid gjennom å være med å påvirke, gjennomføre, vurdere, endre og videreutvikle arbeidsprosesser. Samtidig fordrer dette en forståelse fra alle parter at det å *delta* er noe mer enn å være til stede på arbeidsplassen (Schwencke & Larsen, 2015).

Det vil si at ved å tilrettelegge for felles møteplasser og fylle dem med meningsfylt innhold knyttet opp imot tidligere erfaringer for så å gjøre noe, så gis de ansatte en mulighet for å "ta skjeen i sin egen hånd" og utnytte de mulighetene som finnes, som et bidrag til organisasjonslæring (Argyris & Schön, 1996; Eikeland, 2008). Med det så mener jeg at denne studien peker på viktigheten av aktive lærene som griper de mulighetene som finnes i å forbedre egen praksis. Det er med andre ord helt essensielt å rette oppmerksomheten mot demokratiske prosesser og verdier slik som medvirkning og deltakelse som i en myndiggjørende prosess gjennom å *gjøre* noe som er interessant og meningsfylt sammen med kollegaer, slik at deltakerne får en opplevelse av og bli sett, spurt og tatt på alvor.

6.3 Hva viser studien må til for å videreutvikle eksisterende samarbeid i skolen

Jeg har i denne oppsummerende diskusjonen forsøkt å besvare; *hvordan videreutvikle skolens samarbeidsprosesser gjennom systematisk aksjonsforskning*. Hensikten med denne undersøkelsen har vært å forbedre praksis og bidra til kunnskap om yrkesutdanning og yrkespedagogikk ved å videreutvikle skolen som organisasjon. Mine erfaringer og refleksjoner omkring egen prosess underveis viser at det er kompliserte forhold knyttet til å legge til rette for læring og forske i egen praksis. Jeg har sett hvor viktig det er at samarbeid videreutvikles på tvers av team og nivå fordi det er forskjeller og kontraster som *kan* gi muligheter for innsikt og forståelse. Og gjennom systematisk aksjonsforskning har jeg erfart at organisasjonsutvikling krever mye mer arbeid enn resultatene tilsier. Avslutningsvis vil jeg oppsummere hva denne undersøkelsen viser at må til i form av tiltak for å videreutvikle et eksisterende samarbeid i skolen, som kan fungere over tid, og med dette svare på problemstillingen.

1) Studien viser at dagens organisering må endres og at den bør struktureres utifra ansvarsforhold og arbeidsoppgaver med tilknytning til voksenopplæringsområdet snarere enn fagtilhørighet. Til tross for at kompleksiteten øker når samarbeidet krysser etablerte

avdelingsgrenser så vil en slik organisering bidra til å avklare- og kommunisere en tydelig oppgave- og ansvarsfordeling. På den måten vil alle involverte få muligheten til å påvirke, gjennomføre, vurdere, endre og videreutvikle arbeids- og samarbeidsprosesser som angår dem. Noe som igjen vil kunne bidra til myndiggjørende prosesser både for den enkelte, for organisasjonen og for samfunnet.

2) For å videreutvikle gode samarbeidsprosesser så viser studien at ledelsen må timeplanfeste en felles møteplass for alle involverte, slik at erfaringsdeling settes i system gjennom en organisert tilrettelegging for dialog og samhandling. Og at møtene må fylles med aktivitet og meningsfylt innhold slik at deltakerne må tenke over hva de gjør, hvordan det innvirker på det de gjør og hva de ønsker å oppnå. For det er gjennom kritisk refleksjon over egne erfaringer, slik som å lære å lære, at organisasjonen videreutvikles.

3) Studien viser også at det å videreutvikle et samarbeid i skolen fordrer pedagogisk ledelse og målrettet arbeid hvor rektor har et særlig ansvar. Samtidig er det å videreutvikle samarbeidsprosesser i skolen et felles profesjonelt ansvar der alle ansatte har en forpliktelse til å følge opp prosessen og inngå i en åpen erfaringsdelingskultur ved å være handlingsorienterte. Å videreutvikle gode samarbeidsprosesser i skolen forutsetter dermed aktive deltakerne og pedagogisk ledelse som legger til rette for kritisk refleksjon fordi dette er sammenvevde og integrerte deler av samme prosess.

5) Studien retter med andre ord oppmerksomheten mot at pedagogisk utviklingsarbeid må være en del av skolens daglige praksis for å videreutvikle samarbeidsprosesser fordi utvikling handler om samspill og samarbeid mellom mennesker. I den sammenheng er det avdekket et behov for å utarbeide en egen årsplan og strategiplan for voksenopplæringen.

6) Denne undersøkelsen og mine erfaringer tilsier at det å videreutvikle eksisterende samarbeidsprosesser i skolen er å legge til rette for- og systematisk gjennomføre handlinger over tid og at myndiggjøring må ses på som prosess og ikke utelukkende som et mål. Og at en god forankring i ledelsen har åpnet opp for muligheten for diskusjoner og bruk av arbeidsplassen som læringarena og at forankring er en forutsetning for å utvikle et godt samarbeid mellom kollegaer.

Som aksjonsforsker i dette prosjektet er jeg oppmerksom på min forforståelse som er utviklet gjennom erfaringer jeg har gjort meg som yrkesfaglærer og koordinator for voksenopplæringsområdet. Denne nærheten til praksisfeltet gjør at jeg i det neste kapitlet vil oppsummere og drøfte prosjektets pålitelighet og gyldighet ved å vise til eksempler og mine egne refleksjoner.

7.0 Pålitelighet og gyldighet i aksjonsforskning

Mitt utgangspunkt er at etikk, slik som i det aristoteliske perspektivet, berører livet i sin helhet og derfor ikke kan isoleres i enkelte handlinger (Steinsholt & Løvlie (red), 2011). Etikk i aksjonsforskning handler for meg om de moralske relasjonene jeg har til deltakerne. I og med at prosjektet er lokalt og avhengig av personer som kjenner hverandre anser jeg behovet for etisk atferd som særlig påtrengende slik at ingen av deltakerne blir skadelidende. Men også fordi det overordnede målet er kontinuerlig forbedring av praksis så må prosessen komme både individene, organisasjonen og samfunnet til gode. Prosjektet er basert på gjensidig tillit og ansvar hvor viktige stikkord er verdighet og respekt for hverandre.

De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi skal ”bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemma og utvikle god vitenskaplig praksis. De skal også bidra til å forebygge vitenskaplig udugelighet”. (Etikk.no). Jeg anser derfor full åpenhet og informert samtykke som normen for å styrke påliteligheten og troverdigheten i prosjektet. Særlig sett i lys av at jeg har definert meg selv som en hermeneutisk aksjonsforsker med vekt på kodeordet *deltakelse*. Det handler om at for å oppnå et gyldig bilde av virkeligheten må mitt engasjement i prosjektet artikuleres (Skjervheim, 1996). Både omkring hva som har fungert bra men også hva som har fungert mindre bra slik at prosessen blir gjennomskuelig.

Den sannhetsforpliktelsen jeg som forsker har (Grønmo, 2011) hvor min etikk er min moral betyr i praksis at jeg har vurdert og forbedret gyldigheten og påliteligheten underveis ved hjelp av egne tolkninger og refleksjoner. Et eksempel er at jeg umiddelbart etter gjennomføringen av fremtidsverkstedet gjorde meg noen tanker om hvorvidt metoden bidro til å presse frem mer kritiske perspektiver enn deltakerne for eksempel ville formidlet gjennom individuelle intervjuer. Noe som førte til at jeg valgte å bevege meg vekk fra en

grounded theory inspirert teknikk og analyserte datamaterialet på nytt ved hjelp av en begrepsstyrt koding for å styrke begrepsvaliditeten i prosjektet. Et annet argument var at jeg kjente på behovet for å gjøre et grundig fortolkningsarbeid slik at den informasjonen jeg bruker har en klar relevans i forhold til problemstillingen som skal belyses slik at ikke deltakerne opplever at jeg offentliggjør fortrolig informasjon. For selv om deltakerne har skrevet under på *samtykke til deltakelse i studien* (vedlegg 2) er jeg inneforstått med det kan oppleves som støtende og få beskrevet sine motiver og handlemåter i en forskningsrapport og at det er mitt ansvar å sørge for at ingen blir utsatt for unødige belastninger. Jeg kjenner på at det å få innsyn i deltakernes tanker og fremtidsønsker medfører et stort ansvar og en tillit som jeg har vært opptatt av og ikke misbruke slik at deltakerne beholder sin selvbestemmelse og frihet. Dette ledet til at jeg senere i prosessen valgte å involvere mine medforskere i analysearbeidet i ennå større grad. Et annet argument var for å utnytte det validitetspotensialet som finnes i det praksisfellesskapet vi har i aksjonsforskningsgruppa men også for å imøtekomme aksjonsforskningens idealer i praksis.

På denne måten mener jeg at påliteligheten i prosjektet kommer til syne fordi fremgangsmåten bidrar til å finne frem til et gyldig ”vi perspektiv”. For å styrke påliteligheten ytterligere har jeg valgt å presentere aksjonene med påfølgende resultater fortløpende i kronologisk rekkefølge for å vise frem at prosessen har vært grundig og systematisk gjennomført og at det er kunnskapsutviklingen underveis som har dannet grunnlaget for neste aksjon, fordi høy pålitelighet avhenger av hvordan undersøkelsen er utformet og hvordan datainnsamlingen er gjennomført (Grønmo, 2011). På den annen side er jeg inneforstått med at høy pålitelighet ikke er en garanti for at validiteten er høy. Det vil si at påliteligheten er nødvendig men ikke tilstrekkelig forutsetning for gyldigheten (Grønmo, 2011).

Min grunnholdning gjennom hele prosessen har vært å tilstrebe åpenhet omkring hvorvidt ”tiltakene” virker og om jeg klarer å ha et distansert forhold til meg selv som lærer og koordinator ved å ta på meg forskerbrillene og se meg selv utenfra. Særlig har jeg kjent på at forskerrollen i aksjonsforskning innehar flere funksjoner slik som observatør, deltaker, medarbeider, kollega og leder av utviklingsprosessen. Jeg har hatt et ønske om å være en drivkraft i å gjøre endringer og utvikle profesjonskunnskap. I denne sammenheng oppdaget jeg i oppstarten av dialogmøte at jeg i min iver etter utvikling muligens ikke var tilstrekkelig dialogisk (kap. 5.3.2). Hvor jeg i ettertid konkluderte med at det ikke er forbudt og ikke være det og at det viktigste for meg som forsker er å opparbeide meg en sensitivitet i mitt

forskerhåndverk slik at jeg er bevisst på hvorfor jeg gjør som jeg gjør. Et slikt tankesett har bidratt til at jeg har blitt oppmerksom på svakheter ved egen praksis slik at jeg har redusert faren for å bli husblind i eget prosjekt.

Mer presist handler dette om at jeg anser evnen til kritisk refleksjon som et eget analysenivå hvor refleksiviteten, også forklart som den prosessen og / eller vekselvirkningen som har vært mellom meg som forsker og forskningsprosessen har vært med på å forklare, begrunne, etterprøve og synliggjøre forskerkunnskapen (Grønmo, 2011). På den annen side så ser jeg at jeg som forsker i egen praksis kan utgjøre et problem i analyseprosessen. Men hvor det å skrive logg og refleksjonsnotat for å sette ord på mine egne tanker for deretter å lese mine egne refleksjoner og reflektere over disse, i lys av teori, har vært til god hjelp for å etablere et distansert forhold til datamaterialet og praksisfeltet. Og ikke minst for å sikre et godt samsvar mellom teorien og de kategoriene som fremkom og at valg av metode har vært godt tilpasset disse.

Oppsummert så har den viktigste fremgangsmåten for å vurdere og sikre både gyldigheten og påliteligheten vært å systematisk tenke igjennom og drøfte alle sider ved prosessen underveis. Det har jeg gjennomgående og etter beste evne forsøkt å gjøre ved å sette ord på de utfordringer og dilemmaer som har oppstått og knytte dette til min egen forskerrolle. Det vil si at kravet om full åpenhet og en transparent prosess har vært min underliggende moralske holdning (*ethos*) hele veien.

8.0 Oppsummering og refleksjon

Hensikten med prosjektet har som tidligere nevnt vært å bidra til å forbedre praksis og videreutvikle skolen som organisasjon slik at dette kommer både elevene, studentene, lærerne, administrasjonen og ledelsen til gode. Både rektor og avdelingsleder har vært svært åpne og imøtekommende ovenfor prosjektets formål og hensikt, organisasjonsutvikling og organisasjonslæring. Og gjennom deltakelse, erfaringsdeling og anerkjennelse har de støttet prosjektet. Dette har åpnet opp mulighetene for å videreutvikle samarbeidsprosesser og en levende og lærende organisasjon.

8.1 Erfaringslæring og aksjonsforskning som uferdige prosesser – til ettertanke

Aksjonsforskning handler om læring, erfaring, refleksjon, forståelse og utvikling. Dette er hermeneutiske aktiviteter som i sitt vesen er uavsluttbare (Gadamer, 2012). Og i den forbindelse har jeg gjort meg noen tanker om at aksjonsforskningsprosessen har vært som et puslespill der kunnskapsutviklingen underveis har vært en inspirasjon og en kilde til å stadig utvikle og dermed få en utvidet forståelse for yrkespedagogikk som fagfelt. For hver brikke som har ”blitt lagt” har jeg satt meg ned og reflektert over om det jeg har gjort og om det vi har utviklet sammen er i samsvar med de ideene og den forforståelsen vi hadde når vi startet og ikke minst om målsetningen i prosjektet er nådd.

På den annen side ser jeg at denne tanken om aksjonsforskning som metode ikke må misforstås som en innstilling som handler om å løse et ”puzzels” hvor sannheten betraktes som gitt og gyldigheten ikke kan etterpøves. Men at prosessen har vært en erfaringsbasert opplevelse og et konstruivistisk prosjekt hvor analysen har vært nøkkelen til å finne de ”riktige” brikkene. Samtidig som endelig forståelse og kunnskap ikke er mulig fordi vi i et hermeneutisk tanke sett ikke kan påberobe oss sikker kunnskap (Højberg, 2014). Mitt utgangspunkt er at aksjonsforskning såvel som konvensjonell forskning har både svakheter og styrker. Dette har jeg forsøkt å vise ved å la min egen forskerstemme komme til uttrykk gjennom de vurderinger og refleksjoner jeg har gjort meg underveis.

Det var i denne ettertankens systematikk (Jamissen, 2011) at jeg tok innover meg at selv om prosessen er avsluttet så er resultatet å anse om et nytt utgangspunkt for nye ideer og aksjoner. Og at aksjonsforskning ikke kan begrenses til en (1) rett måte å definere og praktisere aksjonsforskning på (kap 4.1.1). Men at det er gjennom å avklare og begrunne påliteligheten

og gyldigheten (kap. 7.0) at det vil være grunnlag for å si om det kan festes lit til forskningens resultater.

Poenget slik jeg ser det er å kunne begrunne forskningens ontologiske og epistemologiske posisjon (kap 2.0) snarere enn valg av metodikk. Selv om vitenskapsteori og metode er uløselig knyttet sammen (Grønmo, 2011). Et annet poeng er at mangfoldet på feltet er stort med et bredt spekter av ulike tilnærminger (Eikeland, 2013b; Hiim, 2010). Denne tilgangen på mange aksjonsforskningstradisjoner har etter mitt syn bidratt til at jeg har blitt i stand til å utvikle egne verktøy og fremgangsmåter, og dermed åpnet opp for at jeg har kunnet utvikle mitt eget forskerhåndverk. Slik som å gjennomføre felles hermeneutisk analyse såvel som min egen variant av fremtidsverksted. Allikevel vil jeg oppsummere ved å peke på at det er den faglige og vitenskapsteoretiske begrunnelsen for forskerpraksisen som sier noe om kvaliteten (troverdigheten) på arbeidet.

Aksjonsforskning har som siktemål og endre og forbedre eksisterende praksis (Hiim, 2010) og en utfordring i den sammenheng er at den i sin natur er kontekstbunden. Det vil si at generalisering reiser interessante spørsmål knyttet til aksjonsforskning som metode.

Aksjonsforskere må av den grunn trene på å reflektere over og kunne integrere og abstrahere relevant erfaring fra praksis slik at resultatene ikke reduseres til "lokale sannheter" (Højberg, 2014; Kolb, 1984). Og ikke minst må fagfeltet være modent for en slik diskurs. For min del har det vært viktig og ikke knytte hele min identitet til min forskning men å tilstrebe et utenfrablakk på meg selv fordi jeg ser faren for å bli fanget i nødvendighetene fremfor å se muligheter ved å forske i egen praksis. Og gjennom veiledning i studiet fra min veileder og læringsgruppa har jeg fått hjelp til å reflektere over egen forforståelse, sosial påvirkning, mål og verdier.

I dette prosjektet har forskningens bidrag først og fremst handlet om å styrke relasjoner mellom lærere, administrasjon og ledelse for å videreutvikle samarbeidsprosesser ved å skape nye og utnytte allerede eksisterende praksisfellesskap slik at vi kan møtes til dialog omkring sentrale utfordringer i skolen. Jeg mener at vi i dette prosjektet har hatt et handlingsorientert fokus. Vi har handlet, vi har tatt ansvar og vi har jobbet med fremtiden gjennom en syklisk prosess av konkret utprøving og læring. Og gjennom drøftingsdelen vil jeg hevde at problemstillingen; *hvordan videreutvikle skolens eksisterende samarbeidsprosesser gjennom*

systematisk aksjonsforskning er besvart ved at det vises til hva som må til i form av tiltak / endringer for å videreutvikle et eksisterende samarbeid i skolen.

8.2 Veien videre

På veien videre mener jeg det er nødvendig at skolen fortsetter å jobbe med de læringspunktene denne undersøkelsen viser at må til, for å videreutvikle det eksisterende samarbeidet, ved å ha fokus på hvordan punktene kan realiseres i tiden fremover. Også ved å anerkjenne refleksjonen som en aktiv læringsform på tvers av nivå og avdelinger. Fordi at det å bli utfordret til å abstrahere egne erfaringer er helt essensielt for læring (Eikeland, 2013b; Kolb, 1984). Dette fordrer at ledelsen i ennå større grad ser praksisprinsipper for pedagogisk ledelse og læring i en ennå større sammenheng (Akershus fylkeskommune, 2015).

Men vissheten om at mange gjennom dette prosjektet har skaffet seg verdifulle erfaringer og lærdom gjør at jeg er optimistisk med tanke på å peile ut veien videre. Jeg håper og tror at dette prosjektet har styrket feltet og satt deltakerne i stand til å finne egne løsninger ved å minne om at læring, forandring og vekst fungerer best i en integrert, kontinuerlig og konstruivistisk prosess (Eikeland 2013, 2013b; Hiim, 2010; Kolb, 1984). For med en slik betingelse på plass, som av mange vil kunne kalles for en ”utviklingsorganisasjon” (Berg & Eikeland, 1997; Eikeland, 2015, Schwencke & Larsen (red), 2015), så vil skolen gjennom sin utviklingskraft kunne imøtekomme samfunnsoppdraget, læringsprosesser og resultater for elever, studenter og lærlinger på en hensiktsmessig måte.

8.3 Avslutning

Avslutningsvis vil jeg understreke at fremtiden alltid er vanskelig å forutse og spå. Men gjennom dette prosjektet og forskningsrapporten som den har resultert i så ser jeg et tydelig behov for en mer helhetlig utdanningspolitikk innen fag- og yrkesopplæringen organisert for voksne. I dag er mange fagskoler samlokalisert med videregående skoler. Og opplæring for voksne innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram er i dag organisert på dagtid etter samme læreplan som for elever med ungdomsrett, men i et komprimert utdanningsløp.

Det gjør at jeg mener det i tiden fremover er nødvendig at vi som samfunn tar noen strategiske og helhetlige beslutninger slik at det norske utdaningssystemet utvikles videre, slik at vi er rustet til å møte ulike fremtidsscenarioer. Fordi oppbygningen av et utdanningssystem

bør ivareta ulike behov. Og ”fra både sekundært og tertiært nivå vet vi at elevene og studentene er opptatt av å ha ulike muligheter åpne for både videre studier og arbeid” (NOU 2014:14, s74).

For fag- og yrkesopplæringen og videre forskning kan det innebære å bidra med kunnskapsutvikling innenfor tema som *mangfold og inkludering i yrkesutøvelse og yrkesopplæring* og *livslang læring*. For på den måten å bidra til, belyse og utvikle kvalitet og fleksibilitet i et individ- og framtidig bransje og samfunnsperspektiv. Blant annet ved (1) å utvikle alternative læringsarenaer såvel som (2) duale modeller i læringsløp for voksne.

Helt til slutt ønsker jeg å formidle at denne studien har fått videre betydning for meg, for de ansattes praksis og for skolen som helhet. Jeg har fått meg ny jobb som avdelingsleder og utviklingsansvarlig ved en større fagskole på Østlandet. De ansatte ved voksenopplæringen (HO) har fått en egen avdelingsleder med fag- og personalansvar og ledelsen ved skolen har utarbeidet en ny organisasjonsstruktur sammen med de tillitsvalgte.

Litteraturliste

- Akershus fylkeskommune (2014). *Den gode Akershusskolen. Praksisprinsipper for pedagogisk ledelse og læring*. Oslo: Akershus fylkeskommune
- Akershus fylkeskommune (2015). *Den gode Akershusskolen. Praksisprinsipper for pedagogisk ledelse og læring*. Oslo: Akershus fylkeskommune.
- Akershus Fylkeskommune (2016). *Melding om voksenopplæring for Akershus fylkeskommune – 2016*. Oslo: Akershus Fylkeskommune
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison – Wesley Educational Publishers Inc.
- Berg, A.M. & Eikeland, O. (1997). *Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utviklingsarbeid i kommunene*. Oslo. Kommuneforlaget.
- Brinkmann, S. & Tangaard, L. (red). (2015). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. 1 utgave. 2 opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G., & Sylte, A. L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP)*. Kjeller: Høgskolen i Akershus
- Dalland, O. (2011). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 4 utgave, 5. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Danielsen, H. A. (2016). *Fagskolen – et attraktivt utdanningsvalg. Et yrkespedagogisk FoU arbeid med fokus på samarbeidsprosesser mellom skole og arbeidsliv* (Eksamensbesvarelse). Kjeller: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Eikeland, O. (2008). *The way of Aristotle – Aristotelian Phronesis, Aristotelian Philosophy and Dialogue, and Action Research*. Bern. Peter Lang Publishers.

- Eikeland, O. (2013). *Aksjonsforskning som praksisforskning*. I.G. Bjørke, H. Jarning & O. Eikeland (red), *Ny praksis – ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger* (s. 129 - 141). Oslo. ABM – media as.
- Eikeland, O. (2013b). *Bricolage? En kunnskapsteoretisk drøfting av utviklingsarbeidets former og egenart*. I.G. Bjørke, H. Jarning & O. Eikeland (red), *Ny praksis – ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger* (s. 373 – 398). Oslo. ABM – media as.
- Eikeland, O. (2015). *Om det allmenne ved yrkespedagogikken*. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwenche (red), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s.13 -31). Oslo. Gyldendal.
- Eikeland, Hiim & Swenche (red), (2015). *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Etikkom. (2017, 19 november). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/innledning-formal/>
- Fagskoleloven (2003). *Lov om fagskoleutdanning*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-06-20-56?q=fagskoleloven>
- Fuglsang, L., Bitsch Olsen, P.& Rasborg, K (red) (2014). *Introduktion*. I Fuglsang, L., Bitsch Olsen, P. & Rasborg, K (red), *Videnskapsteori i samfundsvitenskapene. På tværs av fagkulturer og paradigmer*. (s?) 3. udgave. Fredriksberg. Samfundslitteratur.
- Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Norsk utgave. Oslo: PAX Forlag A/S.
- Glaser, B. G & Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 4. opplag. Bergen. Fagbokforlaget.

- Gustavsson, B. (2011). Aristoteles: *Forundrans och kollektens tankare*. I Steinholt, K. & Løvlie, L. (red). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. (s 36 – 50). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hartviksen, M. & Kversøy, K. (2012). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1999). *Hva er yrkesdidaktikk?: Om sammenhengen mellom yrkes – og profesjonsdidaktikk, yrkekunnskap og yrkesrelevant forskning*. Norsk Pedagogisk tidsskrift, 3 s. 177 – 183.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim., H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Eksempler, prinsipper og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Højberg, H. (2014). *Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskabene*. I Fuglsang, L., Bitsch Olsen, P. & Rasborg, K (red), *Videnskapsteori i samfundsvidenskabene. På tværs av fagkulturer og paradigmer*. 3. udgave. Fredriksberg. Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Inglar, T. (2015). *Kyndighetsformer og yrkespedagogiske prinsipper*. I Eikeland, O., Hiim, H. & Schwencke (red), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s94 – 110). Oslo. Gyldendal.
- Jamissen, G. (2011). *Om erfaringskunnskap og læring. Et essay*. UNIPED (Tromsø). Årgang 34, 3/ 2011, side 30-40.
- Jordet, H & Roland, L.R. (2012). *Hvordan skape meningsfylte sammenhenger mellom "læring inne" og "læring ute" i sosialfaglig profesjonskvalifisering?* Uniped, årgang 35, 2/2012, s 32-42.

- Jungk & Mullert (1989). *Håndbog i Fremtidsværksteder*. 2 udgave 1989, 3.oplg 1998.
København. Politisk revy.
- Kirke -, utdannings og forskningsdepartement (1993). *Den generelle delen av læreplanen*.
Oslo: Departementet.
- Kolb, D. (1984). *Erfaringslæring – processen og det strukturelle grundlag*. I Illeris (red). 49
tekster om læring. (s. 283-298). Fredriksberg. Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Departementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. 3.opplag. Oslo.
Gyldendal
- Kversøy, K. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning*.
Et aksjonsforsknings samarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk. (PhD),
diss, Roskilde universitetet, Roskilde.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situert Læring*. Dansk utgave. København (2003): Hans
Reitzels Forlag.
- Meld. St. 20. (2012 – 2013). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld St. 16. (2015 – 2016). *Fra utenforskap til ny sjanse – Samordnet innsats for voksnes
læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 9. (2016 – 2017). *Fagfolk for fremtiden – Fagskoleutdanning*. Oslo:
Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 28 (2016 – 2017). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av
Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nilsen, S. E. & Sundt, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis. Innhold og arbeidsmåter i
yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

NOU 2014:14 (2014). *Fagskolen – et attraktivt utdanningsvalg*. Oslo.

Kunnskapsdepartementet.

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

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>

Sannerud, R. (2005). *Læring på byggeplassen: utopi eller realitet?* (PhD) diss., Roskilde universitetscenter, Roskilde.

Schwencke, E. & Larsen, A.K. (2015). *Arbeidsplassen som læringsarena*. I O.Eikeland, H.Hiim & E. Schwencke (red). *Yrkespedagogiske perspektiver* (s114 – 134). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo. Aschehoug. (s. 51 – 73).

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

St. Meld nr. 31. (2007 – 2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Säljød, R. (2017). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. 1 utgave, 2 opplag. Oslo. Cappelen Damm

Wenger, E (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. First published 1998. 21st printing 2017.

Aagard Nielsen, K. (2014). *Aktionsforskningens videnskapsteori. Forskning som forandring*. I Fuglsang, L., Bitsch Olsen, P. & Rasborg, K (red), *Videnskapsteori i samfundsvitenskapene. På tværs av fagkulturer og paradigmer*. (s.325 – 349) 3. udgave. Fredriksberg. Samfundslitteratur.

Forespørsel om gjennomføring av forskningsprosjektet

"Organisasjonslæring som deltakelse og praksis i skolen som organisasjon"

Bakgrunn og formål

Jeg går nå i gang med min masteroppgave (MAYP 5900) som en del av mitt masterstudium i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Og retter med dette en forespørsel om å få gjennomføre prosjektet ved vår skole.

Dette masterprosjektet handler om organisasjonsutvikling i skolen og hvordan et faglærerteam kan være en arena for organisatorisk læring. Det henger sammen med at skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner og en sentral arena for å skape et godt grunnlag for livslang læring.

I et tidligere prosjekt har jeg skrevet om samarbeid og samarbeidsprosesser mellom fagskolen ved vår videregående skole og det lokale arbeidslivet innen oppvekstsektoren. Denne undersøkelsen avdekket at det finnes noen sentrale forutsetninger for et samarbeid, men og at det finnes ulike hindringer for å etablere et samarbeid mellom partene, innad i vår skole.

Eksempler på hindringer som kom fram er; manglende kjennskap til fagskolen innad i egen organisasjon, en uklar teamtilhørighet for fagskolelærere, uklarheter i ansvars – og oppgavefordeling, fagskolen er sjelden eller aldri på agendaen til team, avdeling eller personalmøter, manglende forankring i ledelsen ved skolen og at et engasjement og initiativ ovenfor fagskolen ofte er tilfeldig og personavhengig (Danielsen, 2016). I sum tegner det seg et bilde av konkrete symptomer som jeg tenker det er naturlig å anta at har en sammenheng med at vi som skole har en organisasjonsstruktur som ikke integrerer fagskolen i egen organisasjon.

I dette masterprosjektet vil jeg derfor undersøke hvordan et faglærerteam kan være en arena for organisatorisk læring i skolen. Fordi jeg vil finne ut om organisasjonslæring gjennom deltakelse og praksis i et lærerfellesskap kan være med på å videreutvikle skolen som organisasjon. For å klare å forstå hvorfor fagskolen i dag har en uklar plass og er svakt integrert i vår skoles kjernevirksomhet. Slik at fagskolen ikke er prisgitt den enkelte lærer sitt engasjement og initiativ fra år til år.

Prosjektets utviklingsmål er å utvikle varige formelle og organisatoriske strukturer for å videreutvikle skolen, faglig og administrativt.

Forskningsmålet er å utvikle kunnskap om organisasjonslæring og organisasjonsutvikling.

Prosjektets problemstilling: *Hvordan kan et faglærerteam være en arena for organisatorisk læring i skolen?*

Utvalg:

Jeg ønsker å gjennomføre prosjektet på avdeling for helse- og oppvekstfag (HO) og rette en forespørsel om deltakelse til lærerne i det voksenpedagogiske fagteamet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I dette prosjektet ønsker jeg å bruke aksjonsforskning som metode for å knytte forskning nærmere praksis, og som en strategi for å utvikle skolen som organisasjon, basert på medvirkning, demokrati og dialog. Det handler om å bruke aksjonsforskning som et systematisk forsøk på å få til organisasjonslæring basert på våre erfaringer i en organisert arbeidssammenheng på fagteamnivå.

Ved å delta i prosjektet blir lærerne en del av en aksjonsforskningsgruppe som skal bruke SØT modellen som et forskningsverktøy, sammen med pedagogisk sol, logg og tiltaksplan. Modellen har et handlingsorientert fokus og deres innspill vil utgjøre en del av prosjektets datagrunnlag.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil **ikke** bli innhentet direkte personopplysninger slik som fødselsnummer, navn, alder eller telefonnummer. Det vil ikke bli innhentet eller publisert personopplysninger som gjør at deltakerne vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det vil derimot innhentes og publiseres indirekte opplysninger slik som teamtilhørighet, stilling og ved hva slags virksomhet (skole) lærerne arbeider ved. Alt datamaterialet skal anonymiseres og makuleres ved prosjektslutt. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet, og lærerne kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom noen velger å trekke seg, vil alle opplysninger om vedkommende bli anonymisert.

Dersom du/ dere har ytterligere spørsmål til studien, ta kontakt med **Hege Anita Danielsen, mobil nr: 45022502**. Eller min veileder fra Høgskolen i Oslo og Akershus; Høgskolelektor Karine Sand Gjersøe, tlf: 932 83 160

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til gjennomføring av studiet

Jeg / vi har mottatt informasjon om studiet og godkjenner at prosjektet gjennomføres på Strømmen videregående skole, avdeling for helse – og oppvekstfag og det voksenpedagogiske (VO) fagteamet.

(Signert av rektor, dato)

(Signert av avdelingsleder, dato)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Organisasjonslæring; som deltakelse og praksis i skolen som organisasjon"

Bakgrunn og formål

Dette masterprosjektet handler om organisasjonsutvikling i skolen og hvordan et faglærerteam kan være en arena for organisatorisk læring. Det henger sammen med at skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner og en sentral arena for å skape et godt grunnlag for livslang læring.

I et tidligere prosjekt har jeg skrevet om samarbeid og samarbeidsprosesser mellom fagskolen ved vår videregående skole og det lokale arbeidslivet innen oppvekstsektoren. Denne undersøkelsen avdekket at det finnes noen sentrale forutsetninger for et samarbeid, men og at det finnes ulike hindringer for å etablere et samarbeid mellom partene, innad i vår skole.

Eksempler på hindringer er; manglende kjennskap til fagskolen innad i egen organisasjon, en uklar teamtilhørighet for fagskolelærerne, uklarerheter i ansvars – og oppgavefordeling, fagskolen er sjelden eller aldri på agendaen til team, avdeling eller personalmøter, manglende forankring i ledelsen ved skolen og at et engasjement og initiativ ovenfor fagskolen ofte er tilfeldig og personavhengig (Danielsen, 2016). I sum tegner det seg et bilde av konkrete symptomer som jeg tenker det er naturlig å anta at har en sammenheng med at vi som skole har en organisasjonsstruktur som ikke integrerer fagskolen i egen organisasjon.

I dette masterprosjektet vil jeg derfor undersøke hvordan et faglærerteam kan være en arena for organisatorisk læring i skolen. Fordi jeg vil finne ut om organisasjonslæring gjennom deltakelse og praksis i et lærerfellesskap kan være med på å videreutvikle skolen som organisasjon. For å klare å forstå hvorfor fagskolen i dag har en uklar plass og er svakt integrert i vår skoles kjernevirksomhet. Slik at fagskolen ikke er prisgitt den enkelte lærer sitt engasjement og initiativ fra år til år.

Prosjektets utviklingsmål er å utvikle varige formelle og organisatoriske strukturer for å videreutvikle skolen, faglig og administrativt.

Forskningsmålet er å utvikle kunnskap om organisasjonslæring og organisasjonsutvikling.

Prosjektets problemstilling: *Hvordan kan et faglærerteam være en arena for organisatorisk læring i skolen?*

Deltakelse

Jeg har valgt å spørre deg om å delta fordi du underviser voksne elever og / eller studenter i Helse – og oppvekstfag enten i den videregående skolen eller på fagskolen, og har din teamtilhørighet til det voksenpedagogiske fagteamet ved vår skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I dette prosjektet ønsker jeg å bruke aksjonsforskning som metode for å knytte forskning nærmere praksis, og som en strategi for å utvikle skolen som organisasjon, basert på medvirkning (demokrati) og dialog. Det handler om å bruke aksjonsforskning som et systematisk forsøk på å få til organisasjonslæring basert på våre erfaringer i en organisert arbeidssammenheng på fagteamnivå.

Ved å delta i prosjektet blir du en del av en aksjonsforskningsgruppe som skal bruke SØT modellen som et forskningsverktøy, sammen med pedagogisk sol, logg og tiltaksplan. Modellen har et handlingsorientert fokus og dine innspill vil utgjøre en del av prosjektets datagrunnlag.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil **ikke** bli innhentet direkte personopplysninger om deg slik som fødselsnummer, navn, alder eller telefonnummer. Det vil ikke bli innhentet eller publisert personopplysninger om deg som gjør at du vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det vil derimot innhentes og publiseres indirekte opplysninger slik som teamtilhørighet, stilling og ved hva slags virksomhet (skole) du arbeider ved. Alt datamaterialet skal anonymiseres og makuleres ved prosjektslutt. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2018.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du har ytterligere spørsmål til studien, ta kontakt med **Hege Anita Danielsen, mobil nr: 45022502**. Eller min veileder fra Høgskolen i Oslo og Akershus; Høgskolelektor Karine Sand Gjersøe, tlf: 932 83 160

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Karine Sand Gjersøe
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 03.01.2017

Vår ref: 51011 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51011	<i>Organisasjonslæring som deltakelse og praksis i skolen som organisasjon</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Karine Sand Gjersøe</i>
<i>Student</i>	<i>Hege Anita Danielsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt
Agnete Hessevik Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97
Vedlegg: Prosjektvurdering Kopi: Hege Anita Danielsen



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51011

Utvalget består av lærere ved en videregående skole og voksne (over 18 år) elever/studenter i Helse- og oppvekstfag enten i den videregående skolen eller på fagskolen.

Vi gjør oppmerksom på at når man forsker på sin egen arbeidsplass må man være bevisst sin dobbeltrolle. Ved rekruttering på egen arbeidsplass er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas. Det kan oppleves vanskelig å si nei til å delta når man har et profesjonelt forhold til den som gjennomfører prosjektet, og særlig dersom en elev/student blir spurt av en lærer/ansatt. Det må gjøres helt tydelig at om elevene/studentene velger å delta eller ikke, eller trekker seg underveis, vil det ikke få noen konsekvenser for deres relasjon til skolen eller vurderinger i fag.

Vi viser for øvrig til vår temaside om å forske på egen arbeidsplass:

<<http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/egenarbeidsplass.html>>

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er hovedsakelig tilstrekkelig utformet. Vi ber imidlertid om at følgende endres/tilføyes:

- Det må komme tydelig fram at studien gjennomføres ved Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Dersom prosjektet er knyttet til undervisning/studieaktiviteter for elever/studenter som blir forespurt, bør det presiseres hva som skjer dersom de velger å ikke delta, f.eks. at de kan delta i prosjektet uten at det behandles personopplysninger om dem, eller at de kan delta i andre grupper. Det bør også presiseres at om elevene/studentene velger å delta eller ikke, eller trekker seg underveis, vil det ikke få noen konsekvenser for deres relasjon til skolen eller vurderinger i fag.
- Vi anbefaler at du kun skriver at datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt, og ikke makulert, slik at du kan ta vare på anonymt datamateriale.

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet.

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)slette digitale lydopptak (og bilder dersom de inneholder personidentifiserende opplysninger)

Vedlegg 4

Forskningsprosjektet: Organisasjonslæring som deltakelse og praksis i skolen som organisasjon

LOGG etter Oppstartsmøte

Dato: 24.11.16

Navn: *(Frivillig å oppgi)*

1. Hva gjorde du? Hva skjedde?
2. Hva tenkte du?
3. Hva følte du?
4. Hvordan opplevde du det?
5. Hva har du oppdaget / hva lærte du?
6. Hva tror du det er lurt å gjøre i fremtiden?

Vedlegg 5

Intervjuguide «Å videreutvikle et samarbeid innad i skolen som et grunnlag for å styrke samarbeid skole-arbeidsliv»

Introduksjon	Intervjuet handler om dine tanker, meninger og erfaringer med arbeid knyttet til voksenopplæringsområdet ved vår skole
Anonymitet	Ditt navn vil bli anonymisert
Dokumentasjon	Intervjuet blir tatt opp på lydopptaker og transkribert. Hvis ønskelig sendes transkripsjonen til deg for gjennomlesning etter ca. 1 uke
Tid	Intervjuet vil ta Ca. 1 time

<ul style="list-style-type: none"> - Jeg vil starte intervjuet med et <i>introduksjonsspørsmål</i>: Kan du fortelle meg litt om dine tanker rundt det å jobbe med voksenopplæring? - Det vil være informantens svar som vil danne utgangspunktet for evt <i>oppfølgingsspørsmål</i>, slik som eksempelvis: Kan du si noe mer om det? Har du flere eksempler? - Også ulike <i>spesifiserende spørsmål</i> slik som: Hva tenkte du da? - Jeg vil i tillegg bruke <i>tausheten</i> som et middel til å komme videre i intervjuet hvis det er behov for det, slik at informanten får god tid til å tenke og assosiere.
--

Begrep	Organisasjonsutvikling
Forskningsspørsmål	Hvordan bør organiseringen av voksenopplæringen være?
Intervjuspørsmål	<p>Hvilke tanker har du om dagens organisering av voksenopplæringen og fagskolen?</p> <p>Hvilke tanker har du om fremtidens organisering av voksenopplæringen og fagskolen?</p> <p>Hvilke møtearenaer deltar du på, der voksenopplæringen er et tema?</p> <p>Hvordan ser du på behovet for å opprette et eget voksenpedagogisk diskusjonsforum ved skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan ser du for deg at det organiseres? - Hvem tenker du kan delta?

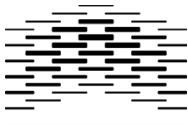
Begrep	Deltakelse
Forskningsspørsmål	Hvordan kan samarbeidet formaliseres?
Intervjuspørsmål	Hvordan ser du på det samarbeidet som er mellom ledelsen, administrasjonen og

	<p>lærerne som arbeider med voksenopplæring?</p> <p>Hvilke tanker har du omkring samarbeidet i tiden fremover?</p> <p>Hvordan opplever du fordelingen av oppgaver mellom ledelsen og administrasjonen?</p> <p>Hvilke ansvarsområder, støttefunksjon - og konkrete arbeidsoppgaver har du knyttet til voksenopplæringen?</p>
--	---

Begrep	Dialog
Forskningsspørsmål	Hva er de største utfordringene ved voksenopplæringsområdet ved vår skole?
Intervjuspørsmål	<p>Hvordan ser du på det stadig økende antall voksne i videregående skole?</p> <p>Hva slags utfordringer opplever du at dette fører med seg for oss som skole?</p> <p>Hvilke andre utfordringer opplever du at vi som skole har innen voksenopplæringsområdet?</p>

Begrep	Praksisorientering
Forskningsspørsmål	Hvordan kan vi styrke voksenopplæringen?
	<p>Hvilke tiltak ser du for deg for å møte de sentrale utfordringene «opplæring organisert for voksne» står ovenfor?</p> <p>Eks:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiden (60% av ordinært løp) • Språkferdigheter • IKT ferdigheter • Samarbeid • Organisering av undervisning • Praksis

Vedlegg 6



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Invitasjon til dialogmøte

Dialogkonferanse i miniatyr

”Voksenteamet» på HO inviterer til dialogmøte på Strømmen videregående skole rom Stalsberg torsdag 4 mai 2017 fra kl. 12 - 15

Program:

Kl. 1200-1220: Velkommen og innledning. Hvorfor inviterer vi til dialog omkring internt samarbeid innenfor voksenopplæringsområde? En kort presentasjon av hensikten og formålet med prosjektet, ved Hege Anita Danielsen

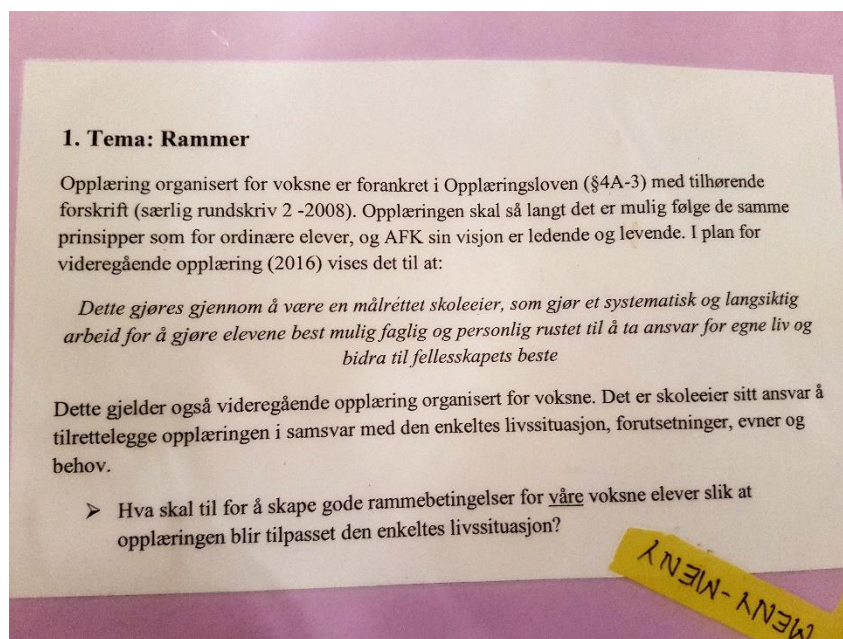
Kl. 1220- 1340: Arbeid i grupper (kafe bord med enkel servering) der deltakerne skal diskutere ulike problemstillinger knyttet til organisering og kvalitetsutvikling innen voksenopplæringsområdet ved vår skole.

Kl. 1340- 1350: PAUSE

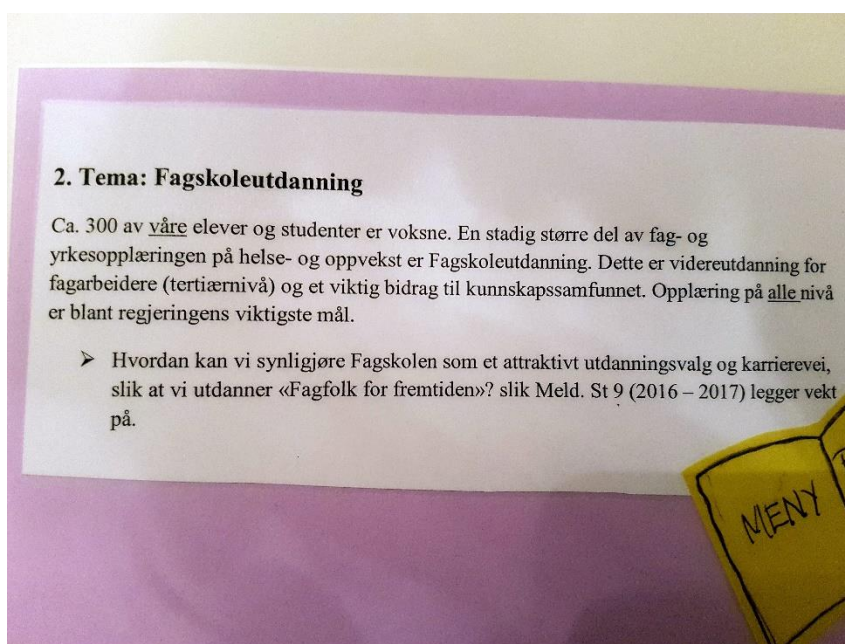
Kl.1350 -1430: Gruppene legger frem i plenum

Kl.1430 - 1500: Oppsummering og evaluering av dagen

Vedlegg 7 De fire tekstene som dannet grunnlaget for gruppediskusjonene i dialogmøtet.



1. Tema: Rammer



2. Tema: Fagskoleutdanning

3. Tema: Kvalitetsutvikling

Dokumentet «Den gode Akershuskolen» består av tre delområder med beskrivelse av ønsket kvalitet for hvert område. En av de tre kvalitetssøylene er (1) skolen som organisasjon med vekt på følgende underområder; robust struktur, forbedringsarbeid, kompetanseutvikling, samhandling og åpenhet.

- Hvordan kan vi sammen jobbe for kvalitet innenfor voksenopplæringsområdet slik at vi sikrer at nøkkeloppgavene blir gjennomført?

3. Tema: Kvalitetsutvikling

4. Tema: Hovedutfordringer

CASE 1:

Sulingnim Suranggam er en elev som kommer fra Sri Lanka. Hun er 47 år. Hun har bodd i Norge i 4 år. Hun har encansvar for 4 barn i barnehage- og skolepliktig alder. Hun har valgt ikke å benytte seg fullt ut av grunnskoletilbudet. Hun har gått 1 av 3 år. Hun har et ønske og et behov for å komme seg forrest mulig ut i lønnet arbeid. Hun er usikker på om hun skal velge helsearbeiderfaget eller barne- og ungdomsarbeiderfaget. Sulingnim har ingen venner som er norske og hun ser tv-kanaler fra sitt eget land. Hun er traumatisert fra sitt hjemland og har vansker med å involvere seg med sine medelever.

CASE 2:

Ole Hansen er en elev som er etnisk norsk. Han er 31 år og er samboer. Han har hatt et kort fengselsopphold tidligere. Han er tidligere rusmisbruker, har konsentrasjonsvansker og har lav selvfølelse. Han har utfordringer med å tilpasse seg forventninger og krav knyttet til skolesituasjonen, er urolig i timene og får telefoner i tide og utide.

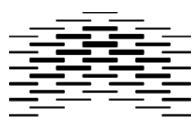
Disse Casene viser eksempler på utfordringene vi møter i hverdagen innenfor voksenopplæringsområdet.

Spørsmål:

- Hvordan kan vi som skole synliggjøre disse utfordringene overfor sentrale aktører slik at det bevilges nok økonomiske midler til å kvalitetssikre opplæringen?
- Hvordan kan vi imøtekomme disse behovene med dagens opplæringsmodell med 50 – 60% av ordinær tid?

4. Tema: Hovedutfordringer

Vedlegg 8



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Evalueringskjema etter dialogmøte torsdag 4 mai 2017

For å bringe kunnskapsutviklingen og forskningen i prosjektet videre ønsker jeg en tilbakemelding ved at du gir din evaluering av dagen. «Karakteren» 1 er dårligst – 6 er best. Hvis karakteren er særlig lav eller du ønsker å gi spesielle kommentarer er det fint om du bruker kommentarfeltet.

A. Forhåndsinformasjonen / invitasjonen	1	2	3	4	5	6
➤ Formålet med dagen var klart beskrevet						

B. Innhold og gjennomføring	1	2	3	4	5	6
➤ Innholdet samsvarte med invitasjonen og mine forventinger						
➤ Gi en generell vurdering av dagen						
➤ Gi en generell vurdering av arbeidet i gruppa						

C. Nytteverdien for deg	1	2	3	4	5	6
➤ Gi en generell vurdering av nytteverdi i forhold til ditt arbeid						

Annet / kommentarer

Hvilke forventinger har du til deg selv og til skolen fremover for å videreutvikle et samarbeid mellom lærere, administrasjon og ledelse innen voksenopplæringsområdet og Fagskolen?

Hvilke forslag har du til tiltak for å videreutvikle et slikt samarbeid?

Tusen takk for hjelpen 😊