

Jeg har en drøm

Er det vanskelig å endre skolen fordi vi ikke tar hensyn til det vanskelige?



Egil Ravnå

Masteroppgave i yrkespedagogikk
Avdeling for yrkesfagutdanning
Høgskolen i Akershus
Mai 2009



Forord

Etter innlevert masterrapport, og gjennom arbeidet med forberedelse til muntlig del av eksamen, så jeg at språket i rapporten var under enhver kritikk. Jeg var fornøyd med innholdet i rapporten, men det var rett og slett flaut å ha levert et slikt språklig produkt. I etterkant har jeg derfor foretatt en språkvask, på det viset er dette en revidert utgave av masterrapporten.

Det er både vanlig og naturlig å takke i forordet til en masterrapport; takke familie, venner og alle nære som har stått ut med en asosial ”nerd” i huset, i kollegiet eller i vennekretsen. For egen del har jeg også all grunn til å takke familie, venner og kjente. Men først vil jeg rette en takk til *informasjonsteknologien*. Ikke uten forbehold, men allikevel, jeg er ikke i stand til å se for meg hvordan man gjorde et arbeid av en slik art i ”gamle dager”. Da rapporten, et dokument på 120 sider, ”kollapset” for noen få dager siden, var det ikke akkurat takknemlighet jeg følte mest. Med et tastetrykk, jeg vet ikke hvilket, ble formateringa et eneste kaos. Overskifter, linjeavstander, farger og skrifttyper ble endret. Så vidt jeg kunne se, endret uten system. Maskina laget nye overskrifter, og den laget andre overskrifter. Jeg måtte ta en rask løpetur for å kjøle meg ned. Jeg har ikke mistet data, det er dokumentets formatering som ble endret. Etter kopi med ”fjern formatering”, har mye av arbeidet de siste dagene gått med til ny formatering av dokumentet. Dersom det fortsatt befinner seg fotnoter uten at tall er opphevet, manglete kursiv, understrekninger, innrykk eller lignende, så er det noe jeg har oversett under tidspresset.

Det er all grunn til å takke menneskene rundt meg, begrepet ”nerd” er ikke helt uten relevans. En takk rettes til kollegaer som har stilt opp de siste ukene da arbeidspresset ble ubehagelig, min niese Tone som har vært en viktig inspirator og samtalepartner, nære venner som har hjulpet meg i arbeidet, kollega Petter som har vært til stor hjelp både med innhold og utforming. Ikke minst vil jeg takke veileder Arne Roar, som tålmodig og alltid like hyggelig, har tatt imot mer eller mindre leselige manuskripter og ”leid” meg gjennom de siste slitsomme, men lærerrike åra ved HiAk.

En stor takk rettes til mine kollegaer gjennom et skoleår ved Elvedalen skole. Riktignok var det ofte sånn at dere ”fløy fra det ene til det andre og hadde lite tid til å snakke med meg”, som en av lærerne uttrykte det. Jeg kunne være frustrert over ”mangel på tid”, men jeg kan forsikre om at jeg ikke har noen vonde minner fra skoleåret ved Elvedalen. Ikke minst, hvordan skulle jeg ha dukket ned i utviklingsarbeidets *akkomodative* utfordringer uten ved hjelp av dere? Jeg opplever at året ble langt mer spennende og lærerikt enn jeg i utgangspunktet hadde sett for meg.

Røros, 14.5.2009

Egil Ravnå

Sammendrag

Rapporten er skrevet ut fra et skoleutviklingsprosjekt ved Elvedalen skole, hvor jeg har hatt et oppdrag som aksjonsforsker. Her har jeg arbeidet i lag med lærerne på ungdomstrinnet. Målet har vært økt læring hos elevene gjennom arbeidet med:

- tilpasset opplæring
- arbeid med bedre relasjon mellom lærer og elev
- arbeid med utviklingssamtalen

Tidlig i skoleåret ga en av lærerne uttrykk for det lærerne drømmer om: ”En skole med en større grad av veiledning, hvor elevene har et eierforhold til læringsarbeidet. Nå kan det se ut som om mange av elevene opplever at de blir ”utsatt for læring”, de blir urolige og bråkete”.

Utgangspunktet for vårt arbeid var:

- Ledelsen ved skolen ønsket endring.
- Lærerne sier sjøl at de ønsket endring.
- Styringsdokumentene bebuder endring (Prinsipper i opplæringen i Kunnskapsløftet og Sosial handlingsplan for Elvedalen skole).
- Vi opplever en samfunnsmessig brytningstid mellom modernitet og det postmoderne. Endringer i samfunnet krever endringer i skolen.

Prosjektet har utspring i aksjonsforskning hvor jeg som forsker har begrenset kontroll over arbeidets forløp. I løpet av utviklingsprosjektet endret jeg fokus, og problemstillingen ble: *”Hvorfor er det vanskelig for lærerne å endre sin pedagogiske praksis når klare føringer peker på at skolen bør endres?”*

Lærerne ved ungdomstrinnet ved Elvedalen skole så behovet for endring og ønsket endring. Allikevel møtte utviklingsarbeidet store utfordringer. Disse utfordringene har jeg valgt å betegne som *det vanskelige*.

Ut fra min empiri har *det vanskelige* bakgrunn i at lærerne må endre sin undervisning fra en tradisjonell undervisning, til en undervisning som kan møte ungdom som har vokst opp i et postmoderne samfunn. En slik endring er vanskelig, jeg mener vi kan snakke om et paradigmeskifte. Biologen og filosofen Jean Piaget beskriver en slik endring som en akkomodativ læringsprosess.

Utviklingsarbeid dreier seg altså om en akkomodativ endringsprosess som utfordrer deltakernes opprinnelige forståelse av undervisning og læringsarbeid. I sum dreier det seg om endring av undervisningskultur eller bedriftskultur. Slik jeg ser det, handler en slik endring om lange og vanskelige akkomodative prosesser, hvor de lærende må være aktive i sin egen lærings- og endringsprosess.

Ved avslutningen av utviklingsprosjektet ”konkluderte” vi (lærerne og jeg) med at de hadde endret sin måte å snakke og tenke på, men de underviser i hovedsak som før. Spørsmålet ble stilt: Hvorfor skjedde det ikke større endring i handling? I den grad det er mulig å konkludere, mener jeg at svaret ligger i prosjektrapportens undertittel som litt omskrevet sier: *Det vanskelige gir seg utrykk i at vi egentlig ikke tar hensyn til det vanskelige*. Med det mener jeg at det kan se ut som det ble vanskelig å ta høyde for utfordringen vi møtte i den akkomodative endringsprosessen som vi sto overfor.

Min egen forståelse av den vanskelig akkomodative læringsprosessen kom til mens jeg arbeidet med utviklingsprosjektet, og det stilles spørsmål om skolens ledelse har hatt forståelse for *det vanskelige*.

Kanskje kan arbeidet følges opp videre av et aksjonsforskningsprosjekt som har nok av tid og ressurser, og som kan gi lærerne både støtte og utfordring i det vanskelige endringsarbeidet?

Summary

Accommodative processes in a school development project

The report is dealing with a school development project at Elvedalen school where I was assigned an action research task. I worked together with the team of teachers on the secondary level. Our main goal was to increase the pupils' learning by paying special attention to

adapted education.

improve the relation between pupils and teachers.

improve the practice concerning guidance interviews with special focus on the pupils' learning processes.

In my project thesis I raise the question why it is so difficult to change teachers' attitudes when mandatory documents claim that changes in school practice are necessary.

At the beginning of the school semester the teachers clearly expressed what they were dreaming about in their professional practice: They had visions about a school that focused on guidance and a school where the pupils had a feeling that they had a good relationship to and positive impact on their own learning. In our schools today the pupils might have a feeling that they are "exposed to learning." As a result the pupils feel uncomfortable and are tempted to cause commotion and trouble in the learning situations.

The starting point for our work was as follows:

The school administration wanted a change

The teachers themselves wanted a change

The mandatory guidelines claimed changes (The Quality Framework, The Knowledge Promotion and The Social Action Plan for Elvedalen School)

We are living in an age of upheaval between modernity and the postmodern trends in our societies.

Changes in our societies claim changes in the schools

The project is based on an action research approach where I as an investigator has limited control. During the process the focus changed and as a result my thesis also changed:

Why do teachers not change their pedagogical practice when mandatory guidelines say that school ought to be changed?

The teachers on the secondary level saw the need for changes and wanted changes. In spite of these facts our development work met obstructions. I want to call these challenges "*The difficulty*." On the background of my empirical data *the difficulty* has its background in the fact that the teachers have to accept that they must change their practice from a traditional way of teaching to meet the needs of young people growing up in a postmodern society. Such a new practice is difficult, and I would like to call it a paradigm shift. The biologist and philosopher Jean Piaget describes such a change as an accommodative learning process.

Our development work was concerning a learning process which challenged the participants' primary understanding of teaching and learning work. On a broader scale it could be looked upon as a change in the culture of teaching and the school cultures. According to my view, and my findings during the research period, it is a question of changes in long lasting and difficult accommodative processes. The learners themselves have to be active in their learning processes and in the changes of attitudes.

At the end of the development project we concluded that some changes had taken place in the attitudes among the teachers. They had changed their way of talking and thinking about their ways of teaching, but on the whole they practiced as they were used to from before. The question was raised: Why did not any major changes take place in the actions?

As far as I am able to draw any conclusions, I think that the answer lies in the subtitle of my project report: “The *difficulty* is expressed in a way showing clearly that we do not really take any notice of the *difficulty!*” With such a conclusion I want to say that it looks difficult to tackle the challenges we meet in the accommodative processes I describe.

My understanding of these difficult processes developed while I was working on the school project. And I feel there are good and obvious reasons to ask if the school leadership has an appropriate understanding of *the difficulty!* My conclusion is that this essential question represent a good reason to start other action research projects dealing with the same problem area and the big challenge for school development – if we want development and changes!

Innholdsregister

Innholdsregister	1
1. Innledning.....	3
1.1 Jeg har en drøm	3
1.2 Hvem er jeg, og hvorfor ønsker jeg å endre skolen	3
1.3 Elvedalen skole	4
1.3.1 Oppdraget og oppdragets omfang	5
1.4 Problemstilling	7
1.4.1 Presisering av problemstillinga	7
1.5 Forsknings spørsmål.....	8
1.5.1 Begrensninger.....	9
1.6 Skoleutviklingsarbeidets gjennomføring og rapportens oppbygging.....	10
1.7 Oppsummering av kapittel 1.0	13
2.0 Teori.....	14
2.1 Endringer i samfunnet krever endringer i skolen	15
2.1.2 Skolen som sosial arena	16
2.1.3 Kunnskapsløftet og styringsdokumenter	18
2.2 Lærernes læring.....	20
2.2.1 Konstruktivismen opp mot et snevert didaktikkbegrep.....	21
2.2.2 Læring, en samspillprosess	23
2.2.3 Akkomodasjon og konstruktivisme.....	25
2.2.4 Endring av undervisningskultur	28
2.2.5 Eierforhold	30
2.2.6 Refleksjon.....	31
2.3 Oppsummering av kapittel 2.0	32
3.0 Aksjonsforskning.....	34
3.1 Hvorfor aksjonsforskning?.....	34
3.2 Aksjonsforskning skal være nyttig.....	35
3.3 Aksjonsforskning og objektivitet	36
3.4 Ble dette aksjonsforskning?	37
3.4.1 Fremstillingskriteriet	38
3.4.2 Provokasjonskriteriet.....	38
3.4.3 Selvførelseskriteriet	39
3.4.4 Praksiskriteriet.....	40
3.5 Drøfting av aksjonsforskningas gjennomføring.....	41
3.6 Oppsummering av kapittel 3.0	43
4.0 Aksjonsforskningas innramming	44
4.1 En stor og sammensatt empiri	44
4.2 Fenomenologi og hermenautikk.....	45
4.3 Makt som forsker	47
4.4 Etikk og anonymisering	47
4.5 Oppsummering av kapittel 4.0	49
5.0 Slik ble undersøkelsen gjennomført.....	50

5.1 Metodevalget styres av aksjonen.....	50
5.1.1 Styrt logg.....	50
5.1.2 Møter og møtereferater.....	51
5.1.3 Samtaler.....	52
5.1.4 Forskningsdagbok.....	53
5.2 Oppsummering av kapittel 5.0.....	53
6.0 Kronologisk gjennomgang av hendelsesforløpet.....	55
6.1 Del 1, august – november 2006.....	56
6.2 Del 2, desember 2006 – mars 2007.....	60
6.3 Del 3, april – juni 2007.....	66
6.5 Oppsummering av kapittel 6.0.....	75
7.0 Et vendepunkt i aksjonsforskninga.....	77
7.1 Utvikling av problemstillinga.....	78
7.2 Oppsummering av kapittel 7.0.....	79
8.0 Data, analyse og funn.....	80
8.1 Kvalitetssikring av forskningsarbeidet.....	80
8.2 Analyse gjennom skoleåret 2006/07.....	82
8.2.1 Analyse og funn fra møtet den 15.02.07.....	83
8.2.2 Gjennomlesing og kategorisering.....	85
8.2.3 Kvantifisering.....	87
8.3 Analyse etter fullført skoleutviklingsprosjekt.....	88
8.3.1 Analyse av logger.....	89
8.4. Veiing av data.....	96
8.4.1 Eierforhold.....	96
8.4.2 Tilrettelegging.....	100
8.5 Analyse av refleksjonens rolle i arbeidet.....	104
8.5.1 Lærernes refleksjoner rundt utviklingssamtalen i meningsutveksling.....	104
8.5.2 Lærerne reflekterer, i samtaler med meg, over hva som bremser opp for det gode læringsarbeidet.....	105
8.5.3 Lærerne gjør seg refleksjoner om skoleutviklingsprosjektet og sin egen rolle i prosjektet.....	105
8.6 En sammenfatning av funn.....	107
8.6.1 Eierforhold.....	107
8.6.2 Tilrettelegging.....	108
8.6.3 Refleksjonen.....	109
9.0 Drøfting.....	111
9.1 Lærerne har opplevd utviklingsprosjektet som positivt, og det har skjedd endring i måten å organisere undervisninga på.....	111
9.2 Refleksjon og eierforhold.....	113
9.3 Tilrettelegging.....	114
9.4 Er det vanskelig å endre skolen fordi vi ikke tar hensyn til det vanskelige?.....	116
9.5 Konklusjon.....	118
9.6 Etterord.....	119
9.6.1 Min egen læring.....	120
Litteraturliste.....	122
Figur- og tabelliste.....	125

1. Innledning

1.1 Jeg har en drøm

Underveis i vårt arbeid ved Elvedalen skole har jeg stilt meg spørsmålet: Hvor sterkt ønsker lærerne å arbeide med skoleutvikling¹? Etter hvert som jeg ble bedre kjent med dem, og hadde data om utviklingsarbeidet på godt og vondt, opplevde jeg at et referat fra en samtale med en av lærerne ved ungdomsteamet uttrykker det de fleste mener:

Jeg har en drøm om å arbeide i en skole med en større grad av veiledning, gå rundt – veilede elever.

Slik det er nå, blir det for mye å gå rundt og presse på. Elevene får ikke et eierforhold til læringa på det viset.

Det kan se ut som mange av elevene opplever at de blir ”utsatt for læring”, de blir urolige og bråkete.

Altfor mye av vår energi går med til arbeid med bråk.

Nå er vi organisert på en måte hvor vi har våre kontaktelever altfor lite. Jeg opplever at det er vanskelig å få fulgt opp uro og bråk på en ordentlig måte.

Egentlig skulle jeg ønske at jeg kunne arbeide med bare én klasse.

1.2 Hvem er jeg, og hvorfor ønsker jeg å endre skolen

Jeg har bakgrunn fra byggebransjen, er utdannet tømrer og bygningsingeniør og har tilleggsutdanning innenfor sosialpedagogikk og yrkespedagogikk. I de siste 18 åra har jeg arbeidet i videregående skole, etter hvert i et lærerkollegium som så at elevene lærer for lite, og som ønsket å gjøre noe med det. Vi så at det ikke var elevenes evner som bremsset arbeidet med læring, men heller mangel på motivasjon, interesse og ansvar. Vi så at endring i samfunnet ga oss elever som krever en annen tilnærming til læringsarbeidet enn den vi sjøl møtte i vår tid som elever. Med dette som utgangspunkt var jeg deltaker i et lærerteam som startet et arbeid med

¹ Med skoleutvikling mener jeg i rapporten: Forbedringer i skolens didaktiske arbeid slik at elevene får større utbytte både faglig og som mennesker. Styringsdokumentene *Prinsipper i opplæringa for Kunnskapsløftet* og *Sosial handlingsplan for Elvedalen skole* er sentrale i arbeidet.

skoleutvikling som gikk over flere år, og hvor vi opplevde at arbeidet ga resultater. I samarbeid med Høgskolen i Akershus (HiAk) har vi arbeidet med det vi kalte nøkkelkvalifikasjoner²; vi har arbeidet med alternativ tverrfaglig eksamen og med læringsfremmende vurdering. Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness viser til vår tverrfaglige eksamen som eksempel på *god differensiering* i sin oppsummering av prosjektet *Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring*. (Dale og Wærness 2003 s 110). Vi har arbeidet med utviklingssamtale, med bedring av kommunikasjon³, samt relasjon mellom lærer og elev. *Klassedrift*⁴ har vært viktig i arbeidet. I vår praksis betyr det at klassen har et lærerteam som støtter og utfordrer elevene i deres læringsarbeid. Både lærere og elever opplevde mer mening (bedre resultater, opplevelse av å være til nytte, lite bråk og uro) i arbeidet. Elevene oppnådde bedre resultater både i forhold til generelle og fagspesifikke læreplaner. I gode stunder opplevde vi drømmen som læreren ved Elvedalen skole innledningsvis skisserte. Vi følte at vi gikk rundt og hjalp elevene, vi opplevde at vi arbeidet på samme lag.

Gjennom en prosess fjernet vi oss fra en ensidig undervisning som tar utgangspunkt i at læring handler om overføring av kunnskaper fra lærer til elev, og mengden av læring står i direkte forhold til hvor mye overføring læreren mestrer å gi. Etter hvert nærmet vi oss en didaktikk⁵ basert på aktive elever som konstruerer sin egen læring. Konstruktivismen behandles grundigere i kapittel 2.2 *Lærernes læring*. Endringsarbeidet brakte med seg pedagogiske studier, og i 2004 var jeg i gang med et mastergradstudium i yrkespedagogikk ved HiAk. I forkant av masterarbeidet tok jeg kontakt med Elvedalen barne- og ungdomsskole hvor jeg gjorde en avtale om å følge og delta i et utviklingsarbeid ved skolen og skrive masterrapport på bakgrunn av dette.

1.3 Elvedalen skole

Jeg har valgt å bruke et fingert navn på skolen. Slik jeg ser det, er det lite stoff i rapporten som krever anonymisering, dersom en ser bort fra anonymisering av hver enkelt deltaker. Allikevel, i

² Ikke fagspesifikke kvalifikasjoner som eksempelvis *pålitelighet, kommunikasjon, samarbeid*. (Prosjektrapport ved Myhren & co) Nøkkelkvalifikasjoner hentet inn fra bedrifter

³ Med *kommunikasjon* mener jeg her kommunikasjon mellom mennesker. Det dreier seg om både skriftlig, muntlig og kroppsspråk.

⁴ Med *klassedrift* mener jeg at klassens lærere sammen tar ansvar for læringskulturen i klassen.

⁵ Med *didaktikk* mener jeg *tilrettelegging for læring*: Ingrid Ruud Knutsen (red.) 2005 s 150 ->

ei samfunnsmessig omveltningstid hvor mange kommer til kort i oppdragelsens irrganger, blir lærere gjerne gjort til sydebukker for samfunnets utfordringer. Jeg velger altså å anonymisere skolen.

Skolen er en ”1 – 10-skole”, og den hadde 207 elever i skoleåret 2006/07. I en periode var den demonstrasjonsskole, men har sagt fra seg denne statusen fordi lærerne opplevde at det ble for mye reising og arbeid med denne virksomheten. Skolen organiseres med aldersblanding. Den ledes av et team bestående av rektor og leder for hvert av trinnene (småskole-, mellom- og ungdomstrinn). Jeg forholder meg i hovedsak til rektor og trinnleder på ungdomsteamet, og bruker ordet ledelse om disse to.

Ved min arbeidsplass i videregående skole har Elvedalen skole ord på seg for å være endringsvillig. Vi har ofte snakket om behovet for erfaringsutveksling mellom lærere i videregående skole og våre ”leverandører” i grunnskolen. Jeg hadde en formening om at jeg har både noe å lære og noe å tilføre i et slikt møte. Forespørselen ble godt mottatt, og vi ble enige om at jeg skulle følge arbeidet på ungdomstrinnet hvor elevene ligger nær i alder til de elevene jeg sjøl har erfaring med.

1.3.1 Oppdraget og oppdragets omfang

For Elvedalen skole var målet at jeg skulle delta i og være prosjektleder for deres skoleutvikling. Ut fra dette har jeg arbeidet i lag med lærerne i utviklingsarbeidet, ledet møter, diskutert, gjennomført samtaler, men jeg har ikke deltatt i undervisningsarbeidet ved skolen. For meg var målet egen læring gjennom deltakelse i et utviklingsprosjekt på en annen skole, samt utføre et forskningsarbeid på masternivå. Jeg ser at det går an å stille spørsmål om å gjennomføre et mastergradsarbeid i yrkespedagogikk ved en barne- og ungdomsskole og skal begrunne dette valget nærmere i kapittel 6.0 *Kronologisk gjennomgang av hendelsesforløpet*.

Oppdraget har kommet fra skolens ledelse, som opplever at det er ønskelig å øke læringstrykket (se fotnote 6) gjennom å ta et bedre grep på:

- tilpasset opplæring
- arbeid med å bedre relasjonen mellom lærer og elev
- arbeid med utviklingssamtalen

Målet var økt læring hos elevene.

Begrepet *tilpasset opplæring* blir forklart i kapittel 2.0 *Teori*, og begrepet *læringstrykket* har jeg hentet fra dokumentet *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004)⁶. På møter med ungdomsteamet⁷ ble det bestemt at vi skulle trene på utviklingssamtalen, og noe senere at vi skulle gjøre et forsøk med blogg (elektronisk logg) med noen utvalgte elever for å se på effekten av dette. I dokumentet *Kunnskapsløftet fra ord til handling. Prosjektpresentasjoner 2006 – 2008* er utviklingssamtalen beskrevet slik: ”I utviklingssamtalene er eleven i fokus. Lærer, elev og foreldre lager en forpliktende avtale om oppfølging. Vårt mål er å øke elevens læringsutbytte gjennom å styrke deres eierforhold til egen utvikling, deres motivasjon for læring og deres mestringsopplevelse” (Utdanningsdirektoratet 2008 s13). Vår samtale, slik vi ble enige om i oktober 2006, var en samtale mellom elev og kontaktlærer, for øvrig hadde samtalen samme mål. Det handler her om relasjon til andre mennesker.

Et menneske du har en relasjon til er et viktig menneske for deg. Det vi arbeidet med, er relasjonsbygging⁸ i form av utviklingssamtaler, blogg, daglig dialog og større innslag av elevaktiv pedagogikk. Arbeidet er fundamentert på *Sosial handlingsplan for Elvedalen skole*, som hevder at en forutsetning for å lykkes med vårt arbeid er at lærerne involverer seg og oppnår god kontakt med elevene (Sosial handlingsplan 2004 - 2008).

Jeg hadde ikke skriftlig kontrakt i arbeidet ved Elvedalen skole, og det ble ikke opprettet en formell ledelsesgruppe for arbeidet.

⁶ Dokumentet *Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008* ligger til grunn for bruk av begrepene *læringstrykk* og *tilpasset opplæring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Derfra har jeg hentet definisjonen av begrepene kompetanse og læringstrykk. **Kompetanse** som *evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer*. Når kunnskapsressurser tas i bruk for å løse konkrete situasjoner, er det viktig at dette samtidig stimulerer til videre læring og kompetanseutvikling. Læring og kompetanse er knyttet til *handling* og *samhandling* i ulike fellesskap samtidig som de er både individuelle og kollektive. Graden av læring avhenger ikke bare av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte har, men av hvor læringsstøttende omgivelsene er, i form av både menneskelig, økonomiske og fysiske ressurser. Læring avhenger også av åpen kommunikasjon og det indre og ytre **læringstrykk** som fellesskapet selv og omgivelsene skaper. (Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008, Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004

⁷ *Ungdomsteamet* betyr her lærerne som arbeider på ungdomstrinnet.

⁸ Relasjon, en, lat., beretning; (innbyrdes) forhold; forbindelse, berøring; i flertall relasjoner, innflytelsesrike bekjentskaper. Fremmedordbok, Kunnskapsforlagets blå bøker, ved Bjarne Berulfsen og Dag Gundersen, Kunnskapsforlaget Aschehoug – Gyldendal, Femte utgave Oslo 1986.

1.4 Problemstilling

I utgangspunktet så jeg for meg at skoleutviklingsprosjektet ved ungdomstrinnet skulle ende opp med dokumentasjon og drøfting av gode didaktiske løsninger. Etter hvert viste det seg at utviklingsprosessen møtte utfordringer på flere plan. Utfordringene er beskrevet i kapittel 6.0 *Kronologisk gjennomgang av hendelsesforløpet*. Arbeidet gikk over fra å være et utviklings- og forskningsprosjekt, til forskning på gjennomført skoleutvikling. Dette er beskrevet grundigere i kapittel 3.0 *Aksjonsforskning*.

Arbeidet med skoleutviklingsprosjektet ved Elvedalen skole var forankret i tre klare føringer:

1. Ledelsen ønsker endring. Med dette som utgangspunkt har jeg arbeidet ved skolen.
2. Lærerne sier sjøl at de ønsker endring. En av lærerne beskriver drømmen om en annen og bedre skole. I logg fra møte den 21.06.07 skriver samtlige lærere at elevene bør lære mer enn de gjør i dag.
3. Styringsdokumentene, *Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet* og *Sosial handlingsplan for Elvedalen skole*, bebuder endring. Dette beskrives i kapittel 2.1.3 *Kunnskapsløftet og styringsdokumentene*.

Jeg har valgt følgende problemstilling for prosjektet:

Hvorfor er det vanskelig for lærerne å endre sin pedagogiske praksis når klare føringer peker på at skolen bør endres?

1.4.1 Presisering av problemstillinga

I begrepet **klare føringer** ligger de tre ovennevnte faktorene *ledelse, lærere og styringsdokumenter*, som alle peker på endring av skolen⁹.

Med å **endre skolen** forstår jeg *endring av innholdet og lærernes praksis* i skolen med påfølgende øking av elevenes læring.

⁹ Med *skolen* mener jeg her *den delen av den norske skolen* hvor deltakerne (lærerne ved ungdomstrinnet ved Elvedalen skole) har sitt virke.

Styringsdokumenter, og sentralt for utforming av skoleutviklingsprosjektet, er *Prinsipper for opplæringa i Kunnskapsløftet* og *Sosial handlingsplan for Elvedalen skole*.

Når jeg bruker begrepet **vanskelig** er det fordi jeg ønsker å belyse utfordringene med at det viste seg å bli vanskelig å avsette tid og krefter til skoleutvikling. Dette til tross for de klare føringer som er påpekt ovenfor. Tidlig i arbeidet slo vi fast at utviklingsarbeidet ble vanskelig. Vi oppsummerte at vi ikke kom langt, spørsmålet dreier seg om *hvorfor* det ble vanskelig.

1.5 Forskningsspørsmål

Prosjektet tar utgangspunkt i at vi må møte det vanskelige med deltakerens *eierforhold til utviklingsarbeidet*, og at *refleksjon* er viktig i en kulturell endringsprosess. Det stilles spørsmål om styringsdokumentenes rolle i endringsprosessen, og om læring er et overførbart fenomen. Jeg mener at styrken i forhold til lærernes ønske om endring henger sammen med styrken i lærernes eierforhold til arbeidet med skoleutvikling. Slik jeg ser det, vil det være spørsmål om *graden* av eierforhold. Jeg behandler dette mer utfyllende i kapittel 2.2.5 *Eierforhold*.

Vedrørende tilrettelegging for skoleutvikling ønsker jeg både å ta rede på hvordan ledelse legger til rette, men også hvordan lærerne styrer arbeidsdagen slik at egen og felles læring kan skje. Jeg regner styringsdokumenter og overføring av læring som elementer i tilrettelegginga.

Tilrettelegging er behandlet i kapittel 2.2.4 *Endring av undervisningskultur*. Jeg bruker *eierforhold* og *eie sin egen læring* om hverandre og legger i begrepene at ”dette er vår sak” og ”den går vi for”¹⁰.

Jeg stiller følgende forskningsspørsmål:

¹⁰ I begrepet eierforhold legger jeg at aktørene er motivert for å arbeide med skoleutviklingstiltakene, fordi de føler at de er ”deres egne”. De har vært med å utforme innholdet, og de kan forplikte seg i forhold til det. Jeg mener at det dreier seg om det samme både for lærere og for elever. Elevene må også oppleve et eierforhold og de må forplikte seg. Poenget er at eierforholdet skal være ei drivkraft i arbeidet, ei drivkraft som overvinnes at arbeidet av og til oppleves som kjedelig, vanskelig eller utfordrende i forhold til etablerte kunnskaper og holdninger. Kjartan S Kversøy skriver i boka *Etikk – en praktisk vinkling* (Kversøy 2005) hvordan vi liker å ha et ord med i laget når det gjelder avgjørelser som angår oss sjøl, vi har behov for å oppleve styring og kontroll i våre liv. Vi liker følelsen av makt, ikke avmakt. Vi liker å føle handlingsalternativer og handlingsrom. Jeg mener at vi må ta høgde for at hver enkelt elev har behov for styring og kontroll i sitt læringsarbeid

- *Hvordan har lærernes eierforhold til arbeidet hatt betydning for resultatet av skoleutviklingsprosjektet?*
- *Hvilken betydning har refleksjonene hatt i skoleutviklingsprosjektet?*
- *Hvordan har ledelsens tilrettelegging av skoleutviklingsprosjektet påvirket resultatet av utviklingsarbeidet?*

1.5.1 Begrensninger

Spørsmålet om makt vil fort omhandle problematikk hvor det vil være enkelt for deltakerne å gjenkjenne hverandre. Offentliggjøring av empiri vedrørende makt vil kunne fungere uheldig for videre samarbeid ved skolen. Jeg velger derfor å ikke drøfte maktbegrepet her, til tross for at det vil være en av faktorene som kan ha hatt vesentlig betydning for utviklingsarbeid. Jeg berører imidlertid den makten jeg sjøl kan ha som forsker.

Fra egen undervisningspraksis kjenner jeg til at det kan være uoverensstemmelser mellom primære styringsdokumenter, i dette tilfellet *Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet* og *Sosial Handlingsplan for Elvedalen skole*, og sekundære styringsdokumenter, som læreplaner og instruks for eksamener. Jeg bruker begrepene primære og sekundære ut fra at de to første dokumentene er overordnet, og, slik jeg forstår det, er de ment å være styrende for dokumenter som læreplaner og eksamensplaner. Jeg er klar over at uoverensstemmelser her kan vanskeliggjøre utviklingsarbeidet, men behandler ikke denne problematikken.

Pedagogisk er arbeidet fundamentert på en konstruktivistisk læringsforståelse hvor Piagets akkomodative lærling er sentral. Kapittel 2.2.3 *Akkomodasjon og konstruktivisme* behandler dette. Læringsteoriene har som hensikt å bidra til forståelse av utfordringene vi har møtt i arbeidet, men jeg har ikke til hensikt å utdype teoriene.

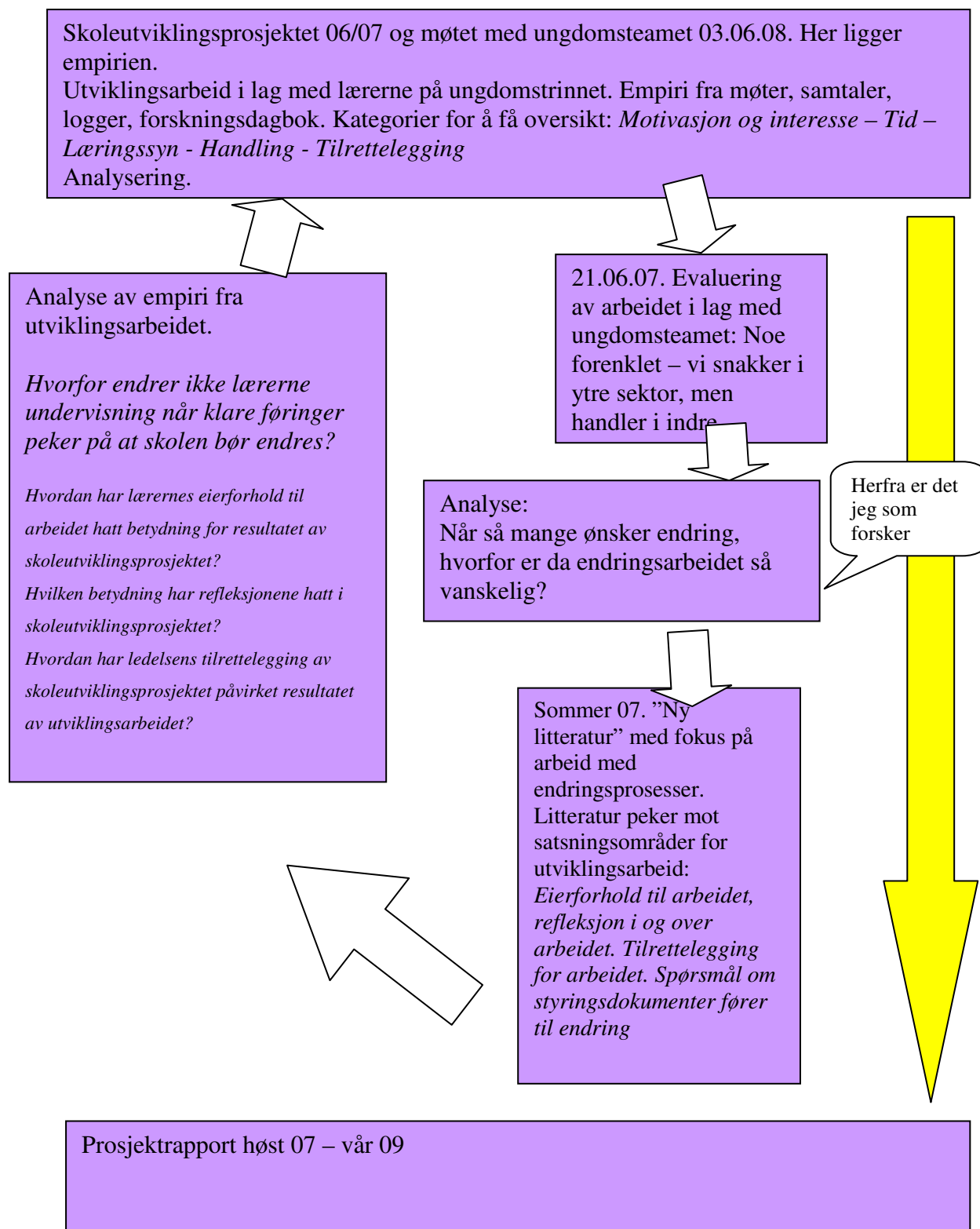
Forskningsarbeidet er basert på et lite antall deltakere og vil på ingen måte gi et endelig svar på det store spørsmålet som problemstillinga tar opp. Men arbeidet er, slik det kommer til uttrykk gjennom masterrapporten, et bidrag i skoledebatten som går på flere nivåer, både ved Elvedalen skole og andre skoler som står overfor tilsvarende utfordringer.

I utviklingsarbeidet står vi overfor både en lærerkultur og en elevkultur. I forskningsarbeidet har jeg valgt bare å følge opp lærerkulturen, og jeg velger å bruke benevnelsen undervisningskultur¹¹.

1.6 Skoleutviklingsarbeidets gjennomføring og rapportens oppbygging

Skissen nedenfor viser utviklingsarbeidets gjennomføring og rapportens oppbygging.

¹¹ Jeg bruker begrepet *undervisningskultur* fordi lærernes undervisning er sentralt i prosjektrapporten og presiserer dette fordi Lars Helle har valgt å bruke begrepet *lærerkultur*. Jeg mener at undervisningskultur blir mer presist.



Figur 1: Gangen i skoleutviklingsprosjektet og forskningsarbeidet

Figur 1 viser hvordan skoleutviklingsprosjektet ble gjennomført i skoleåret 06/07, og hvordan det ble oppsummert i slutten av skoleåret. Deretter en runde med ”ny litteratur” og med utfyllende analyse av empirien som førte til denne prosjektrapporten. Forskningsarbeidet er tuftet på kvalitative data, og i noen tilfeller har jeg kvantifisert innsamlet materiale for på den måten å skaffe en bedre oversikt. Forståelsesramme for arbeidet er fenomenologi¹² (foreteelselære/ det som viser seg) og hermeneutikk¹³ (fortolkningslære).

Rapporten er bygd opp slik:

1. **Innledning** med klargjøring av eget ståsted, problemstilling og forskningsspørsmål.
2. **Teori** med *hvorfor* endre skolen og *hvordan* endre skolen.
3. **Aksjonsforskning** med aksjonsforskningas spesielle utfordringer, og en gjennomgang av spørsmålet: *Ble dette aksjonsforskning?*
4. **Aksjonsforskningas innramming** med arbeid etter humanistisk–samfunnsvitenskapelige metoder. Min rolle som aksjonsforsker.
5. **Slik ble undersøkelsen gjennomført** med beskrivelse av forskningsarbeidets metoder.
6. **Kronologisk gjennomgang av hendelsesforløpet** med beskrivelse av utviklingsarbeidets prosess.
7. **Et vendepunkt i aksjonsforskninga** med skifte av fokus og utvikling av problemstilling.
8. **Data, analyse og funn** med beskrivelse av analyse og oppsummering av funn.
9. **Drøfting** med drøfting av utviklingsprosjektets resultater.

Jeg velger å oppsummere hvert enkelt kapittel. Først og fremst oppsummerer jeg for å få skaffe meg oversikt, se sammenheng og lette drøftingene. I tillegg har jeg tro på at oppsummeringene letter gjennomlesningen for andre lesere av rapporten.

Flere av kapitlene starter med et sitat. Sitatet er sentralt for kapitlets innhold, på det viset fungerer det som en innledning. Det viktigste med sitatet er allikevel at det er en ”huskelapp” som jeg må ha med meg i forskningsarbeidet.

¹² Fenomenologi: foreteelselære, læren om foreteelsene i motsetning til læren om tingene i seg selv; læren om utviklingsforeteelsene hos et vesen. (Berulfsen og Gundersen 1986)

¹³ Hermeneutikk: fortolkningskunst; vitenskapen om skrifttolkningens teori. (Berulfsen og Gundersen 1986)

1.7 Oppsummering av kapittel 1.0

En av lærerne gir uttrykk for det flere ønsker: En skole med en større grad av veiledning, hvor elevene har et eierforhold til læringa. Nå kan det se ut som at mange av elevene opplever at de blir ”utsatt for læring”, de blir urolige og bråkete.

Jeg som gjennomfører dette masterprosjektet, har personlig tro på behovet for og ønsket om endring av skolen.

Rapporten er skrevet ut fra et skoleutviklingsprosjekt ved Elvedalen skole, hvor jeg har arbeidet som aksjonsforsker.

Oppdraget ved Elvedalen skole er arbeid med:

- tilpasset opplæring

- bedre relasjon mellom lærer og elev

- utviklingssamtalen

Målet er økt læring hos elevene.

Utgangspunkt for problemstillingen ble:

- Ledelsen ønsket endring. Det var derfor jeg arbeidet ved skolen

- Lærerne sier sjøl at de ønsket endring.

- Styringsdokumentene bebuder endring.

2.0 Teori

Vi opplever ofte at teori og praksis blir omtalt som to atskilte enheter. Sjøl mener jeg at det ikke et vanntett skille mellom teori og praksis, i hvert fall ikke på områder som behandles i denne rapporten. Jeg mener at praksis utføres med utgangspunkt i forståelse basert på erfaring, eller andre former for læring. I denne prosjektrapporten har jeg hentet inn teori fra tenkere innen områdene ledelse, filosofi og pedagogikk. Teorien skal være med å forklare hvorfor vi gjør som vi gjør eller hvorfor ting blir som de blir, og ikke minst et verktøy som kan hjelpe oss med nye tanker og ideer når vi står overfor oppgaver som er vanskelige å løse.

Utviklingsarbeidet ble gjennomført før teori og problemstilling kom endelig på plass. Litteratur er studert for å forklare hvordan vi kan utføre et slikt arbeid, hva vi kunne eller burde ha gjort annerledes. Her dreier det seg om Lars Helle (2002) *Rom for handling. Skoleutvikling i et helhetsperspektiv*, Eirik J. Irgens (2007) *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*, Knud Illeris (1976) *Problemorientering og deltagerstyring. Oplæg til en alternativ didaktikk* og Gunnar Ekman (2004) *Fra prat til resultat – om lederskap i hverdagen*.

Teorikapitlet er en beskrivelse av min opprinnelige praksisteori, erfaring på ledelse av læringsprosesser og faglitteraturens innspill til slikt arbeid. Utvikling av problemstilling og forskningsspørsmål er beskrevet i kapittel 7.1 *Utvikling av problemstillinga*.

Arbeidet mitt ved Elvedalene skole er delt i to. I første omgang gjennomførte lærere og ledelse, i lag med meg, et utviklingsarbeid. Jeg minner om at oppdraget for arbeidet har kommet fra skolens ledelse som har et ønske om å øke læringstrykket¹⁴ gjennom å ta et bedre grep om tilpasset opplæring¹⁵ og bedre relasjon¹⁶ mellom lærer og elev, samt utviklingssamtalen. Etterpå begynte jeg analysearbeidet knyttet til empirien fra skoleutviklingsprosjektet. Teorikapitlet er inndelt på samme vis: Første del skal dokumentere behovet for endring og utgangspunktet for vårt arbeid med utviklingsarbeid, andre del utgjør det jeg mener er et teoretisk grunnlag for arbeid med endring. Her dreier det seg om lærernes læring/endring. Slik jeg forstår Knud Illeris,

¹⁴ Læringstrykk som fellesskapet selv og omgivelsene skaper. (Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunntopplæringen 2005-2008, Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004)

¹⁵ Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål. (St.melding 30)

¹⁶ Relasjon, en, lat., beretning; (innbyrdes) forhold; forbindelse, berøring; i flertall relasjoner, innflytelsesrike bekjentskaper. (Berulfsen og Gundersen, 1986).

mener han at det ikke er stor forskjell mellom lærernes læring og elevenes læring, og jeg legger den samme forståelsen til grunn for læring hos begge grupper (Illeris 2000).

2.1 Endringer i samfunnet krever endringer i skolen

Det sies at vi er inne i ei kulturell brytningstid, hvor en lang historisk og kulturell epoke, *moderniteten*, er i ferd med å bli avløst av det noen kaller *det postmoderne samfunnet*. Per Bjørn Foros beskriver de kulturelle endringene i samfunnet i brytningen mellom modernitet og postmodernitet i boka *Tid for besinnelse. Om krisen i det moderne* (Foros 2003). Foros bruker begrepet *modernitet* eller *det moderne* om kulturen i det samfunnet som har sitt utgangspunkt i opplysningstida, og som vi er på vei ut av, og begrepet *postmodernitet* eller *det postmoderne* om kulturen vi har i dag, eller er på vei inn i. Jeg bruker begrepene på samme vis i min prosjektrapport. Det var orden og kontroll i den skolen han sjøl har vokst opp med; han sier om moderniteten: ”Men moderniteten stikker dypere. Den bar med seg en forståelse av at orden er nødvendig og at kontroll er mulig, både over naturen, samfunnet og den enkelte. Skolen var lojal mot disse ideene” (Foros 2003 s 27).

Jeg opplever at ei rask utvikling og endring av samfunnet medfører store endringer i ungdomskulturen. Elevkulturen vi møter i dag er forskjellig fra elevkulturen for fem og ti år siden. Det betyr ikke at ”de nye elevene” er ”dårligere” enn elevene vi møtte tidligere, men de er forskjellige. Jeg har erfart at oppvekstvilkårene, økonomi, underholdning og kommunikasjonsmåter gjør noe med oss som mennesker, og at de setter djupest spor når mennesket, i ung alder, er mest formbart. Nedenfor har jeg beskrevet hvordan skoleforskeren Andy Hargreaves og historikeren Eric Hobsbawm peker på at det skjer raske og store endringer i vår kultur. I boka *Læringsarbeid og skolekultur. Læringsarbeidets forandring i en postmoderne tidsalder* drøfter Andy Hargreaves lærerarbeidets endring i en postmoderne tidsalder. Han hevder at skolen ofte klamrer seg til det han kaller byråkratiet og modernitetens vaklende byggverk. Han viser bl.a. til rigide hierarkier, isolerte klasserom og atskilte fagseksjoner. Han avslutter med: ”Reglene i verden er i endring. Det er på tide at reglene for undervisning og for lærerens virksomhet endrer seg med dem” (Hargreaves 1996, s. 273). En viktig tese hos den engelske historikeren Eric Hobsbawm er at i de siste tiårene har det skjedd det så mye, og så fort, at den nye generasjonen på noen områder kan mer enn den eldre, og derfor, i liten grad etterspør den eldre generasjonens kunnskaper (Hobsbawm 1997).

2.1.2 Skolen som sosial arena

Jeg mener at skolens didaktiske arbeid må være tilpasset det samfunnet vi utøver didaktikken i, og min erfaring er at det skjer i begrenset grad i norsk skole. Thomas Nordahl bekrefter dette i boka *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Her peker han på at elever og lærere er i hver sin verden; elevene er opptatt av medelever og relasjoner til medelever, mens lærerne tror at elevene er opptatt av læring. Han hevder at en god relasjon mellom lærer og hver enkelt elev har vist seg å øke arbeidet med læring (Nordahl 2000). Relasjon lærer – elev var en av satsingsområdene for skoleutviklingsprosjektet ved Elvedalen skole.

Slik jeg har erfart, gir skolen i altfor stor grad belønning til tilpasningsdyktige elever. På det viset opplever mange av de mindre tilpasningsdyktige elevene skolen som tvang; ”de blir utsatt for undervisning”. Det er den tilpasningsdyktige eleven som klarer seg best i skolen, hevder Thomas Nordahl. Han peker på ”den skjulte læreplanen” (Nordahl 2000, Gundem 1991, Helle 2002). Lars Helle gjør det samme og viser til Philip Jacksons bok *Life in classrooms* (1968), hvor Jackson lanserer begrepet ”the hidden curriculum” og viser elevenes skjulte læring i skolen, som han hevder er:

- å vente på tur
- å bli avbrutt midt i arbeidet
- å arbeide med noe de ikke er interessert i
- å tåle urettferdighet
- å underkaste seg makt
- å tenke først og fremst på seg selv – å hjelpe noen eller få hjelp er fusk

Sentralt i utviklingsarbeidet er elevenes eierforhold til læringsarbeidet. Eierforhold er behandlet grundigere i kapittel 2.2.5 *Eierforhold*, her med ei vinkling mot lærernes eierforhold til egen læring. Når det gjelder eierforhold til læring, opplever jeg at det er relevant å se på elevenes og lærernes læring på samme måte. I fravær av styring og kontroll må både elever og lærere oppleve at de har et eierforhold til sitt læringsarbeid.

Med å bli utsatt for undervisning mener jeg den opplevelsen mange elever gir uttrykk for, og som kan sies å være motsatsen av å eie sin egen læring¹⁷. En av lærerne sa det slik i en samtale med meg: ”Det kan se ut som at mange av elevene opplever at de blir ”utsatt for læring”, de blir urolige og bråkete. Altfor mye av vår energi går med til arbeid med bråk.”

Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness har forsket på prosjektet ”Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring”, som ble gjennomført i perioden 1999–2003. De har skrevet boka *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*, som en sluttrapport for prosjektet (Dale og Wærness 2002). Forfatterne viser til Blegenutvalget, som sier at ”den tradisjonelle elevrolla er lite egna til å utvikle engasjement og motivasjon hos ungdom som opplever ei samfunnsutvikling og ein ungdomskultur prega av gjennomgripande endringar over kort tid” (Blengenutvalget s. 67 i Dale og Wærness 2003, s. 23). De hevder at dagens elever er tillært en stor grad av frihet, og med den må læreren ha en større bevissthet på arbeidet med elevens ansvar. Samtidig hevder de at erfaringene etter innføring av Reform 94 viser at lærerne i liten grad har tatt i bruk nye arbeidsformer, og de peker på at det de kaller en *gymnastradisjon* fortsatt har en sentral plass i undervisninga (Dale Wærness 2003, s. 189). Jeg forstår det slik at både gymnastradisjon og mål–middel–pedagogikk representerer det Knud Illeris hevder å være en folkelig forståelse av hva pedagogikk er (Illeris 2000). Dette behandles grundigere i kapittel 2.2.1 *Konstruktivismen opp mot et snevert didaktikkbegrep*. Boka *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte* var ikke bare en sluttrapport om Differensieringsprosjektet, men den var også med på å legge grunnlaget for Kvalitetsutvalgets innstilling som igjen førte til Kunnskapsløftet (2006).

Slik jeg ser det, er den tilpasningsdyktige eller lydige eleven modernitetens prosjekt, mens våre styringsdokumenter, *Generell læreplan (L-93)* og *Stortingsmelding 30 med Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet*, gir oss som oppdrag å utdanne selvstendige og samarbeidende individer som tar ansvaret for egne handlinger (St.meld nr. 30, 2003–04).

På møter med ungdomsteamet 29.09.06 ble det bestemt at vi skulle trene på utviklingssamtalen, og at vi senere på året skulle gjøre et forsøk med blogg (elektronisk logg) med noen utvalgte

¹⁷ Manglende eierforhold til egen læring er motsatsen av å ha et eierforhold eller eie det arbeidet en skal utføre. Jeg opplever det slik at den som arbeider i skolen ikke kan unngå å se at mange elever, helt opplagt mangler eierforhold til sin egne læring. På samme vis kan en ikke unngå å se at mange lærere mangler eierforhold til endringsarbeid som blir pålagt skolen ovenfra.

elever for å se på effekten av dette. Det vi arbeidet med var *relasjonsbygging* i form av utviklingssamtaler, blogg, daglig dialog og større innslag av veiledningspedagogikk. I denne sammenhengen handler *relasjon* om relasjon til andre mennesker; et menneske du har en relasjon til er et viktig menneske for deg.

En av lærerne holdt et innlegg om filosofen Buber (1878–1965) på ett av våre møter. Det sentrale i innlegget var Bubers arbeid med dialog og forskjellen på å *snakke med* og *snakke til*. Dette er sentralt for vårt arbeid med utviklingssamtalen og med relasjonen til elevene. Jeg ser det som grunnleggende viktig at vi som lærere trener på å snakke *med* elevene. Vårt skoleutviklingsprosjekt handler om å møte unge mennesker som sjølstendige, tenkende individer. Skolens elevsyn understreker dette: ”Våre elever er unike og likeverdige barn og unge, med ansvar for egne valg og handlinger” (Sosial handlingsplan for Elvedalen skole 2004–08). Mine erfaringer gjennom mange år i skolen sier meg at vi lærere har lett for å snakke *til* elevene.

2.1.3 Kunnskapsløftet og styringsdokumenter

De primære styringsdokumentene¹⁸ *Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet* (Prinsipper for opplæringen) og *Sosial handlingsplan for Elvedalen skole* (Sosial handlingsplan) er sentrale i vårt utviklingsprosjekt. Prinsipper for opplæringen er en del av Stortingsmelding 30. Sosial handlingsplan er skolens eget dokument. Som grunnlag for arbeidet er jeg opptatt av styringsdokumentenes pedagogiske budskap.

Sosial handlingsplan for Elvedalen skole

Planen skal være styrende for pedagogisk arbeid ved skolen og for vårt skoleutviklingsprosjekt.

Jeg har hentet ut følgende punkter fra Sosial handlingsplan og mener at:

- Planen er egnet for å se nærmere på arbeidet med utviklingssamtale og relasjon lærer–elev. Vårt utviklingsarbeid er forankret i *Sosial handlingsplan*.
- Planen forankres videre opp mot *Kunnskapsløftet* med *Læringsplakaten* og *Generell læreplan*.
- Planen er forankret i skolen gjennom at den er utarbeidet av lærerne ved Elvedalen skole, og er ført i pennen av en av lærerne.

¹⁸ Med primære styringsdokumenter mener jeg dokumenter som er overordnet og skal være styrende for læreplaner, eksamensmeldinger og lignende.

Jeg tolker *Sosial handlingsplan* slik at arbeidet med relasjonen mellom lærer og elev er det mest sentrale i planen. Det handler om møtet mellom lærer og elev og om elevdemokrati og elevmedvirkning. Møtet mellom mennesker bør skje med respekt, og respekten bør gå begge veier.

Planen viser til et mer helhetlig syn på læring, og at læring er avhengig av elevadferd og samspill i det miljøet eleven er en del av: ”Eleven påvirker miljøet, og miljøet påvirker eleven”. Det er derfor ”(...) viktig å arbeide for å bygge gode relasjoner og styrke sosialt fellesskap (...)” (*Sosial handlingsplan* s. 1). ”Elever som opplever åpne og gode relasjoner til sine lærere, kjennetegnes ved at de har gode sosiale ferdigheter, er positivt selvhevdende og har større grad av faglig mestring enn i de tilfeller relasjonen er negativ og konfliktfylt” (Nordahl og Sørli 1998 i *Sosial handlingsplan* s. 11).

”Lærerne må være villige til å involvere seg og bygge opp et godt forhold til elevene. Dette er nødvendig for at andre tiltak skal lykkes. Her er systematiske elev- og utviklingssamtaler det viktigste grepet.” (*Sosial handlingsplan* s. 4). Videre står det at ”det er viktig at elevene opplever å ha innflytelse på sin egen skolehverdag, og at elevene opplever at deres synspunkter og forslag blir tatt på alvor. Målene er at elevene skal være aktive i drøfting av saker som angår dem, og på sikt lære demokratiske prinsipper og medansvar. Elevdemokrati og elevdeltakelse er et eget satsningsområde ved skolen.” (*Sosial handlingsplan* s. 5).

”Det arbeides med kompetanseheving i personalgruppa som et ledd i den sosiale handlingsplanen, og personalet skal arbeide med innhold og gjennomføring av utviklingssamtalen.” (*Sosial handlingsplan* ss 2 og 4).

Prinsipper for opplæringa i Kunnskapsløftet

Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet er en del av Stortingsmelding nr. 30, 2003–04. Prinsipper for opplæringen har bakgrunn i opplæringsloven og i generell del av *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*.

Sentralt i *Prinsipper for opplæringen* er at hver enkelt elev skal oppleve undervisning som eleven drar nytte av: ”Undervisningen skal legges til rette slik at hver enkelt opplever mestring. Dette skal gjøres innenfor fellesskapets rammer.”

Det pekes på at vår oppgave som lærere er å utvikle våre barn og ungdommer som selvstendige individer, som vurderer konsekvensene av og tar ansvaret for egne handlinger. Vurdering og veiledning skal bidra til å styrke deres motivasjon for videre læring. Det hevdes at elevmedvirkning fører til at elevene blir mer bevisste og motiverte i egne læringsprosesser, og at skolens oppgave er å arbeide med elevmedvirkning og demokrati. Sammen med tilrettelagt opplæring og varierte arbeidsmåter skal det øke læringsutbyttet i skolen. Opplæringa skal gi elevene kunnskap om betydningen av egen innsats og om bevisst bruk og utvikling av læringsstrategier (Opplæringsloven § 1-2 og læreplanverkets generelle del). Slik jeg forstår det, handler dette om en elevaktiv skole.

Prinsipper for opplæringen er også opptatt av lærernes læring:

”Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid.” (Prinsipper for opplæringen)

Læringsplakaten er en integrert del av *Prinsipper for opplæringen*. Sentrale punkter i Læringsplakaten utgjør en del av kapittel 2.2.5 *Eierforhold*.

2.2 Lærernes læring

Egne erfaringer sier meg at læring i form av *endring av atferd* er krevende, så krevende at i møtet med hverdagen faller vi fort tilbake til tradisjonelle mønster. Jeg ser tilbake på planleggingsdager hvor store deler av kollegiet istemmer at nå skal vi gjøre store endringer, nå skal vi legge om kursen, slik at lærere og elever sammen kan løfte læringsarbeidet til store høyder. Jeg har opplevd elever som har proklamert at nå skal vi ta et større ansvar, nå skal det bli moro å arbeide i skolen. Så er vi tilbake til den vanlige, grå hverdagen, og det meste ”tusler” av gårde i gamle spor – eller som Piaget sier, ”i eksisterende skjema” (Piagets skjemaer behandles i kapittel 2.2.3 *Akkomodasjon og konstruktivisme*). Elevenes læring av ansvar er tema for mitt eksamensprosjekt på første studieavsnitt ved masterstudiet: *Olas vei til større innsikt i ansvar for egen læring* (Ravnå 2006).

Ved Elvedalen skole har skoleutviklingsprosjektet som mål å få ei didaktisk endring med større læringstrykk som resultat. En forutsetning for at undervisninga skal endres, er at det skjer læring hos lærerne. Læringa i denne sammenheng handler altså først og fremst om endring¹⁹. I dette kapitlet vil jeg gå grundigere inn på hva jeg mener er forutsetning for ei slik endring. Jeg minner om at forskningsspørsmålene stiller spørsmål om *lærernes eierforhold til arbeidet, refleksjonens betydning for lærernes læring og ledelsens tilrettelegging av utviklingsprosjektet*. Spørsmålene bygger på mine litteraturstudier som er gjort i etterkant av utviklingsarbeidet. De bygger også på litteratur som sier at dersom vi skal lykkes med *det vanskelige*, det Piaget kaller en *akkomodativ læringsprosess*:

- må lærerne ha et eierforhold til skoleutviklingsarbeidet
- er refleksjon viktig i læring/ending
- må det legges godt til rette for arbeidet

Videre peker litteraturen på at det er lite trolig at endringer av en slik art skjer gjennom styringsdokumenter, og at undervisningsmetoder neppe kan overføres fra en skole til en annen (Ruud Knutsen 2005). Jeg mener at påpeking av eierforhold, refleksjon og tilrettelegging er helt i tråd med en konstruktivistisk forståelse og den vanskelige akkomodative endringsprosessen. Det ble derfor viktig å sette vårt arbeid i ”*tilretteleggingen, eierforholdet og refleksjonens*” lys.

Slik jeg ser det, er det ikke vesentlig forskjell på elevers og læreres læring: ”Lærerne blir fort elever”. Jeg beskriver dette nærmere i kapittel 2.2.2 *Læring en samspillprosess*.

2.2.1 Konstruktivismen opp mot et snevert didaktikkbegrep

Kjernen i forskningsarbeidets teoretiske grunnlag er *konstruktivismen*. Slik jeg forstår konstruktivismen, er den overordnet eller samlende for moderne læringsforståelse, og både *Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet* og *Sosial handlingsplan for Elvedalen skole* er tuftet på konstruktivismen. ”Et læringssyn som hevder at for at reell læring skal kunne skje, må det nye som læres knyttes sammen med det den lærende vet fra før” (Helle 2000). Jeg opplever at Knud Illeris uttrykker det samme med litt andre ord: ”(...) den konstruktivistiske oppfattelsen går ut på at mennesket gjennom læring og erkjennelse selv konstruerer sin forståelse av omverden –

¹⁹ I rapporten brukes *læring* og *ending* om hverandre

hvilket utelukker enhver forståelse av at lærling er en påfyllingsprosess (...) (Illeris 2000, s. 26, min oversettelse).

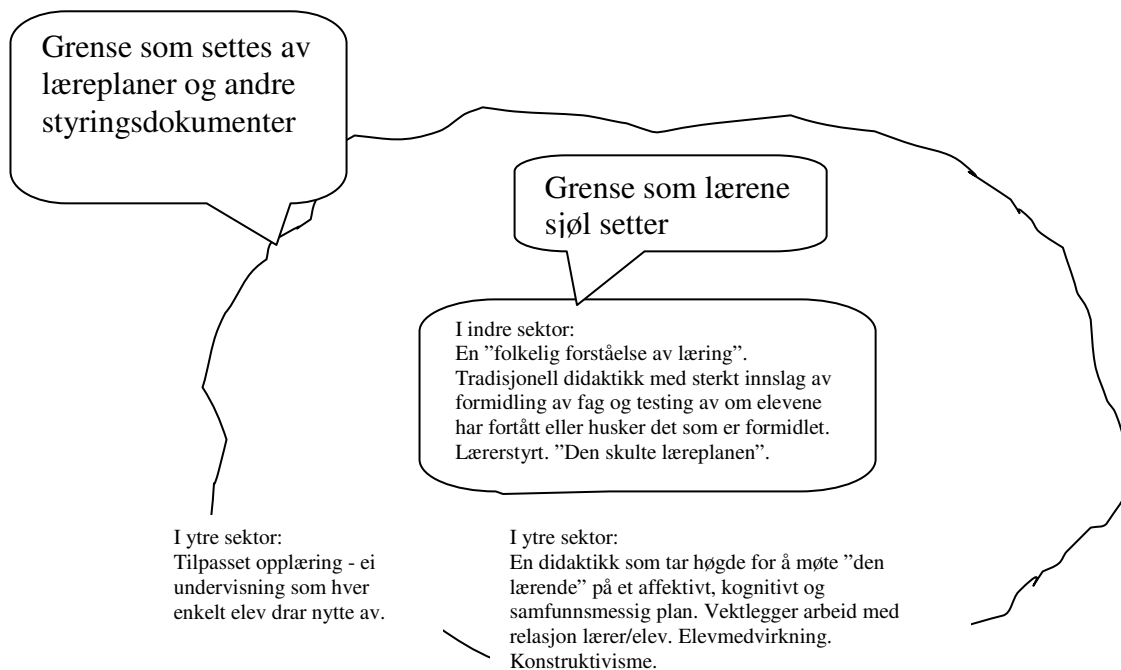
Samtidige og sentrale i utvikling av konstruktivismen er psykologen Lev Vygotski (1896–1934) og biologen og psykologen Jean Piaget (1896–1980). Begge har betydning for måten jeg forstår våre utfordringer i utviklingsarbeidet på, og blir behandlet grundigere lenger ut i teorikapitlet. Forskjellige pedagogiske tenkere har utarbeidet teorier innenfor den store ”sekken” konstruktivisme. Jeg verken drøfter eller setter disse retningene opp mot hverandre, men tar utgangspunkt i at det grunnleggende innenfor konstruktivismen står i motsetning til didaktisk praksis, slik jeg kjenner den fra skolen i dag. Her dreier det seg om en forenklet forståelse som går ut på å overføre læring fra en person over til en annen, og hvor de ulike sidene av læreprosessen i liten grad blir vektlagt. Både Hilde Hiim og Else Hippe’s *mål–middelpedagogikk*, og Knud Illeris peker på dette. Sistnevnte hevder at pedagogikk utøves ut fra en alminnelig folkelig forståelse, hvor det undervises i noe som deltakeren i større eller mindre grad lærer. For å måle i hvor høg grad læringa har funnet sted, har vi en karakterskala. Han påpeker at dette er en sterkt forenklet karakteristikk: ”Selv om de fleste nok i en eller annen grad har vært klar over at det ikke forholder seg helt enkelt, kan man både i hverdagslivet og i skolen langt på vei godtatt den enkle kortslutningen av å sette likhetstrekk mellom det det blir undervist i, og det som blir lært (Illeris 2000 s. 13, min oversettelse). Hilde Hiim og Else Hippe viser til Klafki (1971), som hevder at et snevert didaktikkbegrep i hovedsak er fokusert på utdanningens *mål og innhold* (Hiim og Hippe 2001, s. 23). Forfatterne bruker begrepet *mål–middelpedagogikk* om denne utøvelsen av didaktikk. Jeg minner om at jeg i kapittel 2.1.2 *Skolen som sosial arena* viser jeg til forskerne Dale og Wærness, som hevder at en *gymnastradisjon* fortsatt har en sentral plass i undervisninga på videregående skole. I kapitlet 2.2.4 *Endring av undervisningskultur* viser jeg til dr. philos. Arne N. Jordet, som hevder at skolen er lite *elevaktiv*²⁰, og han viser til professor Peder Haug, som har ledet evalueringa av L97 og som hevder at skolen fortsatt legger hovedvekt på *formidling*²¹.

Som illustrasjon på skoleutviklingsprosjektet, og som et mål på framgang i vårt arbeid, har jeg lånt ei skisse fra Gunnar Berg og Erik Wallin. I boka *Skolan i ett utvecklingsperspektiv* beskriver de en teori om det uutnyttede handlingsrommet (Berg og Wallin 1983). De hevder at læreplaner

²⁰ Med *elevaktiv skole* forstår jeg konstruktivisme. Eleven må sjøl være aktiv, bygge sin egen kompetanse.

²¹ Slik jeg ser det, og under litt tvil, mener jeg at det kan være riktig å bruke begrepet paradigmeskifte om overgang fra ”den folkelige forståelsen av læring” til konstruktivismen. Paradigme: Felles grunnsyn blant utøvere av en vitenskap. (Berulfsen og Gundersen, 1986). (Under tvil fordi å bruke begrepet paradigmeskifte kan være sterkt)

og andre styringsdokumenter gir lærerne et større handlingsrom enn det lærerne utnytter. Jeg har lagt skissa til grunn for vårt utviklingsarbeid og gitt den et litt annet innhold, slik at undervisning i indre sektor består av det som Knud Illeris kaller en alminnelig folkelig forståelse av læring, og at læring i ytre sektor er i tråd med den didaktikken vi etterstreber.



Figur 2: Undervisning i indre og ytre sektor

Vårt skoleutviklingsprosjekt tar altså høyde for at læring er langt mer komplisert enn overføring av kunnskap fra en person til en annen. Det er med utgangspunkt i ovennevnte resonnering jeg mener at det er grunn til å stille spørsmål om endring skjer gjennom styringsdokumenter. Med samme utgangspunkt spør jeg om det er mulig å overføre eller spre læring i form av endring av atferd. Dette behandles grundigere i kapittel 2.2.4 *Endring av undervisningskultur*.

2.2.2 Læring, en samspillprosess

I motsetning til den forenklete læringsforståelsen må vi ta utgangspunkt i, eller legge til rette for, at *den lærende sjøl* bygger sin læring, og at prosessen inneholder flere elementer. Knud Illeris sier i boka *Læring – aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*, at læring

oppfattes som en integrert prosess, som består av to sammenhengende delprosesser som gjensidig påvirker hverandre:

For det første samspillprosessen mellom individet og dets omgivelser – et samspill som kan foregå gjennom en direkte kontakt eller den kan være formidlet gjennom forskjellige medier (det betraktes også som samspillprosess når man leser en bok eller lytter til et bånd). For det andre den indre psykiske tilegnelses- og forarbeidingsprosessen som fører fram til læringsresultater. (Illeris 2000 s. 16, min oversettelse)

Gjennom tittelen på ovennevnte bok peker Illeris på at læring skjer, eller gjerne skjer, når vi er i stand til å ivareta, eller legge til rette for den *kognitive*, den *affektive* og den *samfunnsmessige* sida av læring, henholdsvis representert ved Piaget, Freud og Marx. Sistnevnte mener at det er materien, dvs. samfunnet i form av produksjonsforhold og kultur, som former mennesket. Jeg begrunner behovet for endring av skolen med samfunnsmessige endringer (Illeris 2000).

Vår atferd og vår læring er et resultat av påvirkning fra våre omgivelser og samtidig et resultat av vår påvirkning på omgivelsene. Knud Illeris viser til Peter Jarvis, som hevder at læringsprosessen skjer i grenselandet mellom menneskers livshistorie og det sosiokulturelle miljø de lever i (Illeris 2000 s. 108). Lev Vygotski (1897–1934) er sentral i den kulturhistoriske læringstradisjonen og har vært sentral for min forståelse og vektlegging av arbeid med ”klassekultur”²² (Illeris 2000). Min erfaring i arbeid med elever sier meg at den felles kulturen læringa skjer i, har en overordnet betydning for elevenes læring, både hva de lærer og hvor mye de lærer. ”I vår praksis betyr det at klassen må ha et lærerteam som støtter og utfordrer elevene i deres læringsarbeid”, skriver jeg i kapittel 1.2 *Hvem er jeg, og hvorfor mener jeg at det er behov for å endre skolen.*

Her er altså læringsarbeidet rettet mot lærere, og det er betimelig å stille spørsmålet om det er forskjell på elever og voksne i en læringssituasjon. Knud Illeris hevder at voksne også fort inntar elevrollen; at de kjeder seg og raskt frasier seg ansvar, fordi arbeidet da blir mer krevende. Han hevder at ”konflikten bare kan løses ved effektivt og bevisst å bryte med de vanlige rollene mellom lærer og elev (Illeris 2000 s. 176, min oversettelse). Jeg ser det slik at vi må trekke lærdom av forskning på elevens læring og fra relasjon elev lærer, og ta med oss denne lærdommen i vårt arbeid med voksne. Det betyr at det må tas høgde for både de *kognitive* og *affektive* delprosessene, og at relasjon mellom ledelse og lærere må vektlegges. Denne forståelsen

²² Her er det snakk om *klasse* som begrep for læringsenheten og ikke *klasse* som *politisk* begrep.

er i tråd med Gunnar Ekmans forskning. Oversatt til skole forstår jeg han slik at ledelsen må være aktiv i utforming av undervisningskultur. Dette behandles i kapittel 2.2.4 *Endring av undervisningskultur*.

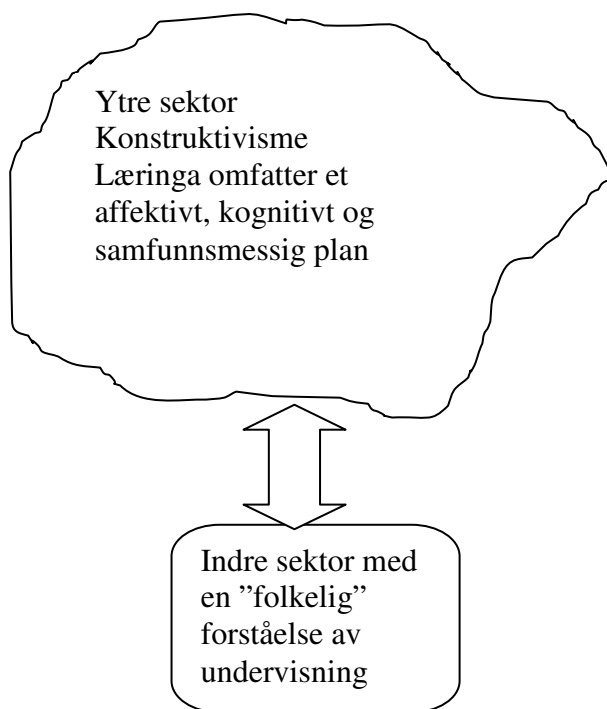
2.2.3 Akkomodasjon og konstruktivisme

Jeg opplever at biologen og psykologen Jean Piaget (1896–1980) gir en troverdig forklaring på hvorfor vårt skoleutviklingsprosjekt oppleves som vanskelig. Det er to årsaker til at Piaget ble spesielt interessant i vår sammenheng. Den ene er at han, ifølge Illeris, har vært med og lagt grunnsteinen for den konstruktivistiske oppfattelsen (Illeris 2000 s. 191).

Som helhet innebærer Piagets læringsteori derfor en prosessforståelse hvor de til enhver tid utviklede strukturer hele tiden videreutvikles og omformes i et samspill med påvirkning fra omgivelsene – en stadig konstruksjon og rekonstruksjon hvor det er fundamentalt at all læring skjer i samspill mellom de allerede utviklede strukturene, som er der fra før, og de nye påvirkningene fra omgivelsene, det nye som kommer til.

(Illeris 2000 s. 28, min oversettelse)

Det andre er hans teori om *assimilasjon, akkomodasjon* og *adapsjon*. Jeg har brukt hans forklaring på det jeg opplever er den vanskeligste sida av læringsprosessen, på akkomodasjonen. Piaget hevder at når ny kunnskap ikke passer inn i våre *eksisterende skjemaer* eller kunnskapsbase, må læring skje gjennom en akkomodativ prosess. Tegninga nedenfor viser hvordan jeg ser for meg den akkomodative prosessen i tilfellet Elvedalen skole.



Didaktikk i ytre sektor kan ikke bygges eller fundamenteres på didaktikk i indre sektor; den passer ikke inn i "skjema indre sektor". Jeg mener at **det vanskelige ved endring av undervisning** kan forklares på denne måten. Didaktikk i ytre sektor er bevisst tegnet større og med utflytende grenser enn didaktikk i indre sektor, fordi den inneholder større kompleksitet og er langt mer omfattende.

Figur 3: Akkomodativ læring

Slik jeg forstår Piaget²³, bruker han begrepene *assimilasjon*, *akkomodasjon* og *skjemaer* slik:

Skjema er et handlingsmønster. Skjemaet er under stadig påvirkning og endring.

Assimilasjon: Når ny læring passer inn i vårt eksisterende skjema, kan den legges til eksisterende skjema.

Akkomodasjon: Når ny læring ikke stemmer med vårt eksterne skjema, utfordrer den vår eksisterende kunnskap. Læringsprosessen blir utfordrende fordi eksisterende skjema må rekonstrueres.

Akkomodasjon er altså å revidere sine oppfatninger, og en akkomodativ prosess kan være et endringsarbeid med egen forståelse og identitet som innsats. Her er vi inne på forskningsarbeidets grunnstein, og jeg lar Knud Illeris og Lars Helle ytterligere belyse at det kan være riktig å forklare hvorfor lærerne ikke endrer skolen ved hjelp av teorien om akkomodasjon.

"Akkomodasjon er en smertefull prosess, og når vi blir utfordret på grunnleggende spørsmål om skole og læring så er sjansen stor for at forsvarsmekanismene avviser dem," sier Helle. Videre

²³ Piagets bok, *Le Structuralisme*, er oversatt til dansk av Vibeke og Victor Bloch. I oversettelsen er begrepene *Akkomodasjon*, *Assimilasjon* og *Adapsjon* definert slik. Jeg har oversatt videre til norsk.

Assimilasjon: Oppta ytre påvirkninger

Akkomodasjon: Jeg'ets innstilling til å ta opp ytre påvirkninger

Adapsjon: Tilpasning mellom jeg et og omgivelsene. En prosess som består av assimilasjon og akkomodasjon.

sier han: ”Svar på slike spørsmål er en sentral del av vår pedagogiske identitet, og det er vondt å finne nye svar”. (Helle 2002, s. 61 og 62)

Knud Illeris har arbeidet med *akkomodativ læring* i boka *Problemorientering og deltagerstyring. Oplæg til en alternativ didaktikk*. Han hevder også at akkomodativ læring både forutsetter engasjement og eierforhold.

Man akkomoderer kun i situasjoner, som det har betydning for en selv at man klarer eller løser. Hvorfor skulle man ellers ”gjøre seg umaken”? I mindre betydningsfulle situasjoner avviser man problemet eller assimilerer det, dvs. innpasser det i allerede etablerte kognitive strukturer.

(Illeris 1976 s. 83, min oversettelse)

Man ommøblerer ikke sine strukturer, man endrer seg ikke, dersom oppgaven oppleves likegyldig og uinteressant. Det må være et samspill mellom mål, refleksjon over målene og deltagerstyring (Illeris 1976 s. 101). Knud Illeris viser til Thomas Nissen, som hevder at når læring inneholder *akkomodative faser*, kreves det at den inneholder *provoserende elementer*. Det må være både trygghet og provokasjon til stede, sier Thomas Nissen (Illeris 1976 s. 127). Jeg opplever at Nissens uttalelse om *trygghet* og *provokasjon* er viktig. Knut Halvorsen viser til provokasjonskriteriet for bedømming av et aksjonsforskningsprosjekt. Skaper undersøkelsen reaksjoner hos de utforskende? Slik jeg ser det, dreier det seg om læring med egen identitet som innsats; noen kaller det ”læring som risikosport”. I vårt arbeid med elevene la vi til grunn parolen *Se, støtt og utfordre eleven* (Hartviksen og Kversøy 2008). Jeg mener at den samme tanken kan brukes overfor lærerne, og at den også kan ivareta både *trygghetens* og *provokasjonens* rolle i arbeidet.

I Piagets læringsteori ligger det en *prosessforståelse*. Vi bygger læringen sjøl, og dette skjer i et samspill med påvirkning fra omgivelsene. ”Det skjer en stadig konstruksjon og rekonstruksjon, hvor det er fundamentalt at all læring skjer i samspill mellom strukturene, som er der fra før, og påvirkningene fra omgivelsene, som kommer til som nye” (Illeris 2000 s 28, min oversettelse).

Konstruktivismen vektlegger at den lærende må være aktiv. Slik jeg ser det, er det et konstruktivistisk syn som ligger bak elevmedvirkningen med den *bevisste, motiverte og ansvarlige* eleven som både *Sosial handlingsplan* og *Prinsipper for opplæringen* etterstreber. (Sosial handlingsplan for Elvedalen skole 2004-2008, St.meld. nr. 30, 2003–04).

Jeg kjenner til Piagets vekselvirkning mellom akkomodasjon og assimilasjon. I dette prosjektet velger jeg, noe forenklet, å forholde meg til akkomodasjon som forklaring på *det vanskelige*.

2.2.4 Endring av undervisningskultur

Vygotski og Javris (kapittel 2.2.2 *Læring, en samspillprosess*) sier altså at kultur er en sentral faktor i læring og læringsarbeidsarbeid. I kapittel 2.1 *Endringer i samfunnet krever endringer i skolen* framgår det at Andy Hargreaves er tydelig på at skole og samfunn er i utakt. Han hevder også at kultur er en viktig faktor. Hargreaves definerer kultur i skolen slik: ”Innholdet i undervisningskulturen består av alle de vesentlige holdninger, verdier, overbevisninger, vaner, antagelser og måter å gjøre ting på som en bestemt gruppe lærere, støtter eller mindre, er felles om. Vi kan se dette innholdet i lærernes meninger, ytringer og handlinger. Det er ”slik vi gjør det her hos oss (...)” (Hargreaves 1996 s. 173)²⁴. Jeg bruker begrepet *kultur* på samme vis i rapporten, litt forenklet og komprimert, *det er slik vi gjør det her hos oss*.

Gunnar Ekman setter arbeidet med *kultur* opp mot *ledelse gjennom dokumenter*. Han har forsket på endringsprosesser i det svenske politiet. Han hevder i boka *Fra prat til resultat – Om lederskap i hverdagen*, at arbeidet med småpratene er vel så viktig som offisielle møter og styringsdokumenter (Ekman 2004). Slik jeg forstår Ekman, mener han at det er ”kulturen som sitter i veggene” som styrer hvordan arbeidet utføres, og om en endringsprosess vil lykkes eller ikke. Jeg mener på ingen måte at styringsdokumenter er uvesentlige, men jeg mener at arbeidet med endring av ”kulturen som sitter i veggene” må til i arbeid med en akkomodativ prosess. Arbeidet med styringsdokumentene er bare en liten del av arbeidet med kulturendringen. Mette Høie stiller spørsmål om det er mulig å ”spre sentralt utviklede forskningsmessig utprøvde undervisningsmetoder, faglige opplegg og materiell gjennom læreplaner eller direkte som endringstiltak til lokale utdanningsarenaer”. Hun hevder at ”gjentatte ganger blir dette fulgt av erfaringer med at slike tiltak finner andre former, hvis de i det hele tatt blir gjennomført”. Hun viser til Gustavsen og Sørensen (1995:61), som tar for seg problemet med spredning av endringstiltak. Hun spør om det i det hele tatt er rimelig å se på sosiale endringer som ”spredning” (Mette Høie i Ruud Knutsen 2005 s. 159).

²⁴ Når jeg bruker ordet *kultur* mener jeg: *Holdninger, verdier, overbevisninger, vaner, antagelser og måter å gjøre ting på. Det er ”slik vi gjør det her hos oss”.*

Andy Hargreaves peker på politikernes og skolemyndighetenes autoritet gjennom taler, diagrammer og styringsdokumenter, som han mener har liten betydning for praktisk utøvelse. Han viser til sin nordengelske bestemor som pleide å si ”bare utapå”. ”Lærerne lærer ikke rent instrumentelt”, skriver Hargreaves; ”Deres læring har også sosiale dimensjoner.” (Hargreaves 1996, s. 20–24). Slik jeg forstår han, mener han at nye planer ofte forblir på papiret, fordi det kan se ut som om de som utformer planene ikke tar høyde for arbeidet som skal gjøres etter at dokumentene er skrevet. Det behøver ikke være noe galt med ”den nye pedagogikken”. Det er bare det at den ikke fungerer når den fundamenteres på et helt annet pedagogisk grunnsyn. Dr. philos. Arne N. Jordet er inne på det samme i en kronikk i Dagbladet. Han hevder at L97 ga oss læreplaner for en *elevaktiv skole* og at Kunnskapsløftet snarere er enda mer influert av ideen om elevaktivitet. Men skolen ble ikke ”elevaktiv” selv om den fikk nye læreplaner, hevder han, og viser til professor Peder Haug, som ledet evalueringen av norsk grunnskole etter L97. Han hevder at skolens kompetanse er for ensidig basert på *formidling*. Arne N. Jordet spør provokatorisk om departementet egentlig har gjort opp regning uten vert, for de må ha forutsatt at norske lærere behersker elevaktivitet som vei til kunnskap og læring. Han hevder at forskningen viser at så ikke er tilfellet (Dagbladet 12.10.07).

I boka *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet* er Eirik J. Irgens også opptatt av at sosiale endringsprosesser tar tid. Han viser til en artikkel i Aftenpostens nettutgave (22.03.03): ”For at verdier skal slå rot hos ansatte må det skje en sosialiseringssprosess som ikke kan være rask og overflattisk.” (Irgens 2007 s. 174). Han viser videre til Asbjørn Grimsmo, Forsker ved Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), som uttaler i Aftenpostens nettutgave (02.01.05): ”De som får den riktige støtten, de riktige verktøyene, innflytelse på tempoet og arbeidsforhold, samt ressurser til å utføre det de ønsker, kan se på økte krav som utfordringer i stedet for belastning.” (Irgens 2007 s. 196). Slik jeg ser det, kan ”det riktige verktøyet” i denne sammenhengen være *refleksjonen* i endringsprosessen og *eierforholdet* til arbeidet. Lars Helle uttrykker det samme: ”La oss derfor konkludere med at dersom ledelsen ønsker å igangsette et vellykket skoleutviklingsprosjekt, bør de kunne bruke god tid og legge det opp medvirkningsbasert, slik at lærerne føler at de har eierforhold til prosjektet”. (Helle 2002 s. 61)

Et skoleutviklingsprosjekt møter mange utfordringer, og en av utfordringene ligger i samarbeid. Jeg har erfaring med at *en* lærer kan finne fram til nye didaktiske arbeidsformer og metoder. Men utviklingsarbeidet ”tar ikke av” og blir bare i begrenset grad nyttig for elever og skolens

undervisning før skolens lærere samarbeider, og før lærere og ledelse samarbeider. Ethvert samarbeid vil støte på konflikter som bør løses, og Eirik J. Irgens viser til Kjell Schou Andreassen, som er opptatt av at vi må tenke *relasjonelt* for å lykkes med samarbeidet. Vi løser utfordringene når vi tenker relasjonelt og ikke søker personforklaringer, sier Andreassen, og anbefaler hver enkelt å spørre seg selv:

- *Hvis dette er et problem for meg, hva ønsker jeg å gjøre med det?*
- *Hvem skal jeg eventuelt snakke med?*
- *Har jeg hatt noen innvirkning på at dette problemet har oppstått, eller har jeg ansvar for at det ikke har blitt løst tidligere?*
- *Hvordan blir jeg oppfattet av andre som ser problemet fra en annen synsvinkel – med andre ord, hvordan ser min rolle ut sett fra den andres ståsted?*

(Irgens 2007 s. 100)

2.2.5 Eierforhold

Jeg minner om rapportens definisjon av begrepene *eie sin egen læring* eller *eierforhold*: ”Dette er jeg motivert for, og jeg opplever at det er min sak.”

Læringsplakaten både kan og skal være ei rettesnor for vårt arbeid. Den sier at vi skal:

- *stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning*
- *stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse*
- *legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid*

(Læringsplakaten i St.meld. nr. 30, 2003–04).

Litt forenklet, og i sum, vil jeg si at vi skal fremme elevenes lærings- og utviklingsprosess, og det skal skje på en demokratisk måte. Elevene skal oppleve at de eier sitt eget læringsarbeid. Vi kan resonnerer videre og si at det samme må skje med lærerne. Skolen skal ”stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse.” (Læringsplakaten i St.meld. 30, 2003–04). Jeg

mener at arbeidet forutsetter at lærerne eier sitt eget lærings- og utviklingsprosjekt.

Resonnementet underbygges av Lars Helle, Knud Illeris og Kjartan Kversøy. Lars Helle viser til Knud Illeris (1974) som sier at *deltakerstyring* er en forutsetning for akkomodasjon og sier videre:

Vi vil ikke snu om på våre forstillinger før vi ser behovet for å endre syn. Med andre ord vil ikke et statlig, kommunalt eller rektoralt pålegg om for eksempel å innføre storyline som obligatorisk arbeidsmåte på alle trinn i grunnskolen føre til reell endring, fordi lærerne selv ikke har sett behov for å gjøre det (Helle 2002 s. 62). La oss derfor konkludere med at dersom ledelsen ønsker å igangsette et vellykket skoleutviklingsprosjekt, bør de kunne bruke god tid og legge det opp medvirkningsbasert, slik at lærerne føler at de har eierforhold til prosjektet. (Helle 2002 s. 61)

Jeg mener at spørsmålet om eierforhold til endringsarbeidet dreier seg både om klok ledelse av utviklingsprosesser og etikk i ledelsesarbeidet. Jeg støtter meg til Kjartan S. Kversøy, som sier at vi har behov for å oppleve styring og kontroll i våre liv. I boka *Etikk – en praktisk vinkling* skriver han: ”Vi liker følelsen av makt, ikke avmakt. Vi liker å føle handlingsalternativer og handlingsrom.” Han sier at fravær av makt gjerne fører til apati og maktesløshet. (Kversøy 2005)

2.2.6 Refleksjon

Med *refleksjon* mener jeg her ettertanke: ”Man reflekterer over noe, for eksempel en begivenhet eller en problematikk”. (Illeris 2000 s. 41, min oversettelse). Jeg ser på læring/ending²⁵ som en prosess, og en viktig del av prosessen er refleksjon. David A. Kolb viser til at refleksjonen er en viktig del av den akkomodative prosessen. På det viset viderefører han Piagets teori om akkomodasjon. (Kolb i Illeris 2000).

I vårt utviklingsarbeid har møter utgjort en stor del av arbeidet, og med dem den *kollektive refleksjonen*. Jeg har erfaring med, og tro på, utviklingseffekten i den kollektive refleksjonen. Vi inspirerer hverandre, får assosiasjoner når andre snakker, tilføyer nye elementer til vår eksisterende forståelse eller skjema. Min forståelse er blitt til ved hjelp av den russiske

²⁵ I vårt arbeid handler læring og ending, i hovedsak, om samme sak i den forstand at målet med læringa er at lærerne skal endre adferd (undervisning).

psykologen Lev Vygotsky, som er sentral i forståelsen av kollektivets påvirkning på læring. Vygotsky representerer det som Knud Illeris kaller en kulturhistorisk retning. (Illeris 2000).

Det kan se ut til at *akkomodasjonsprosessen* gjerne går gjennom et stadium av ”innsikt i”. Vi snakker om hvordan ting skal være, vi har vyer, ja til og med snakker som om at vi utfører de handlingene vi ønsker å utføre. Samtidig er vår praksis i virkeligheten uforandret (befinner seg i indre sektor). Min egen erfaring sier at det kan se ut som om det er langt fra *innsikt i*, til *utførelse av* eller til *internalisering*. Jeg skrev om dette i min eksamensoppgave i første studieavsnitt, *Olas vei til større innsikt i ansvar for læringsarbeid* (Ravnå 2006).”Det er en lang vei å gå fra debatt om læring til erfart læring,” sier Lars Helle, og han viser til det han kaller forfeftet teori og handlingsteori. (Helle 2002 s. 88 og s. 185). Slik jeg forstår Helle, og overført til vårt prosjekt, kan det illustreres gjennom lærerne som sier at elevene bør, og kan, eie sin egne læring, mens lærerens praksis er å lede elevene til læring gjennom trussel om dårlige karakterer. I tilrettelegging for endring av kultur, i dette tilfellet undervisningskultur, mener jeg at det må ligge en tilrettelegging for refleksjon både kollektivt og individuelt. Derfor har jeg brukt utviklingsmetodene *samtaler, møter og logg* i utviklingsarbeidet.

2.3 Oppsummering av kapittel 2.0

Hvorfor endre skolen

En brytningstid mellom moderniteten og det postmoderne.

Endringer i samfunnet krever endringer i skolen.

Hargreaves: ”Reglene i verden er i endring. Det er på tide at reglene for undervisning og for lærerens virksomhet endrer seg med dem.”

Blegenutvalget sier: ”Den tradisjonelle elevrolla er lite egna til å utvikle engasjement og motivasjon hos ungdom som opplever ei samfunnsutvikling og ein ungdomskultur prega av gjennomgripande endringar over kort tid.”

Dale og Wærness hevder at dagens elever er tillært en stor grad av frihet, og med den må læreren ha en større bevissthet på arbeidet med elevens ansvar. Vi tolker det slik at elevene må ”eie sin egen læring”.

Dale og Wærness, samt Peder Haug, har forsket på skoleutvikling, henholdsvis i videregående skole og barneskole, og viser at det har skjedd lite endring i kjølvannet av Reform 94 og L 97.

Styringsdokumentene krever skoleutvikling. Slik jeg ser det, tar de høyde for at samfunnet er i endring, og de tar høyde for en konstruktivistisk (elevaktiv) pedagogikk.

Hvordan endre skolen

Et snevert didaktikkbegrep, *læring overføres fra lærer til elev og graden av læring testes* står opp mot *konstruktivismens komplekse læringsforståelse*.

Viktige sider ved konstruktivistisk læringsteori, slik jeg ser det:

Læring i form av endring handler om prosess.

Proessen må ta høyde for affektiv og kognitiv side ved læringsarbeidet.

Den nye pedagogikken kan ikke fundamenteres på den eksisterende.

Vi må etterstrebe en akkomodativ læringsprosess.

Akkomodativ læring er utfordrende og krever eierforhold til arbeidet.

Krever provokasjon og trygghet.

Det er lite trolig at endring på ønsket nivå skjer gjennom overføring fra andre skoler eller gjennom styringsdokumenter.

Endring krever refleksjon, og det kan se ut som om veien til handling gjerne går gjennom et stadium av "innsikt i".

Sentralt i arbeidet er kulturendring; her handler det om undervisningskultur.

For at verdier skal slå rot hos de ansatte, må det skje en sosialiseringssprosess.

Sosialiseringssprosessen krever at deltakerne får:

den riktige støtten

de riktige verktøyene

innflytelse på tempoet og arbeidsforholda

ressurser til å utføre det de ønsker

Personforklaringer på prosessens vanskeligheter er lite heldig. Utfordringene må forstås som kulturelle.

De samme "reglene" legges til grunn for lærenes læring som for elevenes læring.

3.0 Aksjonsforskning

I dette kapittelet vil jeg drøfte sentrale sider ved aksjonsforskninga. Spørsmålet om de spesielle sidene av aksjonsforskning og min utfordring med både å være engasjert i *utviklingsarbeidet* og *forskninga* stilles. Kapittelet avsluttes med spørsmålet om dette ble aksjonsforskning.

3.1 Hvorfor aksjonsforskning?

”Men mens utviklingsarbeidets mål først og fremst er de gode løsningene, de lærerike prosessene, er forskningens mål den nye kunnskapen.” (Else Askerøi i Ruud Knutsen (red.) 2005 s. 11)

Valget om aksjonsforskning er tatt fordi:

- Jeg ønsker at skolen skal endres. Dette er beskrevet i kapittel 1.2 *Hvem er jeg og hvorfor mener jeg at det er behov for å endre skolen* og begrunnet i kapittel 2.1 *Endringer i samfunnet krever endringer i skolen*. Jeg ønsker å delta i endringsarbeidet.
- Jeg ønsker å engasjere lærere i endrings-/utviklingsarbeidet.

I forskning som involverer mennesker og menneskelige relasjoner er aksjonsforskning ment å være demokratisk i den forstand at menneskene deltar aktivt i forskningsarbeidet. Det handler om å forske *med*, ikke forske *på*. Forskninga ved Elvedalen skole har vært handlingsrettet, og jeg har forsøkt, eller hatt som mål, at deltakerne skulle styre retningen på arbeidet. Målet har vært at deltakerne skal ha, eller få, nytte av utviklingsarbeid og forskningsresultater (Halvorsen 2005 s. 51).

Undervisning og læring er komplekse handlinger. Jeg mener derfor at forskning er nødvendig for at vi i størst mulig grad skal forstå og kunne gjøre valg i vårt arbeid.

Noe av det problematiske med aksjonsforskning er at forskeren ”bærer to hatter”. Jeg har vært involvert i utviklingsarbeidet, og jeg har forsket på utviklingsarbeidet. Endringsarbeidet og forskninga ved Elvedalen skole var ment å gå hånd i hånd i den forstand at forskninga skulle være et redskap for endringsarbeidet, og et redskap for å drøfte og dokumentere arbeidet. Jeg har beskrevet hvordan aksjon og forskning skilte lag i den forstand at aksjonen ble gjennomført først, den ble analysert, med et oppsummerende forskningsarbeid i etterkant. Oppsummering av

utviklingsarbeidet ble gjort på avsluttende møte og i lag med ungdomstrinnet, samt noe ”etterrøst” på møtet et år etter avsluttet arbeid. Min rolle i arbeidet blir sett på i kapittel 3.5.5 *Drøfting av aksjonsforskningas gjennomføring.*

Aksjonsforskning handler altså om både aksjon og forskning, det er to spor som både er atskilte og som forenes, og hvor de to sporene har forskjellige mål. ”Målet er å produsere kunnskap”. (Else Askerøi i Ruud Knutsen (red.) 2005). Jeg tenker at kunnskap er vel og bra, men egentlig gjør kunnskapen begrenset nytte uten at vi legger til ferdigheter. Vi må *mestre* nærheten til eleven, til samtalen og den aktive eleven. Vi må *mestre* didaktikken i ytre sektor. Vi må opparbeide kompetanse. Jeg minner om at kompetanse her defineres som *evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer* (kapittel 1.3.1 *Oppdraget og oppdragets omfang*).

3.2 Aksjonsforskning skal være nyttig

Når det dreier seg om aksjonsforskning, må det være deltakerne i aksjonen som kan bedømme resultatet av aksjonen, hevder både Knut Halvorsen og Mette Høie (Ruud Knutsen (red.) 2005, Halvorsen 2003). Knut Halvorsen viser til Holme og Solvang (1991), som hevder at aksjonsforskning skal bedømmes ut fra fire kriterier:

Fremstillingskriteriet: Har en gitt en dekkende fremstilling av de problemene en har undersøkt, slik at aktørene kan kjenne seg igjen?

Provokasjonskriteriet: Skaper undersøkelsen reaksjoner hos de utforskede?

Selvforståelseskriteriet: Bidrar prosjektet til større selvforståelse og et høyere bevissthetsnivå?

Praksiskriteriet: Kan prosjektet danne grunnlag for handling, det vil si for å endre den problematiske situasjonen som de utforskende står i?

(Halvorsen 2003 s. 51)

Mette Høie viser til Lewin (1947) og sier at resultat av aksjonsforskning forsøksvis kan deles i to:

Et resultat må være de faktiske forbedringer/forandringer (konsekvenser) som følger av selve aksjonen.

Et annet resultat vil være hva de involverte og eventuelle utenforstående kan lære av fremgangsmåter som er fulgt i aksjonen.

(Ruud Knutsen 2005)

Generelt tenker jeg som så at ei vurdering av utviklingsarbeidets nytteverdi bare delvis kan bedømmes av aktørene i arbeidet. Det er først når utviklingsarbeidet har satt seg, det akkomodative læringsarbeidet har funnet sted og nye metoder er tatt i bruk, at en virkelig kan vurdere nytteverdien av arbeidet. I så måte ga undersøkelsen et år etter avsluttet utviklingsarbeid (03.06.08) viktige tilbakemeldinger. Dette drøftes i kapittel 3.5.5 *Drøfting av aksjonsforskningas gjennomføring*. Jeg har, i hovedsak, lagt Holme og Solvangs spørsmål til grunn for en kritisk gjennomgang av prosjektet og opplever at Lewins spørsmål omhandles av rapportens problemstilling. Det handler om endring/læring, og det handler om faktiske forbedringer/forandringer.

3.3 Aksjonsforskning og objektivitet

Det hevdes at aksjonsforskning er omstridt i forskningsmiljøer, hvor et ankepunkt er at forskerens innblanding i aksjon eller endringsprosesser gjør at hun mister sin nøytrale og objektive stilling. Tom Tiller drøfter aksjonsforskning i boka *Aksjonslæring, forskende partnerskap i skolen*, hvor han hevder at forskning ofte har utgitt seg for å være mer objektiv enn det er mulig å være (Tiller 2002). Selv mener jeg at den *absolutte objektivitet* ikke eksisterer i forskning som omhandler mennesker og menneskelige relasjoner. Jeg støtter meg til Else Askerøi, som hevder det ikke nødvendigvis er "sannhet" det vi finner. Hun skriver: "Vår egen forståelse, det vi oppfatter, de spørsmål vi stiller og hvordan vi går fram for å belyse dem, er bundet opp i egen kultur og personlige erfaringer." Videre skriver hun: "Vi er ikke fordomsfrie som forskere, derfor er det nødvendig å være tydelig på hvilket utgangspunkt vi har, og hva slags briller vi ser verden gjennom." (Else Askerøi i Ruud Knutsen (red.) 2005 s. 10).

I aksjonsforskning, ja antakelig i all forskning, vil spørsmålet om *nærhet og distanse* være betydningsfullt. Hvor nær må vi være for å forstå det vi arbeider med, og hvor nær kan vi være uten at vi mister evnen til oversikt og kritisk distanse? Jeg ser at manglende objektivitet kan være ei utfordring, og at den kan være større når forskeren også er utvikler, så også i mitt arbeid ved Elvedalen skole. Jeg var sterkt involvert både kognitivt og affektivt, og jeg opplevde et eierforhold til arbeidet. Mitt engasjement i arbeidet kommer tydelig fram flere steder i rapporten. Jeg har vært deltaker i endringsarbeidet, men jeg var ikke i direkte arbeid mot elever. Jeg kan og vil bestrebe meg på å være mest mulig objektiv, men leseren må ha med seg at den absolutte

objektivitet ikke er til stede. Leseren skal kjenne til at jeg i dette tilfellet er en ekstern forsker med bakgrunn, erfaringer og engasjement i feltet, og dette vil ha betydning for måten jeg tolker og forstår materialet på. For øvrig opplever jeg at jeg ikke var nær nok til et inngående kjennskap i faktorer som relasjon *lærer–lærer* og relasjon *ledelse–lærer*. Jeg har også lite materiale på relasjon *lærer–elev* utover tilstedeværelse i en utviklingssamtale og samtaler med elevrådet.

Som tidligere nevnt, er det i hovedsak Holme og Solvangs fire kriterier som ligger til grunn for å se nærmere på om skoleutviklingsprosjektet ble aksjonsforskning (Holme og Solvang i Halvorsen 2003 s. 51): *fremstillingskriteriet*, *provokasjonskriteriet*, *selvforståelseskriteriet* og *praksiskriteriet*. I tillegg mener jeg at spørsmålet om demokratisering er viktig; *Hvem styrer forskningsarbeidet?*

3.4 Ble dette aksjonsforskning?

Etter å ha arbeidet med utviklingsarbeidets empiri, og laget en kladd over prosjektets gjennomføring, komprimerte jeg den i en lysbildeframvisning, PowerPoint (PP), som ble sendt til deltakeren i forkant av møtet. Lærerne hadde da mulighet til å gjøre seg kjent med materialet på forhånd. Dette ble ytterligere gjennomgått på møtet. Som avslutning skrev deltakerne logg med spørsmål om hvordan arbeidet har vært gjennomført sett ut fra de fire nevnte kriteriene.

Jeg bruker vurderinger fra egen logg samt data fra møtet et år etter (03.06.08) som grunnlag for vurderinga. På de fleste spørsmålene har jeg gjort en grov analyse gjennom kvantifisering og deretter nyansert bildet ved hjelp av sitater eller observasjoner beskrevet i forskningsdagbok. De siste er uthevet med lys grått.

Informasjon om møtet, hentet fra egen logg:

tirsdag, 3. juni 2008. Tilbake til Elvedalen skole etter et års fravær. Jeg hadde egentlig avtale om møte med ungdomsteamet forrige tirsdag, men den ble utsatt til denne tirsdagen pga. et kolliderende møte. Som tidligere ble tida vi hadde til rådighet mindre enn den egentlige avtalen som var på 1,5 timer med ungdomsteamet. Jeg brukte 1 time med ungdomsteamet. Jeg tror det gikk greit fordi de ga uttrykk for å ha lest gjennom presentasjonen jeg hadde sendt dem noen dager tidligere. Riktignok hevdet noen av deltakerne at den var lest litt kjapt.

Til stede var sju av lærerne, hvor en er leder for teamet. (Jeg skiller ikke her på teamleder og andre lærere fordi det handler om å få tilbakemelding om hvordan deltakerne har opplevd aksjonsforskningen). Møte i mediateket ved hjelp av PP og noen skisser av akkomodasjonen på tavla. Noe treg start. Jeg merket meg kroppsspråket og lite engasjement. Det ble bedre da jeg skisserte og forklarte akkomodasjon og assimilasjon (assimilasjon må være med – lettere å forstå). Da kom tilbakemeldingene, kommentarene, refleksjonen, engasjementet. Jeg har ikke notert tilbakemeldinger, men nøyd meg med de skriftlige i loggen.

Jeg fortalte at jeg ikke hadde stilt spørsmålet om hver enkelts forhold til Prinsipper for opplæringa tidligere. Dette er ingen prøve om hva de kan, men et spørsmål for å se hvor kjent prinsipper er.

Jeg har altså kun data gjennom loggskrivning fra dette møtet, men jeg opplever at loggene gir en god dekning av stemningen og de muntlige tilbakemeldingene som kom underveis. I gjennomgangen av de fire kriteriene nedenfor har jeg sitert noen av deltakerens svar. Dette er gjort for å utdype situasjonsbildet.

3.4.1 Fremstillingskriteriet

Spørsmål stilt i logg på møtet den 03.06.08: *Har jeg (Egil) gitt en dekkende framstilling av prosjektet, slik at du kjenner deg igjen?*

Fem av åtte deltakere sier at de kjenner seg igjen:

”Ingen problemer med å kjenne meg igjen. Beskrivelsen av hverdag og prioriteringer som er gjort er riktig beskrevet.” ”Grei framstilling, og også en ærlig refleksjon/erkjennelse fra din side om at du ville mye, og vi kanskje ”hang etter.”

To av åtte sier at de ikke benekter sannhetsgehalten, men husker ikke så mye etter et år:

”Beklagelig nok er mye kommet i bakgrunnen (da det er gått et år uten at vi/jeg har holdt det varmt) – men dreg kjensel på mye.”

3.4.2 Provokasjonskriteriet

Spørsmålet: *Hvilke følelser sitter du med i etterkant av prosjektet?*

Seks deltakere uttrykker positive følelser for prosjektet:

”Jeg tror det er sunt med en stadig påminning og bli fulgt litt på nært hold. Vi som jobber i skolen må hele tida være aktivt med, og ta stilling til det som skjer.”

”Lysten til å prøve å tenke/arbeide annerledes innenfor klare og gjerne også tradisjonelle rammer.”

”Du peker på at vi muligens hadde lite eierforhold til prosjektet, og det stemmer nok godt. Helt greit å delta, men vi ble liksom litt ”utenpå”.”

”Gjennom refleksjon/analyse/diskusjon/bevisstgjøring blitt mer klar over egne valg og handlinger – og egen rolle i en læringsprosess.”

En uttrykker likegyldighet:

”...at det er lenge siden.”

3.4.3 Selvforståelseskriteriet

Spørsmålet: *Opplever du at prosjektet har bidratt til større selvforståelse og et høyere bevissthetsnivå?*

Fem deltakere svarer at de har fått en større selvforståelse og høyere bevissthetsnivå:

”Har med meg videre tankene dine om å ”eie sin egen læring”. Har igjen mislyktes i forhold til enkeltelever på dette området i år, og har stadig tanker/vyer om å gjøre det bedre!”

”Ja, det fikk meg til å reflektere over ganske mye (undervisningspraksis m.m.)”

”Særlig refleksjonene har bidratt. Vi er eksperter i å lage planen, men kommer ofte til kort ved gjennomføring.”

”Bevissthet rundt behov for endring er fortsatt til stede. Jeg tror endring er mest vellykket når du føler eierskap til endring. Vi må skjønne og føle behov for endring, ikke få det kasta over oss.”

Jeg opplever at svarene fra noen av deltakerne under *Andre kommentarer vedrørende skoleutviklingsprosjektet* også gir svar på spørsmålet om selvforståelse:

”Burde hatt enda mer tid til dette. Burde vært sterkere prioritert det året det varte. Da tror jeg vi hadde kommet lenger. Skoleåret er travelt og komprimert, og det er ikke tid til mye fordypning.”

”Fint med en person utenfra som satte søkelyset på vårt interne arbeid, våre valg, metoder; kanskje fungerte du også som ”ventil” og satte ord på kultur/ukultur på huset.”

”Overførbarhet til andre skoleutviklingsprosjekter. Viser hvor nødvendig det er å ha en felles plattform når det gjelder elevsyn/skolesyn. Veien fra tanke til handling må ”brøytes”.

To deltakere svarer at de har fått noe større selvforståelse:

”Ja, til en viss grad.”

”Om det ikke står helt klart for meg, vil jeg tro at det har økt sjølinnsikten, og dermed høynet bevissthetsnivået hos den enkelte.”

3.4.4 Praksiskriteriet

Fra avsluttende møte den 21.06.07 ble det ”slått fast” at vi er enige om at det i hovedsak undervises i indre sektor, mens våre møter befinner seg i ytre. Logger fra møte den 03.06.08 nyanserer bildet noe.

Spørsmålet: *Opplever du at prosjektet har ført til handling og kan danne grunnlag for videre handling?*

Fire deltakere sier at prosjektet har ført til noe handling:

”Endringer tar tid og vi er på vei, jeg opplever ikke at vi står med hælene i bakken og bremses. Vi er stadig på leiting etter å forbedre undervisning og øke læring.”

”For egen del ja, men endring er vanskelig.”

Tre deltakere sier at det ikke har ført til handling, men tenking eller grunnlag for handling:

”Prosjektet har ikke ført til direkte handlinger, men tankene om viktigheten av den gode relasjon lærer–elev er absolutt med videre. I så måte har vi kanskje gjort et grep der vi nå gjennom dagens organisering faktisk har mer tid med kontaktelevene våre!”

På spørsmålet *Hva føler du nå i etterkant?* svarer en av lærerne:

”Vi har lært en metodikk for skoleutviklingsprosjekter i tillegg til det selve prosjektet har medført.”

Andre kommentarer vedrørende skoleutviklingsprosjektet? blir besvart slik:

”Har ikke hatt fokus på det siste år.”

”Prosjektet virker noe fjernt nå siden et skoleår har gått, og mye har skjedd her på skolen dette året!”

”Du har forhåpentlig satt i gang noen akkomodasjonsprosesser hos oss, og satt lys på viktigheten av å endre seg – i forhold til den nye læreplanen og metoder man kan bruke for å nå målet vurdering (da tenker jeg bl.a. på utviklingssamtalen og mappevurdering).”

Fra egen logg etter oppsummerende møte den 21.06.08: ”Det er gjort en jobb med forankring når folk ønsker å arbeide mer i ytre sektor, og ingen går i lås når jeg peker på hva jeg opplever som fungerer og ikke fungerer!”

3.5 Drøfting av aksjonsforskningas gjennomføring

Spørsmålet om dette ble aksjonsforskning eller ikke ligger ikke innenfor problemstillinga. Jeg vil allikevel se nærmere på dette fordi jeg mener at deltakernes læring og min egen læring er vesentlig sett i aksjonsforskningas lys. Noen av sitatene blir også brukt for å belyse problemstillinga.

Det kan se ut som at læring har funnet sted og forståelsen av skoleutvikling er blitt større. Jeg siterer fra deltakernes logger:

”Har med meg videre tankene dine om å ”eie sin egen læring.”

”Ja, det fikk meg til å reflektere over ganske mye (undervisningspraksis m.m.).”

”Særlig refleksjonene har bidratt. Vi er eksperter i å lage planen, men kommer ofte til kort ved gjennomføring.”

”Fint med en person utenfra som satte søkelyset på vårt interne arbeid, våre valg, metoder; kanskje fungerte du også som ”ventil” og satte ord på kultur/ukultur på huset.”

”Overførbarhet til andre skoleutviklingsprosjekter. (...) Veien fra tanke til handling må ”brøytes”.”

Fem av sju deltakere svarer at de har fått en større selvforståelse og høyere bevissthetsnivå mens to er litt mer forbeholdne.

Seks deltakere uttrykker positive følelser for prosjektet, mens en uttrykker likegyldighet. Fem av sju deltakere sier at de kjenner seg igjen. En sier det slik:

”Ingen problemer med å kjenne meg igjen. Beskrivelsen av hverdag og prioriteringer som er gjort er riktig beskrevet”. ”Grei framstilling, og også en ærlig refleksjon erkjennelse fra din side om at du ville mye, og vi kanskje ”hang etter”.”

Fire deltakere sier at prosjektet har ført til noe handling. Tre deltakere sier at det ikke har ført til handling, men til tenking eller grunnlag for handling. Den som uttrykker seg mest konkret sier: ”I så måte har vi kanskje gjort et grep der vi nå gjennom dagens organisering faktisk har mer tid med kontaktelevene våre.”

Flertallet kjenner seg igjen, og gir uttrykk for at de opplever at arbeidet har gitt mening. Når det gjelder praktiske resultater, hevder en at hun sjøl har endret undervisning uten å konkretisere hvordan. En annen sier at de har endret organisering og har mer tid med kontaktelevene. (Slik jeg ser det er dette en viktig handling.)

Jeg mener at ”anslaget” for arbeidet tok utgangspunkt i aksjonsforskning. På den andre sida benyttet deltakerne seg i begrenset grad av mulighetene til innflytelse; ”Vi har ikke tid” blir en gjenganger. Mitt ønske om ei demokratisering av forskningsarbeidet satte jeg sjøl en strek over etter at jeg forlot Elvedalen skole i slutten av juni 07. Jeg oppsøkte ”ny litteratur” og bestemte ny problemstilling fordi den ble spesielt interessant med utgangspunkt i erfaringene mine. Kanskje var det også slik at jeg ”ville for mye” til at demokratiseringa var mulig?

Til sjuende og sist, og med mitt utgangspunkt i yrkesutøvelsen, mener jeg at det ikke er viktig hvilken kategori vi setter forskninga inn i. Det viktige er om *dette ble forskning* og om *det resulterte i læring*. En kjent kinesisk statsmann, Deng Xiaoping, skal ha utalt seg omtrent slik: ”Det spiller ingen rolle om katta er grå eller svart, hovedsaken er at den fanger mus!” Det spiller ingen rolle om dette ble aksjonsforskning eller ikke, hovedsaken er at arbeidet holder mål vitenskapelig, og at de etiske sidene i arbeidet med andre mennesker er ivaretatt.

3.6 Oppsummering av kapittel 3.0

Slik jeg forstår det, er aksjonsforskning en arbeidsmetode og forskningsmetode hvor forskning og utvikling/endring er integrerte deler.

Forskninga skal være nyttig, målet er de gode løsningene. Vår aksjon har hatt skoleutvikling som mål, og målet for forskningsarbeidet har vært den nye kunnskapen og den nye kompetansen.

Undervisning og læring er komplekse handlinger, jamfør kap. 2.2 *Lærerens læring*. Jeg mener at forskning er nødvendig for at vi i størst mulig grad skal forstå og kunne gjøre valg i vårt arbeid.

Jeg hadde ønske om å forske i lag *med*, ikke *på*, deltakerne i ungdomsteamet.

Aksjonsforskerens ”to hatter” er ei utfordring. Leseren må ta høgde for at objektivitet er ei utfordring, den absolutte objektivitet en umulighet.

Ble dette aksjonsforskning sett i lys av fremstillingskriteriet, provokasjonskriteriet, selvforståelseskriteriet og praksiskriteriet? I tillegg mener jeg at spørsmålet om demokratisering er viktig – hvem styrer forskningsarbeidet?

Deltakerne gir uttrykk for at de har opplevd læring/endring, men først og fremst på et kognitivt plan.

I logger fra møtet den 03.06.08 uttrykker lærerne at de kjenner seg igjen i framstillinga av utviklingsprosjektet:

- De har positive følelser for prosjektet.
- Deres eierforhold til prosjektet var litt ”utenpå”.
- Prosjektet har ført til større sjølførståelse og høyere bevissthetsnivå.
- Det har skjedd endring i organisering, slik at lærerne har mer tid til sine kontaktelever.

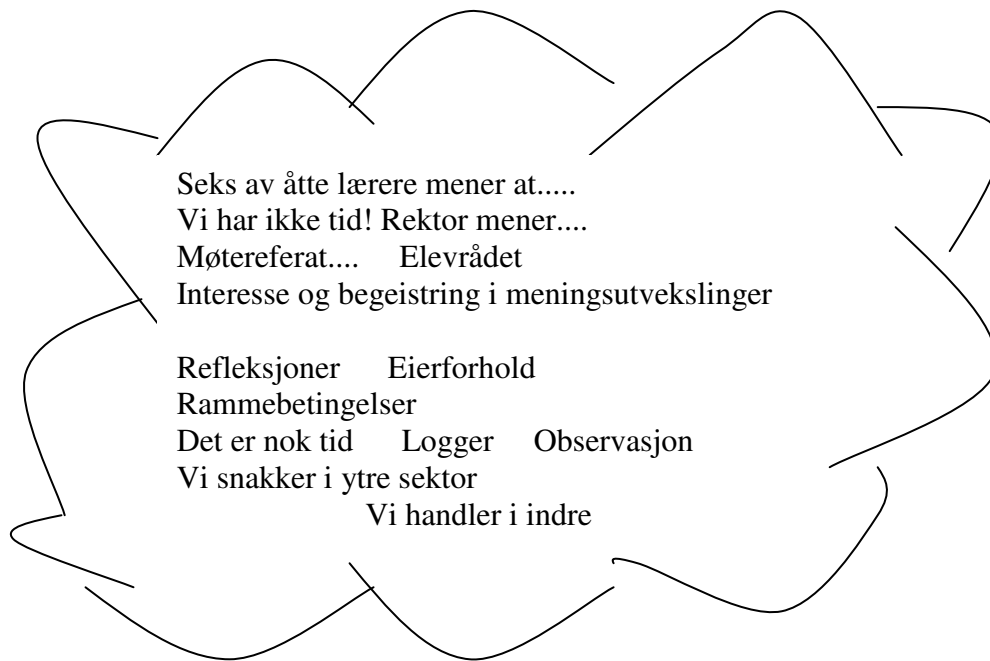
4.0 Aksjonsforskningas innramming

Kapitlet tar for seg rammene som forskningen er satt inn i: Utgangspunkt i et humanistisk–samfunnsvitenskapelig forskningsparadigme og hvilken betydning det har for arbeidet. Her illustreres også anvendt helhetlig analyse.

4.1 En stor og sammensatt empiri

Forskningsarbeidet er utført i et felt hvor lærer- og elevkulturer, enkeltindivider, ledelse, styringsdokumenter og samfunn er deler som spiller sammen og utgjør en helhet. Slik jeg ser det, en helhet hvor det ikke er mulig å avgjøre eller kvantifisere delenes innvirkning på resultatet (Ruud Knutsen (red.) 2005). Som tidligere nevnt, er det ikke det ”ene riktige svaret” jeg kommer ut med. ”Jo mer komplekst og sammensatt et fenomen er, jo vanskeligere er det å utforske og vurdere gyldigheten av resultater (...)” (Ruud Knutsen (red.) 2005) s. 11). Ut fra teori, empiri og analyse kan jeg her peke på at det kan se ut til å være elementer det kan være spesielt nyttig å ta hensyn til.

Det pekes på at en analyse av et stort, uoversiktlig og ustrukturert materiale, bestående av kvalitative data, kan virke tilnærmevis uoverkommelig. Knut Halvorsen sier det slik: ”Det finnes ingen standardiserte teknikker for hvordan dette skal gjøres. Dette henger sammen med at kvalitative data foreligger i form av ustrukturert informasjon.” (Halvorsen s. 134). Han viser til Boulton og Hammersley (1996), som sier: ”Derfor vil ulike forskere som benytter de samme ustrukturerte dataene, kunne ende opp med ulike analyser.” (Halvorsen s. 135). En ytterligere påminnelse om at dette ikke blir enkelt, får jeg gjennom Else Askerøi og Mette Høie. De viser til Kvaale (1997) og Leifsrud og Hvinden (1996), som sier at enkelte metodebøker hevder at det dreier seg like mye om kunst som om ferdighet (Ruud Knutsen (red.) 2005 s. 81). Figuren nedenfor viser en ”tåkedott” som illustrerer hvordan jeg i tider opplevde arbeidet som utfordrende.



Figur 4: En opplevelse av analysearbeidets utfordringer.

For å skaffe oversikt må datamaterialet bearbeides, og mye må sorteres ut fordi de ikke er relevante for problemstillinga. Enhver dataanalyse handler om klassifikasjon og sammenligning, skriver Knut Halvorsen, som også sier at all analyse innebærer forenkling (Halvorsen 2000 s. 113).

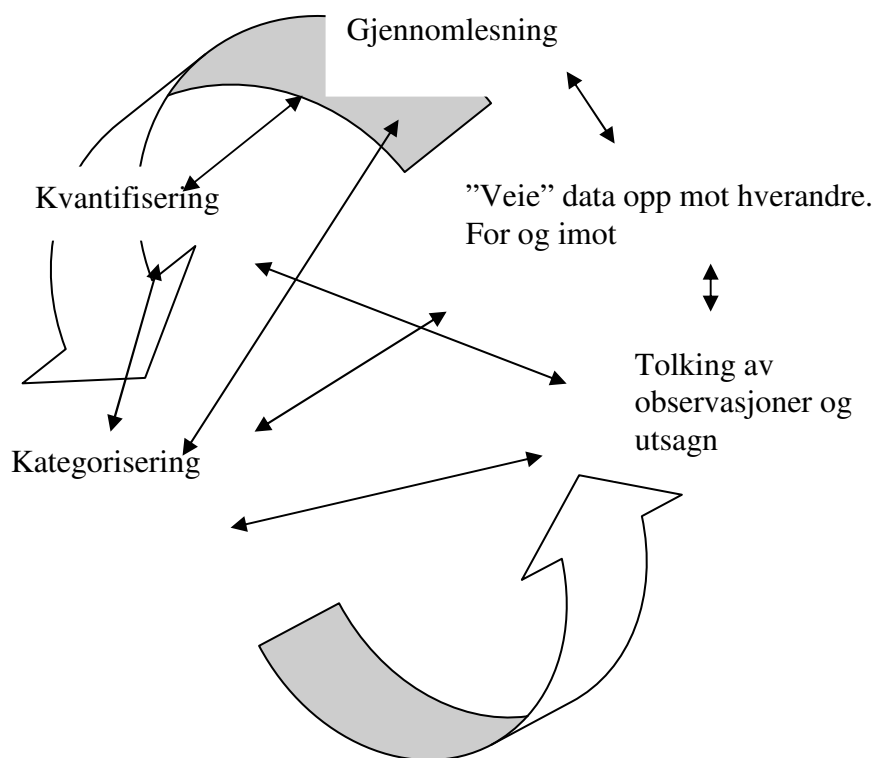
Kapitlet nedenfor, *4.2 Fenomenologi og hermeneutikk*, viser hvordan jeg har arbeidet med analyserarbeidet.

4.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Spennet mellom de to sentrale, vitenskapelige verdensbildene er stort, hevder Else Askerøi i *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkemåte og metodebruk*. (Ruud Knutsen (red.) 2005 s. 13). I rapporten tar jeg ikke mål av meg å drøfte humanistisk–samfunnsvitenskapelig metode opp mot naturvitenskapelig forståelse og verdensbilde. Jeg vil definere mitt ståsted for å gjøre leseren oppmerksom på utgangspunktet mitt for å innhente, forstå og tolke data.

I kapittel 1.6 *Skoleutviklingsarbeides gjennomføring og rapportens oppbygging* gjorde jeg rede for forståelsesramma for arbeidet med data og prosjektrapporten. Forståelsesramma er fenomenologi (foreteelselære/det som viser seg) og hermenautikk (fortolkningslære). Jeg mener at fenomenologi og hermenautikk utfyller hverandre. Gjennom fenomenologien nærmer jeg meg empirien, og jeg tolker empirien ved hjelp av en hermenautisk forståelse. Den absolutte objektivitet finnes ikke (*kapittel 3.3 Aksjonsforskning og objektivitet*).

Med fenomenologi forstår jeg at det er min oppgave å forholde meg til rapportens empiri, til det som ble sagt, skrevet, gjort, slik fenomenet fremstår. Med hermenautikk forstår jeg at jeg tolker materialet jeg står overfor, og det har jeg gjort ut fra min egen erfaringsbakgrunn. Gjennom arbeidet og tolking av nye data har erfaringsbakgrunn stadig vært i endring, i en vekselvirkning mellom opplevelse – tolkning – ny erfaring – ny opplevelse. Figur 5 viser hvordan data er tolket og analysert i en vekselvirkning mellom gjennomlesninger, kategorisering, kvantifisering og veiing. Figuren viser en sirkel, men det er mer korrekt å se på analysearbeidet som en spiral hvor oversikt og forståelse stadig løftes på et nytt nivå, og materialet på nytt gås igjennom med ny forståelse og oversikt.



Figur 5: Analysering av helhet

De forskjellige elementene i analysen behandles grundigere i kapittel 5.1 *Metodevalget styres av aksjonen*.

4.3 Makt som forsker

Når du vil undersøke noe eller forske på andre, har du allerede når du bestemmer deg for hva du vil gjøre, kommet i en posisjon hvor du har makt over andre. Denne maktkilden kan kalles for det å ha tilgang og kontroll over agendaen.

(Bolman og Deal 2003 i Ruud Knutsen 2005 s. 19)

Det er jeg som forsker som tolker og trekker slutninger. På det viset har jeg den overordna styringa i arbeidet. Prosjektrapporten er min, fortolkningen av resultatet er min.

I utviklingsarbeidet hadde jeg ønsket meg flere innspill, større engasjement og eierforhold, og å dele makt med deltakerne. Det ble lite innspill; utviklingsarbeidet ble i for stor grad ”mitt”. På det viset kan en si at jeg tok styring over forskningsarbeidet, mens de øvrige aktørene har styrt aktiviteten eller aktivitetsnivået.

4.4 Etikk og anonymisering

”Derfor er ydmykhet overfor hele forskningsprosessen og metoden du velger et etisk anliggende som du må bære med deg så lenge prosessen varer” skriver Else Kokkersvold i (Ruud Knutsen 2005 s. 20).

Lærere og involverte elever med foresatte er skriftlig informert, og har skrevet under på at opplysninger kan brukes og offentliggjøres. Spørsmålet om å offentliggjøre rapporten med skolens virkelige navn har vært reist, skolens ledelse har gitt uttrykk for at skolens navn gjerne kan brukes. Jeg velger allikevel å bruke et fingert navn fordi det dreier seg om en liten skole og ei lita gruppe, ungdomsteamet består av ni personer inkludert teamleder. Et medieoppslag blir fort personlig. Et avisoppslag behandlet ut fra journalistens forståelse av skole og læring, behøver slett ikke gi et korrekt bilde av de valg og dilemmaer som vi ha stått overfor. Jeg velger å

anonymisere, selv om jeg mener at deltakeren har all grunn til være stolt av sin deltakelse og sin pedagogiske forståelse og innsikt.

Anonymisering i ei gruppe som er på en slik størrelse er vanskelig. Derfor har jeg vurdert hvilke data jeg kan, og ikke kan, bruke. Dette fordi noe lett kan knyttes til en person. Det betyr også at noen av hendelsene er skrevet om for å gjøre det mindre gjenkjennelig. Jeg har bestrebet meg på å ikke endre meninga eller betydningen for analyse og vurdering. Jeg berører noen spørsmål med forsiktighet fordi problematikken fort blir sårbar og personlig. Jeg velger å gjøre det slik, sjøl om noen utelatelser kan utgjøre viktig elementer i fenomenenes kompleksitet. Spørsmålet om makt i relasjonene lærerne imellom og lærer-ledelse er slike faktorer.

Jeg bruker ikke navn på deltakerne, og til tross for at teamet består av deltakere av begge kjønn, har jeg valgt å bruke "hun" om samtlige. På rektor og teamleder bruker jeg nettopp rektor og teamleder, eller ledelse. Jeg har vurdert det slik at det ikke er mulig, og heller ikke like nødvendig, å anonymisere disse to, da deres posisjoner innebærer en større grad av eksponering av eget ståsted. Også fra ledelsen har jeg vurdert hvilke sitater jeg bruker og hvilke jeg legger til side.

Jeg velger å ikke analysere og lage en profil for hver enkelt lærer. Det vil i for stor grad blottlegge hver enkelt person. Jeg ønsker å arbeide med relasjonsforklaringer, ikke personforklaringer (relasjons- og personforklaringer i kapittel 2.2.4 *Endring av undervisningskultur*). Jeg ser allikevel at en slik analyse kunne ha gitt et bidrag til utviklingsarbeidet og til ytterligere belysning av problemstillinga.

Slik jeg ser det, må et utviklingsprosjekt gjennomføres med mennesker som har et sterkt eierforhold til målet med arbeidet. Det var denne styrken på eierforhold jeg var ute etter da jeg i møte den 15.03.07 foreslo at vi kunne sette sammen ei lita gruppe av "fornyere" som kunne gå foran, vise vei, i arbeidet (kapittel 6.2 *Del 2, desember 2006 – mars 07*).

Jeg vil understreke at jeg i arbeidet mitt ved Elvedalen skole føler at jeg har blitt godt mottatt og behandlet, og jeg håper at deltakerne har opplevd at jeg vil dem vel. Det handler om å "ville vel",

skriver Kjartan S. Kversøy i boka *Etikk – en praktisk vinkling* (Kversøy 2005)²⁶. Det vil selvfølgelig være uenigheter og konflikter i et endringsarbeid. Det handler om ”å snakke seg sammen”, som en av deltakerne uttrykte i logg.

Deltakerne fra ungdomsteamet var godt informert om utviklingsprosjektet da de skrev under på skjemaet for samtykke til bruk av data i forskningsrapporten. Skjemaet er lagt ved.

Konkret om metoder og metodenes anvendelse er omtalt i kapittel 5.0 *Slik ble undersøkelsen gjennomført*.

4.5 Oppsummering av kapittel 4.0

Kapitlet handler generelt om analysens utfordringer. Ulike forskere som benytter de samme ustrukturerte data vil kunne ende med ulike analyser.

Arbeidet er gjort med utgangspunkt i humanistisk–samfunnsvitenskapelige metoder.

Jeg bestreber meg på å være tydelig på hvilket utgangspunkt jeg har og hva slags briller jeg ser verden gjennom.

Jeg forholder meg til fenomenet slik fenomenet framstår. Fenomenet er komplekst og sammensatt; det er vanskeligere å utforske og vurdere gyldigheten av resultater.

Jeg tolker med bakgrunn i egne erfaringer.

Forskningsarbeidet har ikke målt elevenes læringsresultater, men er basert på lærenes egne utsagn og forståelse av hvordan de har klart å endre sin undervisning.

Det er jeg som forsker som tolker, og som trekker slutninger. På det viset har jeg den overordna styringa i arbeidet. Prosjektrapporten er min, fortolkninga av resultatet er mitt.

Deltakerne anonymiseres.

²⁶ Kjartan Skogly Kversøy er filosof og pedagog. Han har skrevet boka *Etikk – en praktisk vinkling*. Han hevder at *å ville hverandre vel* trolig er en forutsetning for etikk og moral. Jeg tror at *å ville hverandre vel* er en forutsetning for å kunne lykkes i et skoleutviklingsprosjekt som vårt.

5.0 Slik ble undersøkelsen gjennomført

5.1 Metodevalget styres av aksjonen

Som beskrevet i kapittel 2.2.6, *Refleksjonen*, har prosjektets forskningsmessige metoder, samtaler, møter og logg blitt valgt ut fra utviklingsarbeidets behov. Jeg opplever at metodene har ivaretatt behovet for læring gjennom kollektiv og individuell refleksjon, og jeg opplever at de har gitt data til forskningsarbeidet. I tillegg har jeg data fra egen forskningsdagbok. I kapittel 7.0 *Et vendepunkt i aksjonsforskninga* beskriver jeg hvordan målet med forskningsarbeidet ble å ”ringe inn” de sentrale utfordringene, det vanskelige, i utviklingsprosjektet. Gjennom dette ble retningen på forskningsarbeidet tydeligere, og etter det falt problemstilling og forskningsspørsmål på plass.

5.1.1 Styrt logg

I etterkant av de siste møtene skrev deltakerne styrt logg. Loggen var ment å være et supplement til det empiriske materialet, og en metode for å fremme refleksjonen hos deltakerne. Mitt inntrykk er at den ivaretok begge funksjonene. Utgangspunktet for spørsmålene i loggen er en forelesning ved HiAk av Kjartan Skogly Kversøy (2005 upublisert). Vår logg hadde følgende spørsmål:

Opplever du at innholdet i møtet er relevant for deg? (Loggene er knyttet til møter, og jeg opplever det som meget viktig å få tilbakemelding på relevans i tema og debatt.)

Hva tenker du nå i etterkant av møtet? (Her ønsker jeg å få fram deltakerens opplevelse av møtet og temaene på et kognitivt plan.)

Hva føler du nå i etterkant av møtet? (Her ønsker jeg å få fram deltakerens opplevelse av møtet og temaene på et emosjonelt plan.)

Hva har du lært? (Fører arbeidet vårt til læring, til refleksjon?)

Hva vil det være lurt å gjøre framover? (Tips, ideer, involvering i arbeidet framover.)

Hensikten har vært å få tak i deltakernes opplevelse/læring på et kognitivt og affektivt plan, samt oppfordre til kreative innspill.

Loggen fra møtet den 21.06.07 ble utvidet med flere spørsmål fordi dette var et møte som hadde til hensikt å avslutte utviklings- og forskningsarbeidet. Her hadde jeg behov for å få mer informasjon om viktige spørsmål:

Tror du, innerst inne, at det er mulig at elever kan eie sin egen læring?

Hvilken sektor opplever du at du underviser i?

Ønsker du å flytte mer av din undervisning ut i ytre sektor?

Andre ting?

I logger fra møtet 03.06.08 ble spørsmålene stilt noe annerledes. Her var jeg spesielt opptatt av å få tilbakemeldinger på det Holme og Solvang kaller aksjonsforskningas fire kriterier (Holme og Solvang 1991 i Halvorsen 2003). Jeg så at jeg manglet data på forhold til Prinsipper for opplæringa. Derfor tilleggsspørsmålene:

Har jeg (Egil) gitt en dekkende framstilling av prosjektet, slik at du kan kjenne deg igjen?

Opplever du at prosjektet har ført til handling og kan danne grunnlag for videre handling?

Opplever du at prosjektet har bidratt til større sjølførståelse og et høyere bevissthetsnivå?

Hvilke følelser sitter du med i etterkant av prosjektet?

Hvilket forhold har du til Prinsipper for opplæringa i Kunnskapsløftet?

Andre kommentarer vedrørende skoleutviklingsprosjektet?

Gjennom loggene opplever jeg at deltakerne uttrykker seg friere enn gjennom de muntlige meningsutvekslingene. Jeg viser noen eksempler fra møtet den 12.04.07 hvor noen av lærerne skriver:

” Synes dette var interessant, nye ideer som gir en lyst til å sette i gang.”

”Litt ”oppildnet” med tanke på å prøve ut BLOGG, men hvordan få tid.(...) Anelse bekymring for om jeg blir her i enda flere timer.....”

5.1.2 Møter og møterefater

Skoleutviklingsprosjektet har hatt to former for møter. De korte møtene har vært lagt tett opp til undervisningstida, i lærernes avtalte arbeidstid. Møtene har i hovedsak hatt informasjon og beskjeder som formål. Fra disse har jeg ikke hentet data, dersom vi ser bort fra at det i seg sjøl er

et funn at det ble vanskelig å ta seg tid til å delta på disse møtene. (Kapittel 6.0 *Kronologisk gjennomgang av hendelsesforløpet*). På de lengre møtene, som har vart fra en til to timer, har vi arbeidet med drøftinger av sentrale temaer, og møtene har hatt *refleksjon* og *utvikling* som mål.

Av hensyn til at ansatte har lang arbeidsvei, og at det tar tid å bevege seg mellom skole og hjem, har også disse vært lagt nært undervisningstida. Jeg har valgt å benevne de siste for ettermiddagsmøter. Det er skrevet referater og/eller dagboknotater fra ettermiddagsmøtene. Jeg har ledet møtene, og formålet har vært meningsutveksling, kollektiv refleksjon og utvikling, samt generering av data. I hovedsak har ettermiddagsmøtene tatt for seg oppsummering av forskningsarbeidet og innledning på temaer hvor jeg har holdt de fleste innledningene. Temaer for ettermiddagsmøtene er beskrevet i kapittel 6.0 *Kronologisk gjennomgang av arbeidet ved Elvedalen skole*.

5.1.3 Samtaler

Jeg har erfaring med samtalen som verktøy for refleksjon/endringsprosess i egen undervisningspraksis, og har valgt å bruke samtaler istedenfor intervju. Samtaler kan også oppleves litt "løsere" i formen, litt mindre tidkrevende og stressende enn intervju med lydopptak. Jeg mener også at samtaler har en mer demokratisk form enn et intervju vil ha, i den forstand at jeg åpnet for at deltakerne kan ta styring i samtalen eller i deler av den. Jeg mener det kan ha betydning både for den enkeltes opplevelse av at dette er deres sak (eierforhold), og det kan komme fram opplysninger som jeg ikke ville fått tak i ellers.

Jeg ønsket at deltakerne sjøl skulle skrive referat fra samtaler, også det med tanke på hver enkelts refleksjon og utviklingsprosess. Det viste seg at få av dem tok seg tid til å skrive referat. Derfor valgte jeg å skrive referatene sjøl, og sende dem til deltakerne for godkjenning. "Referat fra intervju kan tas i form av skriftlige notater eller direkte lydopptak. I tillegg bør intervjueren skrive logg etter hvert intervju," skriver Gerd Kvernmo (Ruud Knutsen (red.) 2005 s. 15). Jeg ser at formen samtale kan gi en lavere presisjon intervju med lydopptak, spesielt når samtalen blir tatt opp på bånd. Jeg har sendt data fra samtaler til deltakerne. På det viset har deltakerne hatt kontroll over hvilke data som var aktuelle å bruke i rapporten.

Jeg har valgt å kvantifisere data fra samtaler i den utstrekning dataene har latt seg kvantifisere. Det vil si at jeg har gjort vurderinger av hvor mange av lærerne som opplever at de har med seg *Sosial handlingsplan i skolehverdagen*, hvor mange som ønsker arbeid med utviklingssamtalen osv. (kapittel 8.2.3 *Kvantifisering*). Jeg har gjort det på denne måten for at det gir bedre oversikt og letter arbeidet med analysering.

Etter hvert ble det tydeligere at utviklingsarbeidet var vanskelig, og dette ble styrende for retningen i samtaler. Fra forskningsdagbok mars 2007:

Samtaler fortsatte i en mer strukturert form, jeg så at det ble vanskelig å avsette tid til skoleutviklingsprosjektet og var usikker på hva den egentlige årsaken var. Derfor var nedenstående spørsmål en del av videre samtaler med deltakerne.

- *Hva er hver enkelts læringsyn?*
- *Hvilke rammebetingelser opplever hver enkelt deltaker at skoleutviklingsprosjektet har?*
- *Hvilket forhold har hver enkelt deltaker til skolens handlingsplan?*
- *Legges det til rette for skoleutviklingsprosjektet?*
- *Hvilket forhold har hver enkelt deltaker til utviklingssamtalen?*

5.1.4 Forskningsdagbok

Jeg har valgt å bruke begrepet forskningsdagbok fordi forskningslogg blir litt for pretensiøst for min ustrukturerte samling av tanker med følelsesmessige opp- og nedturer, observasjoner og planer for videre arbeid. Uansett, observasjon er en viktig del av empirien, og refleksjonene et viktig verktøy for egen læringsprosess. Dagboka har også vært viktig for å beskrive hendelsesforløpet, i mitt arbeid med å tolke det jeg har observert, og for min egen refleksjon og læringsprosess.

5.2 Oppsummering av kapittel 5.0

Metodevalgene, *samtaler*, *møter* og *logg*, ble styrt av aksjonen. Jeg mener de har ivaretatt behovet for refleksjon i lærings-/endringsarbeidet og gitt data til forskningsarbeidet.

Deltakerne skrev styrt logg slik at jeg kunne få tak i deltakernes opplevelse/læring på et kognitivt og affektivt plan, samt oppfordre til kreative innspill.

Logger fra de to siste møtene ble utvidet med spørsmål om deltakerens ønsker om å undervise i ytre sektor, og om deres forhold til aksjonsforskningsprosjektet.

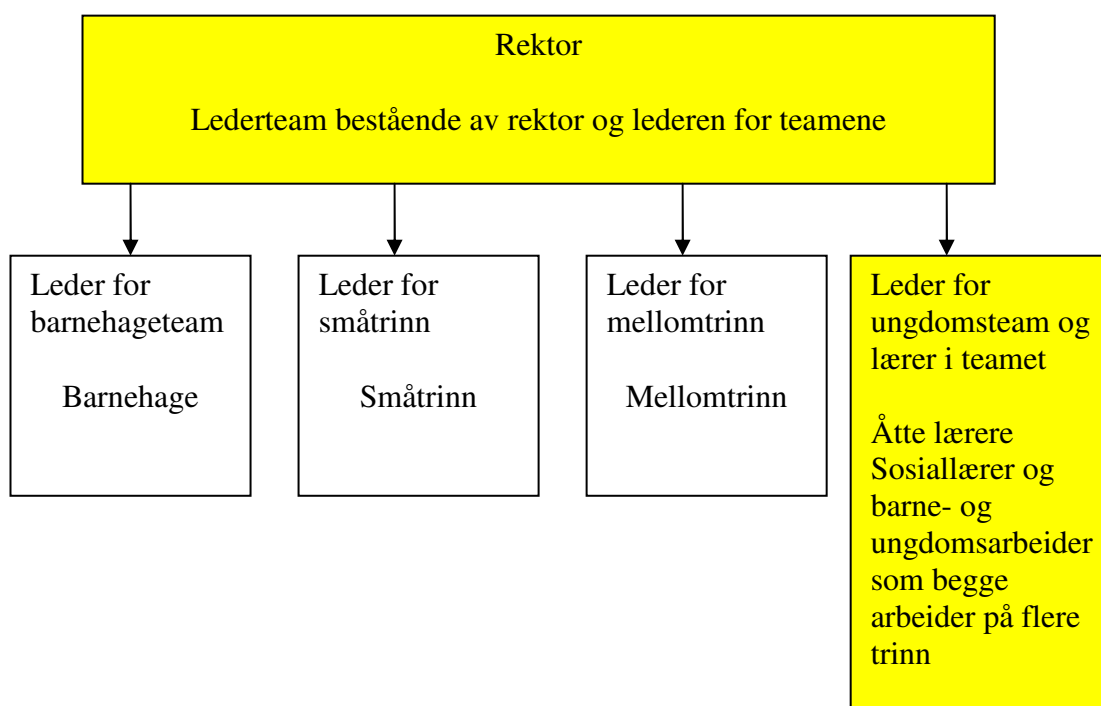
Det ble holdt ettermiddagsmøter med aktuelle temaer for utviklingsprosjektet. Meningsutveksling og kollektiv refleksjon på møtene.

Mine samtaler med lærerne fløt fritt og ble strukturert av viktige spørsmål.

Forskningsdagbok: Viktig for observasjon, for å beskrive hendelsesforløpet, for hjelp til å tolke og for min egen læringsprosess (refleksjon).

6.0 Kronologisk gjennomgang av hendelsesforløpet

Kronologisk gjennomgang er en beskrivelse av hendelsesforløpet og er ment å gi en oversikt over rammene for arbeidet og arbeidets prosess. Kapittelet er bygd på notater fra forskningsdagboka og følger dagbokas gang i arbeidet. Det betyr at det følger kalenderen fra utviklingsarbeidets start til avslutning. Kapittelet viser også data fra samtalene med elever, og det viser grunnlaget for det som etter hvert ble rapportens forskningstema. Det viser hvordan vi kom fram til konklusjonene i oppsummerende møte med ungdomsteamet (21.06.07), og er på det viset en dokumentasjon på behovet for endring. Arbeidet på Elvedalen skole ble delt i tre etapper, som jeg har kalt *del 1*, *del 2* og *del 3*. Kapittelet *Kronologisk gjennomgang* er derfor delt på samme vis, i del 1, del 2 og del 3. Jeg presenterer arbeidet, i grove trekk, ved hjelp av skisser (modifiserte tankekart) og tekst. Sitater fra forskningsdagbok er uthevet med lys grå utheving. Først en oversikt over organiseringa av Elvedalen skole i figuren nedenfor:

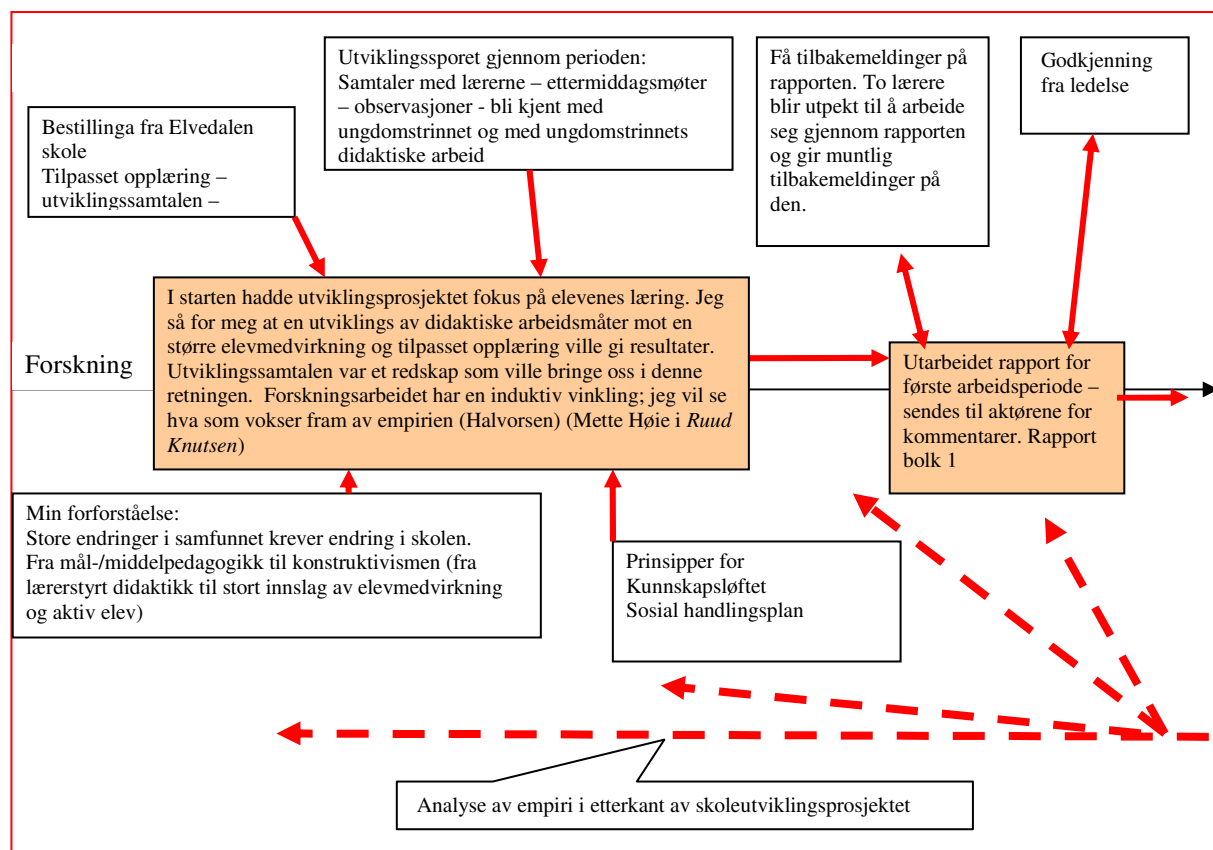


Figur 6: Organisering av Elvedalen skole

Elevrådet består av to valgte elever fra hvert av ungdomstrinnene, 8., 9., og 10. Skolens reelle elevdemokrati og elevrådets innflytelse i skolen har jeg ikke kjennskap til.

Hvorfor og hvordan arbeide med yrkespedagogikk ved ungdomstrinnet ved Elvedalen skole? Som nevnt i innledningen, var jeg interessert i nærmere kontakt med lærerne ved skolen fordi skolen hadde rykte på seg for å ligge i forkant med sitt pedagogiske arbeid, og den hadde vært demonstrasjonsskole. Jeg så fram til et interessant møte med en av våre ”leverandører”. I tillegg så jeg at vårt eget utviklingsarbeid i hovedsak var av generell, pedagogisk art (kap. 1.2 *Hvem er jeg, og hvorfor mener jeg at det er behov for å endre skolen*). De didaktiske grepene vi gjorde la grunnen for læring både av yrkesfag og allmenne fag – vi står overfor de samme pedagogiske utfordringene. Med dette som utgangspunktet tok jeg kontakt med rektor ved Elvedalen skole.

6.1 Del 1, august – november 2006



Figur 7: Oversiktskart over viktige hendelser i del 1

Figuren ovenfor viser viktige hendelser og tanker i perioden august til november 2006. Den røde prikkete linja nederst viser hvordan forskningsarbeidet gikk tilbake i empiri generert av utviklingsarbeidet.

Da jeg tok kontakt med Elvedalen skole via rektor, fortalte jeg at jeg skulle skrive masteroppgave i yrkespedagogikk, og at jeg kunne tenke meg å delta i, og forske på, et utviklingsarbeid ved skolen. Jeg så for meg et interessant møte med ungdomsskolen og et spennende møte med en undervisningskultur som ville være forskjellig fra kulturen på min egen arbeidsplass. Rektor tok opp min forespørsel i lederteamet ved skolen. Teamet uttrykte ønske om et arbeid med skoleutvikling på tilpasset opplæring, bedre relasjon mellom lærer og elev og utviklingssamtalen. Jeg opplever at tilpasset opplæring og utviklingssamtalen kan være to sider av samme sak, i den forstand at et vesentlig poeng med utviklingssamtalen er å legge til rette for tilpasset opplæring. Dette er temaer som jeg har kjennskap til gjennom vårt utviklingsarbeid i videregående skole.

Kontakten med skolen ble tatt før avslutningen av skoleåret 2005–06. Jeg møtte ungdomsteamet til et forberedende møte med spørsmål om de syntes det var greit at vi kunne samarbeide gjennom neste skoleår. I forskningsdagboka skrev jeg:

Jeg var ganske spent da jeg møtte opp på planleggingsdag på Elvedalen skole. Møte med ny skole, og nye kollegaer²⁷, er nødvendigvis spennende. Ikke minst når en kommer inn "fra sidelinja", og med et budskap som på mange skoler ville ha blitt møtt med "huff og huff"! Jeg opplevde å bli svært hyggelig mottatt, folk var interesserte, og jeg hadde også flere gode samtaler med enkeltpersoner gjennom dagen. Jeg håper at denne opplevelsen var gjensidig.

Både for å bli bedre kjent med arbeidssituasjonen ved ungdomstrinnet, og for å bli bedre kjent med deltakerne i skoleutviklingsprosjektet, gjorde jeg avtaler om samtale med hver enkelt. I utgangspunktet hadde jeg ønske om at den personen jeg hadde samtale med selv skulle skrive referat fra møtet. Samtalen er nærmere beskrevet i kapittel 5.1.3 *Samtaler*.

I september hadde jeg møte med hele personalet, hvor jeg forklarte hvordan jeg tenkte aksjonsforskning, om subjektiviteten i slik forskning, og noe om egne erfaringer fra utviklingsarbeid i videregående skole. Det tok litt tid før møtedeltakerne kom "på banen", men etter hvert tødde forsamlingen opp, og mange var ivrige med i samtalene. Utviklingssamtalen var ett av temaene, og jeg merket meg spesielt at noen sa at hos oss blir det helst så vi fører samtaler med enkeltelever når de har gjort noe galt. Andre sa at det var vanskelig å få tid til samtalen. En av lærerne på ungdomsteamet sa, i etterkant og på tomannshånd, at hun opplevde at utviklingsarbeid fram til nå kanskje ble litt mye organisering og mindre pedagogikk.

²⁷ med kollegaer mener jeg her yrkesbrødre eller -søstre

På morgenen har lærerne en halv times møtevirksomhet før undervisningen begynner, samt at de har arbeidstid bundet til skolen etter avsluttet undervisning. Jeg arbeidet ved skolen på torsdager, og fikk avtale om møte med ungdomsteamet etter undervisningstid.

På ettermiddagsmøtet den 28.09.06 holdt jeg en innledning om egne erfaringer med utviklingssamtalen og fortalte hvordan vi forsøkte å bygge samtalen på veiledningsparolen: Se meg, bry deg om meg og utfordre meg (Hartviksen og Kversøy 2008). Med utgangspunkt i innledninga opplevde jeg aktive deltakere og en interessant diskusjon.

Første del av prosjektet ble avsluttet i løpet av november 2006. Jeg har skrevet en rapport fra arbeidet.

Sentrale punkter fra Rapport del 1:

- *Det kan bli vanskelig å få tid til samtalen.*
- *Det stilles spørsmål om det i skolehverdagen blir for mye fokus på organisering og for lite på pedagogikk.*
- *Det stilles spørsmål om en komplisert organisering kan gå utover kontakten med elevene.*
- *Noen gir uttrykk for at arbeidet i skolen er slitsomt, men ingen uttrykker misnøye med at skolen arbeider med endring.*
- *Noen av kontaktlærerne har ansvar for elever de ikke har i egen undervisning og opplever at funksjonen kontaktlærer på det viset blir vanskelig.*
- *Ingen gir uttrykk for misnøye med å delta i et aksjonsforskningsprosjekt.*
- *Noen gir uttrykk for at aksjonsforskninga gir mulighet til større personlig bevissthet om eget arbeid.*

Fra møtet i ungdomsteamet 05.10.06:

- *Elevsamtalen har pekt seg ut som spesielt viktig.*
- *Samtalen skal ha form av en utviklingssamtale.*
- *Den skal ha som formål at hver enkelt elev opplever å bli sett, at personalet bryr seg, og blir utfordret, i sitt arbeid med læring.*
- *En utfordring vil bli å få ryddet rom til samtalene. Noen mener at antall prøver kan reduseres. Skoledagen kan organiseres på samme vis om en person (den som gjennomfører samtalene) ikke er til stede.*
- *Samtalen skal også ha som formål å få data fra elevene, for eksempel:*

Hvordan trives elevene? Hvordan, og hvor mye, arbeider de med læring? Fungerer skolens læringsmetoder? Opplever elevene læringsarbeidet meningsfylt?

Møte med ledelsen den 16.11.06 tok for seg evaluering av prosjektrapporten og arbeidet videre. Det var mange tema i lufta, og møtet ble ganske springende. Jeg valgte å skrive et notat med vårt forslag på avklaring for arbeidet videre på bakgrunn av mine notater fra møtet:

Det er enighet om at elevsamtalen skal være sentral i arbeidet videre. I møte den 05.10. har deltakere fra ungdomsteamet valgt å bruke benevnelsen utviklingssamtale. I det ligger et ønske om at samtalen skal være et pedagogisk verktøy for vekst og læring både i skolefag og som mennesker.

Data fra Egils samtaler med deltakerne på ungdomstrinnet, møter på ungdomstrinnet, samt andre observasjoner viser at tid, eller mangel på tid, oppleves som en stor utfordring for å få til et godt utviklingsarbeid med utviklingssamtalen.

Det er enighet om at deltakerne bør være delaktige i å utvikle utviklingssamtalens "hvorfor" og "hvordan". Her skal det avsettes noen ettermiddager.

Det skal avsettes ti minutter av morgenmøtet de dagene Egil er ved Elvedalen skole. Hensikten er informasjon, korte drøftinger, samt å gjøre avtaler for samtaler eller annen kontakt med deltakere gjennom dagen.

Foreldre skal informeres om at Egil er "flue på veggen" i noen samtaler.

For å se på virkningen av arbeidet med utviklingssamtalen, skal Egil ha samtaler med noen av elevene på 8. og 9.trinn i etterkant av de første samtalene som går nå. Det samme skal skje i slutten av skoleåret.

Målet med arbeidet er en stadig bedring av arbeids- og læresituasjonen både for elevene og det pedagogiske personalet. Jeg bruker begrepet "stadig bedring" fordi jeg tror at i et samfunn med raske endringer, må vi hele tida arbeide med utvikling og forbedringer, ellers blir vi akterutseilt og undervisninga vil mangle relevans.

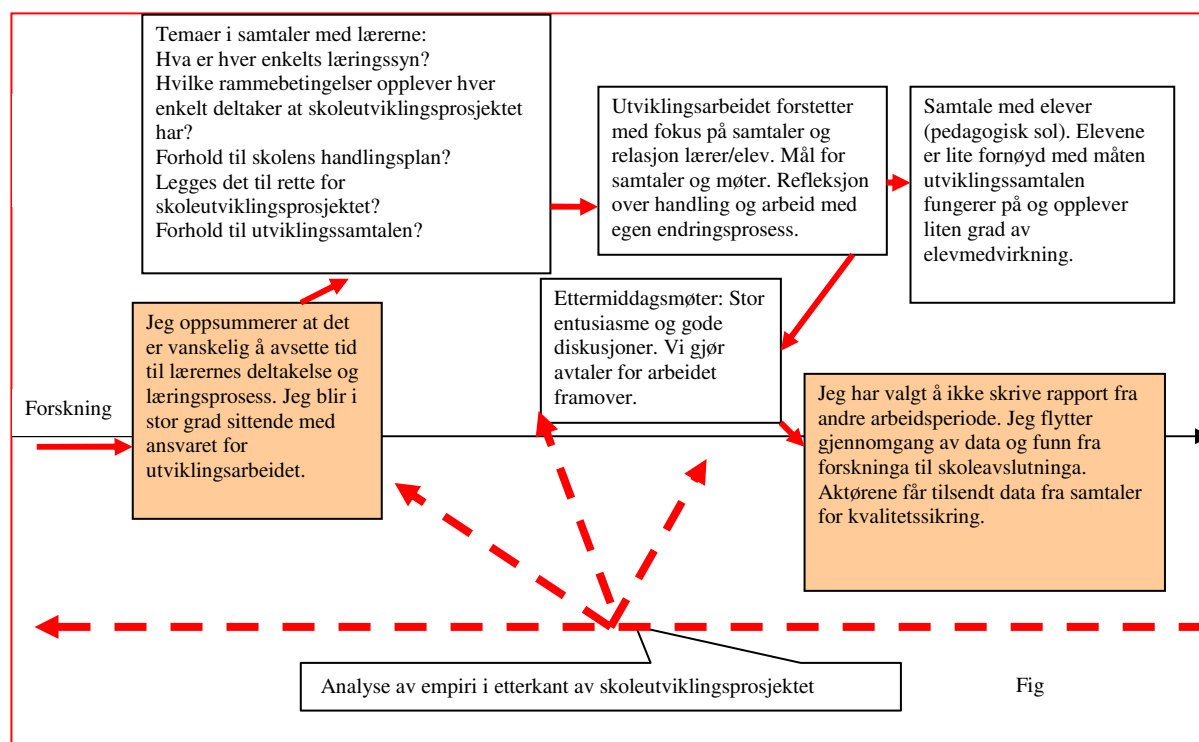
For å kvalitetssikre arbeidet ønsket jeg at aktørene skulle lese rapporten, og gi tilbakemeldinger gjennom en skriftlig logg. Det viste seg at det ble vanskelig å ta seg tid til gjennomlesning. Kun

en av lærerne ga meg skriftlig tilbakemelding på rapporten. To lærere ble senere valgt ut til å lese rapporten og gi meg tilbakemelding. Dette ble gjort muntlig.

Ledelsen godkjente rapporten.

Jeg så at det ble vanskelig for lærerne å sette av tid til aktivt arbeid med utviklingsprosjektet og skrev i forskningsdagboka: ”Kan det tenkes at det er best å arbeide med en gruppe lærere som er spesielt interessert? Det kan hende at det blir vanskeligere når alle skal være med.”

6.2 Del 2, desember 2006 – mars 2007



Figur 8: Oversiktskart over viktige hendelser i del 2

Figur 8 viser viktige hendelser og tanker i perioden desember 2006 til mars 2007.

Fra forskningsdagboka:

Samtaler fortsatte i en mer strukturert form. Jeg så at det ble vanskelig å avsette tid til skoleutviklingsprosjektet og var usikker på hva den egentlige årsaken var. Derfor var nedenstående spørsmål en del av videre samtaler med deltakerne.

- *Hvilke rammebetingelser opplever hver enkelt deltaker at skoleutviklingsprosjektet har?*
- *Hvilket forhold har hver enkelt deltaker til skolens handlingsplan?*
- *Legges det til rette for skoleutviklingsprosjektet?*
- *Hvilket forhold har hver enkelt deltaker til utviklingssamtalen?*

Det viste seg at det ble vanskelig å holde korte informasjonsmøter etter at elevene hadde forlatt skolen. Mange var slitne på slutten av arbeidsdagen, og det var vanskelig å engasjere seg. Møtene kolliderte ofte med "hastemøter" (brannslukking) for en eller flere av lærerne. Vi ble derfor enige om at vi ville legge korte informasjons- og utvekslingsmøter inn som en del av de obligatoriske morgenmøtene. Det viste seg fort at det også var lite rom for møtevirksomhet her.

Tema for planleggingsdager var allerede bestemt, og der var det ikke innpass for skoleutviklingsprosjektet. Vi blir enige om å legge noen møter etter skoletid for å få litt ro til å arbeide med utviklingsarbeidet. Møtene startet kort etter skoletid og varte i en til to timer.

Ettermiddagsmøte den 07.12.06

Til stede: Ikke skrevet i møtereferatet (godt besøkt ifølge forskningsdagbok).

Temaer:

- Aksjonsforskning.
- Å være i en prosess.
- En kort oppsummering av situasjonen fram til nå.
- Retningen endrer seg underveis.
- Felles arbeid med kommentarer og spørsmål i forhold til utviklingssamtalen.
- Hvordan organiserer vi oss for å bli dyktigere i samtalen?
- Elever til prosjektet. (Vi ble enige om å forholde oss til elevenes egne tillitsvalgte, elevrådet.)
- Hvordan kan eleven eie sitt eget læringsarbeid?

Hva kan vi forvente av Egil i dette arbeidet?

- Rådgiver og samtalepartner.
- Se ting utenfra, - uvaner osv...
- En kritisk venn.

Hva kan vi forvente av kollegaer/øvrige aktører?

- Avsette tid til arbeidet og prosessen.
- Engasjere seg – være i prosessen.
- Samtalene er viktige for prosessen.
- Planleggingsdager er viktige for prosessen.
- Egil ønsker skriftlig tilbakemeldinger på loggskjema.
- En setning pr. spørsmål kan være bra.
- Gi gjerne andre kommentarer ut over de det spørres om.

I etterkant av møtet skrev jeg i forskningsdagboka:

Flott engasjement, morsomt. Kloke refleksjoner rundt utviklingssamtalen. Teamleder bekreftet også at han hadde opplevd møtet veldig positivt. Viktig fra en av lærerne: Det lettet noe da jeg brukte begrepet hverdagsforskning²⁸. Fra en annen: Hvordan ser jeg på eksisterende konflikter (gamle konflikter)? Jeg svarte at jeg var opptatt av å se framover. Arbeidet med aksjonen. Behandle de konfliktene som oppstår. Noen "gamle" blir kanskje borte eller endrer seg.

Data fra lærernes refleksjoner rundt utviklingssamtalen er presentert i kapittel 8.5.1 *Lærernes refleksjoner rundt utviklingssamtalen*.

Ettermiddagsmøte den 15.02.07 med tema: Hva gjør lærerne gjennom skoledagen, og hvor har de tankene sine? Spørsmålene ble stilt for å få fram hvordan skoleutviklingsprosjektet er med i det daglige arbeidet. Analysering av data fra møtet er sammen med øvrig analyse beskrevet i kapittel 8.2.1 *Analyse og funn fra møtet den 15.02.07*.

Både ledelsen og deltakerne i ungdomsteamet har uttrykt at det kan være ønskelig å trekke elever inn i utviklingsarbeidet, kanskje også foreldrerepresentanter. Jeg syntes dette hørtes riktig ut, både av hensyn til elevmedvirkning, og fordi jeg har erfaring med at elever kan være kreative når det gjelder løsning av didaktiske utfordringer. Det er elevene som føler didaktikken "på kroppen". Etter hvert viste det seg at lærerne opplevde at hverdagen var fryktelig travel, og elevenes deltakelse i skoleutviklingsprosjektet kom aldri ordentlig i gang. De ble imidlertid

²⁸ Knut Alfred Myhren (HiAk) bruker begrepet hverdagsforskning om aksjonsforskning.

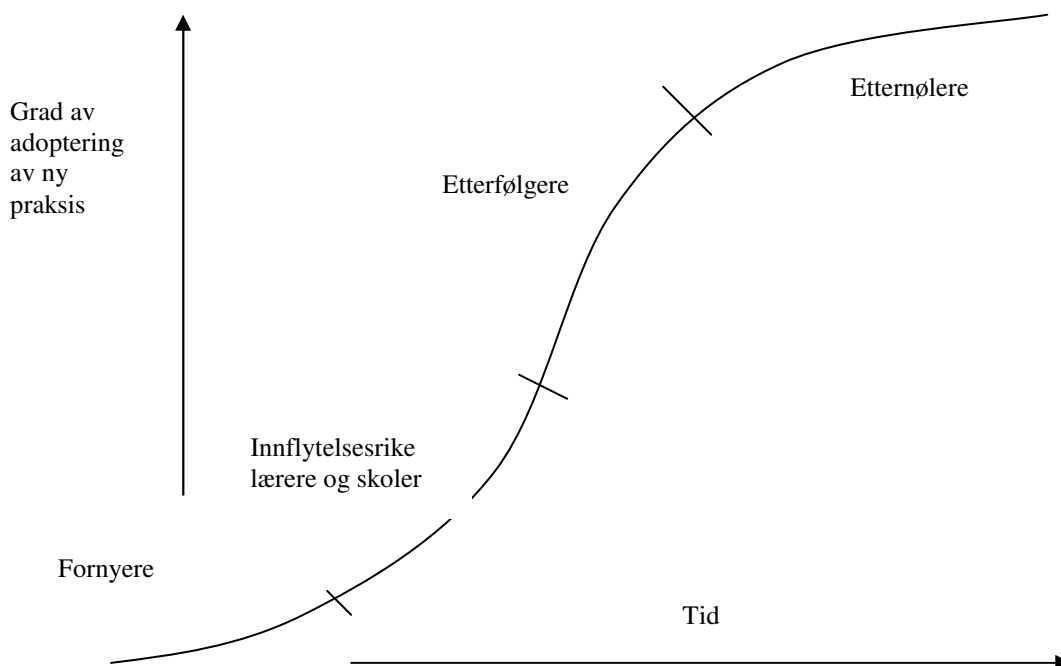
informanter på hvordan er det var å være elev ved Elvedalen skole. Derfor hadde jeg møte med elevrådet 15.02.07, hvor jeg brukte pedagogisk sol for å få fram hvordan det er å være elev på ungdomstrinnet ved skolen. Deretter hadde jeg en samtale med elevgruppa.

Ettermiddagsmøte den 15.03.07 med temaene:

- Tilpasset opplæring
- Oppsummering av arbeidet så langt
- Kort referat fra samtale med elever
- Om forankring i Kunnskapsløftet og i Sosial handlingsplan

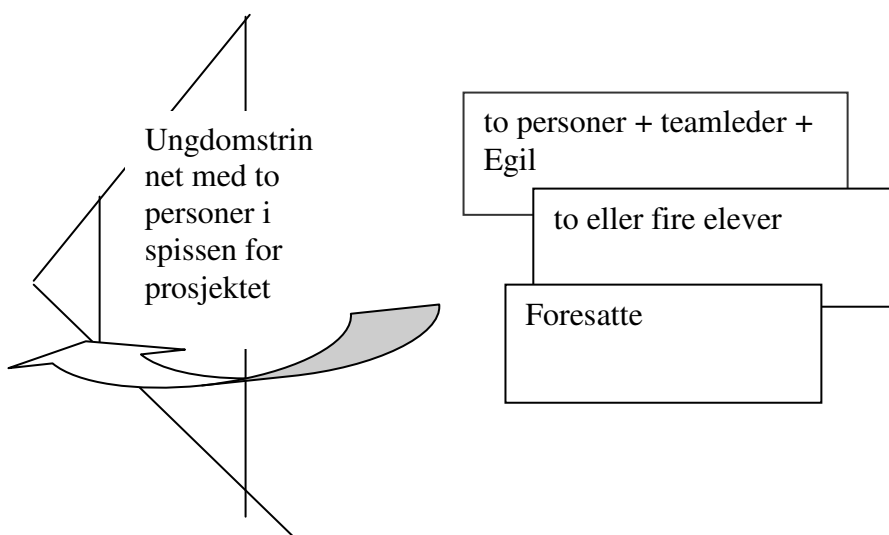
Jeg la fram forslag om at utviklingsprosjektet kunne satse på fornyere, hentet fra boka *Nye samarbeidsformer i skolen* av Arne Ebeltoft. Ebeltoft hevder at skoleutvikling skjer gjennom at de mest fornyelsesbevisste og forandringsdyktige forsøker seg først. ”Det er ikke alltid de mest populære. Ofte blir de sett på som litt originale, kanskje litt skrullete av sine kollegaer,” skriver Ebeltoft (Ebeltoft 1975). Figuren nedenfor viser hvordan Arne Ebeltoft ser for seg at utviklingsarbeidet skjer (ibid).

Skisse på tavla.



Figur 9: Skisse fra boka "Nye samarbeidsformer i skolen" av Arne Ebeltoft

Jeg la fram et forslag på organisering av arbeidet framover illustrert med skissa nedenfor, figur 10. Den henger sammen med figuren ovenfor, figur 9. hvor jeg tenker meg at utviklingsarbeidet fortsetter med ei gruppe på to-tre lærere, noen elever med foresatte og teamleder.



Figur 10: Forslag på spissing av prosjektet

Egil har snakket med seks elever fra elevrådet. Disse sier at:

- De trives best når de får anledning til å arbeide sjølstendig.
- Studietimer er ok hvis lærerne ikke tar styringa.

- Klasserommet er uegnet til sjølstendig arbeid hvis læreren ikke er til stede og holder ro.
- Lærerne kan bli bedre i samtalen.

Det ble en diskusjon om det videre arbeidet, framdriftsplan og tid til prosjektet.

Følgende ble bestemt:

Torsdag 12.04 kl. 14.30 – 16.30

Torsdag 03.05 kl. 14.30 – 16.30

Torsdag 24.05 kl. 14.30 – 16.30

Torsdag 14.06 kl. 14.30 – 16.30

Tema for det videre arbeidet:

- Forankring. Noen må ha tid til å være med å dra prosessen.
- Vyer for arbeidet
- Hva eventuelt bremser prosessen?

Mål for det videre arbeidet:

Den gode samtalen²⁹ og relasjonen elev–lærer.

Referat ved en av lærerne

Fra egen forskningsdagbok etter møtet: Jeg tolket stemningen på møtet til at det ikke var interesse for å satse på fornyere.

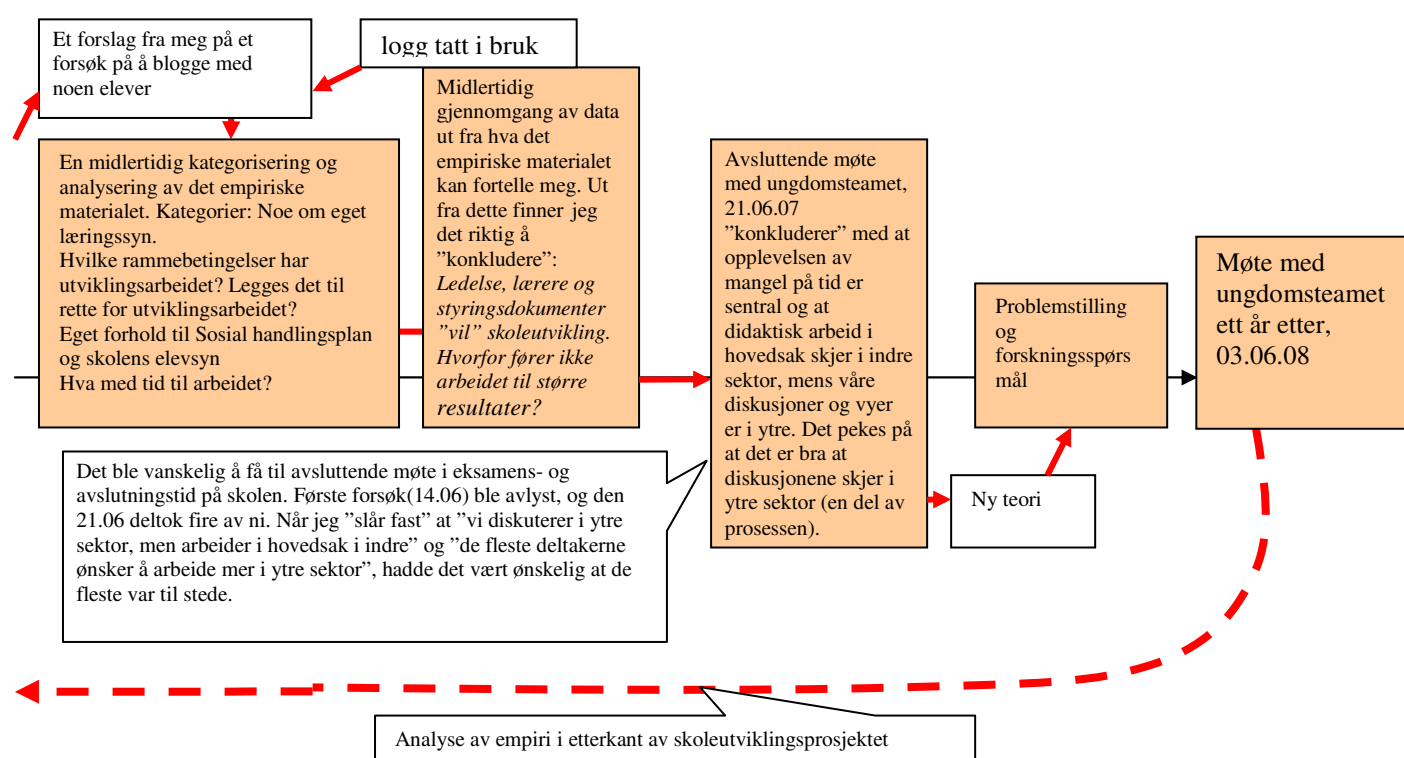
En av lærerne ba meg om å være deltaker i en utviklingssamtale med en talefør elev som, ifølge lærer, er skoleflink og oppnår gode resultater. Men eleven uttrykker at det er kjedelig på skolen og er misfornøyd med en av de andre lærerne. Norsklæreren prater for mye og for fort, og det er for mye uro i klassen. Jeg opplever at læreren blir formanende: ”Du må huske på” .

I dagboka skrev jeg: ”En velmenende og hyggelig lærer som går i ”fella” vi alle lett ender i, vi snakker til eleven, ikke med.”

²⁹ Her mente vi utviklingssamtalen og utviklingssamtalen er beskrevet i kapittel 1.3.1 *Oppdraget og oppdragets omfang*

Del 2 ble avsluttet i februar/mars. Jeg valgte å sende data fra hver enkelt lærer til ”godkjenning”, samt data fra ledelsen til rektor og teamleder. Jeg fikk tilbakemelding og godkjenning fra ledelsen. To av lærerne ga tilbakemeldinger med noen korrigeringer; de ønsket å endre noen utsagn. Dette har jeg tatt til følge og endret. De øvrige lærerne hørte jeg ikke fra, og jeg anser dataene som godkjent. I forbindelse med avslutning av del 2 beskrev jeg overfor ledelsen at jeg opplevde at prosjektet i for stor grad ble min sak, og at en travel hverdag ”gjør at det sjelden blir tid til å løfte blikket og sette løsninger inn i en større sammenheng”.

6.3 Del 3, april – juni 2007



Figur 11: Oversiktskart over viktige hendelser i del 3

Figur 11 viser viktige hendelser og tanker i perioden april – juni 2007.

Samtaler med deltakerne i ungdomsteamet fortsatte ut skoleåret.

Sosial handlingsplan ble revider på det viset at skoleutviklingsprosjektet og hensikten med utviklingsarbeidet ble lagt inn i planen.

Jeg opplevde at arbeidet med utviklingen av samtalen gikk tungt og skrev i forskningsdagboka:

Samtalen er allerede et verktøy som brukes ved skolen. Elevene gir uttrykk for at samtalen kan bli bedre. "Den gode samtalen" er vanskelig, og det vil være klokt av oss å øve på samtalen; "kvesse verktøyet", slik at det blir et godt hjelpemiddel. Samtidig har jeg et forslag om at vi prøver et verktøy til i vårt arbeid med å eie sin egen læring. Det må arbeides med relasjonen daglig, og et verktøy for daglig kommunikasjon kan være blogg, en elektronisk logg som elev og lærere skriver sammen.

Ettermiddagsmøte den 12.04.07.

Temaer:

- En av lærerne informerte om dialog-filosofien og Martin Buber (1878 - 1965). Det-modus og du-modus. Subjekt/subjekt-relasjon.
- Hvordan organiseres neste skoleår?
- Hvordan kan vi arbeide med "den gode dialogen"?
- Øke lærernes bevissthet i egen undervisning.
- Eie sitt eget læringsarbeid?
- Minimum to samtaler i året – verktøyet kan "kvesses" – øving på samtalen?
- Bruk av blogg, elektronisk "dialog" mellom eleven og de lærerne eleven har. Kan være en forlengelse av samtalen og et middel i relasjonsbygging.

I forskningsdagboka skrev jeg: "God stemning for utprøving av blogg. Vi ble enige om å gjøre et forsøk opp mot noen få elever."

Lærerne skrev logger i etterkant av møtet den 12.04.07, og de skrev logger fra de etterfølgende møtene.

Ettermiddagsmøte den 03.05.07

Til stede: Referenten har ikke ført tilstedeværelse (min kommentar).

Temaer:

- Hvor står arbeidet med utprøving av blogg på elever?
- Forsknings spørsmål

- Vi arbeider med ledelse av læringsarbeid. Når vi forlater forståelsen av at ledelse er styring og kontroll, hva da?
- I vårt vurderingsarbeid, kan vi forlate belønning, straff og sorteringsvurdering?

Det ble blant annet sagt at når vi lager en ny skole, må vi forlate den gamle.

Den førte halvtimen brukte de til eget møte, jeg deltok ikke. En av lærerne måtte gå kl 1600 for å hente barn i barnehagen, og en annen dro også litt tidligere.

Det ble mindre "trøkk" i møtet enn jeg vanligvis har opplevd; en forholdsvis stille forsamling. De forklarte det med at de var slitne, hadde vært på et kurs om ettermiddagen og dagen før. En av lærerne skrev møtereferat.

Kategorisering av det empiriske materialet:

- Hvilke rammebetingelser har utviklingsarbeidet?
- Legges det til rette for utviklingsarbeidet?
- Eget forhold til Sosial handlingsplan og skolens elevsyn
- Hva med tid til arbeidet?

Data ble sendt til deltakerne for godkjenning.

Jeg oppsummerte at avtaler fra møtet den 07.12.06 i begrenset grad har blitt fulgt opp.

Jeg legger spesielt vekt på de to siste møtene (21.06.07 og 03.06.08) fordi møtene og loggene etter møtene utgjør en viktig del av arbeidets pålitelighet. Sammen med gjennomgang av del 1 i arbeidet og data sendt til deltakeren for godkjenning, er de spesielt viktige for påliteligheten av materialet.

Det ble gjort noen forsøk med blogg, men arbeidet ble ikke fulgt opp og forsøket "rant ut i sanden".

Oppsummerende møte med ungdomsteamet den 21.06.07

Den 21.06. var det skoleavslutning med fotballturnering ved Elvedalen skole. Med et smil skrev jeg i forskningsdagboka:

Lærene hadde spilt fem kamper i fotball mot elever gjennom dagen, og alle kom hinkende og humpende inn med gnagsår, stiv muskulatur og andre smerter. Jeg fikk umiddelbart assosiasjoner til skildring av fotballkamper i Øverlies Pondus.³⁰

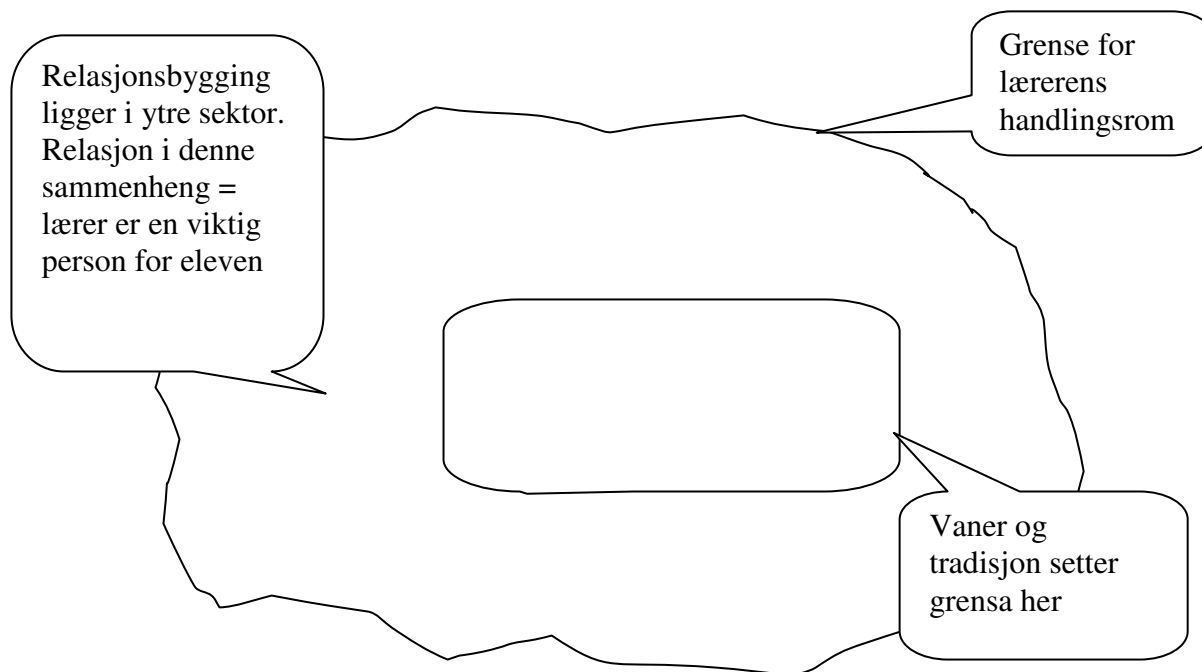
Det ble ikke skrevet referat fra møtet. Nedenstående referat er skrevet av meg. Det er hentet fra min forberedelse til møtet og notater i forskningsdagboka. Møtet gjengis her i sin helhet, det vi si så langt det er mulig for meg som møteleder å gjengi hele møtet.

Min presentasjon var på PP og gikk omtrent som følger:

1. Hvordan kan arbeidet med relasjonsbygging i ungdomsteamet føre til at elevene eier sin egen læring?
2. Noe av grunnlaget for å gjøre endringer?
3. Thomas Nordahl: "Problemadferd er derfor ikke kun noe som eksisterer i øyeblikket som et problem i en klasse med noen elever. Adferdsproblematikk og misstilpasning kan for enkelte elever ha betydning for elevenes livsløp". (Nordahl 2000)
4. Jeg mener det er viktig at altfor mange elever lærer altfor lite.
5. John Dewey: Undervisningas formål er at vi skal vokse som mennesker og undervisninga skal legge til rette for en livslang læringsprosess (Dewey 1980).
6. Jeg la til at Thomas Nordahl også peker på at elever lærer for lite, og at det aller viktigste han setter fingeren på, er dette: "Det er de mest tilpasningsdyktige elevene som finner seg til rette i norsk skole." (Nordahl 2000)
7. Lærers handlingsrom

Illustrasjonen nedenfor er en forenklet utgave av figur 2. Meningen med skissen er å gi lærerne et innblikk i handlingsrommet som vi egentlig har, og vise hvordan vaner og tradisjoner (kulturen som sitter i veggene) gjør at vi styrer vår undervisningspraksis inn i en langt smalere ramme enn den våre styringsdokumenter setter. Skissen er hentet fra boka *Skolan i ett utvecklingsperspektiv* av Gunnar Berg og Erik Wallin og er omarbeidet til vårt bruk (Berg og Wallin 1983).

³⁰ Jeg er klar over at opplysningen er lite relevant i forskningsrapporten. Jeg tok den allikevel med fordi jeg synes at det er flott at elever og lærere møtes på en annen arena enn i klasserommet, og jeg hadde det morsomt med sammenligningen av "pondusstripa" og lærernes befatning etter kampene. Jeg må legge til at ingen var skadet på alvorlig vis.



Figur 12: Grenser for vårt handlingsrom

8. Rammebetingelser for pedagogisk endring/utviklingsarbeid.

(Her dreier det seg om å arbeide med/øve på dialogen og med den relasjonsbygging.)

- To personer sier at det ikke legges til rette for endringsarbeid. (Det legges ikke til rette – mangel på tid. Det blir for mye logistikk og lite pedagogikk.)
- Fem sier at det ønskes endring og arbeides med endring, men at det blir fort borte i en travel hverdag. ”Ved Elvedalen skole er det en kultur for endring.”
- To av lærerne sier: ”Jeg opplever at det legges bedre til rette i initieringsfasen enn videre utover i arbeidet.”

9. ”Det ligger nok en brems i noen av oss.”

- Stor forståelse fra toppen. Vi er gode på å være i endring, men det ligger nok en brems i noen av oss. Endringsarbeid er arbeidskrevende, og for noen av oss er det vanskelig å forlate det vante, trygge og gå inn i en ukjent verden.
- Jeg synes egentlig vi ved Elvedalen skole er ganske gode på endringer, men det er vanskelig å få tid til møter, og endring krever tid.
- Opplever en hektisk hverdag/mangel på tid (svar fra seks personer).

10. Om læringssyn

- Det er viktig å ha elevene mye for å få god kontakt.
- Skolen har fulgt opp problemelever veldig bra, men altfor mange elever er underytere.
- Læring: ikke knyttet til fag eller skole. Det å lære er en jobb som må gjøres. Det kan kreve både mot, konsentrasjon og utholdenhet. Jeg stiller læring av sosial kompetanse på linje med all annen læring.
- Relasjonsbygging er viktig. Trygghet er viktig. God dialog.
- Skolen blir for akademisk.
- Det er høgt opp og langt fram før normaleleven "eier sin egen læring. En kan ikke dytte læring inn i elevene, de må være motiverte.
- Det handler om egen prosess. Det er viktig å eie læring. Det er et dilemma at noen elever ikke er i stand til å eie egen læring. Arbeidet burde ha begynt tidligere – det må læres.
- Elevens behov for å bli sett. Elevmedvirkning er meget viktig. Læring= endring av atferd. Hjerneceller bygger broer i hjernen.
- Har en drøm om en skole med en større grad av veiledning. Gå rundt – hjelpe elever. Gi tillit og ansvar.

11. Om utviklingssamtalen

- Seks deltakere ser positivt på samtalen. Bare en av disse gir uttrykk for å beherske samtalen.
- To er uenige/usikre. (En er usikker på om samtalen er nyttig, og en gir uttrykk for at det ikke holder å "snakke to ganger i året".)
- Samtlige mener at elevene bør lære mer i skolen enn de gjør i dag. Flere gir uttrykk for at elever bør og kan eie sin egen læring. En gir uttrykk for at det er en utopi at elevene skal eie sin egen læring på ungdomsskolenivå.

12. Et mer praktisk spor, fra møtet den 12.04:

- Vi skal øve på samtalen.
- Vi skal blogge.

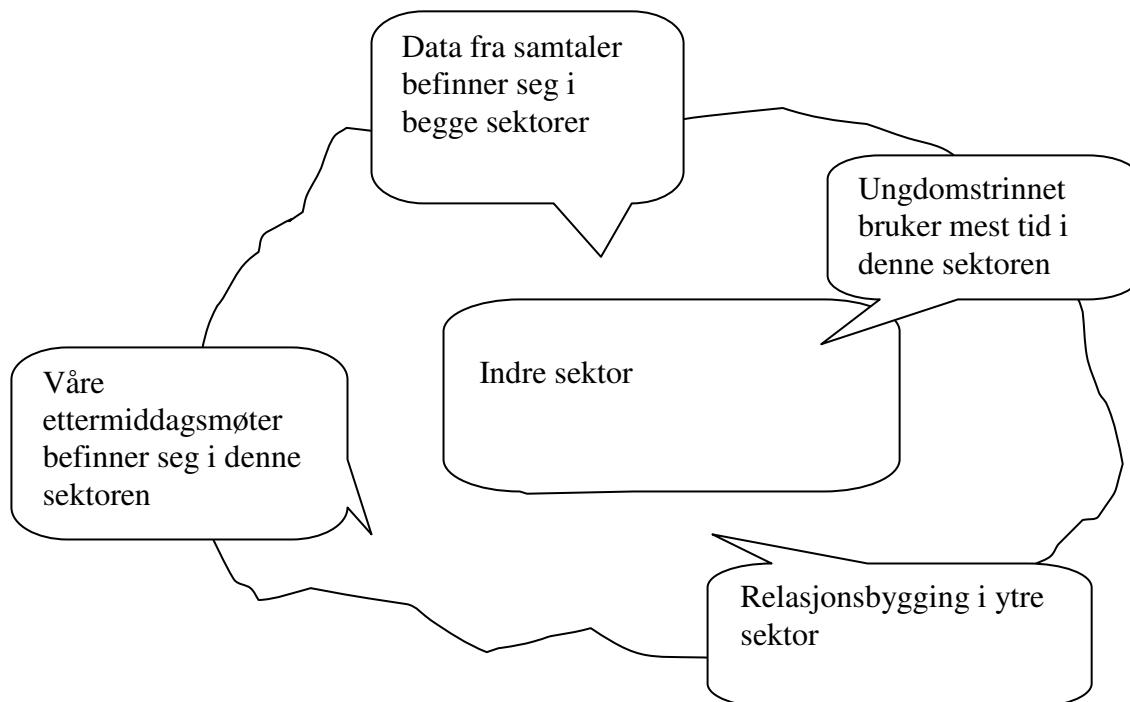
12. Mine spørsmål:

- Kan det tenkes at tida blir borte i indre sektor?

- Det går en god del tid til møter som løser skolens styringssystem. Blir det mindre tid igjen til egen prosess og læring?

14. Jeg forstår situasjonen slik:

Tilpasset er illustrasjonen fra Gunnar Berg og Erik Wallin (1983) igjen brukt for å vise hvordan min analyse viser at *våre samtaler, møter og meningsutvekslinger befinner seg i ytre sektor, mens våre handlinger i hovedsak befinner seg i indre.* Skissa er av stor betydning, fordi den uttrykker en viktig oppsummering av vårt utviklingsarbeid.



Figur 13: *Våre samtaler, møter og meningsutvekslinger befinner seg i ytre sektor, mens våre handlinger befinner seg i indre.*

15. Å eie sin egen læring er en utopi!

- Vi skal strekke oss mot utopien.

16. Jeg kan tenke meg at vi ser litt grundigere på disse spørsmålene:

- Kan det tenkes at tida blir borte i indre sektor?
- Det går en god del tid til møter. Går mer tid med til å diskutere den "grå hverdagen" og mindre til egen prosess og læring?

17. Logg fra møtet.

Kan hver enkelt skrive logg med utgangspunkt i spørsmålene:

- Tror jeg, innerst inne, det er realistisk at elevene kan eie sin egen læring?
- I hvilken sektor ligger min undervisning i dag?
- Ønsker jeg å flytte en større del av undervisningen ut i ytre sektor (relasjonsbygging)?

Jeg har notert meg noe fra debatt og kommentarer underveis:

- Når vi prater/diskuterer i ytre sektor, må det være positivt³¹.
- På grunn av at mange ikke var til stede, ble det sagt at dette må gjentas i høst.
- Kan vi finne ut hvor bremsen ligger?

Min kommentar i etterkant:

Det ble vanskelig å få til avsluttende møte i eksamens- og avslutningstida på skolen.

Første forsøk (14.06) ble avlyst, og den 21.06 deltok fire av ni.

Det er gjort en jobb med forankring når folk ønsker å arbeide mer i ytre sektor. Når ingen går i lås når jeg legger fram data fra året, og peker på hva jeg opplever som fungerer og hva som ikke fungerer! Møte med ei evaluering av skoleåret. Jeg tror at vi har pekt på det viktigste, nemlig undervisning i indre sektor og vyer i ytre.

PP-framlegget for dette møtet ble sendt til deltakerne i forkant av møtet. Ledelsen har godkjent oppsummeringa av skoleåret. Øvrige deltakere sluttet seg til innholdet gjennom møtet.

På slutten, og i etterkant av skoleåret, har jeg gjort meg følgende refleksjoner. Fra forskningsdagbok:

- 1. Gjennom flere år med utviklingsarbeid i skolen har jeg erfart at endringsarbeid er vanskelig. Underveis har jeg forsøkt å identifisere hindringsfaktorer i endringsarbeidet. I dag er jeg kommet til at de i hovedsak ligger i menneskesyn, eller mer korrekt, bevissthet om menneskesyn. Jeg tror at vår manglende bevissthet skyldes tre grunnleggende forståelser som legger en klam hånd over endringsarbeidet.*
- 2. Læring handler om å lære bort. Hvorfor må denne læringsforståelsen utfordres? Fordi den fører til større fokus på egen undervisning enn på elevenes læring. Fordi den gir en passiv og lite sjølstendig elevrolle, hvor elevene opplever å bli utsatt for læring.*

³¹ Dette ble sagt av en av lærerne. Jeg forstår det slik at han mener at å snakke i ytre sektor er positivt fordi det er et stykke på vei i læring/ endringsprosessen mot ei undervisning i ytre sektor.

3. *Ledelse av læringsarbeidet handler om styring og kontroll. Hvorfor må ledelsesforståelsen utfordres? Den fratir elevene ansvar for egne handlinger og passiviserer, fordi den fører til passive elever som opplever å bli utsatt for læring. Det er ikke mulig å gi det Lars Helle kaller en oppdragelse av hele mennesket gjennom rammene til "styring og kontroll-forståelsen" (Helle 2002).*
4. *Vurdering handler om belønning og straff, samt sortering. Hvorfor må vurderingsforståelsen utfordres? Fordi de fører til utvendig motivasjon. Læring for karakterer, ikke fordi det er spennende å lære. Fordi vi bør søke etter vurderingsformer som fremmer læring, som løfter elevene i læringsarbeidet.*
5. *Det blir viktig å skissere spørsmålet om hvor bremsen ligger, hva det er som gjør at endringsarbeid er vanskelig. Forskningsarbeidet skifter fokus; fra fokus på elevens læring til fokus på organisasjonens læring.*

6.4.1 Viktig møte ett år etter avsluttet skoleutviklingsprosjekt

Fra forskningsdagbok:

Tilbake til Elvedalen skole etter ett års fravær. Jeg hadde egentlig avtale om møte med ungdomsteamet forrige tirsdag, men den ble utsatt til denne tirsdagen pga. et kolliderende møte. Som tidligere ble tida jeg hadde til rådighet mindre enn den egentlige avtalen. 1,5 timer med ungdomsteamet og 1 time med ledelsen. Jeg fikk, og brukte, 1 time med ungdomsteamet. Jeg tror det gikk greit fordi de ga uttrykk for å ha lest gjennom presentasjonen som jeg hadde sendt dem noen dager tidligere. Riktignok lest litt kjapt, sa noen.

Til stede var sju av deltakerene i prosjektet. Møtte i mediateket ved hjelp av PP og noen skisser av akkomodasjonen på tavle. Noe treg start. Jeg merket meg kroppsspråket og lite engasjement. Det ble bedre da jeg skisserte og forklarte akkomodasjon og assimilasjon (assimilasjon må være med – gjør akkomodasjonen lettere å forstå). Da kom kommentarene, tilbakemeldingene, refleksjonen, engasjementet. Jeg har ikke notert tilbakemeldinger, men nøyde meg med de skriftlige i loggen.

Jeg fortalte at jeg ikke hadde stilt spørsmålet om forholdet til Prinsipper for opplæringen i først omgang. Dette er ingen prøve på hva hver enkelt kan, men et spørsmål for å se hvor kjent Prinsipper for opplæringen er.

Det ble skrevet logger fra møtet (kapittel 5.1.1 Styrte logg).

6.5 Oppsummering av kapittel 6.0

Oppsummering følger kapittelet og er også inndelt etter arbeidets tre deler.

Del 1

Utviklingssporet gjennom perioden:

Samtaler med lærerne, ettermiddagsmøter og observasjoner for å bli kjent med ungdomstrinnet og med ungdomstrinnets didaktiske arbeid.

Utviklingssamtalens mål: Hver enkelt elev opplever å bli sett, at personalet bryr seg om dem og blir utfordret i sitt arbeid med læring.

Utarbeidet rapport for første arbeidsperiode, rapport *del 1*.

Få tilbakemeldinger på rapporten. To av lærerne blir valgt til å arbeide seg gjennom rapporten og gir muntlig tilbakemeldinger på den.

Rapport godkjent fra ledelsen og fra representanter for lærerne.

Del 2

Lærerne har vanskelig for å avsette tid til deltakelse og egen læringsprosess. Jeg opplever at jeg i stor grad blir sittende med ansvaret for utviklingsarbeidet.

Temaer i samtaler med lærerne:

Hvilke rammebetingelser opplever hver enkelt deltaker at skoleutviklingsprosjektet har?

Hvilket forhold har hver enkelt deltaker til skolens handlingsplan?

Legges det til rette for skoleutviklingsprosjektet?

Hvilket forhold har hver enkelt deltaker til utviklingssamtalen?

Ettermiddagsmøter: Stor entusiasme og gode diskusjoner. Den 12.07.06 gjorde vi avtaler for arbeidet framover.

Elevene er lite fornøyd med måten utviklingssamtalen fungerer på og opplever liten grad av medvirkning.

Del 2 ble avsluttet i februar/mars. Jeg valgte å sende data fra hver enkelt lærer ”til godkjenning”, samt data fra ledelsen til rektor og teamleder. Jeg fikk tilbakemelding og godkjenning fra ledelsen.

Del 3

Et forslag fra meg på å forsøke å blogge med noen elever. Dette ble ikke fulgt opp.

Deltakerne skriver logg i etterkant av møter

Kategorisering og analysering av det empiriske materialet:

Hvilke rammebetingelser har utviklingsarbeidet?

Legges det til rette for utviklingsarbeidet?

Eget forhold til Sosial handlingsplan og skolens elevsyn.

Hva med tid til arbeidet?

Data til godkjenning.

Avtaler fra møtet den 07.12.06 har i begrenset grad blitt fulgt opp.

Avsluttende møte med ungdomsteamet 21.06.07 ”konkluderer” med at opplevelsen av mangel på tid er sentral. Didaktisk arbeid skjer i hovedsak i indre sektor, mens våre diskusjoner og vyer skjer i ytre. Det pekes på at det er bra at diskusjonene skjer i ytre sektor.

PP-framlegg for møtet den 21.06.07 ble sendt til deltakerne. Ledelsen har godkjent. Øvrige deltakere godkjente gjennom møtet.

7.0 Et vendepunkt i aksjonsforskninga

Kapittel 7.0 er kort, men temaet kapittelet tar opp er en så viktig del av prosjektets gjennomføring at jeg velger å markere det med et eget kapittel.

I løpet av sommeren 2007, i etterkant av utviklingsprosjektet, gjorde jeg en analyse av arbeidet ved Elvedalen skole. Meningen var å skaffe bedre oversikt og utforme endelig problemstilling. Samtidig leste jeg ”ny litteratur” om skoleutvikling og ledelse (integret i kapittel 2.2 *Lærernes læring* med underkapitler). Analysen besto av gjennomlesing av forskningsdagbok, gjennomgang av kategoriserte data og avsluttet med en ”veiing” for og imot. På det ene sida viser empirien at det uttrykkes ønske om endring, og på den andre sida viser den at ”vi ikke får det helt til”.

Tabellen nedenfor (tabell 1) viser hvordan jeg har veid sentrale elementer opp mot hverandre:

Vi vil så gjerne	Vi får det ikke helt til
Skolens ledelse ønsker utviklingsarbeid. De fleste aktørene gir uttrykk for at de ønsker både utviklingsarbeidet og aksjonsforskninga velkommen (helst gjennom begrepet hverdagsforskning). Intensiteten, entusiasmen og stemningen på de fleste møtene er meget god. Sosial handlingsplan for Elvedalen skole er tydelig på at systematiske elevsamtaler skal gjennomføres, og det skal arbeides med relasjon lærer–elev. Kompetanseheving skjer i personalgruppa og erfaringsutveksling. Planen er utarbeidet i lag med personalet ved skolen. Kunnskapsløftet med ”Prinsipper for opplæringa”: ”Personalet skal oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid.”	Det er ofte få deltakere på våre møter. En av lærerne deltar ikke på møtene, men deltar i samtaler. Er prosessen mulig når deltakelsen er uforpliktende? En av lærerne deltok ikke i samtaler før på slutten av skoleåret, men deltar i møtene. Møter, samtaler og diskusjoner fører i liten grad til endring i aktørenes praksis. ”Mangel på tid” er gjenganger i samtaler og i møter. Lav respons, lite tilbakemeldinger på Rapport bolk 1. Bare en av lærerne har skrevet referat fra samtale med meg.

Tabell 1: Vi vil så gjerne, men vi får det ikke helt til

Ut fra dette fant jeg det riktig å stille spørsmålet: *Ledelse, lærere og styringsdokumenter "vil" skoleutvikling, hvorfor fører ikke arbeidet til endring i lærernes undervisning?*

"En sentral begrensning er tiden" (Halvorsen 2003 s. 31). Det kan se ut som om *tid* er en sentral begrensning også hos oss. Jeg stilte spørsmålene:

- Hvorfor møter endringsarbeidet så store utfordringer?
- Hvorfor er det vanskelig å sette av godt med tid til organisasjonens læring og endring?
- Hvorfor ligger det didaktiske arbeidet fortsatt i indre sektor til tross for at både ledelse, lærere og elever uttrykker ønske om endring?

Målet med forskningsarbeidet ble derfor å "ringe inn" de sentrale utfordringene, for så å kunne trekke med seg nye erfaringer og kunnskaper til neste utviklingsprosjekt.

7.1 Utvikling av problemstillinga

"Den kreative prosess karakteriseres ved at man ikke kan formulere spørsmål før man har funnet svarene" (Piet Hein i Halvorsen 2003).

Jeg hadde sett for meg en dokumentasjon og drøfting av et mer eller mindre vellykket utviklingsarbeid ved Elvedalen skole. Det kunne jeg også ha gjort, men jeg opplevde at rapporten endte opp med en mer generell og viktigere problemstilling. Mette Høie viser til Kalleberg (1996), som peker på prosessen i aksjonen og sier at:

Forskerne har i starten sin forforståelse og forløpige fokus, disse vil være basert i tidligere erfaringer og i teori. Disse utgangspunkt kan endre seg etter hvert som undersøkelsen utvikler seg, både fordi deltakerne bidrar med viktig innsikt og fordi selve endringsprosessen bringer fram nye perspektiver som kan gjøre det nødvendig å utvikle begreper og trekke inn teori fra ulike kilder underveis. (Mette Høie i Ruud Knutsen (red.) 2005).

Valget av problemstilling ble tatt ut fra skoleutviklingsprosjektets gang, men liknende og lett gjenkjennelige hendelsesforløp fra tidligere utviklingsarbeid i skolen har også påvirket valget.

Hva er det som, satt litt på spissen, gjør at vi ser behovet for endring, at vi går ”høgt på banen” og ”proklamerer” endring, og så går gjerne mesteparten av luften ut underveis? Jeg har minner om at jeg i min praksisteori har med meg det jeg skrev i kapittel 2.2 *Lærerens læring*: Om planleggingsdager med høg stemning (”Dette går vi for”), og så ender vi opp i den grå og trivielle hverdagen med samme løsninger og rutiner som før. ”Vi har ikke tid.”

Etter ovennevnte funderinger ble problemstillingas ordlyd som følger: *Hvorfor er det vanskelig for lærerne å endre sin pedagogiske praksis når klare føringer peker på at skolen bør endres?*

Aksjonsforskning vil gjerne få et induktivt utgangspunkt fordi vi må skaffe oss kjennskap til materien før problemstillinga kan formuleres. Knut Halvorsen viser til Enerot (1984) og hevder: ”En måte er at forskeren i en periode konsentrerer seg om forskningsarbeidet, og deretter engasjerer seg i endringstiltak i samarbeid med de utforskede.” (Halvorsen 2003 s. 51).

Valget å utforske akkurat dette fenomenet var helt og holdent mitt. Som nevnt ovenfor, tror jeg at det som gjorde den endelige problemstillinga ekstra interessant, var at jeg har opplevd dette tidligere, og i langt sterkere grad andre steder enn vi opplevde ved Elvedalen skole. Stemninga har vært minst like høg på møter og på planleggingsdager, og nedturen har vært større.

På det viset gikk forskningsarbeidet tilbake til gjennomgang av forskningsdagbok og andre notaer fra utviklingsarbeidet. Forskningsarbeidets tilbakeblikk er vist i skissene som viser de tre delene av utviklingsarbeidet, *figurene nr 7, 8 og 11* i kapittel 6.0 *Kronologisk gjennomgang av hendelsesforløpet*.

7.2 Oppsummering av kapittel 7.0

”Ny litteratur” og analyse førte til spørsmål om hvorfor lærerne ikke endrer sin undervisning når ledelse, lærere og styringsdokumenter ”vil” skoleutvikling.

Et induktivt utgangspunkt – problemstillingen vokste ut av hendelsesforløpet.

8.0 Data, analyse og funn

Jeg har allerede nevnt at på en liten skole, og i et lite team av lærere, er det en utfordring å anonymisere. Her ser jeg at dersom rapporten presenterer data fra samtaler og logger, og den gjør det fra samtlige lærere, kan det være enkelt å ”lese en profil” fra hver enkelt deltaker. En slik profil ønsker jeg å unngå. Derfor legger jeg kategorisering og analysering som helhet i en egen perm, slik at det er tilgjengelig for sensorer og videre forskning. I rapporten presenterer jeg utvalgte sitater eller hendelser for å vise eksempler fra analysearbeidet.

For øvrig har jeg valgt å legge min analyse i kapittelet som fortløpende tekst. Jeg gjør det selv om noe av analysen foregår ved hjelp av tabeller som gjør teksten mindre ”lesbar”. Jeg har vurdert å legge tabellene som vedlegg, men mener at dette vil redusere helhet og sammenheng i rapporten.

På linje med foregående kapitler har jeg avsluttet med oppsummering. Her er oppsummeringa en sammenfatning av funn fra empirien.

Kapittelet starter med å beskrive prosjektrapportens kvalitetssikring.

8.1 Kvalitetssikring av forskningsarbeidet

Validitetsspørsmålet bør etter Kvaales mening (1997:164) fungere som ”kvalitetskontroll gjennom alle stadier av undersøkelsen”. Det er viktig å klargjøre egne perspektiv, opprettholde bevisstheten om at de er der og utnytte dem, samtidig som man er på vakt mot forutinntatthet i forhold til hva analysen skal frembringe. Ved å redegjøre for prosedyrer, beskrive nøyaktig hvilke fremgangsmåter som benyttes ved å samle inn og analysere data, og tilkjenne avveininger og begrunne valg, må forskeren bestrebe seg på å gjøre arbeidet ettersporbart.

Ettersporbarhet betyr ikke at andre forskere skal komme frem til de samme resultater.

Else Askerøi og Mette Høie i (Ruud Knutsen (red.) 2005 s. 85).

I kapittel 3.3 *Aksjonsforskning og objektivitet* drøfter jeg min objektivitet, eller riktigere, min manglende objektivitet som forsker. Jeg mener at det ikke er mulig å være fullstendig nøytral og objektiv. Derfor er det nødvendig å være åpen og tydelig på hvilket ståsted og utgangspunkt man

har (Tom Tiller 2002; Else Askerøi i Rud Knutsen (red) 2005). Jeg mener jeg har vært tydelig på at jeg ønsker endring av skolen, og at jeg ønsker å arbeide i lag med lærerne ved Elvedalen skole for å endre undervisninga. Jeg har bestrebet meg på å legge tydelige spor, beskrive hva jeg har gjort og hvorfor jeg har gjort det.

Noen av deltakerne har sitt virke i flere team. Dette dreier seg om en barne- og ungdomsarbeider som arbeider på alle trinnene og en sosiallærer som også arbeider på flere trinn. Begge har deltatt i samtaler og på noen av møtene, og de har skrevet logg. Underveis så jeg at de to ville ha begrenset innvirkning på teamets utviklingsarbeid fordi de har sin tid og virke spredt på flere steder. Når jeg viser til at teamet består av åtte lærere pluss teamleder, er ikke sosiallærer og barne- og ungdomsarbeider regnet med. Samtidig kan uttalelser, sitater fra de to, være en del av det empiriske materialet.

Teamleder har en dobbel funksjon, som leder for ungdomsteamet, gjennom å delta i skolens lederteam og som lærer på ungdomstrinnet. Teamleder er altså en av de to som jeg benevner som ledelsen. Det har, i begrenset grad, vært mulig å skille på dataene fra de to rollene.

Nå i etterkant tenker jeg at jeg burde ha utdypet spørsmålet om lærernes forhold til *Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet*. Et oppfølgingsspørsmål om hvilken betydning *Prinsipper for opplæringen* har for deres undervisning, kunne ha vært mer konkretiserende. Kanskje kunne det også ha pirret refleksjonen for hver enkelt lærer, og samtidig gitt mer data på styringsdokumentenes betydning i den praktiske hverdagen. Styringsdokumentenes innflytelse på arbeidets utførelse er av betydning for svaret på prosjektets problemstilling.

Noen av dataene er fra møtet et år etter avsluttet prosjektet, 03.06.08. Jeg mener at lærerne her, med et tilbakeblikk på prosjektet, har gitt relevante data på hvilken betydning utviklingsarbeidet egentlig har hatt. Har det skjedd endringer, og betyr prosjektet fortsatt noe for lærerne?

I kapittel 4.2 *Fenomenologi og hermeneutikk* beskriver jeg forskningsarbeidets utfordringer i et felt hvor lærer- og elevkulturer, enkeltindivider, ledelse, styringsdokumenter og samfunn er deler som spiller sammen og utgjør en helhet. En helhet hvor det, slik jeg ser det, ikke er mulig å måle delenes innvirkning på resultatet. Som tidligere beskrevet, er det ikke det "ene riktige svaret" jeg kommer ut med (Ruud Knutsen (red.) 2005).

Forskningsarbeidet har ikke målt elevenes læringsresultater, men er basert på lærernes egne utsagn og forståelse av hvordan utviklingsarbeidet har ført til endring av undervisning. I tillegg gir deltakerne i elevrådet uttrykk for at de ønsker å arbeide mer sjølstendig (*kapittel 6.2 Del 2, desember 2006 – mars 07*).

Skoleutviklingsprosjektet er utført i løpet av et skoleår, og året ble delt i tre deler. Som avslutning på den første delen, skrev jeg en rapport. På de to andre sendte jeg data til deltakerne for gjennomlesning og godkjenning. Jeg mener at arbeides validitet svekkes av få tilbakemeldinger på rapport og data. Imidlertid ble arbeidet som helhet gått gjennom i lag med ungdomsteamet et år etter avsluttet prosjekt (03.06.08). På møtet bekreftet fem av deltakerne at de kjente seg igjen i beskrivelsen av prosjektet og de resterende to ga uttrykk for at de ikke husket så mye etter et år, men benekter ikke beskrivelsen i dokumentet som er lagt fram (*kapittel 3.4.1 Fremstillingskriteriet*). På det viset mener jeg at validitet er godt ivaretatt.

I analysearbeidet har jeg bestrebet meg på å unngå å bruke enkeltsitater som ensidig vurderingsgrunnlag for at situasjonen ved ungdomstrinnet oppleves slik eller slik, men heller bruke sitater til å gi leseren et bilde av situasjonen. ”Problemet med ”sitat-plukk-metoden” er at leserne ikke kan vite hvor representative eller typiske de enkelte sitatene er”, skriver Knut Halvorsen (2000 s. 135).

8.2 Analyse gjennom skoleåret 2006/07

Jeg behandler først analysen som er utført parallelt med skoleutviklingsprosjektet skoleåret 2006/07. Arbeidet er gjort ut fra følgende kategorier:

- Rammebetingelser for utviklingsarbeidet.
- Tid til arbeidet.
- Lærernes forhold til min rolle ved skolen.
- Legges det til rette for endringsarbeidet?
- Forhold til ”Sosial handlingsplan”.
- Hvordan opplever du utviklingssamtalen?

Jeg starter med analyse og funn fra møtet den 15.02.07. Møtet hadde en annen form enn de øvrige møtene, og det hadde til hensikt å få rede på lærernes prioritering gjennom skolehverdagen. Før møtet skrev jeg i forskningsdagboka:

Jeg begynner å tvile på om Elvedalen skole, som organisasjon, er moden for og innstilt arbeid med endring, vel å merke. Jeg opplever at det går tungt. Det er min subjektive oppfatning og kan være styrt av utålmodighet. Jeg trenger å bekrefte eller avkrefte dette.

8.2.1 Analyse og funn fra møtet den 15.02.07

Til stede: Sju lærere (svar fra sosiallærer har jeg sortert ut, fordi sosiallærer arbeider på flere trinn og ikke er ”utførende” lærer i teamet).

Temaer for møtet: Hva arbeider læreren med/hvor har hun tankene sine?

Jeg tegnet først på tavla, ba så lærerne tegne ei sol på eget ark, og skrive ned stikkord på solstrålene ut fra hvor lærerne har fokus gjennom skolehverdagen.

En av lærerne skrev referat.

Referat fra møtet i egen perm.

Med utgangspunkt i felles punkter, som ble skrevet opp på tavla, ba jeg deltakerne prioritere hvor de har arbeidsoppgaver og fokus i skolehverdagen. Hver enkelt ga meg et ark hvor de har beskrevet prioriterte oppgaver.

Mine umiddelbare kommentarer til møtet:

Da jeg kom hit i dag, fikk jeg beskjed av teamleder at noen av lærerne skal i et møte fra kl 1500 – 1530. Det betyr at jeg får en halv time i stedet for en. Det ble for travelt til at det ble noen diskusjoner! Kanskje kan vi si at vi står overfor to valg. Jeg kan forske på hvorfor dette går tungt. Vi kan bestemme oss for hvor vi skal og hvordan vi kommer dit. En forutsetning for det siste er at organisasjonen kan vil skal arbeide med å dyktiggjøre seg.

Som høyeste prioritering har jeg plassert gjøremål/tanker som kan ha betydning for vårt arbeid med skoleutvikling:

- Gi elevene mulighet til påvirkning.

- Planlegge/lete etter nye pedagogiske metoder.
- Arbeide inn mot enkeltelever – lage tilpassa læringsalternativer.
- Elevrådsarbeid – elevmedvirkning.

Jeg satte opp en tabell hvor jeg krysset av for hver enkelts prioritering. Jeg så det slik at når en lærer har prioritering *pedagogisk utvikling* på en av de tre første plassene, har øvrige prioriteringer mindre betydning i denne sammenhengen. (Når ovennevnte prioriteringer ligger på de tre første plassene, har jeg konkludert med at læreren har pedagogisk utvikling/ending høgt på prioriteringslista.)

Besvarelse nummer 5 har laget store sekker med saker og bare prioritert mellom sekkene. Kanskje er det slik læreren opplever sin virkelighet? Arbeidsoppgaven presser på og prioritering skjer nærmest av seg sjøl.

Besvar. nr	Prioritering	Min tolkning
1	1 og 11	Høy prioritering
2	8	Lav prioritering
3	8	Lav prioritering
4	1 og 5	Høy prioritering
5	Felles sekk på 6 saker	Ikke prioritert
6	7 og sist på lista	Lav prioritering
7		Sosiallærer. Jeg mener det er riktig å trekke sosiallærer ut av vurderinga fordi sosiallærer ikke kan delta i utformingen av pedagogikken.
8	7 og 9	Lav prioritering

Tabell nr 2: Lærernes prioriteringer i hverdagen

I forskningsdagboka trakk jeg følgende konklusjon:

Jeg tror at det riktigste blir å gjøre det på dette viset. Da står jeg igjen med to personer som har pedagogisk endringsarbeid/pedagogisk arbeid høgt prioritert i hverdagen, fire personer som har det lavt prioritert og en person som ikke har prioritert. Med så få respondenter senker det verdien av undersøkelsen. Samtidig sier det noe om muligheten for at arbeidet skal bli bra når to av seks deltakere oppgir utviklingsarbeid som høgt prioritering. Dersom jeg legger til den personen som gir uklart svar og den av kontaktlærerne som ikke deltar i utviklingsarbeidet, blir det to av åtte.

Jeg ser at undersøkelsen har svakheter. Lærer nummer 5 har ikke forstått hva jeg er ute etter og har gitt et svar jeg ikke har fått noe ut av. Om grensa for høg prioritering går ved prioritet 1, 2 og 3 er en antakelse fra meg. Jeg burde ha diskutert det med lærene, men møtet ble preget av hastverk da halvparten av tida vi egentlig hadde til rådighet ble bruk til et annet møte. En slik diskusjon ville antakelig ha avklart poenget med undersøkelsen for lærer 5. At kontaktlærer som ikke deltar i arbeidet har det som lav prioritering mener jeg å ha dekning for. Uansett mener jeg at undersøkelsen har verdi når den utgjør en liten del av et større analysearbeid.

I kapittel 4.2 *Fenomenologi og hermenautikk* har jeg vist hvordan analysearbeidet har beveget seg mellom gjennomlesning, kategorisering, ”veiing”, kvantifisering og tolking av materialet. Nedenfor skal jeg konkretisere hvordan arbeidet ble gjort.

8.2.2 Gjennomlesing og kategorisering

”En stund lurte vi på om vi skulle sette oss ned å finne ut hva vi skulle se etter i lesningen, men vi bestemte oss ganske fort for å finne ut hva data kunne si oss uavhengig av hva vi ”kunne håpe på å finne, eller ønske vi fant spor etter”. (Else Askerøi og Mette Høie i Ruud Knutsen (red.) 2005 s. 88).

Jeg har fulgt ”oppfordringen” fra Else Askerøi og Mette Høie; gjennomlesning har vært en viktig del av analysearbeidet. Her har jeg lest gjennom forskningsdagboka, og jeg har ”fortettet” (klippet ut materiale som jeg har ansett som lite relevant) for å gjøre gjennomlesning overkommelig, og for å gi bedre oversikt.

Parallelt med utviklingsarbeidet har jeg kategorisert dataene. Jeg har lagt inn et eksempel for hver at kategoriene, i virkeligheten inneholder kategoriene langt flere data.

Rammebetingelser for utviklingsarbeidet?

I samtaler har jeg spurt lærerne om hvilke rammebetingelser de mener utviklingsarbeidet har. Svarene nedenfor er fra en av lærerne og er ment å være et eksempel. Kategorisering med svar fra samtlige lærere er samlet i egen perm.

En av lærerne	<p>Jeg synes egentlig vi ved Elvedalen skole er ganske gode på endringer, men det er vanskelig å få tid til møter, og endring krever tid.</p> <p>Elevene må føle trygghet til medelever og til lærer. Kanskje er det tryggere i aldersdelt?</p> <p>Jeg synes det fungerer bedre å bare arbeide med en klasse.</p>
---------------	---

Tid til arbeidet?

Spørsmål om hva lærerne på ungdomsteamet bruker tida til, er stilt i samtaler med deltakerne.

Eksempel nedenfor:

En av lærerne	<p>Synes synd på Egil. Vi i ungdomsteamet renner bare fra det ene til det andre og har ikke tid til å snakke med Egil, avsette tid til prosjektet. Tid er vanskelig. Det er lite rom i skolehverdagen</p>
---------------	---

Lærernes forhold til min rolle ved skolen?

Spørsmålet om hvordan de ser på min rolle i arbeidet er stilt i samtaler med meg.

En av lærerne	<p>Hun har ikke lest noe av det jeg har skrevet.</p> <p>Seansen vi hadde på møtet den 07.12.06 opplevdes veldig bra. Det har betydning å komme bort ifra hovedhuset. Det er viktig å få sjølstendige elever som kan være med og bestemme hverdagen sin. Å gjøre endring i skolen er en stor jobb.</p> <p>Den nye malen gjør at samtalen fungerer mye bedre i år enn i fjor.</p>
---------------	---

Legges det til rette for endringsarbeidet?

Spørsmålet om hvordan de opplever at det legges til rette for utviklingsarbeid, er stilt i samtaler med meg.

En av lærerne	Stor forståelse fra toppen. Vi er gode på å være i endring, men det ligger nok en brems i noen av oss. Endringsarbeid er arbeidskrevende, og for noen av oss er det vanskelig å forlate det vante, trygge og gå inn i en ukjent verden. Jeg er sjøl en "tregost" på endring og må dyttes litt.
---------------	--

Forhold til "Sosial handlingsplan".

En av lærerne	Det er viktig å få sjølstendige elever som kan være med og bestemme hverdagen sin. Er usikker på innholdet i skolens sosiale handlingsplan og skolens elevsyn. Det blir mye papirer.
---------------	--

Hvordan opplever du utviklingssamtalen?

En av lærerne	Jeg ser positivt på samtalen, men opplever at vi kan bli dyktigere i bruken av den.
---------------	---

8.2.3 Kvantifisering

Til avsluttende møte med ungdomsteamet (21.06.07) hadde jeg gått gjennom data fra samtaler og logger, og gjort ei opptelling på "tingenes tilstand". Jeg ser at ei slik opptelling på ingen måte gir noen fasit, men opplever at dataene her utgjør viktige element av en større helhet. Her dreier det seg om åtte lærere. Teamleder er ikke regnet med (kapittel 6.3 *Del 3, april – juni 2007*).

Rammebetingelser for pedagogisk endring/utviklingsarbeid

To personer sier at det ikke legges til rette for endringsarbeid.

(Det legges ikke til rette, mangel på tid. Det blir for mye logistikk og lite pedagogikk.)

Fem sier at det ønskes endring og arbeides med endring, men at det fort blir borte i en travel hverdag. "Ved Elvedalen skole er det en kultur for endring."

Tid til arbeidet

Seks personer gir uttrykk for at de opplever en hektisk hverdag/mangel på tid.

Om utviklingssamtalen

Seks personer ser positivt på samtalen. Bare en av disse gir uttrykk for å beherske samtalen. To er uenige/usikre. En er usikker på om samtalen er nyttig, og en gir uttrykk for at det ikke holder å ”snakke to ganger i året”.

Om elevenes læring

Samtlige åtte lærere mener at elevene bør lære mer i skolen enn de gjør i dag.

Vedrørende ”veing”, å sette data opp mot hverandre, viser jeg til kapittel 7.0 *Et vendepunkt i aksjonsforskningen*. Der endte jeg opp med en del undring over hvordan og hvorfor prosjektet møter så store utfordringer.

I forbindelse med spørsmålene om tilrettelegging for arbeidet og refleksjonens styrke har jeg satt en stor datamengde inn i tabell, pluss og minus i kapitlene 8.4.1 *Eierforhold* og 8.4.2 *Tilrettelegging*. Jeg ser at metoden både har vært et verktøy for å skaffe oversikt og samtidig ei vektning av empirien. Endelig funn, presentert i kapittel 8.6 *En sammenfatning av funn* handler først og fremst om skjønn basert på oversikt skaffet ved hjelp av gjennomlesning, kvantifisering og oversikt ved hjelp av tabellene.

8.3 Analyse etter fullført skoleutviklingsprosjekt

Analysearbeidet som er utført etter fullført utviklingsprosjekt, er styrt av forskningsspørsmålene. Jeg har søkt etter svar på *eierforhold*, *refleksjon* og *tilrettelegging*. Svar på problemstilling er hentet fra kategoriene *eierforhold*, *refleksjon* og *tilrettelegging*. Jeg opplever at *figur 5, analysering av helhet* i kapittel 4.2 *Fenomenologi og hermeneutikk* gir et godt bilde av hvordan analysen har beveget seg mellom gjennomlesning, veing, kategorisering, kvantifisering og tolking av utsagn og observasjoner.

Loggene fra de to siste møtene (21.06.07 og 03.06.08) kom i tillegg til tidligere analysering. Nedenfor viser jeg derfor hvordan jeg har analysert disse loggene. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene har jeg analysert *lærernes eierforhold til utviklingsarbeidet, refleksjonens betydning for arbeidet og hvordan arbeidet var tilrettelagt*. En forutsetning for forståelse av

arbeidet er at Piagets, gjennom Illeris (1976) og Helle (2002), viser til at utfordringa i den akkomodative lære-/endringsprosessen gjør endringa vanskelig.

Analysering av loggene som helhet er lagt i egen perm. Nedenfor presenteres noen eksempler.

8.3.1 Analyse av logger

Analysering av logger fra møtet 21.06.07

Opplever du at innholdet i møtet er relevant for deg?

Svarene er relevante for forskningsspørsmålet "eierforhold".

Innholdet relevant	Middels	Ikke relevant
4 stk		1

Relevant: "Ja, grunnlag for refleksjon. Nytt "tankegods"/bevisstgjøring.

Ikke relevant: "Ikke for dagen i dag da så mange andre arbeidsoppgaver venter. Dette møtet er også med på å "spise" viktig tid." (Obs! Samme person svarer på spørsmålet *Hva tenker du(...)*:

Interessant tema, men vanskelig. Da er tema kanskje relevant.)

Hva tenker du nå i etterkant av møtet (kognitivt)?

Svaret fra to av loggene er relevante i forhold til eierforhold og tilrettelegging.

Logg: "Nyttig diskusjon" (kan forstås som nyttig tilrettelegging).

Logg: "Er redd for at tankene blir et blaff."

Hva føler du nå i etterkant av møtet (emosjonelt)?

Svaret fra to av loggene kan være relevante i forhold til eierforhold og tilrettelegging. En er uklar, fire gir uttrykk for liten tro på at endring skal skje.

"Positiv." (Uklart til hva? Kan tolkes som positiv til skoleutvikling.)

"Resignasjon". (I tråd med svaret på spørsmålet om "tenker".) "Føler sjelden noe, mangler empati". (Uklart, her velger jeg å ikke tolke.)

Hva har du lært?

Svaret fra to av loggene kan være relevante i forhold til refleksjon:

”At vi kanskje er mer tradisjonelle i vår gjøren og laden enn vi er klar over.”

”At det jeg har tenkt på i 25 år er relevant som pokker!”

”Det er mulig å snakke sammen.”

Hva vil det være lurt å gjøre framover (handling, framtid)?

Svaret fra en logg kan være relevant i forhold til tilrettelegging, og en annen logg kan være relevant i forhold til styring gjennom styringsdokument:

”Ønsker konkret handling inn i *Sosial handlingsplan*.”

”Ønsker gjentakelse at tema/møtet til høsten – deretter handling. Jeg forstår det som ytterligere tilrettelegging for skoleutviklingsprosjektet.”

Tror du, innerst inne, at det er realistisk at elevene kan eie sin egen læring?

Svarene kan være relevante for eierforhold

Mange	Noen	Neppe
Samtlige svarer ”alle” eller ”mange”		

I hvilken sektor ligger min undervisning i dag?

Relevant for eierforhold, refleksjon, tilrettelegging:

Ytre	Begge	Indre
1	3, samtlige uttrykker mest indre sektor	1

- ”Redd for å miste kontroll.”
- ”Føler meg sterkt styrt av ”systemet” til å holde meg i indre sektor.

Ønsker jeg å flytte en større del av undervisningen ut i ytre sektor?

Relevant for eierforhold:

Til ytre	Til ytre med forbehold	Indre
2 stk (en svarte ytre sektor på hvor underviser jeg)	2 stk 1 og 2	1 stk Logg 5. Jeg tolker ”Det har jeg nok ønsker om, men jeg føler at jeg får for lite tid til det” som lite interessert

Andre ting du mener er viktig i denne sammenhengen?

En logg peker på aktuell strukturering av arbeidet.

Merk: Det kan være svar at mange svarer blankt på det meste. Noen er slitne, lite interessert, spørsmålet er vanskelig. Her har det betydning at en deltaker er skoleassistent og antakelig føler at spørsmålet om undervisning er lite relevant.

Analyse av logger fra Elvedalen skole et år etter, 03.06.08

Har jeg (Egil) gitt en dekkende fremstilling av prosjektet, slik at du kan kjenne deg igjen?

Kjenner igjen	Tja, ingen benekter sannhetsgehalten, men husker ikke så mye etter et år	Ikke
5 stk	2 stk	

Viktige utsagn:

- Ingen problemer med å kjenne meg igjen. Beskrivelsen av hverdag og prioriteringer som er gjort er riktig beskrevet.
- Grei framstilling, og også en ærlig refleksjon/erkjennelse fra din side om at du ville mye, og vi kanskje ”hang etter”.
- Beklagelig nok er mye kommet i bakgrunnen (da det er gått et år uten at vi/jeg har holdt det varmt) – men dreg kjensel på mye.
- Jeg kjenner meg igjen. Ser at vi har en vei å gå for å implementere prosjektet inn i vår hverdag.
- Ja, men det er lenge siden. Prosjektet har vært borte fra hodet ei stund.

Opplever du at prosjektet har ført til handling og kan danne grunnlag for videre handling?

Ført til handling. Noe handling	Ikke handling men tenking/ grunnlag for handling	ingen betydning
3 stk	4 stk	

Viktige utsagn:

- Endringer tar tid, og vi er på vei. Jeg opplever ikke at vi står med hælene i bakken og bremses. Vi er stadig på leiting etter å forbedre undervisning og øke læring.
- Prosjektet har ikke ført til direkte handlinger, men tankene om viktigheten av den gode relasjon lærer–elev er absolutt med videre. I så måte har vi kanskje gjort et grep der vi nå gjennom dagens organisering faktisk har mer tid med kontaktelevene våre!
- For egen del ja, men endring er vanskelig.

Opplever du at prosjektet har bidratt til større selvforståelse og et høyere bevissthetsnivå?

Større selvforståelse og høyere bevissthetsnivå	Noe	Ikke
5	2	

Viktige utsagn:

- Har med meg videre tankene dine om å ”eie sin egen læring”. Har igjen mislyktes i forhold til enkeltelever på dette området i år, og har stadig tanker/vyer om å gjør det bedre!
- Ja, det fikk meg til å reflektere over ganske mye (undervisningspraksis m.m.).
- Særlig refleksjonene har bidratt. Vi er eksperter i å lage planen, men kommer ofte til kort ved gjennomføring.

Hvilke følelser sitter du med i etterkant av prosjektet?

Positiv	Likegyldig	Negativ
6 stk	1 (at det er lenge siden)	

Viktige utsagn:

- Jeg tror det er sunt med en stadig påminning og bli fulgt litt på nært hold. Vi som jobber i skolen må hele tida være aktivt med, og ta stilling til det som skjer.
- Lysten til å prøve å tenke/arbeide annerledes innenfor klare og gjerne også tradisjonelle rammer.
- Du peker på at vi muligens hadde lite eierforhold til prosjektet, og det stemmer nok godt. Helt greit å delta, men vi ble liksom litt ”utenpå”.

- Gjennom refleksjon/analyse/diskusjon/bevisstgjøring blitt mer klar over egne valg og handlinger – og egen rolle i en læringsprosess.
- Vi har lært en metodikk for skoleutviklingsprosjekter i tillegg til det selve prosjektet har medført.

Hvilket forhold har du til Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet?

Kjenner godt	Middels	Lite
4 stk	1 stk Logg 2 (uklart svar)	2 stk

Andre kommentarer vedrørende skoleutviklingsprosjektet?

- Prosjektet virker noe fjernt nå siden et skoleår har gått, og mye har skjedd her på skolen dette året!
- Burde hatt enda mer tid til dette. Burde vært sterkere prioritert det året det varte. Da tror jeg vi hadde kommet lenger. Skoleåret er travelt og komprimert, og det er ikke tid til mye fordypning.
- Har ikke hatt fokus på det siste år.
- Fint med en person utenfra som satte søkelyset på vårt interne arbeid, våre valg, metoder; kanskje fungerte du også som ”ventil” og satte ord på kultur ukultur på huset.
- Du har forhåpentlig satt i gang noen akkomodasjonsprosesser hos oss, og satt lys på viktigheten av å endre seg – i forhold til den nye læreplanen og metoder man kan bruke for å nå målet vurdering (da tenker jeg bl.a. på utviklingssamtalen og mappevurdering).
- Overførbarhet til andre skoleutviklingsprosjekter. Viser hvor nødvendig det er å ha en felles plattform når det gjelder elevsyn/skolesyn. Veien fra tanke til handling må ”brøytes”.
- Vanskelighetsgraden stiger proporsjonalt med antall mennesker som deltar.

Spørsmålet om utviklingsprosjektet oppleves som positivt³² er ikke stilt, men jeg kan se hvor mange som uttrykker for og imot med å gå gjennom svarene som er gitt på de andre spørsmålene:

³² Med positivt mener jeg her *en god følelse for utviklingsprosjektet*. Spørsmålet *hva føler du nå* er stilt i loggen og er tenkt på følelsen her og nå, og blir noe annet en følelse for hele prosjektet.

Hvor positive/negative er hver enkelt lærer til utviklingsprosjektet?

Her har jeg gått gjennom loggene en gang til for å se hvilke følelser som kommer fram om prosjektet. Jeg har sortert i pluss og minus:

Logg	+	<p>Endringer tar tid, og vi er på vei. Jeg opplever ikke at vi står med hælene i bakken og bremses. Vi er stadig på leiting etter å forbedre undervisning og øke læring.</p> <p>Jeg tror det er sunt med en stadig påminning, og bli fulgt litt på nært hold. Vi som jobber i skolen må hele tida være aktivt med og ta stilling til det som skjer.</p> <p>Burde hatt enda mer tid til dette. Burde vært sterkere prioritert det året det varte. Da tror jeg vi hadde kommet lenger. Skoleåret er travelt og komprimert, og det er ikke tid til mye</p>
	-	
Logg	+	
	-	<p>At dette er lenge siden.</p> <p>Har ikke hatt fokus på det siste år.</p>
Logg	+	<p>Prosjektet har ikke ført til direkte handlinger, men tankene om viktigheten av den gode relasjon lærer–elev er absolutt med videre. I så måte har vi kanskje gjort et grep der vi nå gjennom dagens organisering faktisk har mer tid med kontaktelevene våre!</p> <p>Lysten til å prøve å tenke/arbeide annerledes innenfor klare og gjerne også tradisjonelle rammer.</p>
	-	

Logg	+	<p>Det har vel ikke ført til så mye endring så langt, men forhåpentligvis ligger det og modner et sted i bakhodene våre.</p> <p>Ja, det fikk meg til å reflektere over ganske mye (undervisningspraksis m.m.).</p> <p>Du har forhåpentligvis satt i gang noen akkomodasjonsprosesser hos oss, og satt lys på viktigheten av å endre seg – i forhold til den nye læreplanen og metoder man kan bruke for å nå målet vurdering (da tenker jeg bl.a. på utviklingssamtalen og mappevurdering).</p>
	-	
Logg	+	<p>Beklagelig nok er mye kommet i bakgrunnen (da det er gått et år uten at vi/jeg har holdt det varmt) – men dreg kjensel på mye.</p> <p>Var vel mer på hugget i fjor, men klart det har dannet grunnlag for videre handling.</p> <p>Om det ikke står helt klart for meg, vil jeg tro at det har økt sjølinnsikten, og dermed høynet bevissthetsnivået hos den enkelte.</p> <p>Gjennom refleksjon/analyse/diskusjon/bevisstgjøring blitt mer klar over egne valg og handlinger – og egen rolle i en læringsprosess.</p> <p>Fint med en person utenfra som satte søkelyset på vårt interne arbeid, våre valg, metoder; kanskje fungerte du også som ”ventil” og satte ord på kultur/ukultur på huset.</p>
	-	
Logg	+	<p>Særlig refleksjonene har bidratt.</p> <p>Vi er eksperter i å lage planen, men kommer ofte til kort ved gjennomføring.</p> <p>Vi har lært en metodikk for skoleutviklingsprosjekter i tillegg til det selve prosjektet har medført.</p> <p>Overførbarhet til andre skoleutviklingsprosjekter. Viser hvor nødvendig det er å ha en felles plattform når det gjelder elevsyn/skolesyn. Veien fra tanke til handling må ”brøytes”.</p>
	-	

Logg	+	Ført til endring? For egen del ja, men endring er vanskelig. Særlig bevissthetsnivå. Vi må la prinsipper i Kunnskapsløftet sette seg i veggene og i kulturen.
	-	Ja, men det er lenge siden. Prosjektet har vært borte fra hodet ei stund.

Jeg tolker det dit hen at seks av sju personer uttrykker at de har opplevd utviklingsprosjektet som positivt. En skriver ”at dette er lenge siden - Har ikke hatt fokus på det siste år”. Det tolker jeg som negativt, liten interesse.

8.4. Veiting av data

Som nevnt handler tabellene først og fremst om å skaffe oversikt over en stor kvalitativ datamengde. Med bakgrunn i forskningsspørsmålene har jeg har tatt for meg kategoriene ”eierforhold” og ”tilrettelegging” ved hjelp av tabeller.

8.4.1 Eierforhold

Jeg minner om at eierforhold i denne rapporten er definert med: ”Dette er jeg motivert for, og jeg opplever at det er min sak”.

Jeg har forsøkt å vurdere graden av lærernes eierforhold, hvor sterk viljen til endring er. Jeg har stilt *taler for en sterk grad av eierforhold til skoleutviklingsprosjektet og taler for en svak grad av eierforhold til skoleutviklingsprosjektet opp mot hverandre*

Taler for en sterk grad av eierforhold til skoleutviklingsprosjektet:	Taler for en svak grad av eierforhold til skoleutviklingsprosjektet:
Seks av åtte lærere ser positivt på å arbeide med utviklingssamtalen. Samtlige åtte lærere mener at elevene bør lære mer i skolen enn de gjør i dag.	Noen utsagn fra lærerne: I hvilken sektor ligger min undervisning i dag?: ”Begge sektorer, kanskje mest i indre. Redd for å miste kontroll.”

<p>Noen utsagn fra lærerne:</p> <p>”Jeg har kanskje blitt mer bevisst på læringsarbeidet mitt?”</p> <p>”Bra at noen titter oss i kortene. Greit å bli ”presset” til å lese rapporten. Øker bevisstheten rundt det vi arbeider med - setter i gang prosesser.”</p> <p>Jeg følte spesielt på at det å få gjøre elevens læring mer meningsfull for den enkelte, er spesielt viktig.”</p> <p>Lærernes refleksjoner rundt utviklingssamtalen i meningsutveksling i ettermiddagsmøtet den 07.12.06 er eksempel på den kollektive refleksjonen.</p> <p>Stikkordsmessig beskrevet i referatet fra møtet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La elevens tanker/refleksjoner være styrende under samtalen. - Relasjonsbygging er viktig for læringsarbeidet. - Opplevelse av mening er viktig. - Det er vi som voksne som inviterer til samtalen, og dermed har ansvaret for at det blir et meningsfylt samspill. - Høre på/lytte. - Ha tid til eleven! - Det tar tid å bygge opp gode relasjoner. - Vi har et stort forbedringspotensiale i studietimer. - Jo større grad av at elevene er ”på banen”, desto større grad av læring. 	<p>Analysering etter møtet den 15.02.07 viste at det bare var to av åtte informanter som arbeider med eller har tankene sine i pedagogisk utvikling i hverdagen.</p> <p>”Anelse bekymring for om jeg blir her i enda flere timer.....”.</p> <p>Det ble uttrykt stor interesse for arbeid med blogg fra de fleste av deltakerne, men i etterkant trakk to av dem seg fra bloggprosjektet.</p> <p>Fra egen forskningsdagbok etter møtet den 15.03.07: Jeg tolket stemningen på møtet til at det ikke var interesse for å satse på fornyere.</p> <p>Forskningsdagbok etter møtet den 03.05.07: Det ble mindre ”trøkk” i møtet enn jeg vanligvis har opplevd. En forholdsvis stille forsamling. De forklarte det med at de var slitne, hadde vært på et kurs i nærmeste by om ettermiddagen og dagen før.</p> <p>Den første halvtimen brukte de til eget møte, jeg deltok ikke. En av lærerne måtte gå kl 1600 for å rekke å hente barn i barnehagen og en annen dro litt tidligere.</p> <p>Oppsummering av året presentert på møtet den 21.06.07:</p> <p>”Stor forståelse fra toppen. Vi er gode på å være i endring, men det ligger nok en brems i noen av oss. Endringsarbeid er</p>
---	---

<p>God stemning på møtet den 07.12.06. Det skal avsettes tid, og lærerne skal engasjere seg i utviklingsarbeidet.</p> <p>Meningsutveksling på våre kveldsmøter tyder på engasjement og interesse hos lærerne.</p> <p>Det er bra at vi snakker i ytre sektor.</p> <p>Prosjektet har ikke ført til direkte handlinger, men tankene om viktigheten av den gode relasjon lærer–elev er absolutt med videre. I så måte har vi kanskje gjort et grep der vi nå gjennom dagens organisering faktisk har mer tid med kontaktelevene våre!</p> <p>”Har med meg videre tankene dine om å ”eie sin egen læring”. Har igjen mislyktes i forhold til enkeltelever på dette området i år, og har stadig tanker/vyer om å gjør det bedre!”</p> <p>”Om blogg: Faktisk litt oppløftet – god følelse av å komme litt videre.”</p> <p>På oppsummerende møte 21.06.07 ønsker en av lærerne ”gjentakelse av tema/møte til høsten – deretter handling”.</p> <p>I logg fra samme møte uttrykker fire av fem respondenter ønske om å flytte større del av undervisninga ut i ytre sektor.</p> <p>Så godt som samtlige gir uttrykk for at innholdet i våre møter er relevant.</p>	<p>arbeidskrevende, og for noen av oss er det vanskelig å forlate det vante, trygge og gå inn i en ukjent verden”</p> <p>”Jeg synes egentlig vi ved Elvedalen skole er ganske gode på endringer, men det er vanskelig å få tid til møter, og endring krever tid”.</p> <p>Opplever en hektisk hverdag/mangel på tid, seks personer</p> <p>På oppsummerende møte 21.06.07:</p> <p>”Føler meg sterkt styrt av ”systemet” til å holde meg i indre sektor”.</p> <p>Lovnadene fra møtet den 07.12.06 ble i begrenset grad fulgt opp:</p> <p>Avsette tid til arbeidet og prosessen.</p> <p>Engasjere seg – være i prosessen.</p> <p>Samtalene er viktige for prosessen.</p> <p>Planleggingsdager (ble til ettermiddagsmøter) er viktige for prosessen.</p> <p>I forskningsdagboka skrev jeg at engasjement og stemning på møter kan tyde på et eierforhold, men eierforholdet er i mindre grad til stede mellom møtene. Jeg opplever i stor grad at prosjektet blir mitt, forankringa er ikke god nok. Kun ett skriftlig svar på <i>Rapport bolk 1</i> kan også tyde på et manglende eierforhold.</p> <p>Siste ettermiddagsmøte med ungdomstrinnet ved Elvedalen skole: Dette var et viktig møte med ei oppsummering av skoleåret på godt</p>
--	--

<p>Mine tanker etter å ha reinskrevet referat og systematisert loggene fra møtet (12.04.07):</p> <p>Jeg opplever å ha kommet et langt skritt framover i den forstand at nå begynner dette å komme ned på bakken, bli praktisk. Det åpner muligheten for at vi skal kunne trene på samtalen, og jeg ser for meg at vi skal kunne ta ut noen blogger og drøfte hvordan vi kommuniserer med elevene, og hva vi kan gjøre med de svarene vi får fra elevene.</p> <p>Fra møtet et år etter:</p> <p>Sju av åtte respondenter oppsummerer positive følelser for prosjektet:</p> <p>”Jeg tror det er sunt med en stadig påminning, og bli fulgt litt på nært hold. Vi som jobber i skolen må hele tida være aktivt med, og ta stilling til det som skjer.”</p> <p>”Lysten til å prøve å tenke/arbeide annerledes innenfor klare og gjerne også tradisjonelle rammer.”</p> <p>”Gjennom refleksjon/analyse/diskusjon/bevisstgjøring blitt mer klar over egne valg og handlinger – og egen rolle i en læringsprosess.”</p> <p>”Vi har lært en metodikk for skoleutviklingsprosjekter i tillegg til det selve prosjektet har medført”</p> <p>Positive utsagn i ”andre kommentarer”:</p> <p>”Burde hatt enda mer tid til dette. Burde vært sterkere prioritert det året det varte. Da tror jeg vi hadde kommet lenger. Skoleåret er</p>	<p>og vondt. Derfor var det viktig at mange kunne være med. Det var som vanlig travelt, denne gangen tok det følgende form: En av lærerne hadde lesedager og eksamen, en arbeidet ikke på torsdag ettermiddager og var derfor ikke til stede. To arbeidet med forberedelser til skoleavslutning i kommunens forsamlingslokale. Sosiallærer og en av lærerne måtte gå underveis i møtet fordi de skulle i møte om en elev med særskilt opplegg.</p> <p>Til stede på hele møtet: Skoleassistent, teamleder og tre av lærerne.</p> <p>Jeg tror at situasjonen på møtet var typisk for situasjonen ved Elvedalen skole. Noen deltok ikke fordi de var opptatt med å øke faglig kompetanse, forberede en forestilling (avslutning i dette tilfellet) med elever og foreldre, samt arbeid i forbindelse med ”problemelev”.</p> <p>På spørsmålet den 21.06.07 om innholdet har vært relevant, skriver en av lærerne i loggen:</p> <p>”Ikke for dagen i dag da så mange andre arbeidsoppgaver venter. Dette møtet er også med på å ”spise viktig tid”.</p> <p>Jeg merket meg at samme person på spørsmål ”Hva tenker du nå?” svarer: ”Interessant tema, men vanskelig.” For meg blir det uklart om det er tid som er den største vanskeligheten. Det kan kanskje være møte med den vanskelige akkomodative prosessen. ”Mangel på tid” er gjenganger i samtaler og i</p>
--	---

<p>travelt og komprimert, og det er ikke tid til mye fordypning.”</p> <p>”Du har forhåpentlig satt i gang noen akkomodasjonsprosesser hos oss, og satt lys på viktigheten av å endre seg – i forhold til den nye læreplanen og metoder man kan bruke for å nå målet vurdering (da tenker jeg bl.a. på utviklingssamtalen og mappevurdering).”</p> <p>”Fint med en person utenfra som satte søkelyset på vårt interne arbeid, våre valg, metoder; kanskje fungerte du også som ”ventil” og satte ord på kultur/ukultur på huset.”</p>	<p>møter. Lav respons, lite tilbakemelding på Rapport del 1. Bare en av lærerne skrev sjøl referat fra våre samtaler.</p> <p>Fra møtet ett år etter:</p> <p>”Prosjektet virker noe fjernt nå siden et skoleår har gått, og mye har skjedd her på skolen dette året!”</p> <p>”Prosjektet har vært borte fra hodet ei stund.”</p> <p>”Grei framstilling, og også en ærlig refleksjon/erkjennelse fra din side om at du ville mye, og vi kanskje ”hang etter”. ”</p> <p>”Du peker på at vi muligens hadde lite eierforhold til prosjektet, og det stemmer nok godt. Helt greit å delta, men vi ble liksom litt ”utenpå”. ”</p> <p>”Resignasjon (tror vi ender opp med det gamle...)?”</p>
--	--

Tabell nr 3: Eierforhold

8.4.2 Tilrettelegging

For å få bedre oversikt og for å gjøre ei veiing for og imot, har jeg satt *taler for en god tilrettelegging av arbeidet* og *taler for at arbeidet ikke er godt tilrettelagt opp mot hverandre*:

Taler for en god tilrettelegging av arbeidet:	Taler for at arbeidet ikke er godt tilrettelagt:
<p>Utviklingsprosjektet var tilrettelagt i den forstand at jeg var ansatt i en liten stilling ved skolen som aksjonsforsker. Det var tilrettelagt gjennom at lærerne ved skolen har deltatt i utarbeidelse av Sosial handlingsplan.</p>	<p>Sentrale punkter fra Rapport del 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Det kan bli vanskelig å få tid til samtalen. - Det stilles spørsmål om det i skolehverdagen blir for mye fokus på organisering og for lite på pedagogikk.

<p>Prinsipper for opplæringen er også ei tilrettelegging for skoleutviklingsprosjektet. Både Sosial handlingsplan og Prinsipper for opplæringen er tydelige på at det skal arbeides med endring.</p> <p>Lokale arbeidsavtaler gir fellestid i skolen som skal gi rom for slikt arbeid.</p> <p>Fra forskningsdagbok:</p> <p>Opprinnelig var planen at vi skulle holde korte informasjonsmøter etter at elevene hadde forlatt skolen. Mange var slitne på slutten av arbeidsdagen, og det var vanskelig å engasjere seg. Møtene kolliderer ofte med ”hastemøter” (brannslukking) for en eller flere av lærerne. Vi ble derfor enige om at vi la korte informasjons- og utvekslingsmøter inn som en del av de obligatoriske morgenmøtene.</p>	<p>- Det stilles spørsmål om en komplisert organisering kan gå utover kontakten med elever.</p> <p>- Noen av kontaktlærerne har ansvar for elever som de ikke har i egen undervisning. De opplever at funksjonen kontaktlærer på det viset blir vanskelig.</p> <p>Det viste seg at det her var lite rom for møtevirksomhet både på ettermiddager (i arbeidstida) og på morgenen.</p> <p>Tema for planleggingsdager var allerede bestemt, og der var det ikke innpass for skoleutviklingsprosjektet. Vi blir enige om å legge noen møter etter skoletid for å få litt ro til å arbeide med utviklingsarbeidet.</p> <p>Ettermiddagsmøter: Møtene startet kort etter skoletid og varte i en til to timer.</p> <p>Seks personer opplevde en hektisk hverdag/mangel på tid.</p> <p>To personer sier at det ikke legges til rette for endringsarbeid (”Det legges ikke til rette - mangel på tid – det blir for mye logistikk og lite pedagogikk.”).</p> <p>Fem sier at det ønskes endring og arbeides med endring, men at det blir fort borte i en travel hverdag. En av dem sier: ”Jeg synes egentlig vi ved Elvedalen skole er ganske gode på endringer, men det er vanskelig å få tid til møter, og endring krever tid”.</p> <p>En av lærerne sier: ”Jeg opplever at det</p>
--	--

legges bedre til rette i en initieringsfase enn videre utover i arbeidet.”

En lærer skriver i logg: ”Hovedfokus ved Elvedalen skole er å organisere. Stadig finne på noe nytt organisatorisk (nye planer, nye rutiner)”.

En av lærerne gir uttrykk for at ”hverdagen er turbo”, og at utviklingsprosjektet må komme i stedet for og ikke i tillegg til. En annen at ”morgenmøtene som vi har på torsdager nå ikke er gunstige. Det er altfor travelt mellom kl 0800 og 0830. På det tidspunktet er vi ikke i stand til å tenke rolig og fornuftig”.

En av lærerne arbeidet i deltidsstilling og deltok ikke på våre møter på torsdager.

På slutten av skoleåret ble det også vanskeligere å få oppslutning og engasjement på møtene. Av erfaring vet jeg at avslutning av skoleåret er travel.

Fra min forskningsdagbok etter møtet den 03.05.07:

Det ble mindre ”trøkk” i møtet enn jeg vanligvis har opplevd. En forholdsvis stille forsamling. De forklarte det med at de var slitne, hadde vært på et kurs på om ettermiddagen og dagen før.

Den første halvtimen brukte de til eget møte, jeg deltok ikke. En av lærerne måtte gå kl 1600 for å rekke å hente barn i barnehagen, og en annen dro litt tidligere.

Siste ettermiddagsmøte med ungdomsteamet ved Elvedalen skole:

Dette var et viktig møte med ei oppsummering av skoleåret på godt og vondt. Derfor var det viktig at mange kunne være med. Det var som vanlig travelt, denne gangen utartet det seg slik: En av lærerne hadde lesedager og eksamen, en arbeidet ikke på torsdag ettermiddager og var derfor ikke til stede. To arbeidet med forberedelser til skoleavslutning. Sosiallærer og en av lærerne måtte gå underveis i møtet fordi de skulle i møte om en elev med særskilt opplegg.

Til stede på hele møte: Skoleassistent, teamleder og tre av lærerne.

Deltakerne opplevde at det gikk mye tid til organisering av aldersblandinga, og at det gikk utover annet arbeid. Det var forskjellige opplevelser av om alderblandinga fører til bedre oppfølging av elevene eller ikke. Flere av lærerne opplevde at de ikke hadde timer med sine kontaktelever eller hadde få timer med elevene.

En av lærerne: ”Det er travelt og skal være travelt. Vi klarer å gjøre jobben.”

Ledelsen uttrykte at det skal være travelt i et komprimert skoleår.

	Rektor sa at det ikke var deltakelse på møter som var avgjørende, men resultater i det praktiske arbeidet.
--	--

Tabell nr 4: Tilrettelegging

8.5 Analyse av refleksjonens rolle i arbeidet

Slik jeg ser det, gir det lite mening å veie for og imot lærernes refleksjon i og over arbeidet. Jeg presenterer derfor det jeg tolker som viktige refleksjoner fra møter, samtaler og logger for deretter å gjøre ei vurdering av refleksjonens betydning for skoleutviklingsprosjektet. I tillegg viser jeg til, og gjør ei vurdering av, lærernes egne uttalelser om refleksjonens betydning.

8.5.1 Lærernes refleksjoner rundt utviklingssamtalen i meningsutveksling

Ettermiddagsmøtet den 07.12.06 er et eksempel på den kollektive refleksjonen. Stikkordsmessig beskrevet i referatet fra møtet:

- La elevens tanker/refleksjoner være styrende under samtalen.
- Relasjonsbygging er viktig for læringsarbeidet.
- Opplevelse av mening er viktig.
- Det er vi som voksne som inviterer til samtalen, og dermed har ansvaret for at det blir et meningsfylt samspill.
- Høre på/lytte.
- Ha tid til eleven!
- Det tar tid å bygge opp gode relasjoner.
- Vi har et stort forbedringspotensial i studietimer.
- Jo større grad av elevene som er på ”banen”, desto større grad av læring.

8.5.2 Lærerne reflekterer, i samtaler med meg, over hva som bremser opp for det gode læringsarbeidet.

Noen eksempler:

- Vi må passe på – elever får ikke eierforhold til læringa ved at vi presser på. Vi har fortsatt en bit å gå; det er uklart hva som forstyrrer, men det er mange ting som spiller inn. Vi blir ikke ferdig utlært, vi kommer aldri helt i mål. Det er veien som er målet. Prosessen er viktig.
- Måten skoledagen organiseres på (time – friminutt – ny time med nytt fag – friminutt – osv.) passer dårlig i en elevaktiv skole. Når elevene har kommet i gang med eget arbeid, må vi sende dem ut.
- Er skolen for akademisk/teoretisk? Jeg opplever at mange elever, spesielt gutter, fungerer mye bedre utenfor skolen. En lærer hevder at den dårlige sida kommer fram på skolen.
- Har en drøm om en skole med en større grad av veiledning. Gå rundt – hjelpe elever. Gi tillit og ansvar.

8.5.3 Lærerne gjør seg refleksjoner om skoleutviklingsprosjektet og sin egen rolle i prosjektet.

Et uvalg fra logger:

- Jeg har kanskje blitt mer bevisst på læringsarbeidet mitt?
- Bra at noen titter oss i kortene. Greit å bli ”presset” til å lese rapporten (Rapport del 1). Øker bevisstheten rundt det vi arbeider med – setter i gang prosesser.
- Når vi prater/diskuterer i ytre sektor, må det være positivt.
- Ja, grunnlag for refleksjon. Nytt ”tankegods”/bevisstgjøring.
- At vi kanskje er mer tradisjonelle i vår gjøren og laden enn vi er klar over.
- Det er mulig å snakke sammen.
- Det har stor hensikt å snakke sammen om disse/dette temaet uten egentlig å konkludere. Det kalles å snakke seg sammen og få felles forståelse eller kjenne hverandres synspunkter.
- Jeg underviser i begge sektorer, kanskje mest i indre. Redd for å miste kontroll.
- Grei framstilling, og også en ærlig refleksjon/erkjennelse fra din side om at du ville mye, og vi kanskje ”hang etter”.
- Jeg tror det er sunt med en stadig påminning, og bli fulgt litt på nært hold. Vi som jobber i skolen må hele tida være aktivt med, og ta stilling til det som skjer.

- Du peker på at vi muligens hadde lite eierforhold til prosjektet, og det stemmer nok godt. Helt greit å delta, men vi ble liksom litt ”utenpå”.
- Fint med en person utenfra som satte søkelyset på vårt interne arbeid, våre valg, metoder; kanskje fungerte du også som ”ventil” og satte ord på kultur/ukultur på huset.
- Det handler om egen prosess. Det er viktig å eie læring. Overførbarhet til andre skoleutviklingsprosjekter. Viser hvor nødvendig det er å ha en felles plattform når det gjelder elevsyn/skolesyn. Veien fra tanke til handling må ”brøytes”.
- Du har forhåpentlig satt i gang noen akkomodasjonsprosesser hos oss, og satt lys på viktigheten av å endre seg – i forhold til den nye læreplanen og metoder man kan bruke for å nå målet vurdering (da tenker jeg bl.a. på utviklingssamtalen og mappevurdering).
- Prosjektet har ikke ført til direkte handlinger, men tankene om viktigheten av den gode relasjon lærer–elev er absolutt med videre. I så måte har vi kanskje gjort et grep der vi nå gjennom dagens organisering faktisk har mer tid med kontaktelevene våre! Bevissthet rundt behov for endring er fortsatt til stede. Jeg tror endring er mest vellykket når du føler eierskap til endring. Vi må skjønne og føle behov for endring, ikke få det kasta over oss.
- Har med meg videre tankene dine om å ”eie sin egen læring”. Har igjen mislyktes i forhold til enkeltelever på dette området i år, og har stadig tanker/vyer om å gjør det bedre!
- Ja, det fikk meg til å reflektere over ganske mye (undervisningspraksis m.m.).
- Om det ikke står helt klart for meg, vil jeg tro at det har økt sjølinnsikten, og dermed høynet bevissthetsnivået hos den enkelte.
- Særlig refleksjonene har bidratt. Vi er eksperter i å lage planen, men kommer ofte til kort ved gjennomføring.
- Gjennom refleksjon/analyse/diskusjon/bevisstgjøring blitt mer klar over egne valg og handlinger – og egen rolle i en læringsprosess.
- Burde hatt enda mer tid til dette. Burde vært sterkere prioritert det året det varte. Da tror jeg vi hadde kommet lenger. Skoleåret er travelt og komprimert, og det er ikke tid til mye fordypning.
- Relevant? ”Ja, grunnlag for refleksjon. Nytt ”tankegods”/bevisstgjøring.
- At vi kanskje er mer tradisjonelle i vår gjøren og laden enn vi er klar over.
- Når lærerne svarer positivt på spørsmålet ”Opplever du at prosjektet har bidratt til større selvforståelse og et høyere bevissthetsnivå?”, tolker jeg det som et resultat av utviklingsarbeidets fokus på lærernes refleksjon. I logg den 03.06.08 svarte fem av lærerne at

prosjektet hadde ført til større selvforståelse og høyere bevissthetsnivå, men to svarte at den hadde ført til litt større selvforståelse og høyere bevissthetsnivå.

8.6 En sammenfatning av funn

I boksene nedenfor ligger en sammenfatning av prosjektets empiri, en sammenfatning som jeg mener gir uttrykk for det essensielle i de tre kategoriene eierforhold, refleksjon og tilrettelegging. Drøftingens empiri er hentet herfra. Noe er direkte sitater fra samtaler, logger og møtoreferater. I andre tilfeller har jeg komprimert og trukket mening ut av hendelser og fenomener. I det siste ligger det tolking.

8.6.1 Eierforhold

Taler for en sterk grad av eierforhold

Lærerne ser behovet for endring, og de stiller seg positive til utviklingsprosjektet. God stemning ved meningsutveksling på møter, gode tanker om møtet med eleven, intensjoner om oppfølging av utviklingsprosjektet peker på eierforhold til arbeidet. Refleksjoner fra møter, samtaler og logger viser at lærerne har tanker i ”ytre sektor”. Jeg mener at læreren som reflekterer over å ha mislyktes i forhold til enkeltelever, men fortsatt ha tanker/vyer om å gjøre det bedre, understreker dette.

Taler for en svak grad av eierforhold

Avtalene som ble gjort på møtet den 07.12.06. ble i begrenset grad fulgt opp:

Avsette tid til arbeidet og prosessen.

Engasjere seg – være i prosessen.

Samtalene er viktige for prosessen.

Planleggingsdager (ble til ettermiddagsmøter) er viktige for prosessen.

Egil ønsker skriftlig tilbakemeldinger på loggskjema.

En setning pr. spørsmål kan være bra.

Gi gjerne andre kommentarer utover de det spørres om.

Jeg fikk lite respons på utsendte dokumenter:

Få svar på rapport bolk 1.

Få tilbakemeldinger på utsendte data.

Ingen ga uttrykk for at de ønsket å være ”utvikler”, gå i spissen for arbeidet. (Fra møtet den 15.03.07 i kapittel 6.2 Del 2, desember 06 – mars 07).

Noen av lærerne ønsker mindre tid bundet til skolen.

Analysering etter møtet den 15.02.07 viste at det bare var to av åtte informanter som arbeidet med eller hadde tankene sine i pedagogisk utvikling i hverdagen.

Lærerne ga sjøl, i logger fra møtet den 03.06.08, uttrykk for at eierforholdet til arbeidet var begrenset. ”Jeg ville mye og lærerne hang etter”, skrev en av dem.

Jeg trakk slutningen at prosjektet i for stor grad ble mitt.

Lite handling i utviklingsprosjektet opplever jeg som et sterkt indisium på en begrenset grad av eierforhold.

”Synes synd på Egil. Vi i ungdomsteamet renner bare fra det ene til det andre og har ikke tid til å snakke med Egil, avsette tid til prosjektet,” sa en av lærerne i samtale med meg.

Kort sagt, det ble vanskelig å sette av tid til utviklingsprosjektet; ”mangel på tid” var en gjenganger.

8.6.2 Tilrettelegging

Sosial handlingsplan og *Prinsipper for opplæringen* er begge ”tunge” dokumenter som gir mål for undervisninga og uttrykker at det skal arbeides med utvikling av skolen. Lokale arbeidsavtaler gir fellestid i skolen som skal gi rom for slikt arbeid.

På det viset ligger det her ei klar tilrettelegging for arbeidet. I tillegg er min rolle som aksjonsforsker også en tilrettelegging av utviklingsarbeid.

Utover dette kan det se ut som om tilrettelegginga er mangelfull. ”Hverdagen er turbo,” sa en av lærerne og ga uttrykk for at utviklingsprosjektet må ”komme i stedet for og ikke i tillegg til”. Et par av lærerne har uttalt, i samtale med meg, at skolen har fokus på planer og mindre på å følge opp planene. Det legges mest til rette i en initieringsfase. En annen skrev i logg: ”Hovedfokus ved Elvedalen skole er å organisere. Stadig finne på noe nytt organisatorisk (nye planer, nye rutiner).”

Fem av åtte lærere sa at de ønsket endring og arbeid med endring, men at det fort ble borte i en travel hverdag. En av dem sa: ”Jeg synes egentlig vi ved Elvedalen skole er ganske gode på endringer, men det er vanskelig å få tid til møter, og endring krever tid.”

En av lærerne uttrykte det samme som ledelsen: ”Det er travelt og skal være travelt, det skal være travelt i et komprimert skoleår.” Rektor hevdet (kanskje i et litt stresset øyeblikk) at ”det ikke er deltakelse på møter som er avgjørende, det er resultater i det praktiske arbeidet”.

Lærerne har vært med å utforme Sosial handlingsplan, og de fleste har kjennskap til Prinsipper for opplæringen. Flere uttrykte at planene ikke er med i skolehverdagen. Undervisning i indre sektor tyder på det samme.

Forsøket på å overføre bloggen fra egen arbeidsplass til ungdomsteamet ved Elvedalen skole kan tyde på at den forenkla læringsforståelse fremdeles har en plass hos meg. Det førte heller ikke til resultater, helt i tråd med Mette Høies påstand om at slik spredning sjelden fungerer (Ruud Knutsen (red) 2005 fra kapittel 2.2.4 *Ending av undervisningskultur*).

For meg ser det ut som at deltakerne opplever at prosjektet kommer ”i tillegg til”. Korte informasjonsmøter på slutten av arbeidstida blir flyttet til morgenmøtene, hvor det også viste seg å være lite rom for prosjektet. ”Morgenmøtene som vi har på torsdager nå, er ikke gunstige,” sa en av lærerne. ”Det er altfor travelt mellom kl 0800 og 0830. På det tidspunktet er vi ikke i stand til å tenke rolig og fornuftig.” Ifølge mine notater i forskningsdagboka ble det også mange hinder for våre ettermiddagsmøter, hvor mange ikke kunne møte pga hastesaker i skolen og/eller tidspress hjemme. Det ble også gitt uttrykk for at organiseringa av aldersblandinga gjorde det vanskelig å følge opp elever, og at den tok mye tid.

En klar konflikt mellom lærere som mener at arbeidet ikke er tilrettelagt, og ledelsen pluss en lærer som hevder at det er nok tid til arbeidet.

8.6.3 Refleksjonen

Jeg knytter svarene på spørsmålet om større sjølførståelse og et høyere bevissthetsnivå til refleksjonen.

Fem av lærerne hevder at prosjektet hadde ført til *større* sjølførståelse og høyere bevissthetsnivå, men to svarte at den hadde ført til *litt større* sjølførståelse og høyere bevissthetsnivå. Slik jeg ser det, er dette en logisk slutning ut fra at vi allerede har konkludert med at vi snakker i ytre sektor men, i hovedsak, handler i indre. At vi snakker i ytre sektor er i seg sjøl et viktig indisium på at refleksjonen har hatt stor betydning.

Her opplever jeg at en av lærerne satte ord på refleksjonens betydning: ”Det har stor hensikt å snakke sammen om disse/dette tema uten egentlig å konkludere. Det kalles å snakke seg sammen og få felles forståelse eller kjenne hverandres synspunkter”.

I den grad det er mulig å konkludere i en slik sak, mener jeg at det kan være riktig å si med en av lærerne: ”Gjennom refleksjon/analyse/diskusjon/bevisstgjøring blitt mer klar over egne valg og handlinger – og egen rolle i en læringsprosess”.

9.0 Drøfting

Forskningas hensikt er å hente ut *det vanskelige*. ”Med hjelp av begrepet *vanskelig* ønsker jeg å belyse utfordringene med at det viste seg å bli vanskelig å avsette tid og krefter til skoleutvikling,” skrev jeg i kapittel 1.4.1 *Presisering av problemstillinga*. Jeg vil allikevel starte med å peke på områder hvor vi har lyktes med endring av pedagogisk praksis i kapittel 9.1 *Lærerne har opplevd utviklingsprosjektet som positivt, og det har skjedd endring i måten å organisere undervisninga på*.

Forskningsspørsmålene *Eierforhold og refleksjon* drøftes under overskriften 9.2 *Refleksjon og eierforhold* og *tilrettelegging* under overskriften 9.3 *Tilrettelegging*. Problemstillingas drøfting av *det vanskelig* skjer, først og fremst, i kapittelet 9.4 *Er det vanskelig å endre skolen fordi vi ikke tar hensyn til det vanskelige?* For øvrig er problemstillinga overordnet for hele kapittel 9.0 *Drøfting*.

Når jeg i drøftinga skriver *lærerne gjør*, eller *lærerne vil*, er det flertallet av lærerne jeg beskriver.

9.1 Lærerne har opplevd utviklingsprosjektet som positivt, og det har skjedd endring i måten å organisere undervisninga på.

Endring i organisering av arbeidet gjør at lærerne har sine kontaktelever mer. ”Prosjektet har ikke ført til direkte handlinger, men tankene om viktigheten av den gode relasjon lærer–elev er absolutt med videre. I så måte har vi kanskje gjort et grep der vi nå gjennom dagens organisering faktisk har mer tid med kontaktelevene våre!” skrev en av lærerne i logg et år etter ferdig prosjekt (03.06.08). Litt beskjedent sagt, mener jeg. Slik jeg ser det, har ungdomsteamet gjort et didaktisk grep som er i tråd med målene for vårt utviklingsprosjekt *tilpasset opplæring, arbeid med bedre relasjon mellom lærer og elev og arbeid med utviklingssamtalen*. *Sosial handlingsplan* peker på relasjonen mellom lærer og elev og *Prinsipper for opplæringen* peker på *motivering av elevene, elevmedvirkning og tilrettelagt opplæring*. Slik jeg ser det, åpner mer tid med kontaktelevene for muligheter for en *bedre relasjon lærer – elev, for elevmedvirkning og større grad av tilrettelegging*. Til sammen kan dette gi større *motivasjon*. Så blir det opp til lærerne å utnytte handlingsrommet som mer tid til kontaktelevene gir.

Helt enkelt oppsummerte vi prosjektet (21.06.07) med at vi snakket i ytre sektor, men i hovedsak handlet i indre. Ut fra min forståelse av læring som prosess, mener jeg at læring har skjedd i den forstand at *snakke sammen* og *reflektere sammen* er en viktig del av den affektive siden av læringsprosessen (kapittel 2.2.2 *Læring, en samspillprosess*).

Når vårt utgangspunkt var at vi i skoleutviklingsprosjektet sto overfor den vanskelige akkomodative læringa, var det kanskje hit det var realistisk å komme. ”Akkomodasjon er en smertefull prosess. Når vi blir utfordret på grunnleggende spørsmål om skole og læring, er sjansen stor for at forsvarsmekanismene avviser dem.” (Helle 2002). Kapittel 9.2 *Refleksjon og eierforhold* viser at lærernes eierforhold til utviklingsprosjektet ikke var sterk nok til virkelig³³ å utfordre den vanskelig akkomodative læringa/endinga. Det kan se ut som om det fortsatt er slik at lærernes skjema er av en slik art at det er vanskelig å bygge den nye, elevaktive pedagogikken på eksisterende fundament (Piaget i Illeris 2000). Dette bekreftes av uttalelser fra lærernes logger: ”Jeg underviser mest i indre sektor, redd for å miste kontroll” og ”Lysten til å prøve å tenke/arbeide annerledes innenfor klare og gjerne også tradisjonelle rammer”.

Samtidig er det altså slik at lærerne er inne i en endringsprosess. Jeg beskriver prosessen i kapittel 9.2 *Refleksjon og eierforhold*. En gjennomgang av loggene fra møtet et år etter (03.06.08) sier at seks av sju lærere opplevde prosjektet som positivt. Dette illustreres ved utsagnene ”fint med en person som kom utenfra” og ”har med meg videre tankene dine om å eie sin egen læring”. Deltakerne uttrykker også at temaer for møtene har vært relevante.

Endring av sosial art tar tid. ”For at verdier skal slå rot hos ansatte, må det skje en sosialiseringssprosess som ikke kan være rask og overflatisk”. (Irgens 2007). Kanskje kom vi så langt som det var mulig å komme? Problemstillinga stiller spørsmål om hvorfor det er vanskelig for lærerne å endre sin pedagogiske praksis, og helt enkelt kan svaret være at *det vanskelige* ligger i den akkomodative læringa. Men for at utviklingsarbeidet vårt skal oppsummeres, slik at læringa får betydning for arbeid videre framover, må vi gå dypere ned i materien. I kapittel 1.4.1 *Presisering av problemstilling* står det: Når jeg bruker begrepet ”vanskelig”, er det fordi jeg ønsker å belyse utfordringene med at det viste seg å bli vanskelig å avsette *tid og krefter til skoleutvikling*. Dette til tross for de klare føringer som er påpekt ovenfor (ledelse, lærerne og styringsdokumentene vil skoleutvikling).

³³ Med *virkelig* mener jeg her at vi snakker om hvordan vi kan gjøre ting annerledes, men vi gjør det ikke.

Den nye læringa kan ikke bygges på eksisterende fundament: Hva gjør vi da, eller hva kunne vi ha gjort annerledes? Først vil jeg se på funksjonen av verktøyene ”refleksjon” og ”eierforhold”.

9.2 Refleksjon og eierforhold

Arbeidsmetodene *møter*, *samtaler* og *logger* var bevisst valgt med tanke på å fremme deltakernes refleksjon, og gjennom den læring og endring. Men det viste seg at det ble vanskelig å prioritere arbeidet med utviklingsprosjektet på et nivå som førte til endring av lærernes pedagogiske praksis. Jeg ser da bort ifra endring av organisering, som medfører åpning for et bedre forhold mellom kontaktlærer og elev, og som i seg sjøl var en viktig endring.

Flere funn kan tyde på at lærerne ikke ønsket et større eierforhold: Avtalene fra møtet den 07.12.06 ble i begrenset grad fulgt opp, lite respons på utsendte dokumenter, få tilbakemeldinger på utsendte data, ingen ønsket å være ”utviklere”, og noen ønsket mindre tid bundet til skolen. ”Jeg synes synd på Egil. Vi i ungdomsteamet renner bare fra det ene til det andre og har ikke tid til å snakke med Egil, avsette tid til prosjektet”, sa en av lærerne. I sum kan vi si at det ble vanskelig å sette av tid til utviklingsprosjektet, ”mangel på tid” var en gjenganger, og det kan handle like mye om svak grad av *eierforhold* som om *tid*.

I kapittel 8.5 *Analysering av refleksjonens rolle i arbeidet* peker jeg på at jeg opplever at graden av eierforhold ikke var sterk nok til å ”dra” lærings-/endringsprosessen. Det er lett å tenke at manglende eierforhold til prosjektet førte til manglende prioritering av utviklingsarbeidet. I kapittel 2.2.5 *Eierforhold* hevder jeg, med støtte fra Illeris, Helle og Kversøy, at det er en forutsetning at lærerne eier sitt eget læringsarbeid (Illeris 1974, Helle 2002 og Kversøy 2005). Samtidig går det også an å tenke at manglende prioritering av utviklingsarbeidet førte til manglende eierforhold. Ut fra dette finner jeg det riktig å stille spørsmålet: Ønsket lærerne større eierforhold? Kanskje er det tryggere og mer behagelig å være ”litt utenpå”, som en av lærerne skrev i logg fra møtet den 03.06.08.

Det er ikke vanskelig å tenke seg at det er mer uforpliktende å reflektere rundt den nye pedagogikken enn å sette den ut i praksis. ”Innsikt i” er mer uforpliktende enn handling. Lærere blir fort ”elever”, hevder Knud Illeris, ”de kjeder seg og frasier seg ansvar” (kapittel 2.2.2 *Læring, en samspillprosess*). Slik jeg ser det, kan det se ut som om vi ikke helt har klart å bryte

lærer–elevrollen. Lærernes eierforhold til arbeidet var kanskje ikke sterkt nok til at de ønsket større medvirkning. Det kan tenkes at jeg ville for mye, og at jeg gjorde det på bekostning av lærernes eierforhold til arbeidet. ”Grei framstilling, og også en ærlig refleksjon/erkjennelse fra din side om at du ville mye, og vi kanskje ”hang etter”, skrev en av lærerne i logg. Lærerne vil ikke få et eierforhold til utviklingsarbeidet dersom aksjonsforsker tar hele styringa (kapittel 2.2.5 *Eierforhold*).

Det kan se ut som om arbeidet med refleksjon ble vellykket. I kapittel 9.2 *Refleksjon og eierforhold* skrev jeg: ”I den grad det er mulig å konkludere i en slik sak, mener jeg at det kan være riktig å si med en av lærerne: ”Gjennom refleksjon/analyse/diskusjon/bevisstgjøring blitt mer klar over egne valg og handlinger – og egen rolle i en læringsprosess”.

Jeg opplever at vi, i den tida vi har hatt til rådighet, har utnyttet verktøyet *refleksjon* godt. Møtene har i hovedsak vært preget av god stemning og viktige refleksjoner, både kollektivt og enkeltvis (i logger og i samtaler). Vi har hatt engasjerte og konstruktive meningsutvekslinger, vi har ”snakket oss sammen”. Det kan se ut som om læringa, prosessen, går gjennom tanken, refleksjonen og på det viset ligner på resultatet jeg fikk på mitt eksamensprosjekt, hvor jeg arbeidet med elever og eierforhold til egen læring (Ravnå 2006). Det er også tenkelig at det er med hjelp av refleksjonen vi møtte, og utfordret, det Gunnar Ekman kaller småpratene, og som er kalt ”kulturen som sitter i veggene” i denne rapporten. At det er refleksjonen som på sikt påvirker ”slik vi gjør det hos oss”. Det kan se ut som om refleksjon har vært det riktige verktøyet, men at refleksjon alene ikke har klart å bygge den graden av eierforhold som arbeidet krever. Ble arbeidet tilrettelagt slik at det ble tatt hensyn til den vanskelige akkomodative endringsprosessen?

9.3 Tilrettelegging

Styringsdokumentene er ”tunge” dokumenter, som uttrykker at det skal arbeides med utvikling av skolen. Lokal arbeidstidsavtale ga fellestid ved skolen. Jeg har arbeidet som aksjonsforsker. Ut over dette har jeg nettopp oppsummert at kan det se ut som om tilrettelegginga er mangelfull.

Jeg hadde ikke skriftlig kontrakt i arbeidet ved Elvedalen skole, og det ble ikke opprettet en formell ledelsesgruppe for arbeidet. Slik jeg ser det, er dette er svakhet ved prosjektet. Ei prosjektgruppe med faste møter ville kanskje ha diskutert og tatt grep om *det vanskelige*.

Samtidig mener jeg at et interessant spørsmål er: Kan det tenkes at vi ikke ville ha fått tak i *det vanskelige* med en mer ”perfekt” organisering av arbeidet? Med det mener jeg at vi med noen grep i organiseringa kunne ha fått litt bedre, eller flere, resultater, men samtidig dekt over *det vanskelige*.

”Kampen om tid” mener jeg er et godt uttrykk for den mangelfulle tilrettelegginga. Det artet seg slik at det var vanskelig å få plass til våre møter innenfor avtalt arbeidsdag. Etter arbeidstid kolliderte utviklingsprosjektets behov med hastemøter og private gjøremål. Jeg ser det slik at det gir liten mening at en av lærerne og ledelsen hevdet at det er nok tid, når vi ser at det skjer lite handling: ”Vi klarer å gjøre jobben”. Nei, mener jeg, min empiri peker på at jobben ikke ble gjort, og min empiri peker på at mangel på tid uttrykkes sterkt hos de som skal utføre arbeidet. ”Hverdagen er turbo” er et uttrykk for dette. Både *Sosial handlingsplan* og *Prinsipper for opplæringen* er tydelige på at det skal arbeides med endring. Både lærere og ledelse har gitt uttrykk for at de ønsker endring. Helt enkelt kan si det hjelper lite at noen hevder at vi klarer å gjøre jobben, når de som skal gjøre arbeidet mener noe annet. Oppsummering av prosjektet i møtene 21.06.07 og 03.06.08 viser at arbeidet, i begrenset grad, førte til endring. Ifølge min forskningsdagbok ble det vanskelig å få plass til våre møter, og det kan se ut som om organisering av aldersblandinga tok mye av møtetida. En lærer deltok ikke på våre møter. Jeg tenker slik at dersom prosjektet hadde blitt ansett for viktig, hadde utfordringa i at møtetid og fridag falt på samme dag vært løst. Kanskje kunne både lærere og ledelse, med støtte fra Kjell Schou Andreassens, ha stilt spørsmålet: ”Hvis dette er et problem for meg, hva ønsker jeg å gjøre med det?” (Irgens 2007).

Lærerne har vært med på å utforme *Sosial handlingsplan*, og de fleste har kjennskap til *Prinsipper for opplæringen*. Flere uttrykker at planene ikke er med i skolehverdagen. Undervisning i indre sektor tyder på det samme. Slik sett kan det se ut som om arbeidet ved Elvedalen skole bekrefter Gunnar Ekmans forskning som sier at ”kulturen som sitter i veggene” er vel så viktig for hvordan arbeidet utføres, som offisielle møter og styringsdokumenter (Ekman 2004). I utgangspunktet hadde jeg tro på at min pedagogikk eller ledelse av læringsprosesser er fundamentert på en konstruktivistisk læringsforståelse, og at jeg tar utgangspunkt i at læring skjer i eleven eller den lærende. Forsøket på å overføre bloggen fra egen arbeidsplass til ungdomsteamet ved Elvedalen skole kan tyde på at den forenkla læringsforståelsen fremdeles har en plass hos meg. Overføring lyktes ikke, helt i tråd med Mette Høies påstand om at slik spredning sjelden fungerer (Ruud Knutsen (red) 2005).

Vi kan oppsummere at lærernes eierforhold til arbeidet ikke har vært sterkt nok til å drive arbeidet. Refleksjonen har fungert, og at tilrettelegginga har vært mangelfull. Hvorfor er det slik?

9.4 Er det vanskelig å endre skolen fordi vi ikke tar hensyn til det vanskelige?

Med den kryptiske overskrifta mener jeg at det kan se ut som om vi, i vårt arbeid ved Elvedalen skole, i begrenset grad har tatt hensyn til den vanskelige, akkomodative lærings-/endringsprosessen. Jeg tror at vi lett glemmer, eller kanskje ikke er klar over, at endringsprosesser er utfordrende og tar lang tid. Nå var det slik at jeg, for min egen del, fant Piagets akkomodasjon som aktuell forklaring først etter at utviklingsprosjektet var gjennomført. Jeg tillater meg å spørre om skolens ledelse forsto at vi her sto overfor et møte med *det vanskelige*. Kampen om tid kan ha vært et uttrykk for at ledelsen ikke helt har forstått og tatt høyde for den vanskelige endringsprosessen. Det kan ha vært ei unnskyldning, bevisst eller ubevisst, fra lærerne for å omgå møtet med *det vanskelige*. Uansett burde det vært løftet opp og løst. Kanskje Andreassens *relasjonsforklaringer* kunne ha vært til hjelp (Irgens 2007).

Akkomodasjon er å endre skjema. For vår del mener jeg at det handlet om å forlate skjemaet med undervisning i indre sektor til fordel for et skjema med undervisning i ytre sektor (kapittel 2.2.3 *Akkomodasjon og konstruktivisme*). Figur 3: *Akkomodativ læring* i forannevnte kapittel viser hvordan jeg ser for meg at den nye pedagogikken ikke kan fundamenteres på det gamle skjemaet.

Jeg har ovenfor nevnt læreren som gjerne vil prøve noe nytt innenfor rammene av tradisjonell pedagogikk, og læreren som er redd for å miste kontroll og derfor underviser mest i indre sektor. Slik jeg ser det, må vi tåle å miste noe av kontrollen. Styring og kontroll er modernitetens ledelse, og vi arbeider med ungdom som er formet i et postmoderne samfunn, med en postmoderne kultur (kapittel 2.1 *Endringer i samfunnet krever endringer i skolen*). Slik jeg ser det, blir det vanskelig å få plass til den nye elevaktive pedagogikken innenfor tradisjonelle rammer. Jeg mener at *det vanskelige* ligger akkurat her. Dersom lærerne skal nå målene som er satt i de to styringsdokumentene, må de gå en vei som er lengre og mer utfordrende enn det vi ser ut til å skue. ”Svar på slike spørsmål er en sentral del av vår pedagogiske identitet, og det er vondt å finne nye svar.” (Helle 2002). ”Man akkomoderer kun i situasjoner som det har betydning for en selv at man klarer eller løser. Hvorfor skulle man ellers ”gjøre seg umaken”? ”I mindre

betydningsfulle situasjoner avviser man problemet eller assimilerer det, dvs. innpasser det i allerede etablerte kognitive strukturer.” (Illeris 1976). Min erfaring er at vi gjerne bruker de nye *begrepene* og tilpasser dem til eksisterende handlingsmønster eller skjema, noe som slett ikke fører til endring.³⁴

Under tvil vil jeg gå så langt som å kalle overgangen mellom den ”folkelige didaktiske forståelsen” (Illeris i kapittel 2.2.1 *Konstruktivismen opp mot et snevert didaktikkbegrep*) og *konstruktivismen* for et *paradigmeskifte*³⁵. Under tvil, fordi det kan stilles spørsmål om pedagogikk er en vitenskap. *Fremmedordboka* definerer pedagogikk som *vitenskapen om oppdragelse og læring*, mens det i *Hele Norges leksikon* står: ”Er i dag et akademisk fag som for en stor del støtter seg til fag som psykologi, sosiologi, filosofi, etikk, statistikk m.m. (Berulfsen og Gundersen 1986; Petter Henriksen (red) 1996). Jeg forstår pedagogikken som en kombinasjon av mange retninger i vitenskapen. Samtidig mener jeg at avstanden mellom de to retningene innenfor pedagogikken er så stor og utfordrende for lærerne at paradigmeskifte kan forsvares. ”Slik jeg ser det, dreier det seg om læring med egen identitet som innsats, noen kaller det ”læring som risikosport.” (Kapittel 2.2.3 *Akkomodasjon og konstruktivisme*).

Ut fra ovenstående resonnement har jeg tro på at verktøyet *refleksjon* trenger en forsterkning, at vi kan hente fram honnørordene fra vårt arbeid med elever, *se, støtte og utfordre eleven* (Hartviksen og Kversøy 2008). Jeg mener at ledelsen bør bruke mye tid på å *se, støtte og utfordre* sine ansatte. Hvilken form *utfordring, støtte* og *bli sett* skal ta er ikke denne rapportens anliggende, men jeg har tro på at noen bringer stafettpinnen videre.

Men – hvor sto ledelsen i sin egen læreprosess? Kan det tenkes at også skolens ledelse sjøl sto overfor en akkomodativ læringsprosess? Slik jeg ser det, er det lite trolig at ledelsen, som ikke la godt til rette for lærernes endringsprosess, hadde full forståelse for den endringsprosessen de sjøl sto overfor. Kanskje står de fortsatt overfor *det vanskelige*? Derfor spør jeg: Hvem skal *se, støtte og utfordre* ledelsen?

³⁴ Det dreier seg om erfaring fra andre sammenhenger, ikke fra empiri i denne rapporten.

³⁵ Paradigme – felles grunnsyn blant utøverne av en vitenskap (Berulfsen og Gundersen 1986).

9.5 Konklusjon

Det er ikke det "ene riktige svaret" jeg kommer ut med, skrev jeg i kapittel 4.1 *En stor og sammensatt empiri*. Konklusjonen må leses og forstås ut fra *det kan se ut som om*:

Lærerne har opplevd utviklingsprosjektet som positivt, og flertallet uttrykker at de har blitt mer bevisst sin egen rolle som lærere.

Prosjektet har ført til ei viktig endring. Lærerne har sine kontaktelever mer. Dette er i tråd med prosjektets intensjon og åpner for mer undervisning i ytre sektor.

Utover dette ble det i hovedsak undervist i indre sektor, mens våre meningsutvekslinger og møter var i ytre sektor.

Akkomodativ læring er vanskelig, et endringsarbeid med egen identitet som innsats. Det kan tenkes at vi kom så langt (meningsutvekslinger og møter var i ytre sektor) det var realistisk å komme i løpet av et skoleår.

Stemningen på våre møter har vært god, og empirien inneholder mange gode tanker/refleksjoner. Det er trolig refleksjon som verktøy som har gitt mest resultat med tanker i ytre sektor. Tanker i ytre sektor kan ha betydning for bygging av en ny undervisningskultur.

Lærernes eierforhold til utviklingsprosjektet har ikke vært sterkt nok til å drive den vanskelige akkomodative endringsprosessen, og funn tyder på at lærerne ikke ønsket et sterkere eierforhold. Det kan se ut som om verken styringsdokumenter eller refleksjonen alene har klart å bygge et sterkt nok eierforhold til arbeidet slik at det fører til endringer, eller større endring, i utføring av yrket.

Med utgangspunkt i at vi står overfor en akkomodativ endringsprosess, har ikke skolens ledelse fulgt opp prosjektet tilstrekkelig til at det har ført til resultater.

Min forståelse av den vanskelige akkomodative læringsprosessen har kommet til underveis i arbeidet, og jeg mener at det kan være riktig å bruke begrepet *paradigmeskifte* om overgangen fra en "folkelig didaktisk forståelse" til *konstruktivismen*.

Ut fra manglende tilrettelegging av arbeidet kan det se ut som om ledelsen heller ikke har forstått hvor vanskelig dette arbeidet er.

Det kan tenkes at skolens ledelse sto overfor sin egen akkomodative læringsprosess.

Et sammenfattende svar på problemstillingen

Jeg mener at prosjektets problemstilling *Hvorfor er det vanskelig for lærerne å endre sin pedagogiske praksis når klare føringer peker på at skolen bør endres?* er besvart. Den er bevart gjennom:

- På den ene sida vise den akkomodative prosessen, *det vanskelige*, som består av et endringsarbeid med *egen identitet som innsats*.
- På den andre sida var ikke lærernes eierforhold til arbeidet sterkt nok til å drive utviklingsprosessen i møte med *det vanskelige*.
- I tillegg nådde ikke utviklingsarbeidet tilrettelegging opp til det som, ifølge rapportens teori, må forventes i møtet med en akkomodativ endringsprosess.
- Vårt bevisste arbeid med refleksjonen har ført til resultater i deltakernes tenking om pedagogikk, men det har i mindre grad ført til endring i undervisning.
- Det kan tenkes at ei viktig utfordring for arbeidet har vært at ledelsen sjøl står overfor sin egen akkomodative endringsprosess.

Det er med utgangspunkt i forskningsspørsmålene jeg har undersøkt, *lærernes eierforhold til arbeidet, hvilken betydning refleksjonene har hatt og hvordan ledelsen har tilrettelagt for prosjektet*, som igjen underbygger konklusjonene på problemstillinga.

9.6 Etterord

Peder Haug har forsket på L97, og Erling Lars Dale og Jan Inge Wæreness har forsket på Reform 94. De har pekt på at det har skjedd lite i kjølvannet av de to reformene (kapittel 2.1.2 *Skolen som sosial arena*). Andy Hargreaves viser til at skolereformer i liten grad blir gjennomført: "Bare utenpå", sier han og påpeker at "lærerne ikke lærer rent instrumentelt (...), deres læring har også sosiale dimensjoner. (...)Reglene i verden er i endring. Det er på tide at reglene for undervisning og for lærerens virksomhet endrer seg med dem." (Hargreaves 1996). "L97 ga oss læreplaner for en elevaktiv skole, og Kunnskapsløftet er i enda større grad influert av ideen om elevaktivitet," skrev Arne N. Jordet i kronikk i Dagbladet. Men skolen ble ikke "elevaktiv" selv om den fikk nye læreplaner, hevder han, og viser til professor Peder Haug, som ledet evalueringen av norsk grunnskole etter L97. Han hevder at skolens kompetanse for ensidig er basert på *formidling* (Dagbladet 12.10.2007).

Kan *det vanskelige*, den akkomodative læringa, bidra med svar på hvorfor det skjer så lite i skolen? Dette fenomenet er ikke nytt. Både Knud Illeris og Lars Helle har allerede pekt på akkomodasjon som *det vanskelige* (kapittel 2.2.3 *Akkomodasjon og konstruktivisme*). I boka *Rom for handling. Skoleutvikling i et helhetsperspektiv* har Lars Helle knyttet akkomodasjon sammen med skoleendring, og gjennom det vært en inspirasjonskilde for min forståelse av problematikken (Helle 2002). Kanskje er det allerede gjennomført skoleutviklingsprosjekt som har tatt høyde for den vanskelige akkomodative prosessen. Hvis ikke ett eller flere slike prosjekter er gjennomført, burde det kanskje være duket for et forskningsprosjekt som tar høyde for *det vanskelige*. Kanskje et prosjekt hvor deltakerne har tilgang til (...) den riktige støtten, de riktige verktøyene, innflytelse på tempoet og arbeidsforhold, samt ressurser til å utføre det de ønsker (...).” (Irgens 2007).

9.6.1 Min egen læring

Masterstudiet har vært intenst. Jeg opplever at jeg har vært student med ”hele meg”, og at ”masteren” har fulgt meg gjennom hele den våkne tida av døgnet med en stadig ”samspillprosess mellom følelser og intellekt” (Illeris 2000).

Selv om skoleutviklingsprosjektet har vært utført i lag med noen få mennesker, og på en liten skole, opplever jeg at det samfunnsmessige aspektet ved *det vanskelige*, den akkomodative læreprosessen, er en større sak som angår oss alle.

Hva har jeg lært?

Det mest opplagte er at jeg, sett ut fra prosjektets konstruktivistisk teoriforståelse, forsøkte å initiere et uheldig forsøk med overføring av blogg fra egen arbeidsplass til ungdomsteamet ved Elvedalen skole. Egentlig vet jeg at lærerne sjøl må delta i å utvikle sine metoder; jeg kan bare være en hjelper, en veileder. Slik jeg ser det, er hendelsen et eksempel som viser hvor lett det er å falle ned i ”gamle spor”.

Jeg har lært noe om³⁶ å skrive prosjektrapport og om å strukturere og systematisere. Noe av lærdommen har kommet i seineste laget, slik sett skulle jeg gjerne hatt en måned til med prosjektrapporten.

Den viktigste lærdommen har vært knyttet til den akkomodative siden av læringsprosessen, *det vanskelige*. Jeg opplever at jeg ser på *læring, ledelse og kultur* på en litt annen måte. Jeg ser tydeligere hvordan ”kulturen som sitter i veggene” har en konserverende funksjon på vårt handlingsmønster; konserverende på godt og vondt. Arbeid med læring er komplekst, og sjøl om jeg har arbeidet mye med den akkomodativ sida av læring, føler jeg at jeg fortsatt beveger meg på overflaten. Her er det mye å hente, mye å lære. Litt skremmende er det. Skremmende i den forstand at det knapt er noe annet jeg har arbeidet så mye og så intenst med. Hvordan er det da med alt annet som jeg tror jeg kan og vet noe, eller kanskje mye, om?

Jeg har for alvor lært at læring koster. I arbeidet med ”masteren” ligger slit og forsakelser. Men det har også, i aller høyeste grad, vært spennende og morsomt. Jeg ville ikke vært det foruten.

Dette skrives i en kaotisk og stressende innleveringsfase, og jeg vet ikke helt hva jeg har lært. Kanskje skal jeg bruke sommeren ved tyriilden i Femundmarka mens jeg funderer over hvem jeg er, eller har blitt, gjennom år med masterstudium?

Litteraturliste

- Berg, Gunnar og Wallin, Erik (1983).
Skolan i ett utvecklingsperspektiv. Lund, Lund Studentlitteratur.
- Berulfsen, Bjarne og Gundersen, Dag (1986).
Fremmedordbok, 15. utgave.
Oslo, Kunnskapsforlaget Ascheoug–Gyldendal.
- Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge (2003).
Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte.
Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Dewey, John (2005, dansk utgave).
Demokrati og uddannelse. Oversatt av Joacim Wrang (fra engelsk etter *The Collected Works of John Dewey: Middle Work, Wolume 9:1916*). Århus. Forlaget Klim
- Ebeltoft, Arne (1975).
Nye samarbeidsformer i skolen.
Oslo, Tanum-Norli.
- Ekman, Gunnar (2004).
Fra prat til resultat – om lederskap i hverdagen.
Oslo, Abstrakt forlag.
- Else Askerøi (2003).
Mastergradhåndboka Læremidler for profesjonsutdanning.
Kjeller, Høgskolen i Akershus.
- Foros, Per Bjørn (2003).
Tid for besinnelse. Om krisen i det moderne.
Oslo, Vidarforlaget.
- Grenness, Tor (2001).
Innføring i vitenskapsteori og metode, 2. utgave.
Oslo, Universitetsforlaget.
- Halvorsen, Knut (2003). Oslo
Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode.
Oslo, J.W. Cappelen Akademisk forlag.
- Hargreaves, Andy (1996).
Læringsarbeid og skolekultur. Læringsarbeides forandring i en postmoderne tidsalder.
Gyldendal Norsk Forlag.
- Hartviksen, Marit og Kversøy, Kjartan Skogly (2008).
Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak.
Bergen, Fagbokforlaget.
- Helle, Lars (2002).

- Rom for handling. Skoleutvikling i et helhetsperspektiv, 2. utgave.*
Oslo, Universitetsforlaget.
- Henriksen, Petter (red).
Hele Norges Leksikon.
Oslo, Hjemmets bokforlag.
- Hiim, Hilde og Hippe, Else (2001).
Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap.
Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Hobsbawm, Eric (1997).
Ekstremismens tidsalder, 1914 -1991.
Oslo, Norsk utgave Gyldendal Norsk Forlag.
- Illeris, Knud (2000).
Læring – aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx.
1. utgave.
Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Illeris, Knud, Viborg (1976).
Problemorientering og deltagerstyring. Oplæg til en alternativ didaktikk, 2. utgave.
København, Munkegaard.
- Irgens, Eirik J. (2007) Bergen
Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet.
Oslo, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke.
- Jordet, Arne N.
”Skolen mellom liv og lære.” Kronikk i Dagbladet, 12.10.07.
- Kvale, Steinar (1997).
Det kvalitative forskningsintervju.
Original tittel: Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing.
Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Kversøy, Kjartan S. (2005).
Etikk – en praktisk vinkling.
Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke.
- Lærer ved Elvedalen skole (red).
Sosial handlingsplan for Elvedalen skole.
Rullerende plan 2004–08, sist oppdatert mars 2007.
- Nordahl, Thomas (2000).
En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv.
Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Prosjektpresentasjoner (Kunnskapsløftet fra ord til handling) (2006 – 2008).
Oslo, Utdanningsdirektoratet.

Ravnå, Egil (2006).

Olas vei til større innsikt i ansvar for egen læring.

Kjeller, Høgskolen i Akershus. Ikke publisert.

Ruud Knutsen, Ingrid (red.) (2005).

Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkemåte og metodebruk.

Kjeller, Høgskolen i Akershus. Læremidler for profesjonsutdanning.

Skjervheim, Hans (1996).

Deltakar og tilskodar og andre essays. Oslo, H. Aschehoug & Co.

St.meld. nr. 30 (2003–04).

Oslo, Kunnskapsdepartementet.

Tiller, Tom (1999).

Aksjonsforskning. Forskende partnerskap i skolen.

Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Figur- og tabelliste

Figurliste

Figur 1: Gangen i skoleutviklingsprosjektet og forskningsarbeidet

Figur 2: Undervisning i indre og ytre sektor

Figur 3: Akkomodativ læring

Figur 4: En opplevelse av analysearbeidets utfordringer

Figur 5: Analysering av helhet

Figur 6: Organisering av Elvedalen skole

Figur 7: Oversiktskart over viktige hendelser i del 1

Figur 8: Oversiktskart over viktige hendelser i del 2

Figur 9: Skisse fra boka *Nye samarbeidsformer i skolen* av Arne Ebeltoft

Figur 10: Forslag på spissing av prosjektet

Figur 11: Oversiktskart over viktige hendelser i del 3

Figur 12: Grenser for vårt handlingsrom

Figur 13: Våre samtaler, møter, meningsutvekslinger befinner seg i ytre sektor, mens våre handlinger befinner seg i indre.

Tabelliste

Tabell 1: Vi vil så gjerne, men vi får det ikke helt til

Tabell 2: Lærernes prioriteringer i hverdagen

Tabell 3: Eierforhold

Tabell 4: Tilrettelegging