

Om å ta folk på alvor – Kunnskapsløftet fra ord til handling

*Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av kunnskapsløftet i videregående skole
med særlig fokus på relevans, mening og medvirkning.*

FOU-rapport 2006/2008 – KIP AF

**Forskningsrapport fra arbeidet mellom forskere fra KIP-prosjektet ved Høgskolen i
Akershus og deltagerskolene Eidsvoll, Jessheim og Nes videregående.**

Marit Hartviksen

Kjartan Kversøy

Jan Stålhane

Høgskolen i Akershus
Avdeling for yrkesfaglærerutdanning
Prosjekt tilknyttet PUAUF

INNHOLDSFORTEGNELSE:

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

1.2 Forankringsarbeid

1.3 Forskning innenfor rammen av et studie

1.4 Etske utfordringer ved å drive forskning innen for rammen av et studie

1.5 Foreløpig problemstilling

1.6 Mål for utviklingsprosjektet

1.7 Foreløpig plan for arbeidet videre

1.8 Fokus og organisering

1.9 En liten begrepspresentasjon

1.10 Målsettingen for det skriftlige arbeidet som leveres våren 2008

1.11 Publisering

2. Noen begynnende teoretiske refleksjoner – en grovskisse

2.1 Teoretisk referanseramme

2.2 Kjennetegn ved aksjonsforskning

2.3 Hvor begynner en aksjonsforskningsprosess?

2.4 Etikk/holdninger

2.5 Estetiske, pragmatiske, etiske og kommunikative måleindikatorer

2.6 Fortolkningsidealer

2.7 Fenomenologisk respekt (hvordan noe fremstår for meg)

2.8 Demokratisering

2.9 Bruk av teori

2.10 Valg

2.11 Uavsluttbare prosesser

3. Praktiske verktøy og refleksjoner over gjennomføringsnivået i prosjektet

3.1 Beskrivelser av gjennomføringsfasen

3.2 Triangulering

3.3 Mulige bedømmelseskriterier for å kunne vurdere om et prosjekt har vært vellykket

3.4 SØT-modellen som effektivt kommunikasjonsverktøy

4.0 Gjennomføringen

4.1 En innledning

4.2 Et eksempel fra prosessen: Billedlogg fra første samling på Jessheim videregående skole 28. februar 2007.

4.3 Et eksempel fra prosessen: Referat av loggene fra arbeidet i 2.samling 12.mars 2007, YPU/Kunnskapsløftet Øvre Romerike, som var lagt til Nes videregående skole.

4.4 Ettertanker

5.0 Lærernes utviklingsarbeider

5.1 En kort presentasjon av prosjekter lærerne satte i gang i 2007

5.2 Utviklingsarbeid for hvem?

6. Refleksjoner

6.1 Et fellesskap av lærere.

6.2 Relevans i et mangfold av perspektiver

6.3 Læring og utvikling

6.4 Samarbeidet med lærerne og ivaretagelse av idealene i aksjonsforskning

6.5 Konflikt og samarbeid

6.6 Det individuelle og det kollektive

6.7 Visjoner for organisasjonsutvikling fremover

7. En oppsummering av prosessen frem til og med våren 2008

8. Litteratur

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Denne rapporten er en videreutvikling av FOU-rapporten som ble levert våren 2007 under navnet: *Ny kurs ... eller bare et nytt kurs*. I samsvar med nye utfordringer og den naturlige utvikling aksjonsforskningsprosjektet har vi valgt å døpe om den videreutviklede rapporten til: *Om å ta folk på alvor – Kunnskapsløftet fra ord til handling*. Rapporten handler om et samarbeid mellom lærere fra en høgskole og lærere fra tre videregående skoler. Samarbeidet dreier seg om implementering av Kunnskapsløftet. Rapporten har sitt hovedfokus på høgskolelærernes tilrettelegging i dette samarbeidet.

Bakgrunnen for Kunnskapsløftet er blant annet å finne i stortingsmelding 30 (2004), *Kultur for læring*¹. Stortingsmeldingen gir føringer for hvordan utvikle og oppnå en mer yrkesrelevant og personlig relevant grunnopplæring i norsk skole. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*² er et læreplandokument utviklet i lys av tankene fra Stortingsmelding 30. Kunnskapsløftet er en skolereform som implementeres i disse dager i skolene rundt om i Norge.

Høgskolen i Akershus har mottatt midler fra Forskningsrådet for å forske, delta og bidra i implementeringsprosessen. Forskningsprosjektet er en del av Program for utdanning- og arbeidslivsforskning (PUAF) ved Høgskolen i Akershus. Forskningsprosjektet har to undergrupper. Den ene gruppen arbeider med følgeforskning og den andre har fokus på aksjonsforskning. Gruppen som arbeider med aksjonsforskning går under navnet KIP AF (Kunnskapsløftet implementeringsprosjekt aksjonsforskning). KIP AF ledes av Hilde Hiim og Grete Haaland Sund i samarbeid med representanter for hvert enkelt delprosjekt. Delprosjektene blir utført ved ulike videregående skoler. Rapporten du nå leser er fra et av disse delprosjektene som er gjennomført ved tre av de videregående skolene.

Vi som skriver denne rapporten er tre av mange forskerne som deltar i KIP AF. Vi er; Marit Hartviksen, Jan Stålhane og Kjartan S. Kversøy. Vi arbeider som høgskolelektorer ved Høgskolen i Akershus. Vårt delprosjekt er et samarbeid med tre videregående skoler i Øvre Romerike. Skolene er Eidsvoll, Jessheim og Nes videregående skole. Disse skolene har

¹ Dette er viktige grunnlagsdokumenter for den nye læreplanen.

² Læreplanen Kunnskapsløftet består av tre deler: Gamle generell del fra R94, Prinsipper for opplæring med læringsplakaten og del tre som har beskrivelse av læringsmål for fagene og beskrivelser av grunnleggende ferdigheter for alle fagene.

inngått en intensjonsavtale knyttet til prosjektet. Fokus for samarbeidet er programområde for yrkesfag. Målsettingen for prosjektet er å legge til rette for et samarbeid med noen av lærerne ved disse skolene om deler av implementeringsprosessen.

KIP AF har flere målsettinger. Et viktig område er analyse av aktuelle læreplaner og deres relevans sett i et yrkesdidaktisk perspektiv. Likeledes er ulike tolkninger av planene og implementering av disse av betydning. Hovedproblemstillingene i KIP AF er: *Hvordan legge til rette en utdanning som er relevant i forhold til yrkenes/bransjenes behov og elevenes yrkesinteresser? Hvordan kan sentrale prinsipper i en utdanningsreform, som her omhandler å utvikle muligheter for relevant utdanning, iverksettes og vurderes gjennom et aksjonsforsknings samarbeid mellom forskere/lærerutdannere og lærere, og mellom lærere/lærerforskere og elever?*³ Relevans må altså ses i forhold til elevenes valg av yrke, yrkessæregenhet og funksjon og samfunnets behov for kompetanse. Det vil i denne forbindelse være av særlig interesse å se på prosjekt til fordypning og de felles programfagene. Fellesfagene vil måtte vektlegges i mindre grad i vårt arbeid, selv om disse selvsagt også er av betydning for å fremme en relevant og meningsfylt utdanning. Kunnskapsløftet presiserer jo nettopp at helhet og sammenheng på tvers av fag skal være et hovedprinsipp i utdanningen. Sagt på en annen måte; kunnskapsbehov relatert til yrkesutøvelsen skal være det sentrale i utdanningen.

Siden læreplanene nå er langt mer generelle enn Reform 94, vil den enkelte lærer, skole og skoleeiers handlingsrom være utvidet. Dette stiller store krav og gir store utfordringer til alle involverte parter, men gir samtidig spennende muligheter for nytenkning. Innen dette feltet er det et stort behov for å dokumentere ny yrkesdidaktisk kunnskap. *Kjernen i arbeidet vil således være; spørsmål om hvordan man kan planlegge, gjennomføre og vurdere læringsarbeid som er relevant i forhold til elevenes yrkesinteresser og yrkesvalg, og i forhold til bransjenes yrkesfaglige kompetansebehov*⁴.

Som følge av at Høgskolen i Akershus mottok midler fra Forskningsrådet ble det sendt ut invitasjon til en rekke videregående skoler. Skolene vi samarbeider med i vårt delprosjekt er 3 av de 8 skolene som har meldt seg på. Lærerne ved de aktuelle skolene er blitt invitert til å

³ Fra dokumentasjonen av helheten i KIP AF 11.10.07 s.2

⁴ Fra dokumentasjonen av helheten i KIP AF 11.10.07 s.2

delta. Det er de lærerne som har svart positivt på invitasjonen vi samarbeider med. Målet er at vi sammen skal utvikle en bedre utdanning i tråd med viktige yrkesdidaktiske prinsipper knyttet opp mot Kunnskapsløftet. En viktig side med prosjektet er å benytte kontakter og erfaringer fra flere års arbeid i regionen. Ønsket er å bidra til å utvikle en mer samfunnsrelevant, yrkesrelevant og personlig relevant utdanning. Vårt ønske er å bidra til mestring i implementeringsprosessen. Her vil lærerne vi samarbeider med være de viktigste i denne omgang.

1.2 Forankringsarbeid

Å gå inn i et slikt arbeid krever etter vår erfaring solid forankring i skolens ledelse, blant lærerne og i organisasjonsapparatet for øvrig. Vi har hatt møter med lærere og ledere fra alle de tre skolene. Allerede i midten av september 2006 hadde vi våre første direkte samtaler med ledere fra Jessheim vgs. I november 2006 hadde vi vårt første fellesmøte med lærerne der. Ved Eidsvoll vgs var det i løpet av den første høsten og vinteren to møter med lederne, et møte med alle lærerne og et møte med de elleve lærerne som ønsker å delta i prosjektet. Det har også vært møter med lærerne og lederne ved Nes vgs. I løpet av 2007 har det vært gjennomført en konferanse der mange av partene fra alle de involverte skolene var til stede. Det har også vært holdt et rektor- og ledermøte, med deltagere fra flere av skolene, sammen med gruppen i KIP AF. Gjennom møtene og samtalene ser vi fortsatt utviklingspotensial i forankringsprosessen.

Deltagerne, altså lærerne vi skal samarbeide med i prosjektet, har noe ulik tilknytning. Nitten av deltagerne vil samarbeide med oss innenfor rammen av et YPU-studie. Dette er hovedgruppen. Oppstart av det praktiske arbeidet sammen med disse lærerne var 28. februar 2007. Det deltar lærere fra Bygg og anleggsteknikk, Elektrofag, Teknisk og industriell produksjon og Helse- og sosialfag. Det er noen lærere som er tilknyttet prosjektet på litt andre måter. Eidsvoll vgs har i mange år samarbeidet med Høgskolen gjennom ulike kompetanseutviklingsprosjekter. Mange av disse lærerne har allerede deltatt på ulike YPU-studier og har deltatt som mastergradsstudenter.

Vi har i forbindelse med arbeidet deltatt på relevante arrangementer i Øvre Romerike. 22. mars 2007 deltok vi som refleksjonspartnere ved Bygg og anleggsteknikk-konferansen ved Eidsvoll vgs. Til stede var Bygg og anleggsteknikkavdelingene fra Nes, Bjertnes, Kjelle, Skedsmo, Nesbru, Vestby og Eidsvoll. Vi ble presentert for skolens håndtering av VG1

skoleåret 2006/2007 og fikk delta i erfaringsdeling og refleksjoner over denne prosessen. 16. april deltok vi i presentasjonen av et elevstyrt aksjonsforskningsprosjekt ved allmennfag ved Eidsvoll vgs. Læreren som har ledet dette prosjektet er høgskolelektor Vibeke Melby. Hun er utdannet med hovedfag fra Høgskolen i Akershus.

Vi arbeider aktivt for at lærerne som er knyttet opp mot prosjektet skal delta som masterstudenter. Både våren 2007 og 2008 har en rekke studenter søkt seg til mastergradsstudiet som en direkte følge av å delta på YPU i Øvre Romerike. Tendensen er økende. Studentene dette gjelder vil fortsette arbeidet med implementeringsarbeid og forskning omkring Kunnskapsløftet. Masterstudentene har hatt en rekke egne samlinger og tilhører egne studiegrupper på masterstudiet. En slik gruppe har vært i gang ved HiAk helt siden høsten 2006.

1.3 Forskning innenfor rammen av et studie

Vi fra høgskolens side har invitert lærerne til et forskningssamarbeid innenfor rammen av et studie. Det er særlig innenfor rammen av dette studiet, og i samarbeid med de nitten lærerne som deltar der, vårt hovedfokus vil være for rapporten frem til våren 2008. Studiet er *Yrkespedagogisk utviklingsarbeid (YPU)*⁵. Vi har erfaring med at slike studier kan fungere som gode rammer for samarbeid og kan samtidig være en tydelig kontrakt for prosessen vi skal delta i. Gjensidig handlingsforpliktelse er en nøkkelfaktor for faktisk endring. Vårt valg om å bruke et studie som organiseringsform mener vi bidrar positivt.

Utviklingsprosjekt skal fungere som en toveis motivasjonsfaktor. På den ene siden skal vi gripe tak i utfordringer lærerne arbeider med i sin lærerhverdag. Implementering av den nye reformen er ikke noe som kan velges bort. Lærerne skal samtidig bestemme *hva* vi skal samarbeide om innenfor disse rammene. Alle sider ved implementeringen kan ikke håndteres gjennom et slikt samarbeid. Utvikling av egen praksis for den enkelte lærer og/eller lærergruppe skal være i fokus. På den andre siden vil lærerne videreutvikle sin formelle kompetanse gjennom å ha et studie som ramme og arena. Studieplanen for yrkespedagogisk utviklingsarbeid⁶ er delt i moduler på 15 + 15 studiepoeng. Deltagerne har muligheter til å

⁵ Studieplane er å finne på nettsidene til Høgskolen i Akershus

⁶ Utviklingsarbeid beskriver inngående i publikasjonen *Yrkespedagogisk utviklingsarbeid – Framgangsmåter og forutsetninger* skrevet av Bjørg Johnsen i 1984. Det beskrives her på en måte som er representativ i forhold til måten både studieplane og vi tenker utviklingsarbeid.

oppnå ulik formell kompetanse avhengig av behov. Studieplanen er fleksibel i forhold til den enkeltes behov.

Det å skulle forske innenfor rammen av en godkjent studieplan kan i utgangspunktet synes noe begrensende. Studieplanen for YPU er imidlertid et meget fleksibelt dokument hvor endringsprosesser på egen arbeidsplass og i eget yrkesfag er sentralt. Denne sier blant annet: *Utviklingsarbeidet forankres i organisasjonen slik at både hele systemet og enkeltindivider er i utvikling*⁷. Studiets organisering, innhold og arbeidsmåter forutsetter samarbeid på arbeidsplassen⁸. Planen viser videre til at samarbeid skole – arbeidsliv, mellom fagområder, bransjer og sektorer, samt nettverksbygging er av særlig interesse. Dette begrunnes ikke minst med raske reformer som skjer i arbeidsliv og utdanning. Som bakgrunn for studiet påpekes også at: *Innhold, metoder og arbeidsmåteri studiet er derfor nettopp rettet mot endrings- og utviklingsarbeid i skole og/eller arbeidsliv*⁹.

Det kan i utgangspunktet synes å være vanskelig å kombinere en studieplan med gitte sentrale tema med et forskningsarbeid. Denne balansen har i vår sammenheng vært uproblematisk. Temaer som organisasjonskunnskap, veilednings- og ledelsesstrategi, interessekonflikter og motstand mot endring nevnt i studieplanen er også sentrale i vårt arbeid basert på prosjektets målsettinger og deltageres demokratiske ønsker. Etter vår vurdering har det å relatere det skolebaserte forskningsarbeidet til en etablert studieplan snarere gitt store gevinster i form av blant annet formell kompetanseheving hos deltagerne. Det vil si 15+15 studiepoeng hvorav de siste utgjør dokumentasjon av prosjekt 2 som leveres i juni 2008. Vi ser det som et stort pluss at flere av deltagerne ved de tre skolene allerede har begynt på sin masterutdanning med videreføring av prosjektet, samt at mange søker opptak ved studiet fra høsten -08 for å fortsette arbeidet. Personlig opplever vi denne interessen inspirerende, og vi vet at dette vil ha stor betydning for utviklings- og dokumentasjonsarbeidet knyttet til de deltagende skolene.

Vårt ønske er først og fremst å bidra med en arena der lærere fra de videregående skolene og vi fra høghskolen kan reflektere sammen over daglige utfordringer i forbindelse med implementering av Kunnskapsløftet. Vi ønsker å bidra med en arena der vi i samarbeid kan utvikle og planlegge strategier for å håndtere disse utfordringene. Det skal være en arena helt i

⁷ Studieplanen side 3

⁸ Studieplanen side 3

⁹ Studieplanen side 3

tråd med kjernen av forskningsprosjektet. Kjernen i forskningsprosjektet dreier seg om implementering av Kunnskapsløftet og utvikling av kunnskap knyttet opp mot implementering av læreplaner.

1.4 Etiske utfordringer ved å drive forskning innen for rammen av et studie

Det er en rekke etiske utfordringer som følger av at vi har et forskningsprosjekt knyttet opp mot et studie. En av utfordringene er at vi fra høgskolens side både skal være forskere, prosessledere og sensorer. Vi vil påpeke at alle typer samarbeid preges av ulike former for maktrelasjoner og myndiggjøringsutfordringer. Ulike typer konstruktivt samarbeid er avhengig av mer eller mindre formelle former for avtaler og kontraktinngåelser. Ser vi vårt prosjekt i lys av dette betyr det bare at myndiggjøringsprosessen og kontrakten har noen særtrekk. Disse særtrekkene krever bevissthet og gjennomsiktighet. Studieplanen krever handlingsforpliktelser i form av dokumentasjon av et utviklingsarbeid på egen arbeidsplass. Utviklingsarbeid¹⁰ er noe lærerne uansett må gjøre i forbindelse med reformen. Fordelen her vil være muligheten for et kvalitetssikret dokumentasjonsarbeid knyttet opp mot dette utviklingsarbeidet.

Det er viktig å påpeke at studiet i seg selv er ment å være myndiggjørende. Lærerne skal dokumentere utviklingsarbeid de driver i egen arbeidshverdag med egne elever. Lærernes erfaring skal stå i sentrum. Vår rolle er først og fremst å utfordre til refleksjon, videreutvikling av undervisningen og systematisk dokumentasjon av utviklingsarbeidet. En av maktforvaltningsutfordringene våre er at det skal foretas en vurdering av dokumentasjonen for at deltagerne skal oppnå studiepoengene. Vurderingen av prosjektene er bestått/ikke bestått. Samtidig vil vi påpeke at vurderingen av utviklingsarbeidene vil ha fokus på hvordan lærerne beskriver utviklingsarbeidet de planlegger og gjennomfører, hvordan de reflekterer over gjennomførte tiltak og hvordan de dokumenterer det gjennomførte utviklingsarbeidet. Lærernes daglige arbeid er å planlegge, gjennomføre og reflektere over eget arbeid. Forskjellen i denne sammenhengen er at det legges til rette for at refleksjonsprosessen kan gjøres på en tverrfaglig arena med mer tid enn i det daglige, med flere kollegaer enn vanlig og i møte med forskere som har særlig kompetanse i tilrettelegging av utviklingsarbeid. Dokumentasjonen kan bidra til å dele erfaringene med flere. Hensikten med studiet er altså først og fremst videreutvikling av deltagerens egen kompetanse og evnen til å dele dette med

¹⁰ Utviklingsarbeid er en naturlig del av en lærers arbeidshverdag. Bjørg Johnsen fremhever på side 11 at vi skal være klar over at et tidsperspektiv på 1-3 år er kort tid i denne sammenheng.

andre. Det mener vi gjør noe positivt med myndiggjøringsproblematikken. Lærernes erfaringer løftes frem. Denne erfaringen og gir lærerne en særlig autoritet. Vi som forskere er ikke spesialister i undervisning med fokus på rørlegging, metallarbeid, bildelekompetanse eller ungdomsarbeid. Lærerne og vi har ulike områder i prosjektet der vi har særlig kompetanse og autoritet. Det tror vi bidrar til en rimelig maktfordeling. Vår erfaring er at YPU-studiet ivaretar den enkeltes tidligere erfaring, og er i så stor grad kontekstnær den enkelte deltagers arbeidsvirkelighet, at maktforholdet mellom student og oss som høgskolelærere er levelig. Vi skal bestrebe oss på å ha myndiggjøring og mestring i fokus.

1.5 Foreløpig problemstilling

Med utgangspunkt i innledningen arbeider vi med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan kan vi i samarbeid med lærere og ledelse ved tre videregående skoler bidra til implementering av Kunnskapsløftet og utvikling av yrkesdidaktisk kunnskap?

Avgrensning: Søknaden som i sin tid ble innvilget av Forskningsrådet er et viktig forankringspunkt for vårt forskningsarbeid. Vi ønsker å ha et særlig fokus på nøkkelbegrepene *relevans, mening og medvirkning*¹¹. Dette mener vi er kjernebegreper i reformen og forskningsprosjektet. Vår jobb som forskere og medforskere fra høgskolen er i stor grad å være tilretteleggere for utviklingsprosessen vi deltar i. Gjennom bruk av ulike refleksjonsverktøy, strukturer og prosessledelse skal vi i samarbeid med lærerne videreutvikle begrepene innhold, og derigjennom synliggjøre og videreutvikle vår felles og den enkeltes kompetanse knyttet til implementering av Kunnskapsløftet. Vi skal dokumentere og sammenligne gode eksempler og bidra til å dele erfaringene gjennom vår dokumentasjon og det vi publiserer.

Hvorfor denne problemstillingen? Hva er det uferdige i feltet vi ønsker å se på? Nye læreplaner er en spennende utfordring til skolen. Kunnskapsløftet som læreplandokument inneholder mange muligheter og endringer. Det er samtidig et stykke vei fra et læreplandokument til praktisk realisering. Vi ønsker å prøve ut og videreutvikle redskaper og arbeidsstrategier som kan legge til rette for samarbeid på en strukturert måte. Samtidig ønsker vi å bidra til at læreplanen kommer seg fra ord til handling på flere områder. Det er ikke slik å

¹¹ Dette er begrepene KIP AF er sentrale begreper og er begreper knyttet til søknaden til Forskningsrådet

forstå at vi ikke tror lærerne er i stand til å realisere reformen selv, men vi tror vi kan danne et fellesskap og bruke redskaper for å bidra til større grad mestring og kollektivt samarbeid i denne implementeringsprosessen. På denne måten mener vi å kunne bidra til å realisere relevant, meningsfylt og medvirkende utdanning og samtidig ivareta respekt for lærernes kompetanse.

1.6 Mål for utviklingsprosjektet og dokumentasjonen

Hensikten med arbeidet:

1. Utvikle, videreutvikle og utprøve modeller, redskaper og arbeidsmåter for tilrettelegging av implementering av kunnskapsløftet. Dette er modeller, redskaper og arbeidsmåter vi som forskere fra høghskolen arbeider med og bruker i tilretteleggingsprosessene i møte med lærerne.
2. Legge til rette for utvikling og utprøving modeller, redskaper og arbeidsmåter for implementering av kunnskapsløftet. Dette er de modeller, redskaper og arbeidsmåter vi legger til rette for at lærerne skal utvikle i sitt arbeid med elevene.
3. Bidra til å utvikle samarbeidsrelasjoner og strukturer med lærere og ledelse på skolene og i mellom de videregående skolene, relevante bedrifter og høghskolen.
4. Bidra til maktforvaltning, myndiggjøring og mestring.
5. Utvikle kunnskap om og bidra til å utvikle kunnskap om effektfulle modeller, redskaper og arbeidsmåter for implementering av kunnskapsløftet i lys av forskningsprosjektets kjernebegreper relevans, mening og medvirkning.
6. Teoretiske analyser og refleksjoner.
7. Dokumentere og dele erfaringer gjennom publisering, oppfølging og videreføring med fokus på langsiktige effekter.

1.7 Foreløpig plan for arbeidet videre

For å lykkes med prosjektet skal vi arbeide etter en plan hvor første fase vil dreie seg om å få til et samarbeid med lærerne om klargjøring av sentrale tanker, ideer og prinsipper som ligger til grunn for Kunnskapsløftet. I forkant av prosjektet har vi hatt mange samtaler med lærere fra forskjellige videregående skoler vedrørende reformen. Gjennom disse samtalen har vi utviklet en forforståelse om at kunnskapsløftet oppleves som problematisk for mange av lærerne. Vår fornemmelse er at mange lærere ikke opplever mestring knyttet til implementeringen av den nye læreplanen. Vi har fått bekreftet vår fornemmelse gjennom at en rekke av de lærerne vi har møtt uttrykker nettopp sviktende mestringsfølelse. Vi tror mange

av de valgene som gjøres i forbindelse med reformen derfor har tendenser til å bære preg av å være tilfeldige og uten tydelig struktur og retning.

Som følge av denne forforståelsen tror vi en vesentlig del av samarbeidet vil måtte bestå i å samtale og reflektere over grunntenkningen i reformen. Vi vil videre sammen måtte planlegge og gjennomføre praktiske tiltak i den enkelte deltagers arbeidshverdag. Hensikten vil være, sammen med lærerne, å vise hvordan implementeringen av reformen kan gjøres. Det vi utvikler skal kunne være eksempler andre kan trekke inspirasjon fra. I god tradisjon med høgskolens yrkespedagogiske miljø tror vi det er vesentlig å både samtale om og vise hvordan. Begge er faktorer knyttet til mestring.

Parallelt med forskningsprosjektet deltar vi fra høgskolen på PHD-studier. Disse har så langt vært ledet av Professor Kurt Aagaard Nielsen fra Universitetscenteret i Roskilde og Professor Leif Lahn fra Universitetet i Oslo. Begge er tilknyttet Høgskolen i Akershus gjennom Professor 2 stillinger. De er også begge tilknyttet forskningsprosjektet. Deltagelsen på PHD-studiene ønsker vi blant annet skal kunne fungere som en kvalitetssikring av prosessarbeidet med lærerne gjennom å bli utfordret av ny kunnskap på PHD-samlingene. Samtidig vil deler av dokumentasjonen vi arbeider med bli levert som *paper in progress*, til både veiledning og vurdering inn under PHD-studiene.

Et gjentagende fokus i på PHD-studiene er materialisering av dialogen. Det vil si at vi er blitt utfordret på og erkjenner utfordringen med at mangfoldet av samtaler i arbeidshverdagen har en tendens til å forbli flyktige. Det kan derfor sies at en av våre viktigste oppgaver blir å utfordre til handling. Gjennom konkrete tiltak i vår og lærernes arbeidshverdag ønsker vi å bidra til at flere av samtalene om implementering av Kunnskapsløftet materialiseres og dermed virkeliggjøres.

1.8 Fokus og organisering

I vårt delprosjekt med lærerne fra de tre videregående skolene organiserer felles samlinger hvor de ulike aspekter ved reformen drøftes. Arbeidsmåten er en viktig del av innholdet i studiet. Behovet for refleksjon og utvikling er like viktig for oss som er med i prosjektet fra høgskolens side som det vi tror det er for deltagerne ute i skolene. Det er behov for økt kunnskap for alle parter i prosjektet. Det blir gjort arbeid i forhold til aktuell forskning og litteratur omkring relevansproblematikk i utdanning. Det er også et behov for innsikt i teorier

om yrkeskunnskap og aksjonsforskning med særlig vekt på pedagogisk aksjonsforskning. Vi ønsker å bidra til en felles pedagogisk referanseramme gjennom å snakke sammen, utforske sammen, dele erfaringer og legge planer som bidra til å virkeliggjøre relevante utviklingsprosjekter med de deltagende lærerne. Lærernes utviklingsprosjekter mener vi vil vise hvordan de håndterer disse utfordringene i samarbeid med elevene.

Systematisk bruk av logger på ulike nivåer vil være sentralt for innhenting av data. I dette arbeidet er synliggjøring av den enkelte deltagers opplevelser, tanker og erfaringer viktig. Med deltagerer menes her både oss fra høgskolen og lærerne fra de videregående skolene. Elevene deltar så i de ulike lærernes utviklingsprosjekter. Det samles inn data gjennom strukturert og ustrukturert dokumentasjon fra enkeltdeltagere og gruppearbeid under samlingene (skrevet av deltagerne selv), lydopptak, logger og foto. En mengde relevant data til bruk i prosjektet skapes på denne måten. Vi vil forsøke å dokumentere så mye av arbeidet som praktisk mulig. Mellom samlingene organiseres data, og vi som forskere fra høgskolen skriver helhetlige narrasjoner for å gjengi mangfoldet av data. Disse narrasjonene eller fortellingene returneres deretter til deltagerne på neste samling for gjennomsyn og kommentarer. Kommentarene, gjenkjennelsen eller eventuelt mangel på gjenkjennelse tas med i vår dokumentasjon. På denne måten mener vi at vi både demokratiserer fortolkningsprosessen og triangulerer de samlende fortolkningene vi gjør. Alle disse fortellingene vil inngå i den store fortellingen som skal dokumentere det mer helhetlige perspektivet på forskningsprosjektet.

Vi tenker oss en periode på 2 år på den første samarbeidsfasen med lærerne. Vi antar at det deretter vil være behov for noe tilsvarende tid til oppsummering av arbeidet, teoretiske refleksjoner, videre oppfølging og presentasjon av resultater.

1.9 En liten begrepspresentasjon

Vi ønsker her kort å begynne å presentere noe av de begrepene vi mener er sentrale i prosjektet vi arbeider med.

Å lære: Vi tenker som Grenstad¹² at å lære er å oppdage. Oppdagelse er en subjektiv prosess. I en viss forstand betyr det å lære er å oppdage *selv*. Vi skal ikke fortelle hverandre hva vi skal

¹² Hans bok fra 1986 *Å lære er å oppdage*, er kjernelitteratur i denne forbindelse. Boken viser på en enkel og god måte hvordan dette er en rimelig påstand.

oppdage, men legge til rette for at oppdagelse skjer hos den enkelte i fellesskap og i dialog med hverandre. Det betyr at vi ikke kan planlegge hva som skal oppdages. Det som oppdages må den enkelte fortelle om underveis. Det vi kan i noen grad planlegge er hvordan vi skal legge til rette for oppdagelse. Å lære tror vi er, som Dewey¹³ beskriver det, å oppdage sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser av handlinger. Den som oppdager slik sammenhenger utvikler mestringsfølelse for det hun da kan få til å skje.

Utvikling: I vårt prosjekt vil utviklingsbegrepet i stor grad være knyttet til at vi erkjenner at den enkelte allerede har kunnskaper og erfaringer. Vi skal ikke *fylle* den enkeltes ”kompetansehull”, men bidra til at den enkelte utvikler og videreutvikler den kompetansen de besitter. Utvikling er ikke i denne sammenheng en ren intellektuell øvelse, men skjer gjennom å reflektere over praksis sammen med andre, planlegge nye tiltak i egen praksis, sette dem ut i livet og siden reflektere over tiltakene. Utvikling skjer i et samspill mellom erfaringer, felles refleksjon og nye tiltak som settes ut i livet med påfølgende etterrefleksjoner. Utvikling er på ene siden en individuell prosess der den enkelte *utvikler* sin kompetanse. Utvikling er samtidig en sosial prosess der fellesskaper *utvikler* sin tenkning i møte med hverandres tenkning. Vi tror, i tråd med Vygotsky¹⁴ og Davidson¹⁵ at våre erfaringer og opplevelser *utvikler* mening i kommunikasjon med andre. Gjennom å dele erfaringer gjennom begreper bidrar vi til å gjøre hverandres tanker begripelige. En ensom hjerne som ikke har kommunisert med noen på noe tidspunkt¹⁶ vil være fylt av opplevelser, men er vil antagelig oppleve dem som ubegripelige og meningsløse sanseinntrykk¹⁷. Utvikling kan være en individuell prosess der den enkelte utfordrer seg selv til refleksjon. Forutsetningen er likevel at individet har utviklet et begrepsapparat i et sosialt fellesskap. Det betyr dermed ikke at all utvikling må skje i et fellesskap, men at fellesskapet både er et utgangspunkt for utvikling og en naturlig utviklingsarena. Samtidig er utvikling i denne sammenheng knyttet til praktiske tiltak i egen arbeidsvirkelighet. Det er altså i et samspill mellom tidligere erfaringer, nye erfaringer og refleksjoner over disse både individuelt og i fellesskap vi ønsker utvikling skal skje. Vi tror

¹³ Fra boken *Democracy and Education*. Vårt eksemplar er fra 1985

¹⁴ Fra boken *Mind in Society* fra 1978

¹⁵ Davidson har mange betraktninger rundt temaet blant annet i boken fra 2001

¹⁶ Slike tilfeller beskrives i psykologisk litteratur. Tilfellet med den døvblinde Helen Keller kan fremheves. Hennes lærer og guvernante forteller hvordan Helen Keller oppførte seg som et vesen i kaos før de hadde begynt å kommunisere.

¹⁷ Davidson hevder at det er fordi jeg kommuniserer med andre jeg forstår mine egne tanker. Dette er i tråd med Vygotsky som mener forståelse og læring er en sosial aktivitet. Foreldre bidrar til at barnas sanseinntrykk gripes av begreper og dermed fremstrå som meningsfylte. Dette vil bli diskutert videre senere i rapporten.

som Dewey¹⁸ at mestring er å oppdage sammenhengen mellom de handlinger vi gjør og de konsekvenser handlingen får. Denne kontrollen vi da oppnår er en viktig faktor i utvikling. Den gir grunnlag for vaner og mestring. Vaner effektiviserer tenkning og handling. Vaner er samtidig et mulig hinder når de går over til å bli rutiner¹⁹. Rutiner og vaner utfordres i møte med endringsprosesser og utviklingsarbeid²⁰.

1.10 Målsettingen for det skriftlige arbeidet som leveres våren 2008

Målsettingen med det skriftlige arbeidet vi nå leverer 1. mai 2008 er å beskrive prosjektprosessen så lang, vise noe av samarbeidet som har foregått og gi et innblikk i det praktiske arbeidet som har blitt gjort i møte med lærerne gjennom de to første samlingene på YPU-studiet. Vi har allerede gjennomført en YPU og hadde fremlegg av disse prosjektene desember 2007. Resultatene av lærerne prosjekter vil bli presentert kort i rapporten. Vårt hovedfokus er som sagt å dokumentere vår tilretteleggervirksomhet som lærerutdannere fra høgskolen. Effekten av samarbeidet vi legger til rette for vil være lærernes egne prosjekter i sin arbeidshverdag. Det er prosjektene lærerne i de videregående skolene har gjennomført innenfor rammen av det første YPU-studiet som vil presenteres kort i denne rapporten. Lærerne er allerede i gang med neste YPU, men rapportene og presentasjonen av disse prosjektene leveres etter at denne rapporten er levert. De vil derfor først bli presentert i neste rapport. Rapporten inneholder bare en grovskisse over deler av det teoretiske landskapet vi siden ønsker å arbeide videre med. Den teoretiske grovskissen vil bære preg av at mye av forankringsarbeidet til litteratur ennå ikke er foretatt og er derfor bare deler av det teoretiske stoffet som er under systematisk arbeid. Vi påpeker at vi først og fremst er midt i en praktisk prosess, og at dette dermed først og fremst er en rapport underveis i et større arbeid.

1.11 Publisering

Foruten denne rapporten og den kommende helhetlige rapporten mot slutten av den fireårige forskningsperioden, satser vi på å ha klar vår første artikkel fra prosjektet i høst. Vi har allerede gjennomført noen publiseringer og presentasjoner av vårt arbeid. På aksjonsforskningskonferansen i Aalborg høsten 2006 presenterte vi våre praksiserfaringer fra prosjektet så langt. Høsten 2007 presenterte vi et engelsk abstract for professor Jack

¹⁸ Dewey beskriver dette tidlig i sin bok fra 1985 på side 29.

¹⁹ Dette er en stor og omfattende diskusjon som ikke kan tas i sin helhet her.

²⁰ Når vaner og rutiner utfordres skal en være klar over at dette har en tendens til å vekke uro og antipati. Dewey forteller om dette i sin bok *The public and its problems* (1927:61). Det er ikke uoverkommelig, men kan minner om at dette er en naturlig reaksjon for de fleste når vaner og rutiner utfordres.

Whitehead²¹ om forskningsarbeidet vårt. Samlingene hadde i hovedsak deltagere fra KIP-AF. Både i mai 2007 og 2008 har vi levert rapporter til PUAF. I august 2008 utgis boken *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak* på Fagbokforlaget der både noen av forskningsredskapene og deler av forskningsprosessen er beskrevet²². Jan Stålhane hadde paperpresentasjon av vår del av prosjektet under CARN-konferansen i Sverige høsten 2007²³. Paperet vil bli publisert på CARN-bulletin våren 2008.

Publiseringsplanene vil videreutvikles som følge av våre erfaringer underveis, studentenes dokumentasjon fra deres utviklingsarbeider og de narrasjoner som konstrueres, de teoretiske diskusjoner som kommer til syne og det vitenskapsanalytiske arbeidet som blir nødvendig. Vi ønsker at vår del av prosjektet skal ivaretas som en mest mulig induktiv prosess.

²¹ Jack Whitehead er en viktig inspirasjonskilde for arbeidet både som foreleser, samtalepartner og som forfatter av bøkene han har skrevet sammen med Jean McNiff.

²² Boken er skrevet av Marit Hartviksen og Kjartan Kversøy og er et biprodukt av forskningsprosessen. Den er riktig nok skrevet på fritiden. Boken er svært relevant i forhold til forskningsarbeidet som har blitt gjort og viser eksempler fra forskningsprosessen.

²³ Mange av konferansens deltagere har lignende strategier og ideer som oss om aksjonsforskning

2. Noen begynnende teoretiske refleksjoner – en grovskisse

2.1 Teoretisk referanseramme

Utviklingsprosjektet, som vi fra høgskolens side skal dokumentere, og som dette er foreløpig skriftlig presentasjon av, vil etter hvert knyttes opp mot en rekke teoretiske tilnærminger. I denne første fasen av det skriftlige arbeidet vil det bare fremkomme noen foreløpige skisser i forhold til teori.

Viktige og grunnleggende inspirasjonskilder for vår yrkespedagogiske aksjonsforskning er McNiff og Whitehead²⁴, P. Reason²⁵, L. Stenhouse²⁶, R. Winter²⁷, D. Schön²⁸. Vi presenterte et engelsk abstract i forbindelse med besøk fra Professor Jack Whitehead fra University of Bath høsten 2007. Tittel: *An action research project in cooperation with teachers of three schools offering vocational education at high school level*. Her fikk vi testet ut noen av våre refleksjoner direkte med en av teoretikerne vi vil arbeide med. Jack Whitehead kommenterte vår strategi med lærerne som både spennende og tro mot aksjonsforskning. Vår hensikt er å ta utgangspunkt i egen pedagogiske praksis som lærerutdannere og forbedre, vurdere og systematisk dokumentere vår praksis knyttet opp mot våre samarbeidende læreres praksis. I forkant har vi laget en grovplan med våre fornemmelser og forhåndsintuisjoner. Denne har bare vært et foreløpig utgangspunkt til vi har avklart nærmere med våre medforskere om våre felles behov. Gjennom en demokratisk og kritisk-hermeneutisk tilnærming ønsker vi i samarbeid med lærerne å utfordre hverandre til å synliggjøre våre situasjonen nå i vår lærerpraksis, belyse hva vi ønsker å gjøre noe med utfra våre erfaringer og gjøre handlingsforpliktelser ovenfor hverandre i forhold til tiltak vi ønsker å sette i gang for å videreutvikle vår praksis. Her vil strukturene i SØT-modellen til Marit Hartviksen være sentral²⁹. Vi tror profesjonsbegreper utvikles i egen praksis og gjennom praktisk yrkesutøvelse, og det ønsker vi skal skje i et kommuniserende og samarbeidende fellesskap med lærere fra videregående skole.

Det er en rekke andre teoretiske perspektiver som også inspirerer oss og som vi ønsker anvende og har ambisjoner om å arbeide videre med. Her vil vi presentere både noen av de vi

²⁴ Særlig boken fra 2006

²⁵ Boken fra 2002

²⁶ Stenhouse sin bok fra 1975 er sentral og grunnleggende

²⁷ Boken fra 1989

²⁸ Donald Schöns bok fra 1983 er en klassiker her

²⁹ Mer om dette vil være å finne i den kommende boken til Hartviksen og Kversøy.

er i gang med å bruke og andre som vi etter hvert tror vil bli brukt i vår dokumentasjon og refleksjon. Hilde Hiim og Else HIPPES bøker vil være sentrale. Vi vil også forankre vårt arbeid i mer grunnleggende filosofiske perspektiver. Her vil Hans-Georg Gadamer's perspektiver på hermeneutikk, Edmund Husserl's innblikk i fenomenologi og Donald Davidson's språkfilosofiske perspektiver brukes. I forlengelse av dette vil Jürgen Habermas perspektiver på rasjonelle samtaler. Teoretikere som danner bakgrunnsteppe for kritisk-utopisk aksjonsforskning som Oscar Negt, Ernst Block og Robert Jungk vil bli utforsket³⁰. De tre sistnevnte's fokus på å knytte læring og yrkesutøvelse sammen er av interesse for vårt prosjekt. Professor Kurt Aagaard Nielsen³¹, som er tilknyttet prosjektet og er en representant for den kritisk-utopiske tradisjonen, vil være tilgjengelig gjennom sine bøker og videre som veileder og foreleser knyttet opp mot prosjektet og gjennom PHD-studiene i randsønen av prosjektet. Bengt Molander's³² tenkning mener vi vil være av interesse for en del av det vi skal arbeide med. Annen teoretisk aksjonsforskningslitteratur som vil bli brukt fra den engelske tradisjonen for lærerforskning er W. Carr og S. Kemmis³³. Vi ser et behov for å trekke inn litteratur knyttet opp mot pedagogisk veiledning. Vesentlige teoretikere vil være Unn Stålsett³⁴ og Liv Gjems³⁵. Særlig deres fokus i forhold til veiledning og refleksjon vil bli videre utforsket. En del av forskningsredskapene vi bruker er inspirert av og utviklet som følge av veiledningstenkning. Gruppa vil legge vekt på en del etiske spørsmål, utfordringer og refleksjoner. Her vil vi ta utgangspunkt i boka til Kjartan Kversøy fra 2005 med tilhørende teoretiske referanseramme.

Prosjektet vil generere ny teori gjennom dokumentasjon av både praksis og våre felles refleksjoner. Prosjektet vil også dokumentere teoretisk arbeid som deltagerne i vår gruppe har arbeidet med i mange år, men som ikke tidligere har vært skriftliggjort. Et eksempel på dette er Marit Harviksens SØT-modell. Denne modellen har vært i bruk i undervisning og har vært brukt av våre studenter ved høgskolen i en årrekke. I den kommende boken til Harviksen og Kversøy (2008) vil temaet bli beskrevet nøye. Boken er blitt til som et naturlig biprodukt av forskningsprosessen vi har vært i så langt. Boka inneholder eksempler fra vårt delprosjekt på Øvre Romerike.

³⁰ Habermas, Negt, Block og Jungk vil bli brukt særlig i tråd med tolkninger vi har blitt inspirert av i møte med Kurt Aagaard Nielsen

³¹ Han er Professor 2 ved HiAk og en god refleksjonspartner for oss. Flere av hans bøker er inspirasjonskilder for oss.

³² Molander er inspirasjonskilde for mange av yrkespedagogene i vårt miljø

³³ Carr og Kemmis er aksjonsforskere vi vil utforske gjennom deres litteratur

³⁴ Boken *Veiledning i lærende organisasjoner* fra 2006

³⁵ Fra boken *Veiledning i profesjonsgrupper* fra 1995

2.2 Kjennetegn ved aksjonsforskning

Vi driver altså et aksjonsforskningsprosjekt sammen med lærere fra tre videregående skoler. I prosessen så langt har vi forsøkt å være tro mot visse holdninger, idealer og strategier. De skal være av en art som viser at vi driver aksjonsforskning³⁶. I det følgende, fra 2.2 til 2.11, vil vi gi en beskrivelse av det vi mener aksjonsforskning er. 2.2 *Kjennetegn ved aksjonsforskning* er en slags innledning til punktene som kommer fra 2.3 til 2.11. Det som beskrives her ønsker vi å vise i praksis sammen med lærerne. Dette er idealer og utopier vi skal strekke oss etter, men som vi i mer eller mindre grad faktisk vil klare å gjennomføre i praksis. Noe av hensikten med prosjektet er å dra nytte av tidligere erfaringer, utfordre hverandre til nye erfaringer og utforske våre oppdagelser for å utvikle ny læring og kunnskap. I forkant av igangsettingen av delprosjektet vårt, hadde vi samtaler mellom oss tre fra høgskolen hvordan vi skulle drive tilretteleggerprosessen. Skissen nedenfor er innenfor rammen av det vi ble enige om å gjøre.

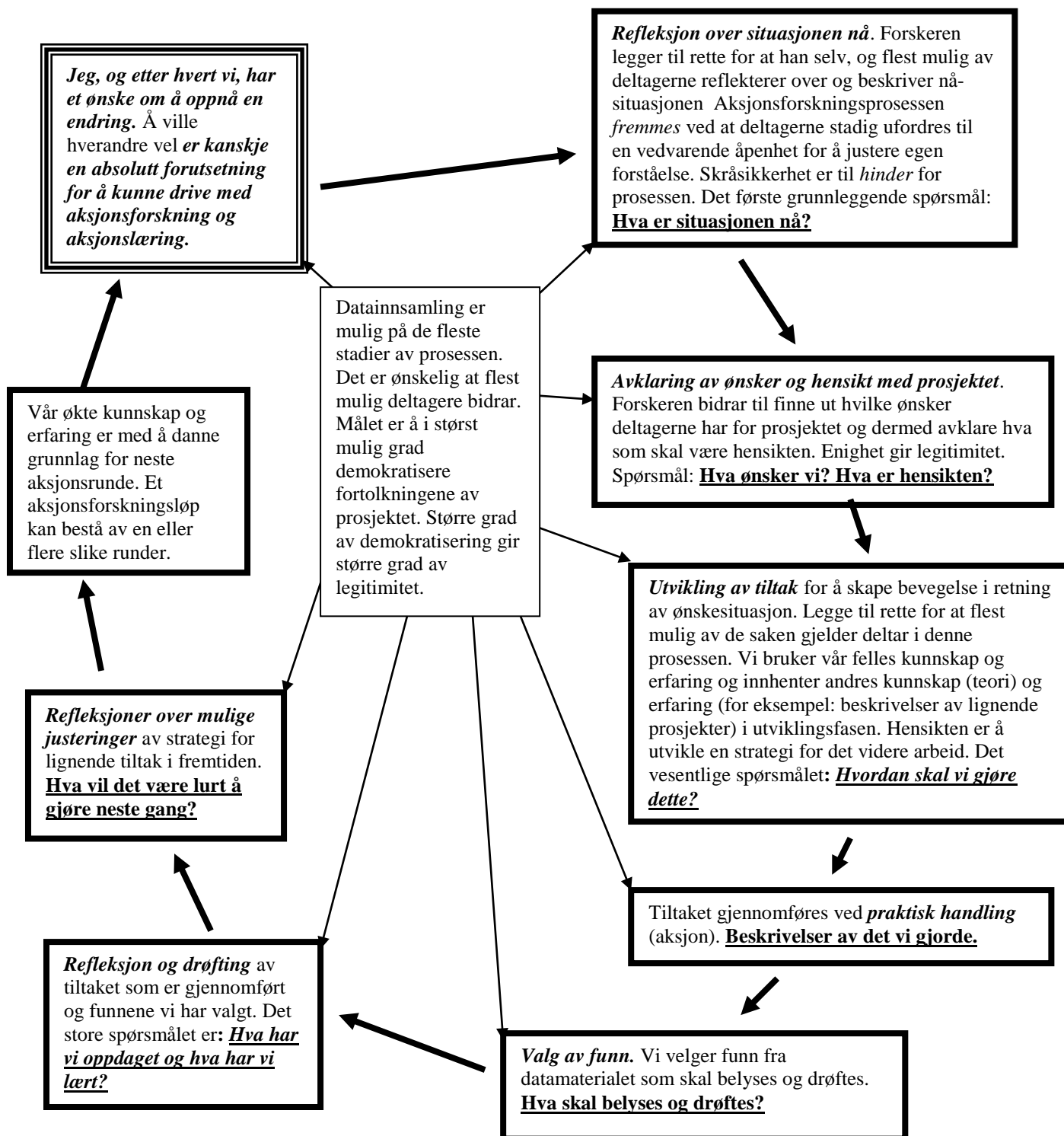
Aksjonsforskningsprosjekter kjennetegnes av faktiske tiltak og handlinger (aksjoner).

Aksjonene utvikles i samarbeid mellom partene som deltar. I dette fellesskapet regnes alle som medforskere med forskjellige funksjoner og roller. Graden av demokrati og medvirkning vil være avgjørende i forhold til hvorvidt prosjektet kan kalles et aksjonsforskningsprosjekt. Grunnstrukturen kan for eksempel se slik ut: Avklaring av situasjonen nå for fellesskapet – avklaring av ønskesituasjon – utvikling av tiltak for å oppnå ønskesituasjon – gjennomføring av tiltak – refleksjon over gjennomførte tiltak – justering av fremtidige strategier som følge av det vi har oppdaget og lært. Vi skal altså forske på egen praksis i en demokratisk prosess med lærerne vi samarbeider med. Vi ønsker sammen å utvikle oss og endre vår praksis. I et slikt arbeid kan vi ikke forutsi konsekvensene, men tar utgangspunkt i våre erfaringer og ønsket om å utvikle feltet på en god måte. En nøkkelholdning er å ville hverandre vel. Følgende modell³⁷ er en illustrasjon på prosessen³⁸:

³⁶ Kurt Levin er den som nevner aksjonsforskning første gang. Han hevder at aksjonsforskning forutsetter at aktørene gjør tiltak i egen virkelighet. Dette er ikke casestudier.

³⁷ Modellen kan betraktes som en slags utvidet SØT-modell. Den har med seg alle elementene vi tenker som sentrale for SØT-modellen, samtidig som den er justert opp mot et aksjonsforskningsperspektiv.

³⁸ Modellen, med en stor del av de påfølgende refleksjonene, ble høsten 2005 presentert for en rekke av lærerne ved Avdeling for yrkesfaglærerutdanninga ved Høgskolen i Akershus. Tanken var å skissere en slags oversikt over aksjonsforskningsfeltet. I store trekk opplevde lærerne ved avdelingen at dette stemte godt overens med deres egne oppfatninger av feltet. De nærmeste syv sidene er derfor en presentasjon av aksjonsforskning slik den blir brukt i samarbeid ved mange av våre mastergradsstudenter. Ufra tilbakemeldinger fra kollegaer og studenter mener vi derfor den følgende beskrivelsen fra 2.2 til 2.11 skal være representativ for miljøet på AY ved HiAk.



© Kjartan Skogly Kversøy 2007. Figur 1.

2.3 Hvor begynner en aksjonsforskningsprosess?

Vi kan trolig begynne et aksjonsforskningsløp hvor som helst i den beskrevne prosessen over. Et eksempel: Vi bruker evalueringen av et gjennomført prosjekt som startpunkt for å sette i gang nye aksjoner. Et annet eksempel: Vi forsøker å la datainnsamlingen bidra til å demokratisere fortolkningen av det vi felles opplever, og lar dette danne utgangspunkt for de videre valg aksjonsforskningsprosessen. Det vil si at forskerne gjerne starter prosjektet med å presentere noen rammer for prosjektet, og inviterer så til deltagelse innenfor disse rammene. Deretter anstrenger forskerne seg for fellesskapet av deltagere i stadig økende grad skal bestemme veien videre. Det skal hele tiden være åpning for utvikling og eventuell endring av rammene. Økende demokrati og myndiggjøring er vesentlig.

2.4 Holdninger og etiske føringer

Som aksjonsforskere tror vi det er visse etiske føringer og holdninger som tvinger seg frem og kommer til syne, når vi tar denne typen forskning på alvor. Noen av holdningene kan kanskje beskrives som nødvendige forutsetninger for at vi skal kunne kalle det vi driver med for aksjonsforskning. Aksjonsforskning er for eksempelet en hermeneutisk prosess. Det skulle for bety at dogmatisk lukkethet ikke er et alternativ. Fravær av en åpen og gjestfri tanke vil utestenge oss fra å kunne kalle oss reelle aksjonsforskere. Dersom en del av holdninger og etiske føringer ikke tas på alvor kan det bety at vi driver med noe annet enn for aksjonsforskning. Eksempler på føringer og holdninger som vi tror kjennetegner aksjonsforskning:

- Åpen gjestfri tanke³⁹.
- Ta på alvor den enkeltes opplevelse.
- Ville hverandre vel.
- Tro at jeg som forsker i samarbeid med andre kan bidra til å videreutvikle virkeligheten vi befinner oss i og bidra til at den blir bedre og mer meningsfylt.
- Legge til rette for stadig økende deltagelse av alle parter i alle deler av utviklingsprosessen.
- Maktforvaltning: Våge å ta rom og sørge for å gi hverandre rom for handling.
- Bidra til hverandres myndiggjøring

³⁹ Dewey sier mye klokt om dette i kapittel 13 av *Democracy and Education*

- Reflektere over konsekvenser av handlinger og justere disse dersom det vi gjør ikke gagnar de mellommenneskelige forholdene til langvarig sunnhet.

2.5 Estetiske, pragmatiske, etiske og kommunikative måleindikatorer

Som en naturlig del av demokratiseringsprosessen i et aksjonsforskningsløp er det vesentlig at alle deltagerne i prosjektet faktisk opplever eierforhold til prosjektet. Måleindikatorer⁴⁰ for felles forståelse er:

- At prosjektet er gjenkjennelig og relevant for de som deltar.
- At aksjonene som gjennomføres fungerer i praksis.
- At prosjektet gagnar deltagerens mellommenneskelige forhold på lang sikt
- At felles forståelse er noe vi utvikler gjennom samtale, refleksjon, felles planlegging og gjennom å dele erfaringer

2.6 Fortolkningsidealer

Et aksjonsforskningsløp kan ha flere utgangspunkt. Dette kan være fra forskernes egne interesser, deltagelse i prosjekter eller fra en oppdragsgiver med et særskilt fokus. Forskerne som tilrettelegger prosjektet har nødvendigvis alltid en forforståelse og kan i liten grad unngå å legge føringer. Forforståelsen vil være preget av ønsker, tradisjoner, vaner og holdninger. Forskernes forståelseshorisont og forforståelse er en realitet.

Det som skaper mulighet for drive med aksjonsforskning er en *grunnleggende åpenhet* for justeringer av ens egen forståelseshorisont og en vedvarende kamp mot dogmatisk tenkning hos seg selv og de andre deltagerne i prosjektet. Lukket tenkning og skråsikkerhet er til hinder og vil hindre og stanse prosessen. Gjestfri tenkning, undring, nysgjerrighet, reell dialog og samhandling fremmer prosessen. Aksjonsforskning er en slags praktisk hermeneutikk.

Dersom vi hevder vi driver med hermeneutikk er dette en meget bestemt form for aktivitet⁴¹. Denne aktiviteten synes å utelukke lukket tenkning. Ikke som en etisk føring som en kan forbryte seg mot, men heller som ontologisk forutsetning for at forståelse skal kunne skje. Jeg er med nødvendighet nødt til å undre meg over det som kommer meg i møte, dersom jeg skal kunne hevde at jeg forstår. Å *forstå* er innenfor denne tenkningen det vi i dagligtale kanskje

⁴⁰ Du kan lese mer om dette i Platons *Lovene bok II*

⁴¹ Gadamer's bok fra 1989 i del II av boken

vil kalle *å forsøke å forstå*. Å forstå er hermeneutisk sett ikke å få et endelig og urokkelig grep om noe (det vi i dagligtale vil kalle å forstå 100%), men det er heller å være i en modus der jeg er i en kontinuerlig åpen prosess for å justere helheten av det jeg driver å forstå opp mot delene av det jeg driver å forstår. Å forstå er først og fremst en uavsluttbar prosess preget av åpenhet for det fremmede og en undring for hvordan det jeg kommer i møte er mulig sett i lys av helheten. Undrer jeg meg ikke, så er det noe annet enn forståelse jeg driver med. Dersom jeg allerede har bestemt meg for hva dette jeg er i ferd med å bli kjent med er, blir jeg bare kjent med forstillinger om det andre som et produkt fra mitt eget hode. Det gir ikke rom for oppdagelser. Jeg må slippe det fremmede/andre til for å gjøre oppdagelser. Oppdagelser forutsetter undring, og undring viser seg i form av spørsmål. Lukkethet er ikke et mulig alternativ for å delta i slike prosesser på en reell måte.

Vi ønsker å ta konsekvensen av denne tenkningen og erkjenner at det legger føringer for arbeidsmetodene som velges. Vi ønsker altså at vårt arbeid skal vise at vi tar konsekvensene av tenkningen.

Hans-Georg Gadamer er etter vår mening en sentral teoretiker innenfor denne tenkningen. Han hevder at det er åpenhet som skiller det mennesket som er i stand til å forstå fra det mennesket som er fanget av dogma.⁴² Åpenheten er derfor også et aspekt ved menneskelig frihet. Forståelseshorisonten til forskeren og resten av deltagerne, påvirkes og utvides i møte med hverandres tenkning, i møte med teori og gjennom refleksjon. Dette muliggjøres kun dersom vi møter hverandre med en gjestfri tanke som ikke er lukket. Som et bilde kan vi si at dette er å ha en så pass stor åpning inn til egen tankeverden at lyset fra utsiden har en mulighet til å slippe inn.

Gadamers tenkning hevder vi kan gi oss noen solide teoretiske grunnpilarer vi kan bygge vårt videre teoretiske byggverk på. Slike trygge grunnpilarer er sjeldne. Vi vil derfor forsøke å belyse, reflektere over og ta vare på disse. Her ser vi en mulighet til å videreutvikle aksjonsforskningsfeltet gjennom koblinger til det som fremstår som arkimediske punkt i hermeneutisk tenkning. Gadamers tenkning blir, i miljøer som er spesielt opptatt av hermeneutikk, fremholdt som særlig solid filosofisk arbeid. Dersom vi klarer å koble Gadamers tenkning sammen med aksjonsforskning mener vi å ha fått til noe vesentlig.

⁴² Hans-Georg Gadamer 1989. *Truth and Method*. London: Sheed and Ward. s. 362 (Viktige sider: 265 – 369)

2.7 Fenomenologisk respekt (hvordan noe fremstår for meg)

Aksjonsforskeren vil være avhengig av alle deltagernes perspektiver. Det er en kunst å samle inn data på en måte som i størst mulig grad ivaretar den enkeltes forståelse av virkeligheten de befinner seg i. I ustrukturert form kan dette for eksempel være å oppfordre den enkelte til å fortelle historier om prosjektet de deltar i (narrativ strategi). I mer organisert form kan dette for eksempel bestå i å skrive strukturerte logger (Eksempel på kategorier i en strukturert logg: Vi gjorde..., jeg tenkte..., jeg følte..., jeg opplevde..., jeg lærte/oppdaget..., i fremtiden tror jeg det vil være lurt å...) ⁴³. Fenomenologisk respekt er å ta hensyn til hvordan hendelser fremstår for den enkelte ⁴⁴. Dette er en strategi preget av respekt for det genuint subjektive. Det genuint subjektive vil i denne sammenheng ha særlig sannhetsstyrke. Et eksempel er at dersom du hevder du har vondt i en tann kan dette i liten grad diskuteres, slike opplevelser har den enkeltes førstehåndstilgang til. Vi kan selvsagt tro at det den andre her hevder er en løgn, men da fraskriver vi oss antagelig grunnleggende forutsetninger for å forstå den andre.

En tenker som sier vesentlige ting om dette er filosofen Donald Davidson ⁴⁵. Han hevder at en velvillighet til å tro at det den andre sier er sant, er et rasjonalitetsprinsipp som sier noe om hva som må være til stede for å ha mulighet til å forstå den andre. ⁴⁶ Det har ikke med høflighet eller aktelse å gjøre, men med logiske forutsetninger forståelse å gjøre. Dersom jeg ikke tror den andre sier noe rasjonelt har jeg ikke noe utgangspunkt for å forstå den andre.

I det praktiske arbeidet med aksjonsforskningsprosessen betyr dette at vi skal bruke logger med fokus på den enkeltes subjektive opplevelser. Disse vil i tråd med vårt syn på fenomenologisk respekt anses som sanne og rasjonelle. Det lærerne sier de opplever er altså det vi tror de opplever. Uttalelser der vi hevder vi vet hva lærerne egentlig opplever i motsetning til det de selv hevder de opplever vil dermed både være etisk, rasjonelt og mulig logisk uakseptabelt.

⁴³ Logger er sentrale når data skal samles inn og den fenomenologiske respekten skal ivaretas på samme tid

⁴⁴ Husserls fenomenologi et utgangspunkt i forhold til det filosofiske rammeverket for denne tenkningen

⁴⁵ Davidsons bok fra 2001 har spennende perspektiver på forholdet mellom det objektive, det subjektive og det intersubjektive. Gadamer viser til Davidson på dette punktet i sin bok fra 1989.

⁴⁶ Davidson har belyst et grunnleggende prinsipp for at forståelse skal kunne skje. Han kaller det: *The Principle of Charity*. Dette er et rasjonalitetsprinsipp (Davidson 1988)

2.8 Demokratisering

Demokratisering⁴⁷ skjer gjennom stadige avklaringer og gjennom et kontinuerlig arbeid for bevege seg i retning av enighet om hensikt med prosjektet det arbeides med. Demokratisering skjer også gjennom felles planlegging av tiltak for å oppnå denne hensikten og felles refleksjon rundt fortolkning av den pågående prosessen. Et aksjonsforskningsprosjekt vil ofte bære preg av at forskerne trekker prosessen i bestemte retninger i begynnelsen av prosjektet. Gjennom å åpne for fordeling av makt og legge til rette for den enkelte deltagers myndiggjøring vil prosjektet etter hvert kunne endre seg fra å være noen personers agenda til å bli alle deltageres fellesprosjekt. Konsensus er et ideal men ikke nødvendigvis en målsetting. Et vellykket prosjekt, der konsensus ikke oppnås, vil kunne gjenkjennes på deltageres økte toleranse for uenighet.

Et vesentlig område for demokratisering vil være fortolkningsprosessen. Igjen vil dette tale for bruk av logger. I jo større grad data ivaretar den enkeltes perspektiv og opplevelser, i jo større grad kan en hevde at fortolkningsprosessen demokratiseres.

2.9 Bruk av teori

I forbindelse med at teori skal knyttes opp mot dokumentasjon av det praktiske arbeidet i forskningsprosessen vil det være mange deler av aksjonsforskningsløpet som kan utforskes. Aksjonsforskningstenkningen legger muligens også noen føringer for bruk av teori. Mye av det teoretiske arbeidet vil med nødvendighet måtte gjøres underveis. Som aksjonsforskere ser det ut til at det kan være klokt å være varsom med å påtvinge prosjektet for mange teoretiske føringer. Aksjonsforskning har en induktiv karakter. Vi erkjenner at ønskene, drømmene, behovene og interessene til deltagerne klargjøres i møte med hverandre. Det betyr at med mindre vi har en slags profetiske evner vil i noen grad ikke kunne forutse det teoretiske behovet. Det er ikke slik at vi skal misjonere en teori eller presse deltagerne inn i en teoretisk form. Vi skal håndtere praktiske utfordringer og sammen belyse og finne ut hvilke erfaringer og kunnskap som kan være nyttig. Den enkelte deltager i prosjektet vil ha ulike behov. Det vil også være tilfelle med oss som representanter for høgskolen.

⁴⁷ Paulo Freire *De utryktes pedagogikk* er en klassiker i forhold til dette perspektivet. Vi opplever nært slektskap til denne tenkningen selv om vi ikke alltid klarer å leve opp til idealet.

Teorien skal belyse det vi forsker på både gjennom enighet og uenighet med den.

Hovedpoenget er at teorien faktisk brukes til noe. Noen forslag til interessante steder å bruke teori:

- Det vil være nyttig å hente innspill fra teori til å planlegge strategi for tiltaket vi skal gjennomføre.
- Det vil være fruktbart å bruke teori for å belyse funnene vi har valgt fra tiltaket vi har gjennomført.
- Metodediskusjoner med henvisninger til teori vil være aktuelt. Her kan det være en utfordring å være klar på hvilket nivå eller i hvilken fase vi diskuterer metode.
- Teoretiske diskusjoner om datainnsamlingsmetoder vil være nyttige.

2.10 Valg

I den skriftlige dokumentasjonen av prosjektet vil vi måtte *velge* noen hovedfokus. Vi kan ikke diskutere alle mulige sider ved et slikt prosjekt. Det ville både bli uhandterlig og antagelig bli uinteressant. Det gjelder å fortelle hva vi velger og gjøre det vi har sagt vi skal gjøre. God bruk av teori preges av at en faktisk har hatt bruk for den teorien som presenteres. En kan selvsagt forske på både metode, tiltak eller begge deler. Vi må bare fortelle hvor fokuset vårt er og hva vi har *valgt* å arbeide med.

2.11 Uavsluttbare prosesser

Aksjonsforskning dreier seg om å forståelse, læring og videreutvikling. Dette er hermeneutiske aktiviteter som i sitt vesen er uavsluttbare. Hans-Georg Gadamer⁴⁸ vil hevde at dette er en del av forståelsens ontologiske struktur. Endelig forståelse og kunnskap er ikke mulig. I et slikt tankesystem kan vi dermed ikke påberope oss sikker kunnskap. Argumenter som hevder at ens teorier korresponderer med virkeligheten vil i denne sammenheng være problematiske. Argumenter som bare bygger på påstander om deltagernes konvensjoner vil heller ikke være sterke alene. Idealet er å kunne beskrive stadig større koherente sirkler bestående de elementene vi har valgt å beskrive i oppgaven. Dokumentert koherens gir sterke argumenter. Koherens skal søkes mellom de ulike delene og den tolkede helhet i prosjektet. Dette vil endre seg i løpet av prosessen. Vi erkjenner at det å være åpen for justeringer av vår forforståelse og forståelseshorisont vil være nøkler for å ivareta vår søken etter mulige sanne påstander.

⁴⁸ Igjen gir Gadammers perspektiver i del II av *Truth and Method* vesentlige innsikter i ontologiske strukturer han mener er knyttet opp til forståelsens uavsluttbare natur

2.12 Oppsummering

I tråd med vår inspirasjon fra viktige engelske aksjonsforskere vil vi videreutvikle vår yrkespedagogiske praksis i samarbeid med lærere fra yrkesfag i videregående skole. Vi ønsker samtidig å ta vesentlige aksjonsforskningsperspektiver på alvor. Viktig å nevne er det demokratiske aspektet, de fortløpende justeringene og fokuset på relevans, mening og medvirkning. Vi skal etter hvert vise tydelig at denne måten å arbeide med aksjonsforskning på har teoretiske røtter i både hermeneutikk og fenomenologi. Vi skal vise, gjennom vår praksis, at vi tar disse perspektivene på alvor. Vi erkjenner samtidig at vår tilretteleggervirksomhet som lærerutdannere har maktforvaltningsutfordringer ved seg. Vår etiske grunnholdning om å ville vel vil kontinuerlig måtte testes opp mot om våre prosjekter faktisk gagnar det mellommenneskelige fellesskapet til langvarig sunnhet. En nøkkelutfordring vil være anerkjennelse i alle nivåer i prosjektet gjennom at deltagerne opplever seg sett, tatt på alvor og utfordret og gjennom at prosessen forankres i ledelsen på de respektive skolene.

3. Anvendte praktiske verktøy og refleksjoner over gjennomføringsnivået i prosjektet

I prosjektet er det naturlig for oss å ta hensyn til grunnstrukturer og prinsipper fra pedagogisk aksjonsforskning. Verkstedmodellen vil være en sentral arbeidsmodell. Verkstedmodellen som arbeidsform er viktig for oss som driver med aksjonsforskning. Det betyr i hovedsak at samarbeidet med lærerne skal preges av demokratiske prosesser, samarbeid, reell diskurs og erfaringsutveksling. Det skal tilrettelegges for samlinger med erfaringsutveksling på tvers av de ulike forskningsgruppene og deltagerskolene. I tillegg vil lærerne utfordres til å legge til rette for lignende verksteder i samarbeid med sine elever. Verkstedmodellen vil beskrives mer inngående etter hvert. Foreløpig er det arbeidsmetodene som er brukt på verkstedene vi nå beskriver. Verkstedene kalles også i denne sammenhengen for samlinger.

3.1 Historienes validitet⁴⁹

Historiene som skal representere og beskrive gjennomføringsfasen vil kunne legitimeres ved at den kan forsvares å være koherent i forhold til data. Det betyr at historiene er skrevet på en slik måte at all data som er samlet inn er sammulig i fortellingene. Denne sammuligheten, som også kan kalles koherens, er et kjennetegn på en viss forståelse av hva sannhet er.

Koherens gir validitet i en viss forstand på linje med at korrespondanse gir validitet i andre sammenhenger. I systemer med klare årsaksvirkningsforhold som gjerne kan gjentas er korrespondanse et naturlig sannhetskriterium. I systemer, slike som vi arbeider med, der mellommenneskelige komplekse ugjentagbare prosesser pågår er det vanskelig å identifisere årsaksvirkningsforhold. Det er ikke engang sikkert at det er meningsfylt å snakke om årsaksvirkningsforhold. Vi ber den enkelte fortelle om egne opplevelser og viser at helhetsfortellingenes beskrivelser av det vi har vært med på er valide gjennom at fellesskapets mangfold av fortellinger vises som sammulige.

3.2 Triangulering

Dersom en ønsker å forsterke forsvaret av oppgavens påstander utover det å bruke data fra flest mulig deltagere, vil samlehistoriene som konstrueres underveis og den pågående dokumentasjonen bli fremvist for deltagerne. Deltagerne bes om å skrive logg eller

⁴⁹ McNiff og Whiteheads bok *Living Theory* gir spennende innspill på hvordan validitet og reliabilitetsutfordringene kan tas på alvor. Han peker på muligheten I å synliggjøre den enkeltes ontologiske, epistemologiske, metodologiske og pedagogisk intuisjoner, tro og erfaringer og løfte den frem som den enkeltes levende teori og dermed også målestav for ens eget arbeid.

kommentere det de leser. Ved å inkludere kommentarene og loggene kan en da styrke dokumentasjonens koherens og foreta justeringer deretter. Beskrivelsen av slike justeringer øker dokumentasjonens rederlighet.

3.3 Mulige bedømmelseskriterier for å kunne vurdere om et prosjekt har vært vellykket

- Var alle deler av prosessen gjenkjennelig for alle (estetisk dimensjon)?
- Fungerte prosjektet i praksis (pragmatisk dimensjon)?
- Gagnet prosjektet til langvarig sunnhet i de mellommenneskelige forholdene for alle deltagerne i prosjektet (etisk dimensjon)?⁵⁰

3.4 SØT-modellen som effektivt kommunikasjonsverktøy

I forbindelse med prosjektet ønsker vi blant annet å utforske bruk av SØT-modellen. Vi har en forforståelse og erfaring med at den ivaretar mange av elementene vi hevder må være tilstede for at vi kan sies å arbeide med aksjonsforskning. Bruk av SØT-modellen er altså et av flere forsøk på å operasjonalisere aksjonsforskningstenkingen i praksis. SØT-modellen vil vi beskrive nærmere i det følgende.

Noen av oss i gruppen har undret oss over den positive effekten av modellen Marit Hartviksen utviklet i 1992 og som fikk navnet SØT-modellen. Modellen brukes blant annet til å strukturere samtaler. Modellen er inspirert av SMT- og SMTV-modellene fra boken *Veiledningsmetodikk*⁵¹. I de opprinnelige modellen står S-en for situasjonen nå, M-en for mål, T-en for tiltak og V-en for vurdering. Marit Hartviksen studerte og brukte modellene allerede i 1991. Hun opplevde at modellene hadde stort potensiale og viste seg å være effektfulle. En ting hun merket seg var at deltagerne hun samarbeidet med hadde en tendens til å veldig opphengt i målene (M-en i SMT og SMTV). Det ble fra deltagerens side ofte et stort fokus på at målene måtte formidles slik at de både skulle være konkrete og målbare. Målene syntes å virke forstyrrende og begrensende på effekten av modellen, særlig fordi de ble formulert så lite subjektivt. Målstyringsdebatten i norsk skole på nittitallet bidro antagelig til den forstyrrende målfokuseringen. Dette forklarer likevel ikke at Marit opplevde lignende tendenser også i møte med andre yrkesgrupper enn lærere.

⁵⁰ Bedømmelseskriteriene er fra Platons *Lovene bok II* men brukes også på en spennende måte i den gamle danske lover *den Jyske lov*. Her den å finne i fortalen til loven. Bedømmelseskriteriene er overraskende solide ved nærmere ettersyn.

⁵¹ Stålsett m.fl. introduserer dette i sin bok *Veiledningsmetodikk* fra 1991

Etter hvert ble Marit påvirket av Gunnel Lindhs⁵² perspektiver på samtaler. Hun ble inspirert av Lindh både som foreleser og gjennom hennes bøker. Hun ble i den samme perioden også klar over Gerard Egans⁵³ bøker, og oppdaget at både Lindh og Egan fremhevet den positive effekten av at fokuspersonen ble utfordret til å ha fokus på egne ønsker og drømmer i veiledningssituasjoner. Marit hadde tilsvarende opplevelser med sine fokuspersoner. Hun mente derfor at det å fokusere på ønsker og drømmer kunne legge til rette for refleksjon og kreativitet på en annen måte enn mål (M) gjorde i SMT- og SMTV-modellene. M-en ble derfor byttet ut med Ø (ønsker) og ble til SØT-modellen. Marits endring gjorde en stor forskjell. Marit og etter hvert Kjartan har brukt modellen sammen med mange av sine studenter og en rekke av studentene har brukt modellen i forbindelse med sine praksisoppgaver og i møte med sine fokuspersoner. Noe av det vi har undret oss over er at bruk av SØT-modellen oppleves som effektiv av fokuspersonene og av oss som bruker modellen. Ikke bare oppleves den effektiv i bruk, men det virker også som det er lav terskel for å ta modellen i bruk for de som blir kjent med den. Tilbakemeldinger fra studenter er at dette er en modell de tar med seg inn i arbeidshverdagen og som de forsetter å bruke over tid.

Modellen brukes først og fremst for å strukturere samtaler. Modellen har tre enkle steg. Først utfordrer modellen til å beskrive hva situasjonen er nå (S), i neste steg utfordrer modellen til å beskrive hva som er ønskesituasjonen (Ø) og tredje steg utfordrer den til å konkretisere tiltak (T). Tiltakene er de handlinger fokuspersonen mener skal til for å komme dit han ønsker seg i fra den situasjonen han mener han er i nå. Tiltakene skal altså, gjennom å bli satt ut i handling, ideelt sett bygge bro over gapet mellom situasjonen nå og ønskesituasjonen.

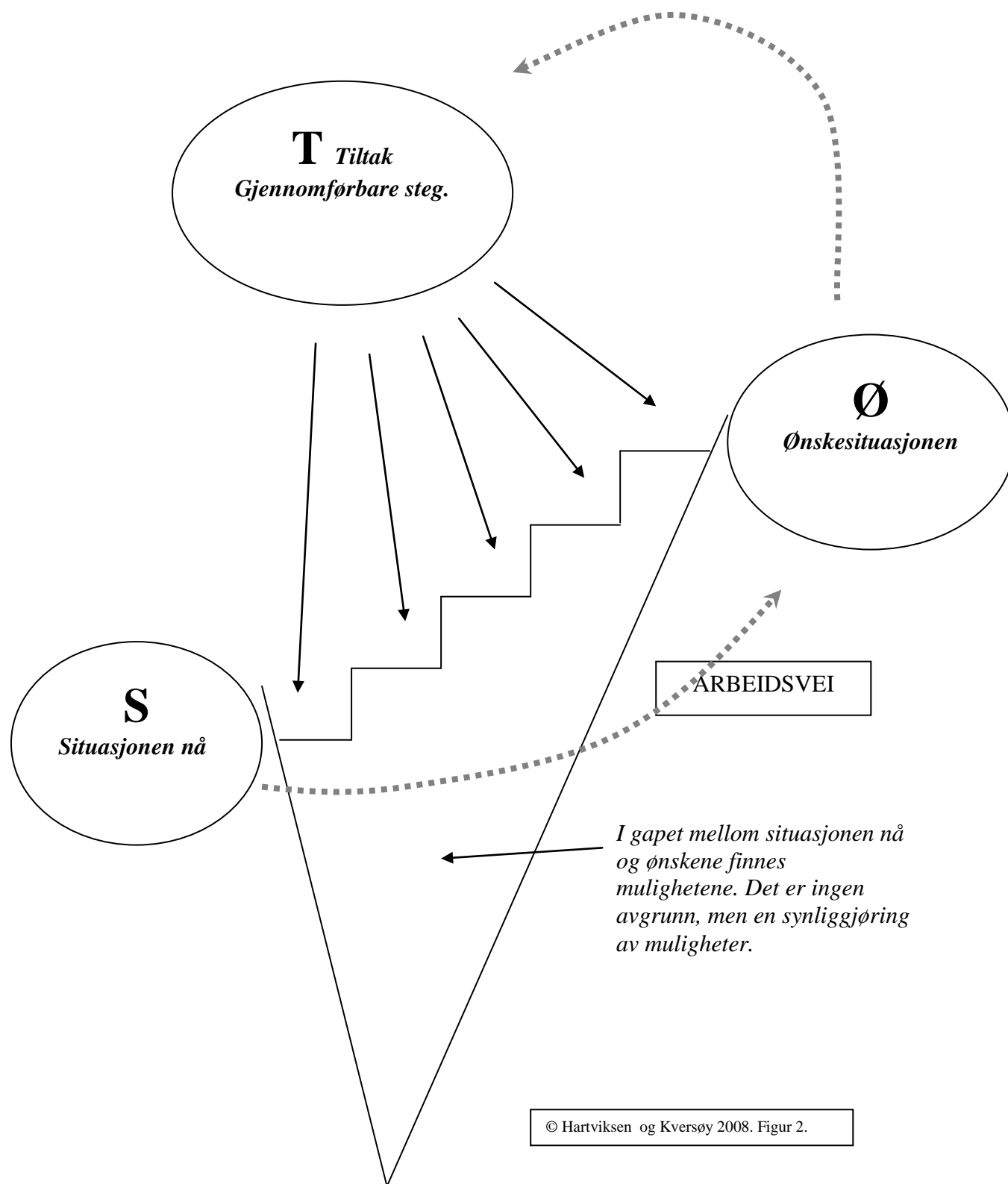
Modellen legger til rette for refleksjon og analyse av gapet mellom ulike samtaledeltageres situasjon nå (S) og ønskesituasjon (Ø). Visualisering av gapet brukes til å utfordre samtaledeltagerens muligheter for å komme seg fra situasjonen nå til ønskesituasjonen. Videre utfordrer modellen deltagerne til å komme frem til faktiske tiltak (T) og dermed utfordrer til valg av konkrete handlinger som skal gjøres i tråd med mulighetene de mener er tilstede og som kan bidra til bevegelse fra nå-situasjonen og til ønskesituasjonen. Erfaringene er at de samtalene modellen brukes i, på en effektiv måte, blir konkrete, inkluderende og munnrettede i faktiske tiltak. Modellen er dermed et verktøy til å strukturere arbeid og samtaler

⁵² Boken *Femmeren* skrevet av Gunnel Lindh er en inspirasjonskilde

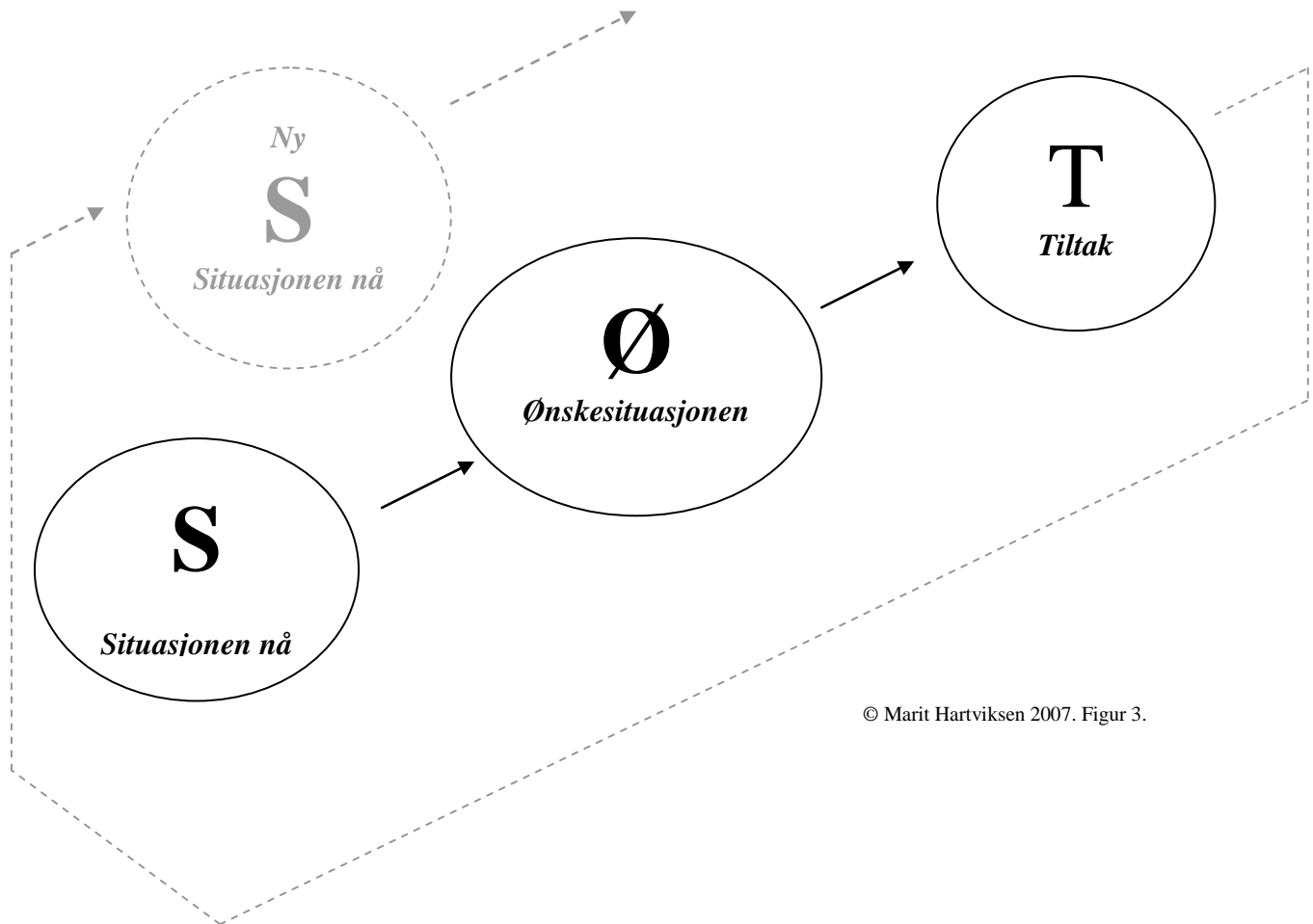
⁵³ Gerard Egans bok fra 1986 er viktig i denne sammenheng

konstruktivt og effektivt. En måte å bruke modellen på er å visualisere den og konkretisere den gjennom bruk av tre pedagogiske soler. En grov skisse kan se slik ut:

SØT-modellen:



SØT-modellen som uavsluttbar prosess:



© Marit Hartviksen 2007. Figur 3.

Modellen er et virkemiddel/verktøy som skal bidra til struktur i samtaler, men også i arbeid og planlegging av arbeid. Modellen skal bidra til å utvikle tanke- og handlingsmåter for å få til det de ønsker seg. SØT-modellen hjelper den enkelte til å analysere egen situasjon nå og til å reflektere over hvordan ønskesituasjonen ser ut. Tiltakene er kontrakt/avtalefestet i forhold til handling; hva må gjøres for å få til det de ønsker deg. I forhold til implementeringen av kunnskapsløftets tre fokus på relevans, mening og medvirkning vil dette være det lærerne og vi gjør ved å prøve ut nye virkemidler for å nå resultater. SØT-modellen er med andre ord ikke bare en tanke- og refleksjonsmodell, men også en handlingsmodell.

Vår erfaring er at man i utviklingsarbeid ofte kan være for mye opptatt av kunnskap og for lite opptatt av handling. Tiden brukes ofte til møter, informasjon, planer, presentasjoner og konferanser, ofte som en erstatning for handling. Dette kanskje for å utsette at handlingene/tiltakene blir gjennomført.

Vår mening er at det ikke er kunnskap i seg selv, men opplevelsen av å kunne mestre og å gjennomføre som gjør forskjellen. Vi ser det som en utfordring å snu kunnskap om implementering til handlinger/tiltak i å implementere. Noe som uansett fører til resultater som kan deles og videreutvikles gjennom deling av nye situasjoner nå – ønsker og tiltak.

SØT-modellen skal ikke tenkes som en lukket hermeneutisk sirkel (i den grad det er rimelig å tenke seg), men heller som en hermeneutisk spiral. Det vil si at vi etter hvert vil presentere en skisse bestående av mange SØT refleksjoner sett etter hverandre i en spiral. En slik bruk av SØT-modellen vil vise virkelighetens kontinuerlige fornyelse av situasjonen nå og de videre muligheter for en kontinuerlig refleksjon over nye ønsker og mulige tiltak for å virkeliggjøre disse ønskene. Gjentakelser gir muligheter til å reflektere over forskjellen mellom det er situasjonen nå i dag til forskjell fra det som var situasjonen nå forrige gang (for eksempel for tre uker siden). Oppdagelsene vi får gjennom slike sammenligninger opplever vi har stor læringseffekt. Vår erfaring er at dette er en forskjell som gjør en forskjell.

Gap-analyser, som dette er en variant av, finnes i en mengde ulike varianter og blir presentert av ulike teoretikere. Gap-analyser er ikke noe nytt. Det spesielle og nye med denne modellen er at navnet er lett å huske og den er lett å bruke. Bruken av modellen er dokumentert gjennom mange praktiske forsøk på ulike samtalearenaer. Først og fremst er det våre studenter som har vært flinke til å dokumentere bruken av modellen. Vi bruker selv modellen som forelesere og veiledere, men har ikke i samme grad dokumentert bruken.

3.5 Oppsummering

SØT-modellen skal ivareta en rekke av de utfordringene vi skisserer må tas hensyn til om vi skal kunne kalle oss aksjonsforskere. Knyttet opp mot en grunnholdning om å ville vel mener vi SØT-modellen sammen med logger tar både kritisk-hermeneutiske, demokratiske og fenomenologiske utfordringer på alvor og dermed legger til rette for at aksjonsforskningsprosessen foregår på rederlige premisser. Loggene danner utgangspunkt for dokumentasjonen gjennom at de danner skjellettet i narrasjonene som presenteres.

Narrasjonene eller fortellingene kvalitetsikres gjennom at deltagerne leser dem og godkjenner dem som rimelige i forhold til deres egne opplevelser. Narrasjonene, dersom de skal regnes som gyldige, skal vise at loggenes innhold er sannsynlige.

4.0 Gjennomføringen

4.1 En innledning

I det følgende vil det bli presentert noen av fortellinger fra YPU-samlingene med lærerne fra Jessheim videregående skole, Nes videregående skole og Eidsvoll videregående skole.

Historiene er et skrevet av oss som forskere fra Høgskolen i Akershus og er utviklet på grunnlag både av vår tilstedeværelse, foto av arbeid gjort under samlingene og av lærernes logger fra de samme samlingene. Lærernes logger har vært strukturerte. Vi har på forhånd laget disse strukturene. Den har i grunnform hatt følgende tre kategorier: Hva skjedde? Hva opplevde du? Hva oppdaget du i dag? Vi har også hatt en fjerde kategori som de to første gangene har vært: Hvordan var dette meningsfylt for deg (første samling)? Hvordan var dette relevant for deg (andre samling)?

Vi benytter logg både som et refleksjonsverktøy, men også som data i arbeidet vårt. Loggen vi bruker vil i starten være styrt for å sikre oss at vi får svar på det vi ønsker oss (se vedlegg). Vi mener at logg bidrar til at studenter i tillegg til å oppdage egne tanker, opplevelser og følelser, også registrerer handlinger og det som skjer. Når studentene deler logger får de nye tanker og de får ofte opplevelsen av å utvide eget perspektiv på opplevelsen. Loggen bidrar i stor grad til kommunikasjon mellom studenter og til kommunikasjon mellom lærere og studenter. Unn Stålsett (2006) peker i tillegg på at logg bidrar til å sette ord på og utvikle egen praksisteori. Hun hevder at å skrive logg er å tenke.

Lærerne har lest historiene (også beskrevet som felleslogger) som her presenteres, og har kommentert dem i forhold til om de kjenner seg igjen i dem. Hovedkommentarene i forhold til den første historien var at de fleste kjente seg igjen, men to av deltagerne kunne ønske seg noen forandringer. Disse bestod i at de de stedene der det står at en gruppe uttaler seg om en sak, så kunne de ønske seg at det stod at dette var enkeltmedlemmer i gruppene som mente det som ble sagt. Det som da beskrives som en gruppes meninger er derfor ikke nødvendigvis representativt for hele gruppen. Vi har likevel valgt å beholde loggene slik de ble presentert til lærerne, men da korrigert i form av de kommentarer som her gis.

Historiene og loggene håper vi igjen viser operasjonalisering av det vi til nå har skissert som intensjoner og teoretiske inspirasjoner. Til slutt i historiene som skrives blir alle lærernes logger presentert i sin helhet fra gjeldende samling. Rekkefølgen på svarene er klippet fra

hverandre og satt sammen i tilfeldig rekkefølge. Dette har vi gjort for at loggene i størst mulig grad anonymiseres og dermed ikke kan spores tilbake til enkeltlærere. Vi har også vurdert dette som klokt med tanke på at vi og lærerne ønsker varsomhet i forhold til fragmentert forskning på små deler av samlingene. Vi tror loggene først og fremst er deler av en bestemt helhet og mener derfor at de skal sees i lys av denne helheten.

I den første historien som presenteres var loggen bygget opp på følgende måte:

- Hva skjedde?
- Hva opplevde du?
- Hva oppdaget du i dag?
- Hvordan var dette meningsfylt for deg

Under hver av de fire kategoriene har altså loggene blitt ivaretatt i sin helhet, men så klippet fra hverandre i en og en kategori. Deretter har alle de ulike lærernes svar under hver kategori blitt satt sammen tilfeldig. Lærernes opplevelse var at dette ivaretok et rimeølig bilde av hva som skjedde under samlingen. Den historien presenteres først er en relativt omfattende samlelogg. Den heter *Billedlogg av første samling på Jessheim videregående skole 28. februar 2007*. Lærerne har lest og akseptert historien som en rimelig beskrivelse av våre felles opplevelser fra samlingen.

Lærerne kommenterte at denne historien opplevdes som omfattende og ønsker at andre historie (felleslogg) skulle lages så kort som mulig. Den andre loggen har derfor ikke bilder og historien er svært knapp. Vi vil diskutere muligheten for en mellomting. Bildene fra 2. samling vil bli presentert i en senere rapport.

4.2 Et eksempel fra prosessen: Billedlogg fra første samling på Jessheim videregående skole 28. februar 2007.

En liten innledning

Marit, Jan og Kjartan fra Høgskolen i Akershus møter lærerne fra Jessheim videregående skole, Nes videregående skole og Eidsvoll videregående skole for første gang. Hensikten med dagen er å bli kjent, få frem hva situasjonen er nå for oss alle og få frem forventninger og avtaler om hva vi skal samarbeide om i den tiden vi er sammen. Fokuset for samarbeidet

er implementering av Kunnskapsløftet. Samarbeidsformen skal være verkstedspreget. Det vil først og fremst si at vi skal samarbeide om å utveksle erfaringer og utfordre hverandre til refleksjon, læring og endring. Marit, Jan og Kjartan skal først og fremst være tilretteleggere og forske i egen praksis. I dette tilfellet er vår oppgave å være tilretteleggere for studiet *Yrkespedagogisk utviklingsprosjekt*. Studiet skal fungere som en gjensidig forpliktelse mellom lærerne fra de videregående skolene og lærerne fra Høgskolen i Akershus. Lærerne fra de videregående skolene forplikter seg gjennom deltagelse til å gjennomføre et yrkespedagogisk utviklingsprosjekt i egen arbeidshverdag og lærerne fra Høgskolen i Akershus forplikter seg til å legge til rette og bidra til refleksjon, læring og utfordre til endring og utvikling i denne prosessen.

Utviklingsarbeidet og forskningsprosjektet har i tillegg et særlig fokus på at implementeringsarbeidet skal være *meningsfylt, relevant* og gi rom for *medvirkning*. Dette skal gjenspeiles både i tilretteleggingsarbeidet og utviklingsprosjektene. Disse tre begrepene er både kjernebegreper i forskningsprosjektet samtidig som de er kjerneutfordringer i implementeringsarbeidet i forhold til Kunnskapsløftet. Tanken er at alt arbeidet helt frem til elevene skal preges av denne tenkningen. Det betyr også at tiltak som gjøres i samarbeid mellom lærerne og elevene også skal preges av mening, relevans og medvirkning. Forskningsprosjektets hensikt er til syvende og sist å bidra til at Kunnskapsløftet gagnar elevenes skolehverdag og lærernes arbeidsvirkelighet. Alle tre begrepene skal danne bakgrunn for ulike samlinger.

Det første møtet - kontakt

Nøkkelbegrepet for denne dagen er begrepet *mening*. Det skal danne en slags bakteppe. Vi ønsker at lærerne skal beskrive hva de trenger og hva de ønsker, og samtidig skal vi belyse våre behov i samarbeidet.

Dagen begynner med en liten sosiometriøvelse. Det vil si at vi gjør en del enkle øvelser for å bli kjent. Alle får beskjed å reise seg og finne den personen de kjenner minst i lokalet. Hver enkelt skal så fortelle hva de heter og fortelle personen de hilser på hva de liker å gjøre når de er på arbeid. Kjartan leder denne delen av programmet. Når praten i lokalet begynner å stilne får lærerne beskjed om å ta med seg sin partner og finne seg det paret i lokalet de kjenner minst (ideelt sett). Mange kjenner hverandre godt fra før. I møte med dette nye paret skal

hver enkelt så presentere sin partner og fortelle hva han eller hun liker å gjøre når de på arbeid. På nytt får alle snakke til praten stilner noe. Hele øvelsen tar ca. 15 minutter. Gruppene er nå 4-6 personer og de får beskjed om at de skal samarbeide resten av dagen dersom de ikke har noe imot det. Tilbakemeldingen er at det er greit. Gruppene setter seg i små klynger i lokaler. Tanken bak øvelsen er opprettelse av kontakt og opprettelse av midlertidige grupper. Alt samarbeid baserer seg på å få til en balanse mellom relasjon og sak. Vår erfaring er at relasjonen er det vi må fokusere på først dersom vi skal bidra til trygghet og tillit.

At noe er meningsfylt innebærer for meg ...

Marit overtar ledelsen for prosessen. Hun setter opp en pedagogisk sol på tavlen og spør hva det innebærer at noe er meningsfylt for den enkelte. Rammen for hva som menes som meningsfylt skal være arbeidet den enkelte gjør på skolen. Gruppene skal først tenke litt over dette individuelt og deretter dele det med resten av egen gruppe. Hver gruppe arbeider 10-15 minutter.



Den første solen

Øvelsene som brukes i møtet med lærerne er ikke tilfeldig valgt. Det er meningen at vi skal forsøke både å bidra til en konstruktiv og meningsfylt prosess samtidig som arbeidsmåten også er ment å være både eksemplarisk og overførbar til lærernes virkelighet. På denne måten er lærerne med på å gi meningsfylt et innhold som representerer hele gruppen vår. Dette er da noe vi håper alle opplever de dermed har et eierforhold til.

En del av samarbeidet skal bestå i at vi viser frem og bruker de prosessverktøyene vi tror kan bidra til læring, utvikling og refleksjon. Vi ønsker samtidig å bidra uten å undervurdere lærernes kompetanse og erfaring. Hver enkelt lærer kjenner sitt spesifikke arbeidsfelt bedre enn oss. Tanken er at samarbeidet skal bidra til at vi alle videreutvikler oss sammen (også vi lærerne fra høgskolen).

Hver enkelt gruppe presenter hva de er kommet frem til og det hele synliggjøres gjennom at alle innspill skrives opp på en felles pedagogisk sol på tavlen. Den ferdige solen dokumenteres gjennom fotografering. Alle bilder i loggen du nå leser inneholder fotografier av de faktiske arbeidene vi produserte sammen denne dagen. Alt er ment å bidra til myndiggjøring i samarbeidsprosessen.



Sol venstre side

Innspillene er mange. Hva som er meningsfylt er ulikt for den enkelte. Noen av lærerne fokuserer på det å få med seg noe fra samlingen som de kan bruke i arbeidshverdagen mens andre ønsker å samarbeide tettere med ledelsen. For noen er det meningsfylt å finne mulighetene kunnskapsløftet gir



Sol høyre side

og for andre er det å ha et sterkere fokus på det praktiske i skolehverdagen det vesentlige. Noen av lærerne mener det er meningsfylt å erverve seg nye kunnskaper, ha fokus på tilpasset opplæring og arbeide for å skape entusiasme. Andre påpeker det er meningsfylt å få tid til å tenke over egen praksis, nå målene en setter seg og bidra til elevenes mestringsfølelse.

Det er lærere som uttrykker at det er meningsfylt å oppleve endringer i arbeidshverdagen, få et forhold til kunnskapsløftet og utvikle det de brenner for. Noen lærere fokuserer på karriereveiledning, mens andre fokuserer på elever som planlegger egen arbeidshverdag og som samtidig viser at de har forstått det de holder på med. For noen lærere er det meningsfylt å få veiledning, reflektere over demokrati, påvirke prosjekt til fordypning, bidra til at skolen

nærmer seg samfunnet og at skolen skal være levelig for elevene. Noen mener at det er meningsfylt å gjøre en forskjell mens andre ønsker å kunne stille de riktige spørsmålene. Vi opplever stort engasjement og innspillene viser et mangfold av perspektiver.

Gapet mellom situasjonen nå og hva den enkelte kunne ønske seg.

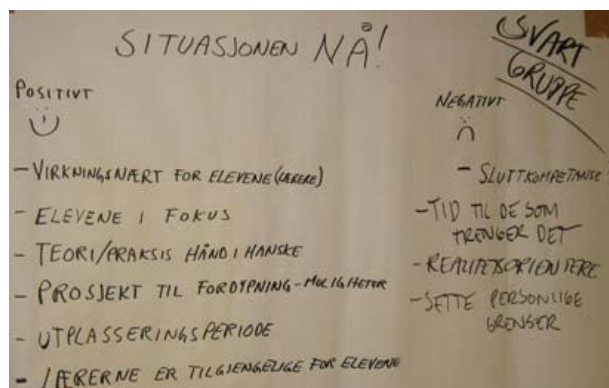
Marit utfordrer lærerne til å være med på en analyse av egen arbeidshverdag. Tanken er å belyse gapet mellom hvordan situasjonen er nå til forskjell fra slik de ønsker seg at den skulle være. Denne typen gap-analyse foretar Marit gjennom bruk av SØT-modellen. Modellen er presentert tidligere i rapporten.

Tanken bak modellen er å ivareta personene som deltar i analyseprosessen. Marit mener det er helt vesentlig at personene som er i fokus (altså lærerne i dette tilfellet) blir sett, tatt på alvor og blir utfordret. Hun mener modellen ivaretar alle disse aspektene. Rekkefølgen mener hun er vesentlig. Fokuspersonen trenger å bli sett og tatt på alvor først før han eller hun er klar for å bli utfordret. Rekkefølgen er viktig ellers vekker vi unødig motstad. Erfaring har vist at dette er en fruktbar strategi. I dag ønsker Marit at lærerne skal få delta i denne prosessen i praksis.

Marit mener det er vesentlig å starte med visualisering av hvordan situasjonen er nå. Gruppene blir utfordret i forhold til å tenke på dette individuelt for deretter å dele sine tanker med de andre i gruppen. Gruppene får utdelt flippoverark og tusjer. Gruppene får navn etter hvilken tusj de mottar. Gruppene blir dermed hetende gruppe svart, gruppe blå og gruppe grønn. Situasjonen nå skal beskrives både med positive og negative sider. Det er det den enkelte umiddelbart er opptatt av som skal frem og skal beskrives.

Svart gruppe mener de har en praksis som er virkelighetsnær for elevene. De påpeker at de har elevene i fokus.

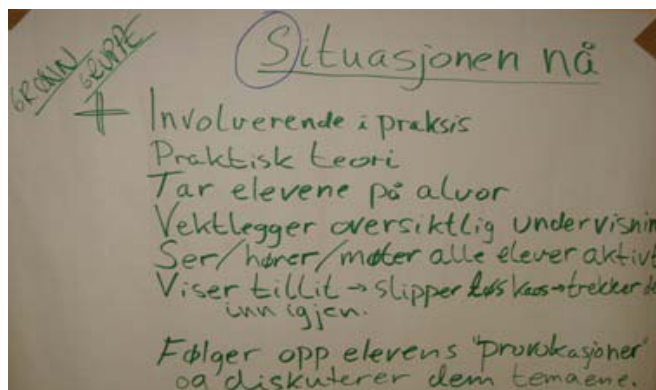
Gruppen mener at teori og praksis går hånd i hanske og opplever det positivt at prosjekt til fordypning ser ut til å ha store muligheter. Svart gruppe hevder at det er positivt med utplasseringsperiodene og at de som lærere er tilgjengelige for elevene.



Det svart gruppe mener er situasjonen nå

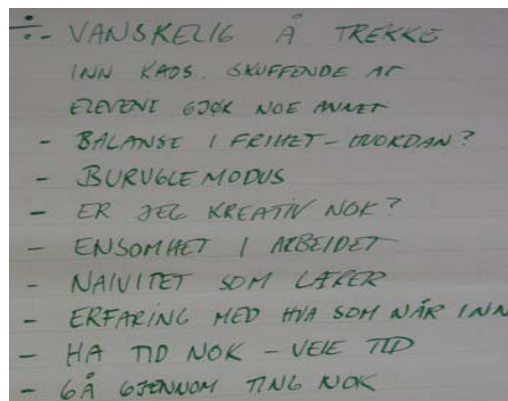
Svart gruppe har uro for elevenes sluttkompetanse etter endt skolegang. Det er også urolige for om de har tilstrekkelig tid til de som trenger det. De mener de har utfordringer i forhold til å realitetsorientere elevene og mener de kan bli flinkere til å sette personlige grenser.

Grønn gruppe mener de er involverende i praksis. De fremhever at de fokuserer på praktisk teori og tar elevene på alvor. Grønn gruppe viser til at de vektlegger oversiktlig undervisning og mener de ser, møter, og hører alle elevene aktivt. De mener også at de viser tillit til elevene gjennom å våge å slippe løs kaos og gjennom å trekke den inn igjen. Grønn gruppe viser dessuten til at de tar elevenes ”provokasjoner” på alvor ved å diskutere dem.



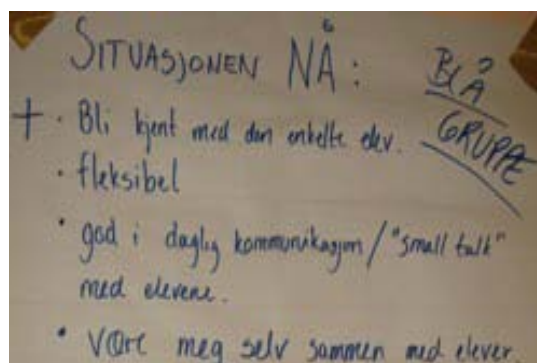
Situasjonen nå for grønn gruppe med positivt fokus

Grønn gruppe gir på den negative siden uttrykk for det er vanskelig å trekke inn kaos. De synes det til tider er skuffende at elevene gjør andre ting enn det de skal til tross for at de blir gitt både tillit og frihet. De påpeker utfordringen i å finne den gode balansen i frihet i samarbeid med elevene. Gruppen forteller at de som følge av dette noen ganger går i det de kaller burugle-modus. Et spørsmål de stiller seg er om de er kreative nok. De påpeker lærejobbens ensomhet og viser til det de kaller egen naivitet som lærer. De forteller at det ofte kan være vanskelig å utnytte erfaringer i forhold hva som når inn. De ser utfordringer i å ha tid nok til alle og kunne veie tidsbruk. Til slutt opplever de det vanskelig å kunne vurdere når noe er gjennomgått nok.



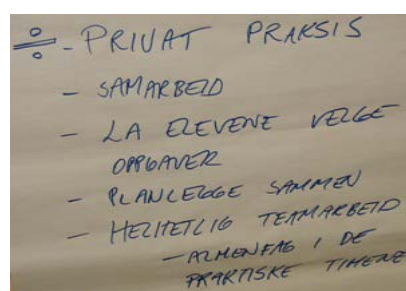
Negative trekk ved situasjonen nå for grønn gruppe

Blå gruppe påpeker og forteller at de mener de er flinke til å bli kjent med elevene. Lærerne i denne gruppen uttrykker at de er både fleksible og er gode i daglig kommunikasjon med elevene. Gruppen hevder de viser dette gjennom å være flinke til smalltalk med elevene. Gruppen forteller at de er flinke til å være seg selv sammen med elevene.



Blå gruppe om de positive sidene ved situasjonen slik den er nå

Blå gruppe ser at lærerjobben til tider kan bære preg av å være en slags privat praksis. De ser klart at de har utviklingspotensial i forhold til samarbeid. Gruppen hevder de ikke i stor nok grad lar elevene velge arbeidsoppgaver. De mener de kan bli flinkere til å planlegge sammen andre. Særlige utfordringer de ser er helhetlig teamarbeid også når det gjelder de allmenne fagene knyttet opp mot de praktiske timene.

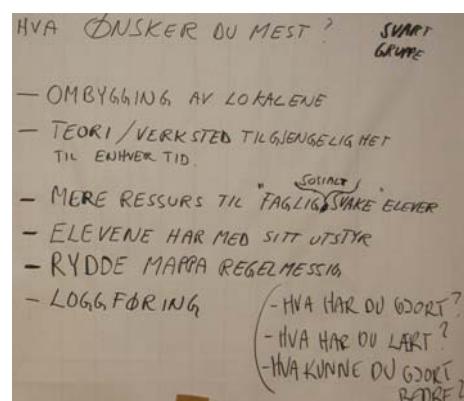


Blå gruppe om de negative sidene ved situasjonen nå

Under arbeidet med situasjonen nå er det lærernes egen hverdag og arbeidsvirkelighet som skal stå i fokus. Marit påpeker at det er den enkeltes situasjon nå som skal danne grunnlaget for det videre utviklings samarbeidet. Neste fase i arbeidet er å vise frem den enkeltes ønsker for arbeidshverdagen.

Svart gruppe griper Marits innspill om at ønsker ikke nødvendigvis skal være mulige. I dette stadiet av arbeidet skal ønskene få være nettopp ønsker. Mulighetene skal vi fokusere på senere.

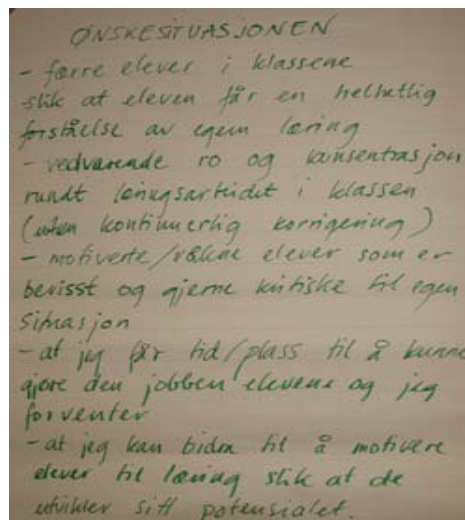
Svart gruppe ønsker seg ombygging av lokalene og kunne ønske seg at verksted og teori er tilgjengelig til enhver tid. Svart gruppe ønsker seg mer ressurser til faglig og sosialt "svake" elever. Gruppen ønsker seg også at elevene i større grad har med seg sitt utstyr. Lærerne i denne gruppen ønsker at det blir satt av mer tid til å rydde i elevenes mapper regelmessig. Gruppen ønsker seg mer bruk av



Ønskene til svart gruppe

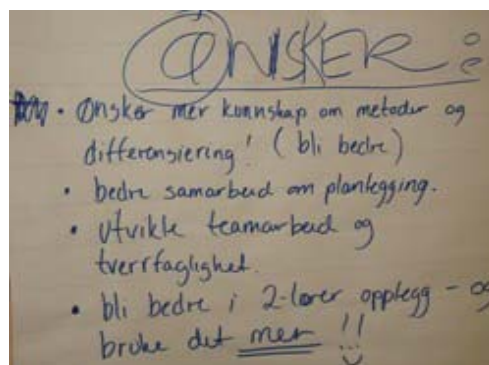
logger. De har i dag erfaring med logger som har fokus på hva den enkelte har gjort, hva den enkelte har lært og hva som kan gjøres bedre. De påpeker at loggene gir elevene et løft.

Grønn gruppe ønsker seg færre elever i hver klasse slik at den enkelte elev får en større mulighet til en helhetlig forståelse av egen læring. De ønsker seg større grad av vedvarende ro og konsentrasjon rundt læringsarbeidet i klassen uten at læreren til stadighet må korrigere for å få dette til. Lærerne ønsker seg også motiverte og våkne elever som er bevisst og gjerne er kritiske til egen situasjon. Gruppen ønsker seg tilstrekkelig med tid og plass til å gjøre den jobben elevene og de selv forventer, av seg selv og av hverandre. De ønsker til slutt å bidra til å motivere elevene til læring slik at de utvikler sitt potensial.



Grønn gruppes ønsker

Blå gruppe ønsker seg mer kunnskap om metoder og differensiering. De ønsker å bli bedre til denne delen av arbeidshverdagen. Gruppen ønsker også å bli bedre til samarbeid om planlegging og i større grad utvikle teamarbeid og tverrfaglighet. Blå gruppe ønsker til slutt å bli bedre i 2-læreropplegg og bruke dette mer.



Blå gruppes ønsker

Hva et utviklingsarbeid kan være

Ønskene gruppene viser frem er ment å danne grunnlag for den enkeltes utviklingsprosjekter. Retningen på utviklingsarbeidet kan selvsagt endre seg underveis, men dagens arbeid gir en indikasjon på retningen. Kjartan overtar stafettpinnen etter Marit og gir et første perspektiv og en grovskisse på hva han mener et utviklingsarbeid kan være. Han påpeker at et utviklingsarbeid ofte har tre faser. Den første er den vi har startet på i dag. I denne fasen er hensikten å få belyst situasjonen nå og få sagt noe, hver enkelt, om egne ønsker, behov, interesser og drømmer. Dette skal danne utgangspunkt for de tiltak den enkelte mener er mulige å sette i gang for å komme seg fra der en er nå og videre til ønsket situasjon.

Denne første delen av arbeidet er en del av det som kan kalles en planleggingsfase. Hensikten er nettopp å få frem en plan for tiltak en ønsker å gjennomføre i egen arbeidshverdag. Kjartan påpeker at en slik plan også må sees i lys av forskningsprosjektets fokus. Han mener at forskningsprosjektets fokus ikke skulle være i konflikt med lærernes ønsker så langt. At utviklingsprosjektene skal ta hensyn til forskningsprosjektets fokus betyr ikke noen annet enn at de skal ta hensyn til de at prosjektene skal sette ut i livet skal være meningsfulle, relevante og gi rom for medvirkning for de som involveres. Disse begrepene tolkes som nøkkelbegreper i forhold til Kunnskapsløftet. Nøkkelbegrepene gjelder særlig i forhold til elevene. Den første fasen av utviklingsprosjektet består altså av å utvikle en plan. Planen skal utvikles på grunnlag av lærerens situasjonen nå og lærerens ønsker. Ønskene skal danne grunnlag for tiltak som skal gjennomføres. Arbeidet hele tiden ta hensyn til nøkkelbegrepene mening, relevans og medvirkning.

Den andre fasen vil så bestå i å gjennomføre det lærerne har bestemt seg for å gjøre og deretter beskrive og dokumentere gjennomføringen. I denne fasen skal en forsøke å følge egen plan og dokumentere gjennomføringen på ulike måter. Her er mulighetene mange. Data kan samles inn gjennom video, bilder, logger, lydopptak og lignende. Senere er dette data som skal danne grunnlag for den tredje og siste fasen av utviklingsarbeidet. I denne fasen skal lærerne reflektere over gjennomføringen og beskrive hvordan utviklingsprosjektet har utfordret den enkelte og deres fokuspersoner. Videre skal de reflektere over hva de har oppdaget og lært og si noen om hva de tenker det ville være lurt å gjøre annerledes neste gang.

Dokumentasjonen av det totale utviklingsarbeidet må ikke foregå i skriftlig form, men må tydelig vise de tre ovenstående fasene og vise de tilhørende refleksjoner.

Hva vil det si å legge til rette for læring i skole og arbeidsliv?

Den siste timen gir Jan en liten innføring i hva han mener det vil si å legge til rette for læring i skole og arbeidsliv. Han viser til didaktiske utfordringer der grunnleggende forhold er læreforutsetninger, rammer, mål, innhold, læreprosess og vurdering. Jan påpeker at vi her både snakker om oppgaver på samfunnsnivå gjennom analyser av retningslinjer og læreplaner, oppgaver på undervisningsnivå som tilrettelegging av læreprosesser i klasserom,

på verksteder og arbeidsplasser og til slutt oppgaver i skoleorganisasjonen som det å bidra til å fremme en lærende organisasjon. Alle fokus og perspektiver er grunnleggende avhengige av etikk.

Jan påpeker særlige utfordringer i yrkespedagogisk forskningsarbeid. Vesentlige spørsmål er: Hva er yrkeskunnskap? Hvordan utvikles yrkeskunnskap? En utfordring er et snevert og amputert kunnskapsbegrep. Det er gjerne en manglende helhet mellom handling, følelser, forståelse og mellom praksis og teori. Praksis, handlinger og følelser skjæres bort og vi står igjen med teori preget av ord. Utfordringen gjør seg gjeldende på alle nivåer både samfunnsnivå, undervisningsnivå og på organisasjonsnivå. Utfordringen vår som lærere og forskere er blant annet å vise helheten og sammenhengen.

Hva har vi oppdaget i dag?

De siste minuttene av dagen ble satt av til at hver enkelt ble gitt anledning å si noen om hva de hadde oppdaget i løpet av dagen. Først gjøres dette muntlig. Det ble gjennomført en runde der alle uttalte seg om oppdagelser. De fleste deltagerne inklusiv Jan, Marit og Kjartan tok noen minutter til å fylle ut en skriftlig logg. Loggene viser at lærerne har oppdaget svært forskjellige ting og har hatt mange ulike fokus i løpet av dagen. Loggene har følgende fire fokus: Hva skjedde? Hva opplevde du? Hva oppdaget du i dag? Hvordan var dette meningsfylt for deg (Gi et eksempel)? Under følger klipp fra loggene etter første samlingsdag:

Hva skjedde:

- Har lyttet, reflektert, opplevd og undret med
- Har frontet mine synspunkter, fått sympati og bidratt til diskusjoner. Har reflektert over at noen gjør det jeg gjør i undervisningssammenheng
- Har fått høre hva som er meningsfylt for den enkelte lærer og blitt mer kjent med SØT-modellen
- Har deltatt på utviklingsarbeid på Jessheim vgs og i gruppe besvart spørsmål på hvor vi står i dag
- Jeg har vært del av en omfattende presentasjon av deltagerne i prosjektet og har deltatt i analyser om hvordan skolen er og hvordan vi kan gjøre den bedre/annerledes
- Har vært sammen med lærerne på Jessheim, Nes, Eidsvoll og Høgskolen i Akershus

og snakket om det å drive utviklingsprosjekter i egen virkelighet og egen arbeidshverdag med elevene

- Har deltatt på første dag i dette YPU og begynt å få ideer om hva jeg kan bruke det til. Særlig metode er blitt klarere (SØT)
- Vi har hatt gjennomgang av ønsker og hva som er bra. Det har kommet frem mange gode innspill om ønsker og hva som er meningsfylt
- Vært aktiv ved å lytte, samtale, komme med forslag og reflektere
- Blitt kjent med andre og fått mer klarhet i hva vi skal
- Skrevet inn gruppas oppslag og gitt innspill til plenum
- Sittet veldig mye passiv
- Deltatt i gruppe vedrørende prosjektet. Vi samarbeidet og kom med våre synspunkter på oppgavene

Hvordan opplevde du det i dag?

- Spennende, men jeg satt og trippet av og til
- Mye bra, god veksling mellom eget arbeid og forelesning. Sekvensen med Marit/Trym ble lang for meg i forhold til hva den kunne gi – dybde manglet
- Har fått mange gode innspill for å jobbe videre med når det gjelder YPU
- Ble hørt, møtt og blitt godt kjent med andres oppfattninger og opplevelser. Jeg opplevde at alle deltok
- Positivt
- Lærerne i en ny setting. Forskjellig refleksjonsnivå og bakgrunn. Synliggjøring av behovet og nytten av erfaringslæring
- Grei begynnelse, men ønsker en heving, noe jeg tror kommer etter hvert. Gikk hit for å lære ikke bare bli lært
- Vi er en ulik gruppe. Ulikt å jobbe med mennesker og kommunikasjon enn med ting
- Diskusjoner i gruppene om tema, noterte dette på et stort ark og leste det opp i plenum
- At måten å presentere oss på gjorde meg litt stresse, ... men det gikk greit. Jeg opplevde analysene som konstruktive og bra
- At det gikk greit og føler at det jeg gjør stort sett er bra
- En del frustrasjon. Spørrende til metode og tidsbruk

- En grei start på noe som sikkert blir lærerikt

Hva har du oppdaget i dag?

- Andre har samme syn som meg. Det er nyttig å høre andre meninger
- At vi er forskjellige og at jeg er alt for preget av ansvarsfølelse. Vi er noe uklare og uavklarte.
- At det er greit å bruke tid på å reflektere over ting man har sagt og gjort
- Hvor forskjellig vi kan oppfatte det vi ser, hører og opplever. Hvor nødvendig det er med yrkespedagogisk utviklingsarbeid
- Likhet mellom fagområder. Kanskje ikke noe nytt, men godt å få bekreftelser
- At kurs er interessant. Flott med meningsutveksling. Noe uklare oppgaver
- Refleksjon over eget opplegg gir en mer strukturert hverdag og undervisning
- Mye – men det er ikke lett å sette ord på det
- Oppdaget på nytt hvor motiverende det er å drive på med virkelige ting som kan brukes til noe.
- At jeg trengte dette og trenger å møte andre og lære ”nytt”
- At det er mye å ta tak i for å få Kunnskapsløftet i funksjon
- At det er ganske enkelt å få i gang en fruktbar dialog mellom lærere med forskjellig bakgrunn
- At refleksjonsgrupper er spennende

Hvordan var dette meningsfylt for deg?

- Dette var meningsfylt i den forstand at det er godt å bli hørt og følt seg forstått. Det som gjenstår er å se om noen forandringer skjer både gjennom og etter kurset
- Dette var OK fordi det fikk meg til å reflektere og skape det virvaret i hodet jeg ønsket. Mye å tenke på. Avslutningen var rotete. Foreleserne burde samordnet denne delen bedre.
- Sette lys på problemstillingen og reflektere over dette i gruppe. Dele forskjellige oppfatninger og løsninger og dele dette med tanke på egen utvikling.
- Det var en OK innføring på kurset jeg ønsker å jobbe videre med. Har fått noen forskjellige tanker og temaer jeg ønsker å arbeide videre med sammen med kollegaer.
- Meningsfylt å høre utfordringene i bilfaget og høre hvor virkningsfylt det er å sveise snøploger og grabber som skal brukes i det virkelige arbeidslivet

- Deling av opplevelser. Bekreftelser på mange dyktige og engasjerte kollegaer
- Mange gode innspill
- Det ble satt fokus på lærerhverdagen og mine og mine kollegaers opplevelser, utfordringer, gleder og problemer.
- Det er alltid meningsfylt å treffe kollegaer og dele erfaringer og ideer
- Det å høre konkrete situasjoner (snøskuffer og kokkeutfordringer) var nyttig. Samarbeid er viktig. Elektro jobber med et konkret produkt
- Lærte meg en ny måte å jobbe på
- Det var meningsfylt å reflektere over samtalen mellom Marit og Trym
- Fikk ideer til neste møte med mine lærere – både innhold og metode

Gruppenes presentasjoner var spesielt relevant for oss. De konkretiserte på en god måte og fikk temaene ned på bakken Det ble satt i gang mange prosesser denne dagen. Loggene sier noe om det som skjer med den enkelte. Prosessen denne dagen tok cirka 3 timer. I tillegg var det noe undervisning fra en av kollegaene om yrkespedagogikk og yrkespedagogiske utviklingsprosjekter. Vi var samlet totalt ca 6 timer. Det ble ikke avklart hvilke tiltak (T-en i SØT) de ulike deltagerne skulle sette i gang ved den første samlingsdagen. De fleste trengte mer tid før de var villige til å forplikte seg til tiltak.

4.3 Et eksempel fra prosessen: Referat av loggene fra arbeidet i 2.samling 12.mars 2007, YPU/Kunnskapsløftet Øvre Romerike, som var lagt til Nes videregående skole.

Etter samtaler med lærerne om den felles billedloggen fra første samling mente noen av lærerne at den var for omfattende. I denne andre loggen har vi derfor forsøkt å skjære informasjonen til beinet og stort sett bare gjengitt det som stod i alles logger (lærernes og våre).

Andre samling var lagt til Nes vgs. Det ble en trivelig og veldig travel dag - og en lærerik skal vi tru loggene denne dagen. Forrige samling tok vi den muntlige erfaringsdelingen først. Vi delte tanker, opplevelser og følelser med hverandre før vi skrev logg. Vi ønsket denne gangen å skrive loggene først slik at vi i mindre grad påvirket hverandre i forhold til det vi valgte å ta med i loggen.

Loggene hadde mer eller mindre de samme punktene som sist. Den største forskjellen er at ordet *meningsfylt* i det siste spørsmålet er byttet med denne samlingens hovedbegrep *relevans*:

- Hva skjedde?
- Hva opplevde du?
- Hva har du oppdaget i dag?
- Hvordan har dette relevans for deg? Gi eksempler.

Under følger noen klipp fra loggene etter andre samlingsdag:

1. Hva skjedde?

Vi har...

- Arbeidet med sol og diskutert begrepet relevans
- Reflektert over relevans i forhold til mitt fagområde, min undervisning og opplegg av undervisning
- Hørt om relevans
- Masse ord rundt dette med relevans
- Utarbeidet tema og problemstilling
- Kommet i gang med utviklingsarbeidet
- Utformet tiltak rundt oppgaven
- Fått mange innspill
- Hentet opp samling 1 med bla billedlogg-fint
- Deltatt, tatt de utfordringene som ble gitt
- Fått nye tanker
- Synliggjort gruppene
- Fordelt veilederne
- Utarbeidet planer for gruppa
- Laget plakat
- Vært alene

2. Hvordan opplevde du det?

Jeg opplevde...

- Å flyte ut og hente meg inn

- For mye tid på relevans
- Forskjell på tolkning av innhold i begreper og utsagn
- Forskjell på utviklingsprosjektene fra skole til skole
- Alle gruppene positive til prosjektene
- Lærerikt og utviklende
- Gikk mye til og fra og opplevde å gå glipp av mye
- Å ha avklart mye rundt begrepet relevans
- Å være godt i gang med prosjektet
- Positiv interesse for eget prosjekt
- Mye relevant allerede
- At det er ok, men ville vært mer i gang med prosjektet
- Fin atmosfære hvor alle blir hørt
- Spennende
- Tilbakemeldingene ga inspirasjon
- Helt greit
- At veiledning kan være befriende
- At dette er omfattende og skal gjennomføres på kort tid og ved siden av alt annet
- Ubehag i veiledningsprosessen når uenighet avdekkes
- Å være uferdig
- Dagen var førende og interessant med tanke på å komme videre

3. Hva har du oppdaget?

Jeg har oppdaget at...

- Det ikke ble helt som jeg hadde tenkt
- Relevans har vid betydning, avhengig av ståsted -mange innfallsvinkler
- Mye er relevant
- Samarbeid har sine utfordringer
- Jeg har et overdrevent styringsbehov, har svarene og vet hvordan ting skal gjøres.
Høres ikke bra ut
- Kjedelig å være alene, må få med andre fra skolen
- Vi skal begrunne teoretisk
- Ting falt mer på plass

- Når gruppa konkretiserer tilspisses uklarhetene
- Det krever mye å jobbe så tett i gruppe
- Forskjell som gjør en forskjell
- Å bli bedre kjent gjør at jeg tåler forskjelligheter bedre enn før
- Lært av andre fagområder
- Godt når ulike tanker blir overført til praktiske planer
- Utfordringene våre ligner på hverandre
- Ser på prosjektene som gjennomførbare
- Det vi har gjort er relevant for elevene

4. Hvordan har dette relevans for deg? Gi eks.

- At elevene blir ivaretatt på en annen måte- mer helhetlig
- At mange har langt igjen til målet i læringsarbeid (gjelder meg også- ikke negativt ment!)
- Åpner for å tenke mer på hvordan jeg legger opp undervisningen for å et best mulig resultat for elevene.
- At selve oppgaven er relevant for meg
- Ønsker ikke å utdype det
- Relevant- skulle gjerne ledet en del i ”riktig retning”. Noen av prosjektene var ”Gamle”. Veldig fornøyd med Eidsvoll-gruppa. Enkelte studenter er viktige stemningsleverandører.
- Bra med tanke på å organisere neste skoleår - praktisk arbeid og produksjon
- At det gir meg en mulighet for å forbedre min jobb som lærer og være noe mer. Det er nytt for meg. Elevbedrift er spennende
- Fint å vite. Må komme i gang med oppgaven, analyse av stortingsmelding 30, læreplan for PFT (prosjekt til fordypning). Hente inn teori
- Dette er en metode for å kunne arbeide videre med et tema som er av interesse både for meg og elevene
- ☺
- Jeg har en opplevelse av større klarhet/nærhet/forståelse mht det prosjektet jeg skal arbeide med. En følelse av å være i gang!
- Det å belyse, konkretisere en problemstilling på en ”flersynt” måte

- Ser ut til å ende opp med et prosjekt som jeg synes er interessant. Relevant å motta det man selv også kan gi
- Dette er relevant for meg fordi det er relevant for elevene, selv om de ikke vet det enda
- Veldig relevant både som eksempel og som tema til refleksjon; hvilke handlinger er relevante i ulike relasjoner
- Ledelsesaspekt og modell
- Overføringsverdi, større trygghet og fått flere rammer i studiet

4.4 Ettertanker

Demokratisering av fortolkningsprosessen har vært viktig⁵⁴. Som aksjonsforskere ønsker vi ikke å styre prosessen, men å legge til rette for å myndiggjøre deltagerne til å delta i å styre prosessen. Dette skjer ved at vi forsøker å bidra til demokratiske prosesser i forhold til å bestemme innholdet på samlingene. Her opplever vi til tider å ha forbedringspotensial. På samme måte ønsker vi å legge til rette for demokratiske prosesser når det gjelder å fortolke samlingene vi har deltatt på. Vi ønsker ikke å definere hva som har foregått når vi har vært sammen, men la fellesskapet fortelle det de har vært med på med egne ord. Vi tror på mange måter at den demokratiske prosessen har vært vel så vellykket når det gjelder fortolkningsprosessen⁵⁵.

Loggene⁵⁶ er et viktig virkemiddel i denne når dette skal gjøres. Alle loggene til sammen har i den første fortellingen dannet basis for helhetsfortellingen. Samtidige uttrykker deltagerne begrenset behov for utbrodering. Disse to loggene som er vist i dette kapittelet er eksempler på to ulike måter å håndtere mulighetene for utbrodering. Den første loggen er en helhetlig fortelling. Den andre loggen er nærmest en presentasjon av rådata rett fra loggene. Deltagerne har vært med å bestemme utformingen i lys av at de rett og slett syntes at den første felles billedloggen var for omfattende og tok for mye tid å lese. Den andre loggen er et direkte svar på denne kritikken.

⁵⁴ Det sammulige, den helhetlige fortellingen og den demokratiserte fortolkningsprosessen har vært idealer.

⁵⁵ Vår versjon av demokratisering av fortolkningsprosessen er en måte å vise hvordan vi mener vi tar fenomenologisk respekt på alvor i praksis.

⁵⁶ Bjørg Johnsen (1984:11) løfter frem loggen som et viktig virkemiddel i samarbeidsprosjekter og for å få til skjerpet oppmerksomhet og systematisk egenrefleksjon.

Det er også uklart om denne graden av utbrodering er nødvendig for å gripe sammenhengen og helheten. Den andre fellesloggen ser i hvert fall ut til å tilfredstille deltagerens behov for oppsummering. Loggene fra de andre samlingene har vi derfor også valgt å ikke ta med i rapporten, men har arkivert disse som rådata. Vi vil etter hvert vurdere om vi skal presentere flere slike logger og om vi skal utbrodere dem med fortellinger for at leserne av rapporten opplever å bli presentert for et helhetlig prosjekt. Den eksterne tilbakemeldingen, som er en del av den kontinuerlige kvalitetssikringen til rapporten, vil være avgjørende i så måte. Rapporten er under arbeid og er under stadig utvikling og endring. Slik vil den være i hvert fall ett år til.

Batesons⁵⁷ perspektiver på kommunikasjon og hvordan vi påvirker hverandre i et system har vi forsøkt å ta på alvor. Han peker på at kommunikasjonen inneholder to nokså ulike aspekter. Han peker på både innholdet og relasjonen. Vi har erfaring med at innholdet eller saken ofte får hovedfokus og at relasjonen ofte lider i samarbeidprosesser. Vi prøver å ta hensyn til begge. Vi har som Helle⁵⁸ erfaring med at relasjonen kommer først dersom vi ikke ønsker å vekke unødig motstand. Samtidig opplever vi maktutfordringene i den typen relasjon vi har mellom oss og lærerne. Vi ønsker likeverd, tillit, nærhet og trygghet. Samtidig opplever vi at våre ulike roller bærer med seg maktutfordringer vi ikke alltid klarer å se og håndtere.

Gjennom den demokratiske prosessen, gjennom å ta alles innhold på alvor og gjennom å dele dette med hverandre gjennom pedagogiske soler og deling av logger opplever vi at begrepene kommer til syne i fellesskapet. Vi samsnakkes gjennom at den enkelte deler sine erfaringer. Delingen foregår ideelt sett uten at vi sensurerer hverandre. Dette har vi anstrengt oss for å ivareta. På denne måten viser vi frem for hverandre vår forskjellighet og trener oss på å tåle den. Relasjonen blir dermed tryggere og vi får frihet til å fokusere på innholdet i et mangfold av forskjellighet og ulikhet uten at dette oppleves truende. Dette er den samme utfordringen lærerne står ovenfor i sin relasjon ovenfor sine egne elever. Samarbeidet mellom oss og lærerne blir dermed også en treningsarena for å ta relasjonsaspektet på alvor. Vi mener dette

⁵⁷ Bøkene til Bateson fra 1972 og 1979 har viktige bidrag i forhold til å forstå kommunikasjonsprosesser og systemteoretiske nøkkelfaktorer når det utfordres til samarbeid og endring.

⁵⁸ I boken til Lars Helle *Rom for handling* fra 1997 viser han forholdet mellom relasjon og innhold (sak) og hvordan relasjonen etter hans mening bør komme først.

er avgjørende for både samarbeidet vårt og for å utfordre lærernes samarbeid med egne elever i egen undervisningssituasjon⁵⁹.

⁵⁹ Vi hevder ikke at lærerne ikke tar dette på alvor fra før, men belyser gjennom vår praksis i fellesskapet aspekter vi mener er viktige.

5.0 Lærernes utviklingsarbeider

5.1 En kort presentasjon av prosjekter lærerne satte i gang i 2007

Etter å ha gjennomført flere samlinger har det etter hvert kommet i gang en rekke konkrete utviklingsprosjekter. Nå følger det eksempler på konkrete tidfestede tiltak lærerne har forpliktet seg til å gjøre og siden også har gjennomført⁶⁰. Først ut er prosjekter ved Jessheim videregående skole:

- Det begynte med at en lærer ønsket å samkjøre reformen med behovet for at elevene skal få ta ulike sertifikater som del av skolegangen. På den måten mente læreren at elevene blir mer attraktive for arbeidsgiverne. Arbeidsgiverne bekrefter dette. Tanken er relevant skolehverdag både for elevene og for arbeidslivet. Læreren har på en spennende måte vist hvordan skolen kan bidra til å gjøre egne elever mer attraktive på arbeidsmarkedet gjennom å gjøre dem kvalifisert i forhold til arbeidslivets behov. Læreren påpeker samtidig muligheten for at skolen kan bruke arbeidslivets kvalitetssikringskrav i skolen. Dette bør gjøres både for å samkjøre standarder, men også for at elevene skal bli kjent med reelle kvalitetssikringskrav i arbeidslivet. Det endelige prosjektet til denne læreren har i hovedsak gått ut på å synliggjøre og formidle disse utfordringene og mulighetene for lederne på sin skole. Prosjektet har kuliminert i dette som en følge av det forutgående. Alle sider ved prosessen ville det være for omfattende å dokumentere. Læreren har derfor valgt å konsentrere sin dokumentasjon til det å vise frem utfordringene for sine ledere. Lederne har bekreftet at dette er spennende og viktig for skolens utvikling. En integrering av både kvalitetssikringssystemer og sertifikater er godt i gang på skolen. Utfordringen læreren her peker på er helt i tråd med Kunnskapsløftets intensjoner om en yrkesrelevant utdanning.
- To lærere hadde spesielt fokus på skolegang på byggeplass. Skolen oppleves relevant og meningsfylt for elevene når de er på byggeplass. De produserer noe som skal brukes og får tilgang på mengder av spennende komponenter og materialer som ellers ville være i overkant kostbare for skolen. Arbeidslivet på dette stedet opplever ikke elevenes innsatts som konkurranse, men opplever dette er en måte å bidra til å utdanne mer kompetente fremtidige kollegaer. Lærerne forteller at elevenes læringskurve er på sitt bratteste i

⁶⁰ Prosjektene som presenteres er i hovedsak fra YPU-en på Øvre Romerike, men er også beskrivelser av dokumentasjon assosiert med dette gjennom at flere studenter enten har gått over til master eller er knyttet til prosjektet på andre måter gjennom oss som lærere fra Høgskolen. Alle prosjektene er relevante innenfor paraplyen av KIP AF og de som vises frem her har en av oss tre lærere fra høgskolen som veileder.

praksis. Elevene liker det de holder på med og læringen er en selvfølgelig del av den inspirerende skolehverdagen på byggeplass. I perioder har elevene til og med opplevd å måtte jobbe ”overtid” for å holde tidsfristene opp mot de andre håndverkerne. Dette har elevene bare opplevd som positivt. Lærerne fremhever elevenes behov for å gjøre noe som er nyttig for noen. Noe andre har bruk for. Dette er noe en rekke av de andre lærerne også fremhever. Læringen på byggeplass bød på mange utfordringer. Dette var et bygg på fire etasjer med full aktivitet på et legekantor i fjerde og en bokhandel i full drift i første. Elevene ble stilt ovenfor utfordringer som å oppføre seg ordentlig når de skulle passere legekantorets pasienter eller når rør skulle kobles om uten at det medførte lekkasjer ned til bokhandelen. Lærerne forteller at elevene er særlig motiverte og arbeidsomme ute på arbeidsplassen. Elevene viser ansvar og pliktoppfyllelse. Skole på byggeplass i denne formen fremstår som meningsfylt og relevant både for elever og arbeidslivet. Et slikt prosjekt begrenser medvirkningsfaktoren i forhold til valg av oppgaver. Det virker ikke å være et problem for elevene.

- To lærere ønsket å videreutvikle skolens grep om karriereveiledning. De har særlig arbeidet med hvordan de kan utfordre elevene til å reflektere over egne yrkes- og utdanningsvalg og legge til rette for at elevene myndiggjøres til å ta ansvar for egne valg. Lærerne opplever at elevene synes dette er både trenger og liker. Solid karriereveiledning fra kontaktlærerne mener de både kan bidra til trivsel og motvirke frafall. Lærerne mener de har gått et første konstruktivt skritt i riktig retning. Kunnskapsløftet fremhever hvordan karriereveiledning er hele skolen ansvar. Dette var også en av diskusjonen i stortingsmeldingen *Kultur for læring*. Lærerne har samtidig sett verdien av å fokusere på drømmer og ønsker i karriereveiledningsprosessen. De har valgt å anvende SØT-modellen som veiledningsredskap. Både lærerne og elevene har opplevd at SØT-modellen bidrar til refleksjon og egner som karriereveiledningsredskap. Lærerne opplever at redskapet ber om videre utforskning og har derfor valgt å bruke det også i neste prosjekt.
- To lærere har særlig arbeidet med utvikling av en arbeidsordre til bruk på verkstedet i skolen. Den skal ligne mest mulig de som finnes i det virkelige arbeidslivet. Samtidig har de utviklet et kvalitetssikringssystem for bidra til at elevene gjennomfører alle nødvendige kompetansemål for det enkelte programfag. Elevene står selv for kvalitetssikringen, men følges opp av lærerne. Stikkord for arbeidet er relevant og meningsfylt skolehverdag. Lærerne bekrefter markert økt produksjon og elevene uttrykker at de trives med denne

måten å gjøre arbeidet på. Lærerne opplever samtidig et dilemma. Ønsket for denne måten å arbeide på er større selvstendigjøring og mestring hos elevene. Samtidig ser de at ikke alle elever er klare for så mye selvstendighet. Det er en balansegang å utfordre elevene til å klare seg selv og samtidig gi nok støtte slik at ingen elver føler seg maktesløse. Lærerne ønsker å ha en skolehverdag der elevenes ønsker blir tatt på alvor, samtidig opplever de uro for om elevene får arbeidet med den som er nødvendig for å bli dugendes fagarbeidere. Den økte friheten i prosjektet har en rekke spennende effekter. Når elevene selv fremmer ønsker kommer det ofte frem at de ønsker å gjøre noe som er nyttig for andre. De liker å reparere ting for andre. Gjerne for ”kunder” utenfor huset.

- En lærer har utviklet et karriereveiledningsopplegg der elevene i videregående skole er ambassadører for egne fag ovenfor ungdomsskoleelever som kommer på besøk. Læreren forteller at elevene hans blir mer voksne over natten når de får ansvar for hver sin egen ungdomsskoleelev. Elevene oppdager også at de kan masse om eget fag. Prosjektet bidrar til å utvikle elevenes stolthet for faget sitt. Elevene planlegger selv det de vil vise frem til ungdomskoleelevene. Læreren forteller at noen av elektroøvelsene de vil gjøre synes han det er bra faglig standard på, mens andre bære mer preg av gøy og moro. Samtidig sier læreren at prosjektene ser ut til å treffe ungdomskoleelevene godt hjemme. En elev fra elektro forteller: *Jeg følte meg helt profesjonell*. En annen skriver: *Jeg ante ikke at vi hadde lært så mye før vi skulle fortelle det til andre*. Både ungdomsskoleelevene og elevene fra videregående skole opplever dette som meningsfylt og relevant arbeid. Elevenes medvirkning bidrar til at prosjektet er gjennomførbart. Læreren forteller at dette ville være vanskelig å få til dersom han selv skulle hatt ansvar både for egne elever og for ungdomsskoleelevene. Ungdomsskoleelevene melder at de er svært fornøyde med denne måten å gjøre det på.

Eidsvoll videregående skole har i mange år vært en utviklingsarena der mange lærere har tatt YPU og Master ved HiAk. Skolen har utviklet masse kompetanse i de årene samarbeidet har foregått. I denne delen vil det presenteres både YPU og masterprosjekter som er igangsatt i 2007 og som er knyttet til vår del av prosjektet.

- 3 lærere fra Eidsvoll vgs deltok på YPU. De var opptatt av følgende: *Hvordan organisere faget produksjon på VG2 Byggeteknikk*. Utgangspunktet er manglende planer og frykt for en eksamen som ikke tar hensyn til elevenes yrkesinteresser. De ønsker å få til en

utdanning som tar hensyn til elevenes ønsker og bruker SØT-modellen til analysearbeidet av elevenes yrkesinteresser. Høsten 2007 så det lenge ut til at elever som ønsket å bli tømrere kunne risikere å måtte gå opp til murereksamen, stillasbygging, eller betongarbeid og visa versa. Lærerne delte opp faget i 5 ukers bolker som skulle dekke alle fag. Tanken var at elevene skulle ha en fleksibel skolehverdag der de i størst mulig grad skulle kunne velge ut fra yrkesinteresser og samtidig passe på at elevene dekket alle fagområder med tanke på at eksamen kunne tvinge for eksempel elevene som ville bli tømrerne til å ta murereksamen. Lærerne hadde mange forskjellige perspektiver på utfordringene, men var enige om at elevenes ønsker og interesse var sentrale dersom elevene skulle være motiverte. En elev forteller: *Jeg synes opplegget var bra, særlig for de som var usikker.* En annen skriver: *Fagene går i hverandre. Greit å vite hva de andre driver med.* En tredje skriver: *Jeg hadde bestemt med på forhånd for å bli tømrer. Nå er jeg 100% sikker på at det er det jeg skal bli.* Lærerne har kjempet for at eksamensordningen skal bli slik at de som ønsker å bli tømrere skal få gå opp til tømrereksamen og de som vil bli murere skal få ta murereksamen. Eksamen mener de at de har løst. Samtidig ser de utfordringer for året som kommer. De mener noen av de ytre rammefaktorene må justeres for å få til en bedre skolehverdag. Skolen organisereign må i noen grad legges om for å lykkes med å ta hensyn til elevenes yrkesinteresser. Dette ser det ut til at de får gjennomslag for.

- 2 lærere som kommer fra en tidligere YPU, men som denne høsten har arbeidet med Master, er også knyttet til prosjektet vårt. De har ønsket å se på følgende problemstilling: *Hvordan legge til rette for at elevene skal få mest mulig utbytte av faget Prosjekt til fordypning på VG1 service og samferdsel gjennom en mer yrkesretting av faget.* Gruppen har arbeidet mye med skolens ledelse for å få til en god forankring. De har til gjengjeld opplevd å få mye god støtte i prosessen. Lærerne har brukt didaktisk relasjonstenkning som redskap i prosjektarbeidet. De har arbeidet med å kartlegge elevens yrkesinteresser og ønsker i starten på elevenes tid på VG1. De opplever at mange av elevene er der tilfeldig. En god del er der fordi de verken ville på yrkesfag eller allmennfag. Service og samferdsel er dermed opplevd som noe midt i mellom av disse elevene. I PTF har de særlig arbeidet med yrkesrelevante øvelser på skolen og utplassering i henhold til elevenes yrkesinteresser. Erfaringene er at utplassering er det som fungerer best for elevene. Fra desember 2007 satses det derfor enda på mer utplassering med tett læreroppfølgning. Skolen har et godt samarbeid med organisasjoner som NSB, Hurtigruta og NAV. De opplever at deres elever er ettertraktede som utplasserings elever. I service og samferdsel

er det for bransjene en rekke rekrutteringsutfordringer og de er derfor svært interessert i elevene. Elevene på sin side opplever å bli tatt godt imot av arbeidslivet.

- En lærer knyttet til prosjektet fra helse og sosialfag har også arbeidet med PTF. Ønsket har vært å få til en relevant utdanning. Hun har arbeidet med å lage en helhetlig grovplan for barne- og ungdomsarbeiderfaget. Læreren skriver: *Hvordan Helse og sosialfag kan kvalifisere for arbeidslivet i barne- og ungdomsarbeiderfaget*. Prosjektet er inspirert av boken som ble gitt ut av tidligere hovedfagstudent på HiAk Torill Ekelund⁶¹. Læreren på Eidsvoll bruker i dette prosjektet den didaktiske relasjonsmodellen som analyseredskap. Læreren ønsker å bidra til å fremme nøkkelkvalifikasjoner og utvikle yrkesrelevant kompetanse i faget PTF. Fra elevenes logger er det tydelig at praksisnære prosjekter og særlig de som gjøres under utplassering i arbeidslivet oppleves yrkesrelevante og inspirerende for elevene.
- I det samme miljøet som en del av lærerne fra Eidsvoll videregående skole arbeider en lærer fra Nannestad videregående. Hun går på master og er særlig opptatt av omsorgsarbeiderfaget. Hun har samarbeidet med skoleledelsen, arbeidslivet og fagopplæringsnemnda. Hun har en klar visjon for arbeidet sitt. Hun ønsker å rekruttere sterke og dyktige helsefagarbeidere til sin region. Hun ønsker seg flere hender og varme hjerter. Hun har stor velvilje i arbeidslivet og begynner tidlig å utplassere sine elever med tett læreroppfølgning. Hun opplever at det tette båndet til praksis virker positivt utviklende på hennes elever. I arbeidet hun driver er intervjuer og refleksjonssamtaler sentralt.

Det har vært økende aktivitet ved Nes videregående skole. Først presenteres to YPU-prosjekter. En av deltagerne byttet tidlig over fra YPU til Master da det viste seg at han var kvalifisert til dette. Denne oppgaven presenteres etter de to YPU-oppgavene.

- På elektrofag på Nes VG1 har to lærere arbeidet med å få til større elevmedvirkning gjennom at elevene skulle være med å bestemme langtidsplanene for faget de skulle delta i. Elevene ville ikke få anledning til å bestemme innholdet, men de skulle bestemme hva som skulle gjøres når. Elevene skulle også være med å bestemme arbeidsformen. Elevene opplevde dette motiverende og morsomt. Lærerne opplevde at dette også inspirerte de

⁶¹ Ekelunds hovedfagsoppgave er om utfordringer i helse- og sosialfagene. Boken heter: *Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse- og sosialfag* (2007).

elvene som tidligere hadde virket uinspirerte. Lærerne diskuterer hvordan det å få medvirke i å bestemme egen skolehverdag har innvirkning på motivasjon og interesse.

- En lærer på VG1 Bygg og anleggsteknikk har også arbeidet med medvirkning. Han har valgt en annen vinkling. Læreren har invitert elevene til idédugnad i forhold til arbeidsoppgavene som skal gjennomføres i skoleåret. Han har foreslått at de kunne lage ting som kunne selges. Dette har elvene tatt imot med åpne armer. Prosjektet viser som i flere andre prosjekter hvordan det å lage noe som andre har bruk for, noe som er nyttig, oppleves relevant og meningsfylt for elevene. Elevene har fortalt hvor stolte de er av sine egne ideer. Læreren har utfordret elevene i forhold til at oppgavene skal være en snekkerutfordring, at det skal lages skikkelige planer for produktene, at det skal foretas og dokumenteres beregninger, at økonomien i prosjektene skal kalkuleres og at det skal tenkes og dokumenteres markedsføring. Blant de mer populære gjenstandene som har blitt produsert er verktøykasser og blomsterkasser. Elevene har opplevd det å få være med å bestemme sin egen arbeidshverdag som meningsfylt og relevant og har opplevd å få medvirke på en måte som gjør at de føler seg sett og tatt på alvor.
- En lærer på Nes videregående har vært særlig opptatt av å legge til rette for en individuelt tilpasset og yrkesforankret utdanning for de elevene som har bestemt seg for å bli tømrere. Denne læreren har gått over til master. Det er dette prosjektet som presenteres her. Denne læreren er også inspirert av Torill Ekelunds bok (2007). Utfordringen hans er at han opplever at elevene føler manglende relevans i skolen slik den gjennomføres og at det er diskutabelt om bransjenes behov tas hensyn til. Han mener det er sammenhenger her i forhold til hvordan dette påvirker frafallet i videregående skole for denne gruppen. Læreren har også vært frustrert over den mulige eksamensordningen der tømrere i verste fall risikerte å måtte gå opp til en murereksamen. Læreren har engasjert seg i denne saken og har påvirket prosessen i en mer relevant retning. Læreren er etterspurt som forteller om sitt prosjekt. Læreren har arbeidet med å få til en forandring med mye utplassering tidlig i skolegangen. Dette oppleves relevant for elevene. Bransjene viser interesse og læreren opplever etter hvert å være en premissleverandør for faget. Utplasseringen i arbeidslivet er som følger av systematisk nettverksbygging med bransjene.

Det har vært et prosjekt som har vært drevet på tvers av tre skoler. Disse er Skedsmo, Vestby og Nes videregående skole

- Tre lærere på det ordinære YPU-studiet har samarbeidet. De kommer fra Skedsmo, Vestby og Nes videregående skole. De har arbeidet med PTF sett i lys av lokale forhold som lærerkompetanse, lokaliteter, lærernes tidligere praksis og det de opplever som press fra bransjeorganisasjonene. En av tiltakene har vært en felles PTF-uke. Elevene har i varierende grad opplevd uken som fruktbar. Lærerne vil arbeide videre med PTF og videreutvikle dette i lys av elevenes ønsker og behov. Prosjektet er i en tidlig fase og utforsker mulige retninger for det videre arbeidet.

Strømmen videregående skole er en av de andre skolene i regionen med intensjonsavtale med forskningsprosjektet. Hun er tilknyttet masterstudiet med Jan Stålhane som klasseansvarlig.

- Denne læreren er inspektør og er opptatt av hvordan lede en skole i utvikling. Visjonen er å komme seg fra tradisjonelt hierarki til selvstryte team og nettverksledelse. Prosjektet er knyttet opp mot Akershus fylkeskommunes prosjekt til redusert bortvalg. Hun har foreløpig utforsket situasjonen nå og mulige utviklingsmodeller. Temaer er pedagogisk forankring, teamorganisering og egenvurdering.

5.2 Utviklingsarbeid for hvem?

Prosjektet så langt viser at det er mulig å få til en hel masse bare ved å fokusere på den enkeltes nåsituasjon og den enkeltes ønsker. Gjennom så å forplikte seg til konkrete tiltak bidrar lærerne til omfattende utviklingsarbeid i egne organisasjoner. Akkurat hvor lærerne ville velge å sette inn sitt fokus for utvikling visste vi ikke noe om på forhånd. Lærerne har gjort valg underveis i forhold til egne behov.

Vi har blitt påminnet utfordringene med å kombinere forskning og studie. Mot slutten av høstsemesteret fortalte en av lærerne at det var slitsomt å gjennomføre prosjektet han skulle gjøre for oss fordi han hadde så mange andre mer relevante oppgaver han holdt på med. Vi opplevde dette som en urovekkende melding. Vi spurte læreren om det virkelig var slik at han produserte et utviklingsprosjekt bare for oss, mens det han egentlig var opptatt av var noe annet han gjorde utenom. Vi spurte hvorfor han ikke heller dokumenterte det han opplevde som viktig. YPU dreier seg om å utvikle egen praksis og ikke utvikle den praksisen vi ønsker. Han spurte om det virkelig gikk an å gjøre det han opplevde som mest viktig. Når vi fikk snakket om det var det innlysende at slik måtte det være. Vi ble enige om at han skulle legge

til side det som ikke var viktig og dokumentere det han opplevde var relevant og meningsfylt. Det ble en viktig påminner for oss om maktrelasjonene. Vi ønsker å bidra til et medforskerfellesskap og ser at idealene er noe vi må arbeide med hele tiden. Vi og lærerne skal drive vi utviklingsarbeider som skal være relevante for oss akkurat der i er. Noen ganger går vi oss ville i disse relasjonene og ender opp i mer tradisjonelle lærer/studentroller. Når vi oppdager at det er det som skjer er det innlysende for oss alle. Det er likevel til tider en stor utfordring å se og ta på alvor både seg selv og andre.

Mange av disse erfaringene dro vi med oss inn i første samling på det andre YPU-studiet vi skulle i gang med 10. desember 2007. Her var det en rekke av de "gamle" lærerne som fortsatte fra det første YPU-studiet. Det kom også til noen nye lærere. Vi utfordret lærerne til å i enda sterkere grad være med å bestemme hva vårens fokus og arbeidsområder skulle være. Hva er relevant for dem? Hva er meningsfylt for dem? Hvordan skal vi få til medvirkning i studiet? Hvordan skal vi alle få videreutvikle oss som lærere i forhold til det den enkelte mener er viktig. Vårens YPU vil beskrives nærmere i neste rapport.

Prosjektet viser så langt at det skjer noe når enkeltpersoner beveger seg fra ord til handling. Konkrete tiltak i egen arbeidsvirkelighet skaper ringer i vann⁶².

⁶² Lærerne fra de tre skolene driver med utviklingsarbeid hele tiden. Det er ikke meningen å forlede leseren til å tro at vårt prosjekt bidrar til tiltak i motsetning til ellers. Vi mener likevel at dette prosjektet har satt i gang tiltak på en annen måte enn ellers. Lærerne bekrefter at prosessen har vært verdifull for dem og elevene.

6. Refleksjoner

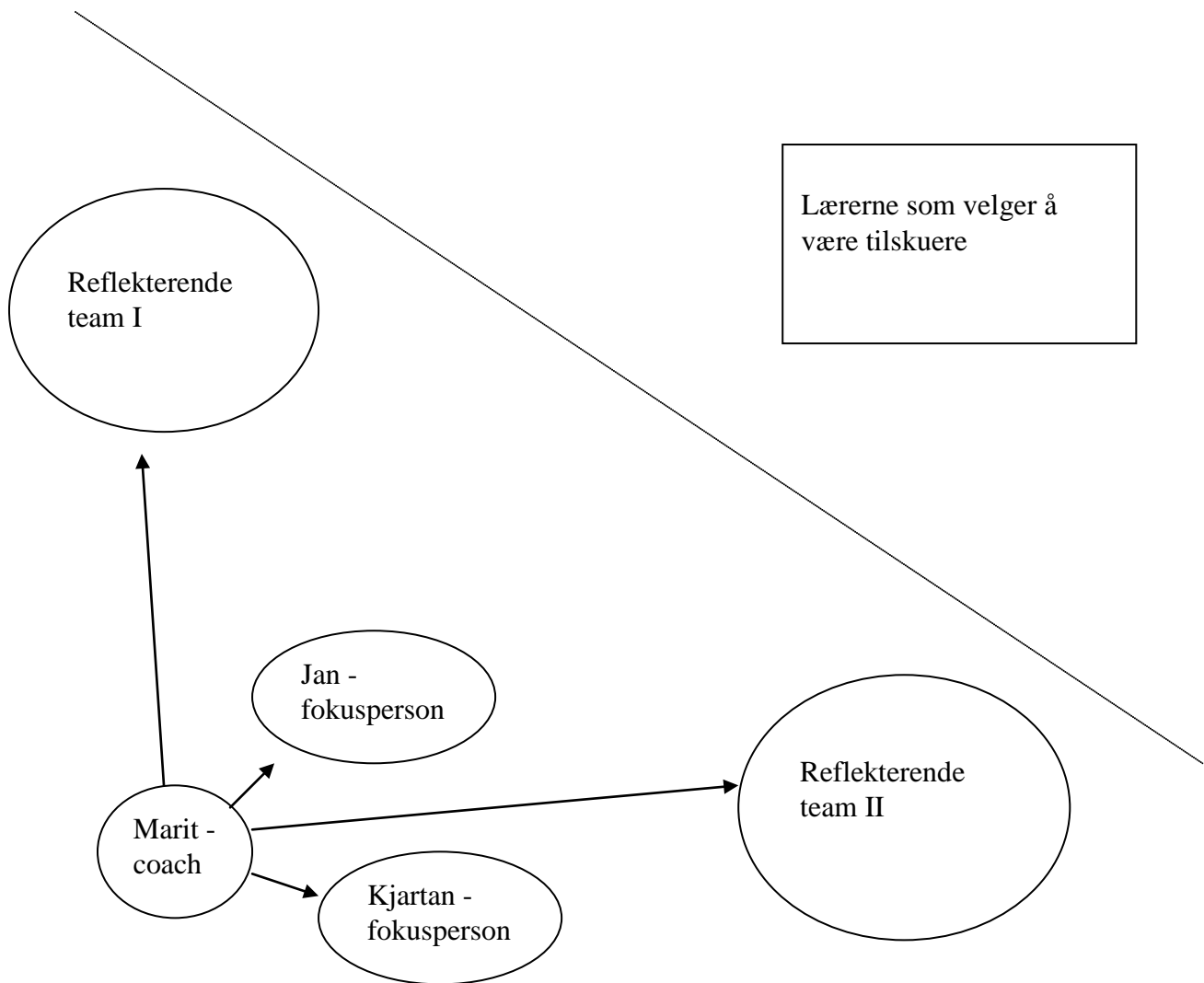
6.1 Et fellesskap av lærere.

Den 17. april 2008 har vi fra høgskolen og lærerne fra de videregående skolene samlet. Formiddagen hadde gått med til at Jan Stålhane hadde lagt til rette for å utforske det å arbeide med utviklingsarbeid. Det nærmer seg innleveringstid for dokumentasjonen av utviklingsarbeidene lærerne har gjort dette semesteret. Vi fra høgskolen er i samme situasjon. Vi ska levere denne forskningsrapporten, eller dokumentasjon på vårt utviklingsarbeid innen 1. mai. Lærerne har frist til 17. juni. Jan utfordret lærerne i forhold til beskrivelser av metodebruk, synliggjøring av pedagogiske inspirasjonskilder, klargjørings av problemformulering de arbeider med og visualisering av forankringsarbeid som har blitt gjort. Lærerne opplevde det fruktbart å ta en ny titt på disse utfordringene. En ting er å gjøre arbeidet, noe annet er å dokumentere det. Eventuelle lesere trenger hele bilde. Hva er grovplanen? Hvilke delplaner dukker opp etter hvert? Hvilke "briller" skal vi ta på oss når vi reflekterer over arbeidet som er gjort? Innsamling og bruk av data. Hvordan gjør vi det gjennom logger? Bruk av intervjuer. Refleksjon over arbeid vi har gjort og beskrivelser av hvordan vi har utfordret oss selv og hva vi har oppdaget. Dette er ting lærerne har vært borte i før. Likevel er det noe med å få hevet blikket i egne prosesser og få reflektert sammen med et fellesskap av lærere.

Nettopp dette med fellesskapet av lærere. Hvordan skal vi bidra til de gylne øyeblikkene og de gode dialogene der vi føles som et fellesskap. Det er selvsagt intensjonen at slik skal det være hele tiden, men ofte er vi heller et mangfold av enkeltindivider og små grupper som arbeider samtidig på samme sted, men ikke nødvendigvis som et nært fellesskap i åpen dialog. Marit Hartviksen foreslår at hun kan coache⁶³ Jan Stålhane og Kjartan Kversøy på dokumentasjonsarbeidet vi skal lære inn 1. mai. Marit spør lærerne om dette er OK, og spør Jan og Kjartan om de er komfortable med å stille opp og bli coachet mens lærerne er tilstede. Lærerne er nysgjerrige. De opplever å ha de samme utfordringene som oss. De skal også levere sitt dokumentasjonsarbeid. Det hadde vært spennende å høre hvilke utfordringer vi opplever å stå ovenfor. Marit påpeker at lærerne ikke får anledning til å være passive tilskuere. De skal også ha en arbeidsoppgave. Samtalen skal vare i 30 minutter og lærerne skal dele seg i grupper. Hun ønsker at lærerne fra de videregående skolene skal fungere som

⁶³ Marit og Kjartan arbeider med studiet *Veiledning og coaching* og opplever at verktøy fra denne typen tilretteleggervirksomhet kan være svært nyttig når refleksjonsprosesser skal drives på en effektiv og strukturert måte.

grupper av reflekterende team hun kan bruke i coachingprosessen. Lærerne er med på det og synes det er rimelig at de også skal bidra. Det er to reflekterende team og noen som velger å være tilskuere. Marit settingen utvikle seg selv. I rommet vi befinner oss er det nå altså Marit som coach. Hun sitter på skrått ovenfor Jan og Kjartan som skal være fokuspersoner. I vifteform ut fra Marit, Jan og Kjartan sitter så to reflekterende team⁶⁴ i grupper. Bakenfor de reflekterende teamene sitter noen av lærerne som velger å være tilskuere.



⁶⁴ Det er gode tradisjoner for bruk av reflekterende team i veiledning og coaching. Det gir en ekstra refleksjonsdimensjon i arbeidet og inkluderer flere deltager i refleksjonsfellesskapet.

Coachen, fokuspersonene og de reflekterende teamene sitter på stole uten bord mellom seg. De sitter alle i små sirkler. Lærerne som er tilskuere sitter bak pulter. Coachen og fokuspersonene er enige om at fokus skal være dokumentasjonsarbeidet vi lærerne fra høgskolen holder på med innspurten av. Spilleregler for samtalen avtales og vi går i gang.

Hva er så et reflekterende team? Marit forklarer at et reflekterende team er en gruppe personer, ofte 3-5 personer som først og fremst sitter og hører på den samtalen coachen legger til rette for mellom seg selv og sine fokuspersoner. Fokuspersonene i dette tilfellet er altså Jan og Kjartan. Etter at coachen og fokuspersonene har samarbeidet gjennom spørsmål, refleksjoner og dialog, kommer coachen til å stoppe samtalen og henvende seg til det ene reflekterende teamet. Det reflekterende teamet skal da snakke med hverandre *om* den samtalen de nå har lyttet til. Ofte får teamet snakke sammen 2-5 minutter. Teamet stoppes og coachen henvender seg så tilbake til fokuspersonene. Hva tenker du når du hører dette Jan? Hvilke assosiasjoner fikk du nå Kjartan? Gjennom å høre sin egen samtale gjennom andre synliggjøres samtalen. Effekten er ofte at fokuspersonene ser sitt eget i et nytt lys og gjør nye oppdagelser i forhold til det de har arbeidet med sammen med coachen. Samtalen fortsetter og etter hvert kobles det andre reflekterende teamet inn.

I forkant hadde vi i vår tremannsgruppe hatt møte noen dager tidligere. Vi hadde opplevd slitasje i løpet av året som var gått. Mange krevende prosesser både i KIP-AF, ute på skolene og internt i vår gruppe. Marit og Kjartan var akkurat ferdig med boken sin. Boken var skrevet på fritiden i løpet av seks måneder med full jobb og forskning ved siden av. Kjartan påpekte at han var sliten og tom. Hvordan få til og dokumentere det viktige refleksjonsarbeidet som skulle leveres som en forskningsrapporten 1. mai? Marit påpeker at lærerne på de videregående skolene antagelig har like krevende arbeidsdager som oss selv. Hvorfor ikke vise frem hvordan vi har det og det vi strever med? Marit foreslår at hun kan coache Jan og Kjartan nettopp i forhold til dette. Hun mener det vil være helt i tråd med prosjektets intensjoner. Dette *relevant* for oss og er antagelig like relevant for lærerne. Det vil antagelig være *meningsfylt* for hele fellesskapet og samtidig være en maktforvaltning og maktfordeling.

Det er akkurat det som skjer. Vi viser frem hvordan vi har det og hva vi opplever. Vi har utfordringer og opplever slitasje og frustrasjoner. De reflekterende teamene samtaler om vår samtale og relaterer refleksjonene til sine egen virkelighet og arbeidshverdag. Akkurat der, akkurat i spenningsfeltet mellom vår samtale og lærernes reflekterende samtaler i team, så

opplever flere av oss at vi har et gyllent øyeblikk. Vi er plutselig det fellesskapet av lærere med felles utfordringer vi strever for å være. Vi er med et mangfold av enkeltpersoner i et delende felleskap preget av likeverdighet. Det er ikke slik at ikke noe av dette er tilstede når vi samles. Vi er alltid mer eller mindre i en ideell grad av likeverdig fellesskap. Likevel akkurat her er vi dette fellesskapet av medforskere og medutforskere et ekte aksjonsforskningsfellesskap kan være på sitt beste. Vi skal ikke overdrive eller romantisere denne hendelsen unødige, men det oppleves viktig og riktig å vise hendelsen frem. Den sier noe om hva et aksjonsforskningsfellesskap kan være og kanskje også noe om hendelsen er nettopp ikke noe vi skal oppleve hele tiden. Den er heller en bekreftelse på fellesskap som viser seg når mennesker arbeider systematisk sammen over lengre tid. Vi er blitt kjent med hverandres språk, begreper og tankemønstre og opplever kanskje slik som Gadamer hevder: *The task of hermeneutics is to clarify this miracle of understanding, which is not a mysterious communion of souls, but sharing in common meaning*⁶⁵. Gjennom å ha blitt kjent med hverandre over tid har vi samsnakket oss og har videreutviklet våre muligheter for å dele våre erfaringer og refleksjoner. Å videreutvikle denne evnen til å forså hverandre er ikke noe mystisk felleskap av sjeler, men en deling der delingen ikke er hindret i for store sprik i bruk av språket gjennom at vi har snakket oss sammen over tid.

6.2 Relevans i et mangfold av perspektiver

En av temaene som kom opp i coachingsamtalen var begrepet relevans. Utgangspunktet for samtalen hadde jo vært å dele våre erfaringer, frustrasjoner og refleksjoner fordi det ville være relevant for oss i den dokumentasjonsutfordringen vi står i. Samtidig hadde vi en formening om at lærerne hadde en tilsvarende utfordring. Vi trodde derfor at det å vise oss frem kunne være relevant for lærerne. Dette bekreftet også lærerne og svarte et klart ja på invitasjonen på at vi var villige til å ha en åpen coaching med lærerne som aktive deltagere i reflekterende team.

Relevansbegrepet ble løftet frem av Marit så snart samtalen var i gang. Hun minnet fokuspersonene på intensjonen med prosjektet der implementering av kunnskapsløftet skulle ses i lys av relevans, mening og medvirkning. Kjartan fremhevet lærernes mange versjoner av relevant utdanning gjennom prosjektene de hadde presentert i desember 2007. Skolen på arbeidsplass som opplevdes relevant, hospiteringen i programfag til valg der elever fra

⁶⁵ Gadamer skriver om dette i boken fra 1989 på side 292 og følger opp diskusjonen på en spennende måte frem til side 303.

ungdomsskolen hadde hospitert i en elektroklasse, yrkesrelevante sertifikater som kunne tas i løpet av skoletiden, utvikling av relevante arbeidsordre som ligner på de som brukes i arbeidslivet og helse og sosialfagenes fokus på å spørre elevene om deres ønsker og drømmer. Kjartan fremhever påminnelsen om at mange elever ikke nødvendigvis er så opptatt av at skolen skal være yrkesrelevant. Elevene vet gjerne ikke helt hva de skal bli. De er mer opptatt av hva de ønsker å holde på med her og nå. Flere av lærerne har fremhevet i løpet av det siste halvannet året at det å være nyttig⁶⁶ oppleves som viktig for mange av elevene. Elevene liker å gjøre ting og lage ting som noen har bruk for og som ikke bare skal kastes eller rives etterpå. Dette har vi fått bekreftet av lærerne på TIP og BA. Det å reparere noe for noen, å bygge noe på en virkelig arbeidsplass eller lage noe som kan selges, oppleves relevant og meningsfylt. Slike oppgaver virker motiverende på elevene. Selv elevene som har arbeidet med rørarbeid på en byggeplass, og som har måttet overholde stramme tidsfrister og forholde seg nøye til prosjektets planer andre yrkesgruppers arbeidsoppgaver, har opplevd selv det å måtte jobbe litt ekstra som meningsfylt skolehverdag. En elev forteller at han ikke hadde trodd at å jobbe overtid på skolen skulle oppleves som gøy.

Mangfoldet av arbeidsoppgaver og håndverkskompetanse som skal læres og utvikles frem mot endelig fagarbeider kan virke langt frem for mange av elevene. Mange elever som går på et programområde vet i følge lærerne ennå ikke hva de skal bli. Andre elever vet hva de skal bli, men opplever det er langt frem. En god del elever opplever bare de er på feil sted. De har gjerne ikke kommet inn på det programområdet de ønsket eller er bare generelt lei av å gå på skolen. Likevel, er det en ting som vekker motivasjon, selv hos de med liten interesse for skolen, så er det å gjøre noe nyttig inspirerende når de først skal gjøre noe. En av lærerne på TIP på Jessheim skriver sier det enkelt og greit. Han opplever liten interesse for å øve på sveising når det elevene øver på bare skal kastes. Samtidig opplever han at elever som arbeider med noe de ønsker å gjøre, noe som skal repareres for noen eller noe som noen har bestilt, kommer og spør om de kan få øve seg på sveising. Elever som øver seg på noe fordi de opplever de trenger det oppnår mestring⁶⁷ på en annen måte og opplever selve øvelsen som meningsfylt og relevant. En av lærerne på BA på Nes forteller om noe lignende når han

⁶⁶ Olav Ulleren, administrerende direktør i KS, Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon, skriver at han gjennom et langt arbeidsliv har oppdaget to viktige trivselsparametre for eget arbeidsliv. Han skriver: *Følelsen av mestring og å gjøre noe som er viktig for andre, er to viktige trivselsparametre*. Han skriver dette i fagbladet *Teknisk Ukeblad* april 2008 nr. 14 under overskriften *Karriereblikk – Dyrlege ikke diplomat*.

⁶⁷ Ullerens trivselsparametre, følelsen av mestring og gjøre noe som er nyttig for noen, er faktorer vi trolig må se nærmere på i den analysen som skal gjøres fremover. I all sin banalitet synes det å kunne være nøkkelfaktorer både knyttet til mestring, behovet for å bli sett og behovet for å gjøre noe nyttig.

beskriver hvordan elever blir motiverte av å skulle være med å bestemme arbeidsoppgaver som både skal være en håndverksmessig utfordring, men som også skal kunne selges. Ikke bare vekker det arbeidslyst og motivasjon hos de mindre interesserte elevene, men det åpner også muligheten for å integrere "kjedeligere" oppgaver som planlegging og kostnadsberegning på en meningsfylt og relevant måte. Denne BA læreren fremhever også elevenes medvirkning som en viktig trivsels- og motivasjonsfaktor.

Det første reflekterende teamet griper relevansfokuset og bekrefter elevenes behov for å gjøre noe som er nyttig. En av lærerne spør om vi ikke lurer mange elever allerede i utgangspunktet. Mange elever har kommet inn på linjer de ikke ønsket. Det hevdes at de har valgt det slik, men 2. og 3. ønsket blir ofte skrevet ned på søknaden om skoleplass fordi de må. Kan vi lærere "lure" elevene gjennom å si: *Stå på. Kommer du gjennom helse og sosialfag så har du i hvert fall en jobb.* Er det nok? Er dette en meningsfylt og relevant skole. Hvordan kan noe bli relevant dersom noen elever ikke en gang er der de ønsker å være? En av de andre lærerne i det reflekterende teamet sier at mange av hans elever har det slik. Ikke nødvendigvis fordi de har kommet inn på feil linje. Mange av hans elever vet svært lite om hva de vil. Ofte så er det mest relevante å gjøre noe nyttig for noen andre. Aller helst skal dette være en "kunde" utenfra. En tredje medlem i dette teamet fremhever at for noen er skolen generelt irrelevant. Det som er relevant er fritiden. Mange av elevene aner ikke hvorfor de i det hele tatt skal befinne seg på skole. Jada, skolen er frivillig, men er den egentlig det? Læreren gir et enkelt bilde: *Jeg gidder vel ikke sette på ei plate jeg ikke liker. Jeg setter på en plate jeg vil høre.* Teamet stoppes. Marit vender seg til Jan.

Jan fremhever at mange av disse spørsmålene dreier seg om skoleutvikling. Det er mange rammefaktorer som ikke er på plass. Hva med tømmerne på BA som risikerte å måtte gå opp til murereksamen til våren. Lærerne på BA hadde grepet fatt i denne håpløse rammefaktorer og bekjempet den. Tømmerne skal få gå opp til tømreksamen og murerne til murereksamen. Dette er jo en selvfølge, men rammefaktorer og utilsiktede bileffekter av reformen sammen med politisk lobbyvirksomhet fra enkelte aktører i bransjen kunne ført eksamensformen på ville veier. Det er mange perspektiver å ivareta. Forankringsprosessen til ledelsen på skoene, men også i et skoleutviklingsperspektiv på fylkesplan og nasjonalt plan. Relevans er ikke bare elevenes ønsker og behov, men utdanninga skal være relevant for bransjene og samfunnet også.

Kjartan fremhever hvordan han opplever at selve den samtalen som pågår opplever relevant. Det er akkurat dette han ønsker å reflektere rundt. Nå skjer denne refleksjonen i fellesskapet av lærere. Vi reflekterer sammen. Han kjenner at den systematiske analysen som nå skal igangsettes i rapporten ikke er så skummel lengre. Det er akkurat det som det snakkes om her og nå som er relevant og viktig å få belyst. Det andre reflekterende teamet kobles inn og bekrefter mye av det som har blitt sagt. Det spørres om ikke lederne skulle ha vært tilstede under denne seansen. Helt klart, mener flere. Lærerne minnes på av Marit at lederne for de videregående skolene er velkomne til presentasjonen av vårens prosjektet i slutten av mai. Hun minner om at lærerne har påtatt seg ansvaret for å invitere dem. Har de gjort det!! Ja! ... Ja ... Samtidig bekrefter lærerne at de stiller på felleskonferansen for KIP-AF 21. mai. Kjartan sitter og tenker på hvordan det ville sett ut om både lederne og elevene hadde vært tilstede de siste 40 minuttene. Er ikke sikkert det ville fungert så bra, men samtidig så er det mange denne samtalen gjelder som ikke er tilstede.

Marit avslutter samtalen med å utfordre fokuspersonene og seg selv til tiltak. Vi blir enige om å fokusere refleksjonen rundt akkurat det vi har snakket om nå. Vi lærerne fra høgskolen skal møtes igjen på mandag og dele de skriftlige refleksjonen vi gjør oss i løpet av uken og helgen. Lærerne fra de videregående skolene bekrefter at samtalen har vært nyttig. De ser at vi arbeider med mange av de samme utfordringene. Det var godt å dele og se hverandre på denne måten. En av lærerne fremhever at selve samtalemåten opplevdes relevant. Ennå et relevansperspektiv dukkes altså opp før vi forlater hverandre. Læreren opplevde samtalene mellom Marit, Jan, Kjartan og de reflekterende teamene som så virkningsfulle. Marit fremhever at dette er en arbeidsform som brukes av flere lærere i klasserommet med sine elever. Hun kjenner blant annet en mattelærer som arbeider med reflekterende team. Læreren spør etter hvordan dette gjøres. Det virket imponerende og vanskelig. Marit tilbyr å komme til klasse å demonstrere. Kjartan fremhever at det ikke er så mystisk og vanskelig som det ser eut til. Marit har jo egentlig bare spurt fokuspersonene tre enkle spørsmål Dette er spørsmål som har blir brukt nesten hver samling. SØT-modellens spørsmål er det vi snakker om. Læreren bekrefter at hun kjenner til den og er klar over at den har vært en del av prosessen hele veien. Kjartan minner om at dette egentlig bare dreier seg om tre enkle spørsmål i sin enkleste form: Hva er situasjonen nå? Det har Jan og Kjartan svart på. Hva ønsker dere? Hvilke tiltak vil dere forplikte dere til. Til og med coachen forpliktet seg. I løpet av prosessen stoppet Marit samtalen og fikk de reflekterende teamene til å snakke om samtalen som hadde foregått. Dette gav hele fellesskapet arbeidsoppgaver og bidro til fokus og konsentrasjon. Samtidig ble

refleksjonen utvidet for Jan og Kjartan og til og med for coachen Marit. Flere av lærerne bekrefter at de får lyst til å prøve slike samtaler med elevene. Noen av lærerne har allerede arbeidet med coachende og veiledende tilnærming til læring. Det reflekterende teamet er først og fremst det nye elementet. Samtidig opplever noen av lærerne å ha fått nok et perspektiv på bruken av SØT-modellen.

6.3 Læring og utvikling

Det er underlig å oppleve at lærerne ikke ser SØT-modellen i den prosessen som presenteres. SØT-modellen har vært brukt i hele prosessen sammen med lærerne. Er vi for utydelige eller er dette bare nok en bekreftelse på at å lære er først og fremst å oppdage selv? Vi kan legge til rette på ulike måter og være modeller. Det synes å være vår jobb. Denne dagen har bare vært en bekreftelse på at det er slik. Vi er ikke misjonærer og ønsker ikke å være det. Vi ønsker å være tilretteleggere for læring og utvikling og får vel først og fremst en bekreftelse på at det vi opplever er slik det foregår. Vi har hatt en dag med lærerne som oppsummerer prosessen vi har vært med på så langt. Den er en slags metasamtale over det vi har holdt på med. Samtidig har den vært en gledelig bekreftelse på det som skjer når vå våger å vise oss frem for hverandre. Vi opplever å få være et stort fellesskap av lærere med felles utfordring som har mye å lære av hverandre og nok kan dra nytte av hverandres erfaringer og refleksjoner.

6.4 Samarbeidet med lærerne og ivaretagelse av idealene i aksjonsforskning

Vårt hovedønske med implementeringsarbeidet har først og fremst vært at det skulle skje i samarbeid med lærerne. Vi har også ønsket å samarbeide med ledelsen på de tre skolene, men lærerne har på mange måter vært våre nærmeste i prosessen så langt.

Bare gjennom et likeverdig forskersamarbeid tenkte vi dette skulle være mulig. For oss skulle relasjonene vi utviklet bestå av subjekt-subjekt-tenkning og arbeid fra ord til handling. Vi har ønsket å betrakte oss i et fellesskap av lærere betraktet som *likemenn*. Vi har hatt tro på at det skulle være mulig selv om vi ikke er likestilte i posisjoner og roller. Vi skal ikke bestemme over lærerne (objektvisere). Vi tenker vi har grunnleggende like rettigheter når vi bestemmer hva vi skal gjøre og hvordan vi skal gjøre det. Dette gjelder også når innhold i begreper skal drøftes.

Vi må nok innrømme å ha bestemt både arbeidsmåter og faginnhold enkelte ganger uten at lærerne har medvirket. Vi har også lagt frem begreper og både antydning og beskrevet mer utfyllende hva vi tenker begrepene står for. Vi har stadig blitt minnet om våre idealer av oss selv og fra andre i KIP AF. Spørsmål som har dukket opp er: Er det slik at vi bare betrakter lærerne som subjekter på et prinsipielt og ideelt plan? Er lærerne bare subjekter når det passer oss som lærerutdannere? Spørsmålene er så avgjørende at vi også har tatt dem opp til åpen diskusjon i fellesskapet med lærerne. Dette tror vi har bidratt til å utvikle oss selv i forhold til egne meninger og utfordre lærerne i forhold til det de er med på og deres egne rolle som lærere. Å vise frem vår uro i forhold til om idealene for samarbeidet ivaretas tror vi er en måte å ivareta idealene selv om vi ikke alltid klarer å gjennomføre dem i praksis. Vi er i utvikling og dette er en uavsluttbar prosess.

Vi tenker at denne åpenheten også er relevant for lærernes tenkning. De har de samme utfordringene når de skal bidra til at elevene medvirker⁶⁸ i skolehverdagen. Kunnskapsløftet legger også klare føringer på medvirkning og demokrati. I diskusjonene med lærerne kom det også fram at selv når elever og lærere har et subjekt-subjekt-forhold innebærer det ikke at det automatisk er et likeverdig forhold mellom dem. Læreren har en annen posisjon og en annen rolle enn eleven. I fellesskapet av lærere synliggjøres det dermed at vi har mange av de samme utfordringene.

6.5 Konflikt og samarbeid

For at vi skal kunne forske sammen med (og ikke på) lærerne kreves det at vi inngår et reelt samarbeid mellom oss som lærerutdannere fra høgskolen og lærerne på de tre videregående skolene. Det er også et samarbeid innad i skolene som har vært nødvendig å forankre i ledelsen på skolene og mellom høgskolen og de videregående skolene. Samarbeidsbehovet har vi erfaring med øker konfliktpotensialet. Ofte ses konflikt og samarbeid som motpoler. Vi opplever heller at avhengigheten vi har til hverandre, selv om vi har gode intensjoner ovenfor hverandre og ønsker å gjøre en god jobb, ofte er utløsende faktorer for at konflikter oppstår. Avhengigheten innebærer at det den ene gjør har konsekvenser for andre. Effektene av det vi gjør påvirker hverandres arbeidshverdag på både forventede og overraskende måter. Dette vekker uro og kan oppleves destruktivt. Det vekker i hvert fall spenninger. Spenninger som

⁶⁸ *Prinsipper for opplæring* som også inneholder *Læringsplakaten* er meget tydelige på dette punktet. Det er ikke bare snakk om idealer for opplæring, men også forskrifter for hvordan samarbeidet mellom elever og lærere skal være. Dette er ikke noe lærerne kan si de ikke tror på, selv om vi ikke har opplevd at noen lærere sier noe slikt, men er et pålegg gjennom *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.

har potensiale for destruktive konflikter. Spenninger trenger ikke bety at noe destruktivt er på gang. Samtidig erkjenner vi at mange fellesskap ikke har trening på å håndtere spenningene de kjenner i magen når forskjelligheten og uenigheten synliggjøres.

For mange er det en vanlig oppfatning at samarbeid er noe vi har når vi ikke har konflikter. For oss er det blitt en erkjennelse at samarbeid og konflikt er to sider av samme sak⁶⁹. Både samarbeid og konflikt er naturlig og selvfølgelig i et fellesskap der vi er avhengige av hverandre. Om samarbeidet utvikler konstruktivt eller destruktivt avhengig av hva vi *gjør*. Vi mener at både samarbeid og konflikt kan utvikle seg konstruktivt eller destruktivt. Konflikt er først og fremst forskjellighet og uenighet. Det trenger ikke være destruktivt. I mange sammenhenger er vår forskjellighet og uenighet forutsetninger for utvikling.

Vi har utfordret fellesskapet til å uttrykke og vise frem sin forskjellighet. Vi har forsøkt å koordinere innsatsen på tvers av motsetningene i gruppa. Vi har vært nøye med å se den enkelte og få fram den enkeltes meninger, tanker, følelser og opplevelser. På den måten mener vi å ha bidratt til å vise frem vår uenighet, trene på å tåle vår forskjellighet og kanskje til og med lagt til rette for at deltagerne har begynt å like både hverandres uenighet og forskjellighet. Vi har fått oppleve at de synliggjorte uoverensstemmelsene har skapt følelser og spenninger uten at det har stoppet læreprosessen. Spenningene har tvert imot bidratt til at flere har deltatt med sine meningsytringer. Vi mener derfor at vi har hatt både konstruktiv konflikt og konstruktivt samarbeid i prosessen med lærerne.

I blant har det hendt at deltagerne ikke har villet snakke om viktige saker. Da har vi brukt kompletterende metoder i tillegg til samtaler for å legge til rette for at det likevel skulle kunne skje. Vi har for eksempel brukt: pedagogisk sol, SØT-modellen, fotografi og metaforer som måter å utfordre den enkelte. Det har vist seg å være flotte verktøy og hjelpemidler for å utfordre fellesskapet av medforskere. Vi har dessuten prøvd ut ulike samtalemåter for å utforske hvordan samtalene våre kan utvikles videre. Nedenfor vil vi kort nevne noen av de supplerende virkemidlene vi har brukt og som vi mener å ha hatt nytte av i våre samtaler:

⁶⁹ Boken til Hartviksen og Kversøy (2008) har blant annet dette som et vesentlig fokus. Vi har nok en gang fått bekræftelser på at dette er en rimelig påstand gjennom samarbeidet i Øvre Romerike.

1. Reflekterende team⁷⁰ er en samtaleform som kommer fra den terapeutiske verden, og som er blitt videreutviklet og er i flittig bruk i flere ulike sammenhenger som veiledning, coaching, personutviklingsarbeid og konflikthåndtering for å nevne noen. Arbeidet med reflekterende team handler om å ha en reflekterende gruppe som lytter når en person leder en samtale med en annen. Gruppen er stille når de to personene samtaler. Underveis stopper den som leder samtalen og ber det reflekterende teamet om å reflektere over en spesiell oppgave. Etter en stund takker personen som leder samtalen teamet for refleksjonene, og ber fokuspersoen si hva han tenker om det som er sagt av teamet, kommentarer og refleksjoner. Samtalen fortsetter. Om ønskelig kan teamet kobles inn flere ganger. Metoden brukes både i forhold til en person og i forhold til grupper. Fokuspersoen(e) oppdager nye måter å se et forhold på og nye måter å håndtere på.
2. Foto/bilder: Mennesker er forskjellige og har ulike måter å uttrykke seg på. Noen har fokus på følelser, andre på problemer. Bildene kan bidra til felles fokus og til å holde seg innenfor rammen av det som fortelles.
3. Kort er som bilder og fotografi, de bidrar til å frigjøre oss fra oss selv en liten stund. Samtidig som det kan være morsomt og fengende å se på kortene.
4. Logg betyr at fokuspersoen beskriver hvordan spesielle dager ser ut. Eksempel på en logg kan være; hva har du gjort og tanker, følelser og opplevelser om dette.
5. Hjemmeoppgaver: Fokuspersoen formulerer sitt problem eller sin utfordring. For eksempel kan hjemmearbeidet bestå i å skrive ned hvordan situasjonen hadde sett ut, hvis dette problemet ikke fantes nå. Eller fokuspersoen må si hvilke gevinster og tap problemet har i dag.
6. Tegne: En måte å arbeide på er å tegne bilder, modeller eller lignende selv. Tegningen kan vise hvordan personen opplever situasjonen akkurat nå og som han beskriver. Den eller de andre stiller ekstra spørsmål og det bildet viser og får på den måten utvidet historien.

⁷⁰ Tom Andersen beskriver dette i sin bok fra 1996 *Reflekterende prosesser: samtaler og samtaler om samtalerne*.

7. **Metaforer:** Vi bruker ofte metaforer når en person har fortalt en historie. Vi ber fokuspersonen lyse med lommelykta på det som er verst eller viktigst, for å avgrense fokuset i historien, nyinnramme den og for å gjøre valg om hvor fokuspersonen kan starte i forhold til ønsker og framtid. Mange opplever at bildene gjør den synlige og levende. Metaforer gjør at jeg ser situasjonen på nye måter.
8. **Sol:** Når vi arbeider med sola stiller vi ofte spørsmål om ”det jeg assosierer med begrepet relevant er...” Det er en inkluderende måte å arbeide på fordi alt er rett. Sola viser fort mangfoldet i gruppa og ulike innfallsvinkler som faktisk kan være i sterk kontrast eller i konflikt med hverandre. Vi frigjør tanker, er kreative og samarbeider om å fylle strålene i sola. Metoden bidrar til at vi setter ord på det som vi kanskje ellers skulle synes var vanskelig å uttrykke.

De ulike måtene å samtale og samarbeide åpner for nye innfallsvinkler. Vi snur hodet 1 grad og ser noe helt nytt⁷¹. Når vi åpner for at vi forteller hverandre hva vi ser fra vårt personlige utsiktspunkt bidrar det til at det er lettere å akseptere forskjelligheten mellom oss. Jeg sier det jeg ser fra der jeg ser det. Når vi blir klar over at det er det som foregår kan prosessen i større grad oppleves som tålbar selv om den andres perspektiv er svært forskjellig fra det jeg ser.

Vi ønsker at medlemmene i gruppen eller klassen skal være likeverdige, ikke likestilte. De skal alle være subjekter som snakker for seg selv og i jeg-språk. Vi forsøker å gjøre dette og samtidig påvirke fellesskapet i forhold til dette. Vi mener jeg-språk, og det å ta seg selv og andre på alvor som subjekter, er avgjørende for å bidra til likeverd. Vi erfarer at lærerne forteller at de ønsker å se den enkelte elev, ta eleven på alvor og utfordre eleven til å ta ansvar, på å medvirke og på å være subjekt i sitt eget liv ved å si sin mening. Vi ønsker derfor at dette også skal komme til syne i vårt medforskende felleskap. Vi har de samme ønskene for vårt felleskap og ønsker derfor å vise at det er mulig å få det til i praksis.

Vi legger til rette for å virkeliggjøre dette ved å spørre lærerne hva de gjør og har gjort i sin egen praksis (fortelle og forklare). Vi utfordrer våre medforskende lærere om å gjøre det samme i fellesskap med sine elever. Eksempler på spørsmål er : Hvordan du har håndtert situasjonen? Hva du har lært? Hva de andre sier om det du har fått til? Hva mener du er det

⁷¹ Fritt etter Christian Krogh

beste du har gjort i situasjonen? Hva du er mest stolt av? Den enkeltes situasjon her og nå skal tas på alvor og være utgangspunkt for nye fremtidige ønsker og tiltak.

6.6 Det individuelle og det kollektive

Vi har i sterk grad fått oppleve skjæringspunktet mellom det individuelle og det kollektive. Vi tror som Hegel⁷² at alle deltagerne har behov for å bli sett og tatt på alvor for å anerkjennes og oppleve eksistens. Vi skal være et fellesskap av subjekter som tar hverandre på alvor som fagpersoner og mennesker. Samtidig erkjenner vi som Maslow⁷³ at det å bli sett, tatt på alvor og utfordret er stier vi trenger å gå for å finne den enkeltes kilder til motivasjon⁷⁴. I hovedsak skjer dette gjennom å spørre etter den enkeltes ønsker, behov, interesser og drømmer.

Gjennom bruk av SØT-modellen har vi forsøkt å ta dette på alvor. Samtidig ser vi at den enkeltes ønsker og behov ikke skjer i et vakuum av enkeltpersoner. Vi forholder oss alle til et spekter av rammer og andre mennesker. Dette være seg skolereformdokumenter, ledelse, kollegaer, elever, foreldre og arbeidslivet. Tiltakene den enkelte setter i gang må forholde seg til en rekke av disse rammene ved å føye seg eller utfordre dem.

I vårt prosjekt som lærerutdannere har vi forsøkt å legge til rette for en samtale og samarbeidsarena. Mye av arbeidet har bestått i å bidra til at deltagerne blir samsnakket. Ikke slik at vi mener det samme, men mer som Gadamer⁷⁵ som hevde at en ekte samtale først oppstår etter en tids samtale der vi blir kjent med hverandre. Vi i fellesskapet av medforskere har trengt en tid til å opprette og gjenopprette avtalene for måtene vi bruker våre ord. Denne forfasen er nødvendig om vi skal klare en ekte dialog og få til det som er å dele erfaringer som fremstår felles meningsfylte. Det er akkurat dette som skjer under coachingsamtalen Marit er tilrettelegger for. Vi har arbeidet sammen alt fra fire måneder til nærmere to år litt varierende for den enkelte lærer. I denne tiden har vi blitt mer og mer samsnakket. Samtalen med Jan og Kjartan og metasamtalene de reflekterende teamene viser i praksis at denne samsnakkingen har funnet sted. Det som kommer til syne er en kollektive evne til reell dialog. Vi har videreutviklet vår evne til å forstå hverandre.

⁷² Hegels (1967) anerkjennelseperspektiver har dukket opp en rekke ganger i løpet av studiet. Vi erkjenner at alle deltagerne trenger å bli sett, tatt på alvor og bli utfordret for å oppleve eksistens.

⁷³ Maslow (1987) utfordrer i forhold til den enkeltes behov for å bli sett, tatt på alvor og bli utfordret for å ta den enkeltes kilder til motivasjon på alvor.

⁷⁴ Harald Innbjør og Jostein Kleiveland beskriver motivasjon på en spennende måte i boken *Operativt lederskap* fra 2007. De knytter det å ta lederskap på alvor opp mot motivasjon. De fokuserer på at det dreier seg først og fremst om å se og ta på alvor.

⁷⁵ Fra boken *Truth and Method* s. 303 skrevet av Gadamer i 1989.

I refleksjonen over det vi har vært med på så langt opplever vi å bekrefte viktige innsikter som vi er blitt minnet på i en publikasjon skrevet av Bjørg Johnsen⁷⁶. Hun skriver⁷⁷: *I YPU er det urealistisk å oppnå velfunderte, vesentlige og varige forandringer over natten. Trøst deg med at 1-3 år er kort tid i et langt skoleliv.* Nettopp dette opplever vi. Ting tar tid. Det er nettopp når vi har vært sammen over tid at vi opplever at de kollektive dialogene og det gode utvekslingen av erfaringer åpnes. Vi begynner å samarbeide på en annen måte. Vår tenkning begynner å dele horisonter⁷⁸ og det begynner å gi seg utslag i varige endringer både i måten vi betrakter hverandres tenkning, men også i forhold til vår egen praksis. Vi er altså bare i et begynnende og så vidt spirende fellesskap. Her er det alvorlige refleksjoner å ta tak i. Forstår vi tidsperspektivene? Forstår vi hva som skal til får å bidra til varig endring? Det er to viktige perspektiver å ta fatt i som en begynnelse. Det ene er at vi har faktisk gått i gang med å delta i ett fellesskap av lærere som kommer fra skoler med langsiktige intensjonsavtaler an samarbeid. Flere av lærerne er også inne i sitt andre år med samarbeid gjennom YPU. Det andre er å oppdage at de små endringene vi opplever er egentlig ganske store. De er under i den travle skolehverdagen. Vi påvirker hverandre i samarbeidet på måter der det antagelig ikke er noen vei tilbake. Tar vi for eksempel elevmedvirkning på alvor, slik læreren som har fått elevene til å delta i å bestemme produkter de kan lage for salg, så er det vanskelig å gå tilbake til å bestemme uten at elevene får delta. Deltagelse avler behov for deltagelse. Vi som får medvirke blir mer storforlangne etter hvert. Læreren opplever motivasjon, entusiasme og stolthet. Det ønsker både læreren og elevene mer av.

Jan Stålhane og flere av lærerne fra høgskolen har samarbeidet over lengre tid med Eidsvoll videregående skole og opplever nettopp at skoleutviklingsperspektivet ivaretas på en annen måte når samarbeidet er av lengre varighet.

6.7 Visjoner for organisasjonsutvikling fremover

Jan fremhever behovet for å legge større vekt på å se vårt arbeid i Øvre Romerike i et skoleutviklingsperspektiv. Han fremhever at lederne på disse skolene ønsker et tettere samarbeid. Her er det klart utviklingspotensiale. Samtidig har det vært en gradvis utvikling av

⁷⁶ Bjørg Johnsen (1984) har viktige perspektiver på pedagogisk utviklingsarbeid i publikasjonen *Yrkespedagogisk utviklingsarbeid – fremgangsmåter og forutsetninger*. Dette er litteratur som viser noe av røttene til tenkningen rundt YPU ved Høgskolen i Akershus.

⁷⁷ Dette står på side 11 i publikasjonen til Johnsen (1984).

⁷⁸ Gadamer (1989) beskriver denne horisontsammensmeltningen som skjer over tid i del II av sin bok.

koblingen mellom prosjektet og lederne ved de ulike skolene. I desember deltok rektor ved Jessheim videregående skole på presentasjonen av prosjektene i YPU-en på Øvre Romerike. Han fremhevet nysgjerrighet som en årsak for sin tilstedeværelse og bekreftet i etterkant at presentasjonen tydet på at vi arbeidet utfra lignende visjoner. Det har hele tiden vært kontakt og møtevirksomhet, men det er rom for videreutvikling.

Ledelsesforankringen er et fokus på alle nivåer i KIP AF og det vil bli arbeidet med gjennom konferansen 21. mai, ledersamlinger sammen med hele KIP AF og gjennom mer individuell kontakt med de enkelte delprosjektene og lederne. Med delprosjekter menes for eksempel slik som vårt prosjekt som vi driver sammen med de tre skolene Jessheim, Nes og Eidsvoll.

Sett i et organisasjonsutviklingsperspektiv vil vi i tråd med lederne intensjoner arbeide for å få til et større samarbeid på tvers av yrkesfagene. Vi vil bidra til å utvikle større vi-følelse i forhold til implementeringsprosessen av Kunnskapsløftet. Her igjen dukker kjernebegrepene opp. Arbeidet vi bidrar med, legger til rette for og samarbeider om skal være relevant, meningsfylt og oppleves medvirkende også for lærerne og lederne.

En siste utfordring vi ønsker å gripe fatt i er å se sammenhenger mellom programfagene, PTF og fellesfagene. Dette ønsker vi å arbeide med i lys av didaktisk-analytisk tenkning og perspektiver. På dette området har vi utfordret lærerne. Vi har utfordret i forhold til blant annet å se norskfaget og matematikk i større sammenheng med yrkesfagene. Flere av lærerne har forsøkt å få til samarbeid men opplever det ennå er en rekke hindre for å få dette til på en tilfredsstillende måte. Det finnes selvsagt skoler og miljøer innenfor skolen som får dette til i mer eller mindre vellykket form, men de fleste er enige om at her er det forbedringspotensial.

7. En oppsummering av prosessen frem til og med våren 2008

Denne rapporten er utelukkende å betrakte som et midlertidig innsyn i en pågående pedagogisk prosess ved tre videregående skoler. Den gir likevel en innføring i de grunnsyn, arbeidsformer og noen av de pedagogiske utfordringene vi som høyskolelærere står overfor i møte med skoler og lærere i endring.

Prosjektet er omfattende med mange involverte parter. Vi er opptatt av å holde fokus på implementeringsarbeidet som gjøres i skolene og vår egen tilrettelegging av læringsaktiviteter som støtter lærerne i denne prosessen. Det vil i fremtiden være vesentlig å se på ulike måter å styrke yrkesrelevansen i de ulike utdanningsforløpene, samt å bli kjent med og utfordre lærerne på differensieringsarbeidet som gjøres i skolene. Et hovedfokus her vil være å se på yrkenes behov, elevenes yrkesinteresse og hva elevene mener er meningsfylt å holde på med. Vi mener vårt forskningsarbeid i særlig grad vil dreie seg om å styrke mulighetene for at en relevant utdanning realiseres gjennom lærernes yrkespedagogiske utviklingsarbeider i et aksjonsforsknings samarbeid mellom oss som forskere/lærerutdannere og lærerne, og videre mellom lærerne og elevene. Vår hypotese er at skal vi lykkes med dette arbeidet må lærerne først og fremst samarbeide med elevene og vi som lærerutdannere konsentrere oss om å samarbeide med lærerne. Den relasjonelle kompetansen utgjør på mange måter kjerne i utviklingsprosessen og den fremtidige tilretteleggingen for læring og utvikling. Å være lærer utfordrer meg på det personlige og relasjonelle planet minst like mye som det faglige. På den ene siden er det spennende og utviklende for mange lærere, men på den andre siden er det en kompleks og utfordrende rolle mange ikke opplever de mestrer. Vi opplever at mye av vår rolle er knyttet til å legge til rette for å videreutvikle kompetansen i å kunne lede og strukturere relasjoner. Boken som kommer ut senere i år er blitt skrevet som en konsekvens av denne erfaringen. Didaktikk er både et faglig og et relasjonelt håndverk.

Vi har oppdaget og gjenoppdaget at medvirkning gir energi både i vårt fellesskap av lærere og i fellesskapet mellom lærerne og deres elever. Medvirkning bidrar til motivasjon og engasjement. Begreper og perspektiver vi av den grunn opplever å måtte se nærmere på i prosessen som kommer er *mestring*, *å være nyttig for noen* og *anerkjennelse*. Det ikke slik at disse perspektivene har vært fraværende så langt, men de dukker opp i stadig nye sammenhenger og med nye fokus. I et aksjonsforskningsprosjekt er det av betydning å

forsøke å identifisere det som presser seg på og det som kommer til syne⁷⁹. Dette betyr ikke at hovedbegrepene i KIP AF *relevans*, *mening* og *medvirkning* er blitt erstattet. Hovedbegrepene skal arbeides videre med. Samtidig er det kanskje slik at det kanskje finnes begreper og perspektiver som sier noe om noen av forutsetningene for at dette skal kunne skje og som derfor vil være spennende å utforske.

Vi har utfordret og vil utfordre lærerne til å utforske måter å implementere Kunnskapsløftet i lys av begrepene *mening*, *relevans* og *medvirkning*. Dette betyr at lærerne utfordres til å få til noe utover bare et hvilket som helst samarbeid med elevene. I samarbeidet skal vi legge til rette for å videreutvikle et handlingsrepertoar for å håndtere både relasjon og faginnhold. Dette skal blant annet gjøres gjennom å fortsatt synliggjøre handlinger og effekter av de handlinger vi gjør som lærere. Vi skal fortsette å gjøre dette gjennom at vi alle utforsker dette videre i vår egen praksis enten vi er lærere eller lærere i form av lærerutdannere. Vi driver med aksjonsforskning i den tro at vi alle kan forbedre vår praksis⁸⁰. Vi tror dette skjer ved å utfordre vår egen praksis, dele våre erfaringer og reflektere over dem i et demokratisk fellesskap av lærere.

Kanskje skissen for den pågående aksjonsforskningsprosessen ikke er klarere, eller skal være klarere, enn følgende:

Tanker og utfordringer fra et fellesskap av lærere

Å ta folk på alvor ...

Demokratiske prosesser ...

Varige endringer ...

Ting tar tid ...

Individuelle behov ...

Kollektiv utvikling ...

Mestring ...

Å være nyttig for noen ...

Å ville hverandre vel ...

Kunnskapsløftet fra ord til handling ...

⁷⁹ Her er det mulig spennende koblinger til emergenteoretiske perspektiver vi kan se videre på i fremtiden.

⁸⁰ Dette er i tråd med Jean McNiff og Jack Whitehead i boken *All you need to know about action Research*. Det store spørsmålet er: Hvordan forbedre min egen praksis og hvordan lære å gjøre det?

Litteratur:

- Andersen, Tom 1996. *Reflekterende prosesser: samtaler og samtaler om samtalerne*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Angelveit, Ruth, Evjen, Per Jakob og Haugen, Rolf 2006: *Coaching, utvikling og ledelse*. Oslo: Akilles.
- Aristoteles 1995. *Poetics*. I: G. P. Goold (red.) Cambridge: Harvard University Press
- Bateson, G. 1972. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books
- Bateson, G. 1979. *Mind and Nature – a necessary Unity*. New York: Bantam Books
- Carr W. og Kemmis S. 1986. *Becoming critical*. London/Philadelphia: The Falmer Press
- Davidson, Donald 1988. *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Clarendon Press
- Davidson, Donald 2001. *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford: Clarendon Press
- Dewey John 1927 (Trykket 1991 som reprint av utgaven fra 1927. Etterordet er fra 1946). *The public and its problems*. Ohio: Ohio University Press
- Dewey, John 1985. *Democracy and Education*. New York: Southern Illinois University Press
- Egan, Gerrard 1986. *The skilled helper: a systematic approach to effective helping*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole
- Ekelund, Torill 2007. *Yrkesdidaktikk for grunnutdanningen i helse- og sosialfag. Om bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Freire, Paulo 1999. *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Gadamer, Hans-Georg 1989. *Truth and Method*. London: Sheed & Ward
- Gjems, Liv 1995. *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grenstad, Nils Magnar 1986. *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag
- Habermas, Jürgen 1996. *Diskursetik*. Fredriksberg: Det lille Forlag
- Halliwell, Stephen 2002. *The Aesthetics of Mimesis*. New Jersey: Princeton University Press
- Halvor, Bjørnsrud 2005. *Rom for aksjonslæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hartviksen, Marit Anne, Myren, Knut Alfred, Nilsen Sigmund Egil 2002. *Nøkkelkvalifikasjoner: Hvilke nøkkelkvalifikasjoner er sentrale i tømreryrket?: Hvordan legge til rette for læring av disse kvalifikasjonene i den videregående skole*. Bekkestua: Høgskolen i Akershus – serie YPU-K 2002

- Hegel, G. W. F. 1967. *Hegel's Philosophy of Right*. T. M. Knox (oversetter) London: Oxford University Press
- Helle Lars 1997. *Rom for handling* Oslo: Tano Aschehoug
- Hiim, Hilde og Hippe, Else 2001. *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Hiim, Hilde og Hippe, Else 2003. *Å forske i læreryrket*. Artikkel i "Norsk Pedagogisk Tidsskrift" 5-6/2003
- Husserl, Edmund 1997. *Fænomenologiens idé : fem forelæsninger*. København: Hans Reitzel
- Innbjør, Harald og Kleiveland, Jostein 2007. *Operativt lederskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johnsen, Bjørg 1984. *Yrkespedagogisk utviklingsarbeid. Fremgangsmåter og forutsetninger*. S.Y.H. Publikasjoner serie B. Oslo: Statens Yrkespedagogiske Høgskole
- Josefson I.1991. *Kunnskapens former*. Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Krogh G., Ichijo K. og Nonaka I 2001. *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS-forlaget
- Kunnskapsdepartementet 2008. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. ISBN 82-486-0397-0, h.
- Kversøy, Kjartan Skogly 2005. *Etikk – en praktisk vinkling*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kversøy, Kjartan Skogly 2004. *Om formidling og forståelse i den praktiskmoraliske diskursen*. Tilgjengelig som gratis fullversjonsdokument på <http://ask.bibsys.no>.
Hovedoppgave i filosofi: Universitetet i Oslo
- Kåver, Anna 2005: *Å leve et liv, ikke vinne en krig: om akseptering*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Langslet, G. J. 199. *Løft. Løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Levinas, Emmanuel 2002. *Fænomenologi og etikk*. København: Gylden
- Levinas, Emmanuel 2004. *Den annens humanisme*. Oslo: Aschehoug
- Lindh, Gunnel 1994 (red.). *Femmeren: en veiledningsmetodik*. Fredensborg: Studie og Erverv
- Løgstrup, Knud Ejler 2000. *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen
- Maslow, A. H. 1987 (3rd ed.). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row
- Maslow, A. H. 1943. *A theory of human motivation*. I *Psychological Review* 50. Er å finne i sin helhet på nettstedet <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>

- McNiff J. & Whitehead J. 2002. *Action Research. Principles and Practice*. London: Routledge Falmer
- McNiff J. & Whitehead J. 2006. *All you need to know about Action Research*. London: Sage Publications
- McNiff J. & Whitehead J. 2006. *Living Theory*. London: Routledge Falmer
- Molander B. 1993. *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Moxnes P. 1981. *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo: Institutt for sosialvitenskap
- Nielsen Aagard K. Svensson L. 2006. *Action Research and Interactive Research* Nederland: Shaker publishing
- Platon 1997. *Plato Complete Works*. I: John M. Cooper (red.) Indianapolis: Hackett Publishing Company:
- Platon 1999 – 2006 (8 bind). *Samlede verker/Platon*. Oslo: Vidarforlagets kulturbibliotek
- Pålshaugen Ø. Qvale T.U. 2000. *Forskning og bedriftsutvikling. Nye Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Schön, Donald A. 1983. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books
- Schön, Donald A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner* San Francisco: Jossey-Boss Publishers
- Stenhouse L. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Guilford
- Stortingsmelding nr. 30, 2003-2004. *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement
- Stålsett, Unn E., Sandal Ruth og Tveten Wenche 1991. *Veiledningsmetodikk : om skoleutvikling i praksis*. Oslo: Tano
- Stålsett, Unn 2006. *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Teslo, Anne-Lise 2000. *Mangfold i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tiller, Tom 1999. *Aksjonslæring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Tiller, Tom 2004. *Aksjonsforskning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Ulleren Olav 2008. *Karriereblikk – Dyrlege, ikke diplomat*. Teknisk Ukeblad (side 80) nr. 14 - april 2008.
- Vagle, Inger 2003. *Endelig litt action. Hva er aksjonsforskning i læreryrket?* Hovedfagsoppgave i yrkespedagogikk. Høgskolen i Akershus
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

- Weber, Max 1971. *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Winther R. 1989. *Learning from Experience. Principles and Practise in Action Research*. London, New York, Philadelphia: Falmer
- Aanderaa, Inger 1999. *Relasjoner i teamarbeid : et psykodynamisk perspektiv*. Oslo: Ad notam Gyldendal