

Ny kurs... eller bare et nytt kurs?

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

FOU-rapport 2006/2007

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 Teoretisk referanseramme

1.10 Målsettingen for det skriftlige arbeidet som leveres våren 2007

1.11 Publiseringsplaner

2. Noen begynnende teoretiske refleksjoner – en grovskisse

2.1 Kjennetegn ved aksjonsforskning

2.2 Hvor begynner en aksjonsforskningsprosess?

2.3 Etikk/holdninger

2.4 Estetiske, pragmatiske, etiske og kommunikative måleindikatorer

2.5 Fortolkningsidealer

2.6 Fenomenologisk respekt (hvordan noe fremstår for meg)

2.7 Demokratisering

2.8 Bruk av teori

2.9 Valg

2.10 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 Billedlogg av første samling på Jessheim videregående skole 28. februar 2007

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

Litteratur

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Stortingsmelding 30 (2004-2004), *Kultur for læring*, gir klare føringer for hvordan utvikle og oppnå en mer yrkesrelevant og personlig relevant grunnopplæring i norsk skole.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet er et læreplandokument utviklet i lys av tankene fra Stortingsmelding 30. Kunnskapsløftet er en skolereform og 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 ledes av forskningsleder Anne Lise Høstmark Tarrou og er en del av Program for utdanning- og arbeidslivsforskning (PUAF) ved Høgskolen i Akershus. Prosjektet går under navnet KIP (Kunnskapsløftet implementeringsprosjekt). Forskningsprosjektet har to deler. Den ene delene arbeider med følgeforskning og den andre delen har fokus på aksjonsforskning. Det er aksjonsforskningsdelen vårt prosjekt er knytte til. Denne delen av prosjektet ledes av Hilde Hiim, Grete Haaland Sund og Johan Haug Thiis i samarbeid med representanter for hvert enkelt delprosjekt. Dette prosjektet blir gjennomført i form av delprosjekter ved ulike skoler. Vedlagt følger vår felles prosjektbeskrivelse for aksjonsforskningsdelen av prosjektet.

Vi som skriver dette er tre av mange forskerne som skal delta i prosjektet; Marit Hartviksen, Jan Stålhane og Kjartan S. Kversøy. Vi arbeider som høgskolelektorer ved Høgskolen i Akershus og skal samarbeide med tre videregående skoler i Øvre Romerike. Disse er Eidsvoll, Jessheim og Nes videregående skole. Fokus skal være programområde for yrkesfag. Målsettingen er å samarbeide med lærere ved disse skolene i deler av implementeringsprosessen.

Som følge av at Høgskolen i Akershus mottok midler fra Forskningsrådet ble det sendt ut invitasjon til en rekke videregående skoler. Skolene vi skal samarbeide med er 3 av de 8 skolene som har meldt seg på. Lærerne ved de aktuelle skolene er deretter blitt invitert til å delta. Det er de lærerne som har svart positivt på invitasjonen vi skal samarbeide med. Målet er at vi sammen skal utvikle en bedre utdanning i tråd med viktige yrkesdidaktiske prinsipper knyttet opp mot Kunnskapsløftet. Vi er i gang med å etablere samarbeid mellom forskere fra høgskolen, lærere og ledere i grunnopplæringen, arbeidsliv i regionen, elever og relevante bedrifter. En viktig side med prosjektet er å benytte kontakter og erfaringer fra flere års arbeid

i regionen. Ønsket er å utvikle en mer samfunnsrelevant, yrkesrelevant og personlig relevant utdanning.

1.2 Forankringsarbeid

Å gå inn i et slikt arbeid krever etter vår erfaring solid forankring i skolenes 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 har det i løpet av høsten og vinteren vært gjennomført 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. Gjennom møtene og samtalene har vi startet forankringsprosessen.

Deltagerne i prosjektet vil ha noe ulik tilknytning. Nitten av deltagerne vil samarbeide med oss innenfor rammen av et YPU-studie. Dette vil være hovedgruppen. Oppstart av det praktiske arbeidet sammen med disse lærerne var 28. februar 2007. Foreløpig deltar lærere fra Bygg og anleggsteknikk, Elektrofag, Teknisk og industriell produksjon og Helse- og sosialfag.

Det er noen lærere som vil være 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. En del av disse lærerne vil knyttes til vårt prosjekt utenfor rammen av YPU-studiet. 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 skolenes 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 vært pådriver for dette prosjektet, Vibeke Melby, er en av våre mange refleksjonspartnere og deltagere i prosjektet.

Vi arbeider aktivt for at noen av lærerne som er knyttet opp mot vårt prosjekt ønsker å delta som masterstudenter fra høsten 2007 eller 2008. Dette vil da være studenter som fortsetter

arbeidet med forskning omkring Kunnskapsløftet og vil være en egen studiegruppe på masterstudiet. En slik gruppe har allerede vært i gang ved HiAk siden høsten 2006.

1.3 Forskning innenfor rammen av et studie

Vi fra høgskolens side har invitert til et samarbeid innenfor rammen av et studie. Det er innenfor rammen av dette studiet, og i samarbeid med de nitten lærerne som deltar der, vårt hovedfokus vil være. Studiet er *Yrkespedagogisk utviklingsarbeid* (YPU). 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 av organiseringsform mener vi kan bidra positivt.

Kombinasjonen 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 utviklingsarbeid er delt i moduler på 15 + 15 studiepoeng. Deltagerne har muligheter til å oppnå ulik formell kompetanse avhengig av behov. Studieplanen er fleksibel i forhold til den enkeltes behov.

Vi ønsker først og fremst å bidra med en arena der lærere fra de videregående skolene og vi fra høgskolen 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 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 Ethiske utfordringer ved å drive forskning innen for rammen av et studie

Det oppstår en rekke etiske utfordringer som følge av at vi har et forskningsprosjekt knyttet opp mot og parallelt med 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. Studieplanen krever handlingsforpliktelser i form av dokumentasjon av et utviklingsarbeid på egen arbeidsplass. Utviklingsarbeid 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 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. 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.

1.6 Mål for utviklingsprosjektet

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 høgskolen 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 mellom videregående skole, relevante bedrifter og høgskolen.
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. Vi tror at valgene som gjøres i forbindelse med reformen i mange tilfeller er noe tilfeldige. Vi vil hevde at en rekke av de lærerne vi har møtt opplever sviktende mestringsfølelse i forhold til implementering av Kunnskapsløftet.

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 å vise hvordan implementeringen av reformen kan gjøres. I god tradisjon med høgskolen yrkespedagogiske miljø tror vi det er vesentlig å både samtale om og vise hvordan.

Parallelt med forskningsprosjektet deltar vi fra høgskolen på PHD-studier. Disse ledes 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. Et gjentakende fokus i dette samarbeidet er materialisering av dialogen. Det vil si at vi erkjenner utfordringen med mangfoldet av samtaler i arbeidshverdagen som har en tendens til å forbli flyktige. Gjennom konkrete tiltak i vår og lærernes arbeidshverdag ønsker vi å bidra til at flere av samtalen om Kunnskapsløftet materialiseres og blir dermed virkeliggjort.

1.8 Fokus og organisering

Vi organiserer felles samlinger hvor de ulike aspekter ved reformen drøftes. Arbeidsmåten vil være 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 vil bli 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 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. Underveis vil det skje publisering av artikler.

1.9 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. Det teoretiske arbeidet vil for alvor starte høsten 2007. I denne første fasen av det skriftlige arbeidet vil det bare fremkomme noen foreløpige skisser i forhold til teori.

Av de teoretiske fokus vi etter hvert skal arbeide med vil det yrkesdidaktiske aspektet være viktig. Hilde Hiim og Else Hippes bøker vil være sentrale. Vi vil forankre vårt arbeid i mer grunnleggende filosofiske perspektiver. Her vil Hans-Georg Gadammers perspektiver på hermeneutikk, Edmund Husserls innblikk i fenomenologi og Donald Davidsons

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 utforsket. De tre sistnevntes fokus på å knytte læring og yrkesutøvelse sammen er av interesse for vårt prosjekt. Professor Kurt Aagaard Nielsen, 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 randsonen av prosjektet. Bengt Molanders mener vi vil være av interesse for en del av det vi skal arbeide med. Annen teoretisk aksjonsforskningslitteratur som vil bli brukt vil vi hente fra den engelske tradisjonen for lærerforskning. Aktuelle teoretikere her er W. Carr og S. Kemmis, L. Stenhouse, R. Winther og J. McNiff. Vi vil også arbeide med litteratur knyttet opp mot pedagogisk veiledning. Vesentlige teoretikere vil være Unn Stålsett og Liv Gjems. Særlig deres fokus i forhold til veiledning og refleksjon vil bli videre utforsket. 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 det fortløpige skriftlige arbeidet som leveres nå våren 2007, vil de teoretiske skissene gi enkle grunnleggende riss av aksjonsforskning, hermeneutikk, fenomenologi og etikk. Vi vil også og i noen grad utdype Marit Harviksens SØT-modell. Alle perspektivene vil videreutvikles senere i prosjektet. Noen av teoretikerne skal vi videreutvikle vårt nettverk med i forskningsperioden.

1.10 Målsettingen for det skriftlige arbeidet som leveres våren 2007

Målsettingen med det skriftlige arbeidet vi nå leverer 1. mai 2007 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. Videre skal det skriftlige arbeidet gi 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 Publiseringsplaner

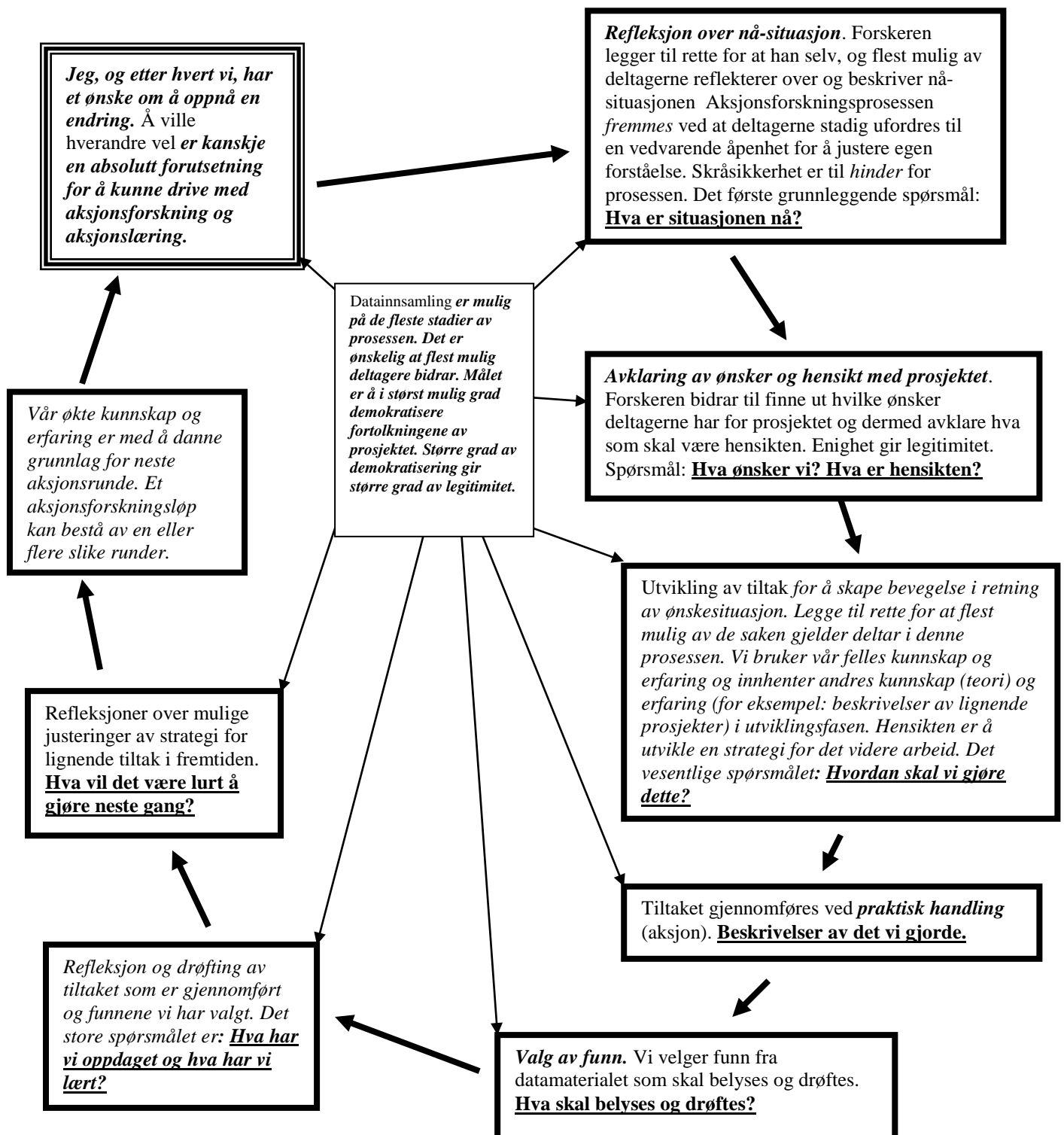
Foruten denne rapporten og den kommende helhetlige rapporten mot slutten av den fireårige forskningsperioden, satser vi på å ha klar vår første artikkel fra prosjektet i høst. Vi har videre hatt samtaler med og deltar med representant i ledergruppen for aksjonsforskningsdelen av forskningsprosjektet. Der har vi etablert en avtale om en felles artikkel om de strategiene vi har utviklet i aksjonsforskningsmiljøet i forskningsprosjektet. Dette er strategier vi har utviklet og videreutviklet i fremtidsverksted ledet av Kurt Aagaard Nielsen vinteren 2007, to PHD-studier i 2006 og 2007. Aksjonsforskningskonferansen i Aalborg høsten 2006, praksiserfaringer og erfaringsdeling fra prosjektet så langt gjennom samlingsdager med aksjonsforskningsgruppa. Samlingene i aksjonsforskningsgruppen har vært ledet av Hilde Hiim, Grete Haaland Sund og Johan Haug Thiis.

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.

2. Noen begynnende teoretiske refleksjoner – en grovskisse

2.1 Kjennetegn ved aksjonsforskning

Handlingsfokus: Aksjonsforskningsprosjekter kjennetegnes av faktiske tiltak og handlinger (aksjoner). Grunnstrukturen kan for eksempel se slik ut: Avklaring av situasjonen nå – 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:



2.2 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 starter prosjektet med å presentere relativt stramme rammer for prosjektet, og inviterer til deltagelse innenfor disse, og deretter anstrenger seg for i stadig større grad fellesskapet av deltagere bestemme veien videre.

2.3 Etikk/holdninger

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 blant annet en hermeneutisk prosess. Det skulle for eksempel tilsi at dogmatisk lukkethet ikke er et alternativ og vil faktisk kunne sies å utestenge oss fra å kalle oss reelle aksjonsforskere. Dersom en del av holdninger og føringer ikke tas på alvor kan vi derfor i mange tilfeller si at den aktiviteten som bedrives ikke kan kalles aksjonsforskning. Eksempler på føringer og holdninger som vi tror kjennetegner aksjonsforskning er:

- 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

2.4 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. Måleindikatorer for felles forståelse er:

- At prosjektet er gjenkjennelig og relevant for de som deltar.
- At aksjonene som gjennomføres fungerer i praksis.

- At prosjektet gagnar deltageres mellommenneskelige forhold på lang sikt
- At felles forståelse er noe vi utvikler gjennom samtale, refleksjon, felles planlegging og gjennom å dele erfaringer

2.5 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 førforståelse 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 aktivitet (Gadamer 1989). 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 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 forstå. 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 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.¹ Åpenheten er derfor også et aspekt ved menneskelig frihet. Forståelseshorizonten til forskeren og resten av deltagerne, påvirkes og utvides i møte med hverandres tenkning, i møte med teori og gjennom refleksjon. Dette muligjgjøres 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.

2.6 Fenomenologisk respekt (hvordan noe fremstår for meg)

Aksjonsforskeren vil være avhengig av alle deltageres 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...). Fenomenologisk respekt er å ta hensyn til hvordan hendelser fremstår for den enkelte. Dette er en strategi preget av respekt for det genuint subjektive. Det genuint subjektive vil i denne sammenheng stå for noe med særlig sannhetsstyrke. Et eksempel er at dersom du hevder du har vondt i en tann kan dette i liten grad diskuteres, slike

¹ Hans-Georg Gadamer 1989. *Truth and Method*. London: Sheed and Ward. s. 362 (Viktige sider: 265 – 369)

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 (Davidson 1988). 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.² 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 videre anses som sanne og rasjonelle. Det lærerne sier de opplever er altså det vi bør tro de opplever. Uttalelser der vi hevder vi vet hva lærerne egentlig opplever og der dette er i motsetning til det lærerne selv hevder de opplever vil dermed både være etisk, rasjonelt og mulig logisk uakseptabelt.

2.7 Demokratisering

Demokratisering 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 deltagernes fellesprosjekt. Konsensus er et ideal men ikke nødvendigvis en målsetting. Et vellykket prosjekt, der konsensus ikke oppnås, vil kunne gjenkjennes på deltagernes 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 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 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.

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.

2.9 Valg

I den skriftlige dokumentasjonen av prosjektet vil vi måtte *velge* oss 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.

2.10 Uavsluttbare prosesser

Aksjonsforskning dreier seg om å forståelse, læring og videreutvikling. Dette er hermeneutiske aktiviteter som i sitt vesen er uavsluttbare. Hans-Georg Gadamer 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.

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 deltagerkolene. 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 en del av arbeidsmetodene brukt på verkstedene vi nå beskriver. Verkstedene kalles også i denne sammenhengen for samlinger.

3.1 Beskrivelser av startfasen, gjennomføringsfasen og bli-kjent-fasen

Historiene som skal representere og beskrive gjennomføringsfasen vil kunne legitimeres ved at den kan forsvares å være koherent i forhold til data.

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 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)?

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 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 aksjonsforskningstenkningen i praksis. SØT-modellen vil vi beskrive nærmere i det følgende.

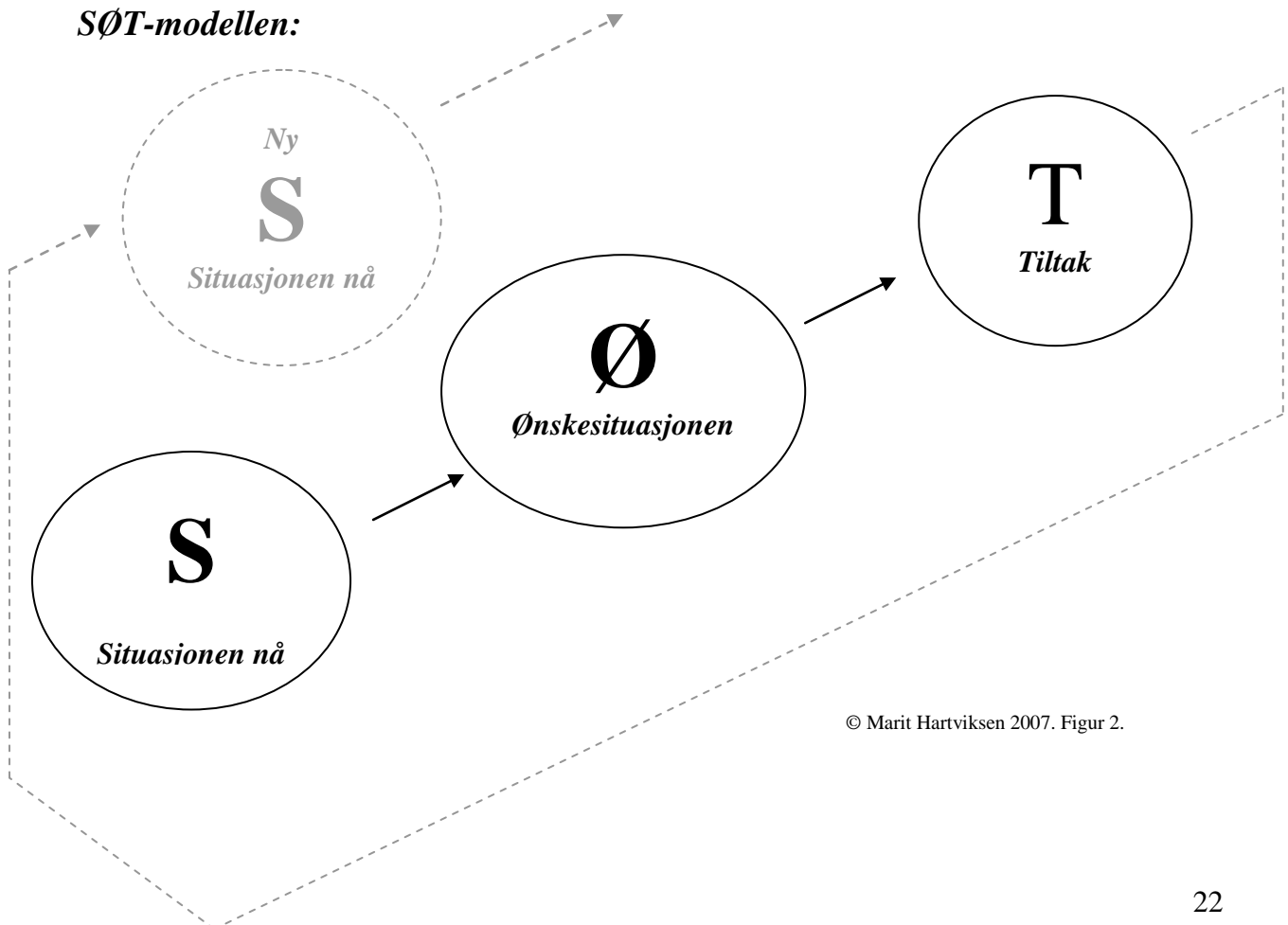
Noen av oss i gruppen har undret oss over den positive effekten av modellen Marit Hartviksen utviklet i 1992 og som fikk navnet SØT-modellen. Modellen brukes blant annet til å strukturere samtaler. Modellen er inspirert av SMT- og SMTV-modellene fra boken *Veiledningsmetodikk* (Stålsett m.fl.:1991). 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 opphenget 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.

Etter hvert ble Marit påvirket av Gunnel Lindhs 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 Egans 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 samtalemodellen brukes i, på en effektiv måte, blir konkrete, inkluderende og munner ut i faktiske tiltak. Modellen er dermed et verktøy til å strukturere arbeid og samtaler 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:



© Marit Hartviksen 2007. Figur 2.

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 forskjelle fra det som var situasjonen nå forrige gang (for eksempel for tre uker siden). Oppdagelsene vi får gjennom slike sammenligninger opplever vi har stor effekt. 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.

4.0 Gjennomføringen

4.1 En innledning

I det følgende vil det bli presentert noen fortellinger fra de to første 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 Billedlogg av 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

Nøkkelpbegrepet 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).

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.

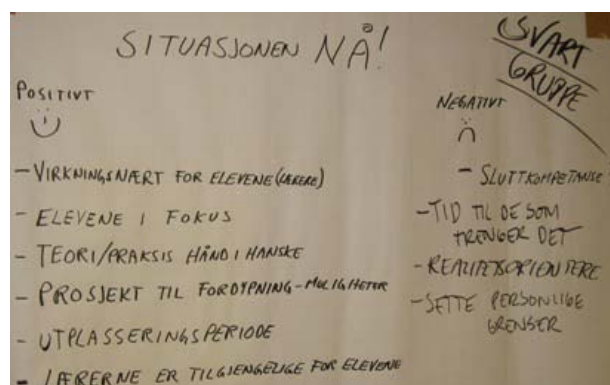
Marit utfordrer lærerne til å være med på en analyse av egen arbeidshverdag. Tanken er å belyse gapet mellom hvordan situasjonen er nå til forskjell fra slik de ønsker seg at den skulle være. Denne typen gap-analyse foretar Marit gjennom bruk av SØT-modellen. Modellen er presentert tidligere i rapporten.

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. 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.

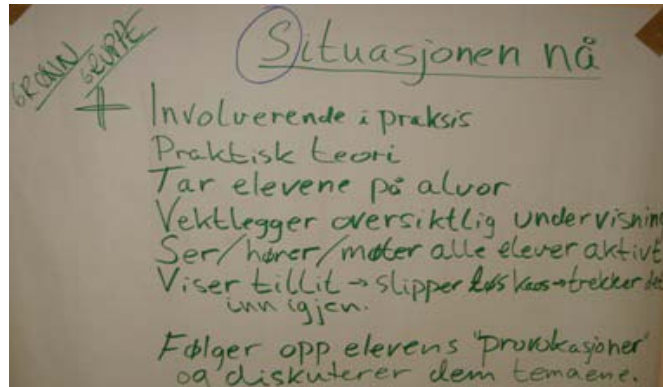
Gruppen mener at teori og praksis går hånd i hanske og opplever det positivt at prosjekt til fordypning ser ut til å ha store muligheter. Svart gruppe hevder at det er positivt med utplasseringsperiodene og at de som lærere er tilgjengelige for elevene.



Det svart gruppe mener er situasjonen nå

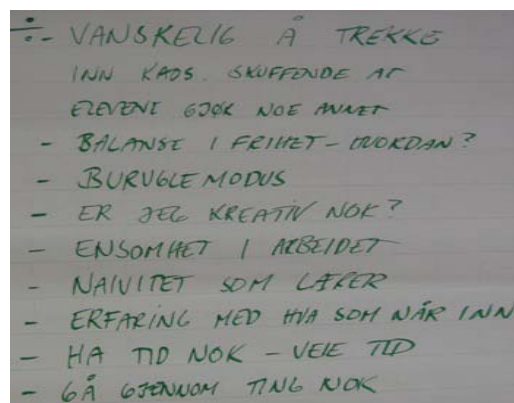
Svart gruppe har uro for elevenes sluttkompetanse etter endt skolegang. Det er også urolige for om de har tilstrekkelig tid til de som trenger det. De mener de har utfordringer i forhold til å realitetsorientere elevene og mener de kan bli flinkere til å sette personlige grenser.

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.



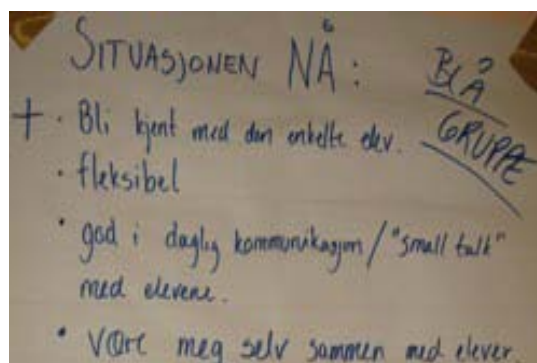
Situasjonen nå for grønn gruppe med positivt fokus

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.



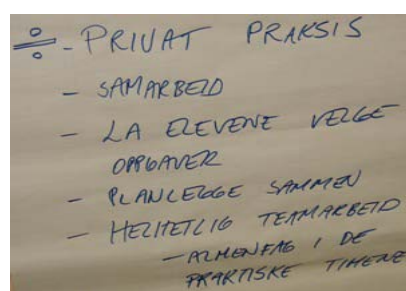
Negative trekk ved situasjonen nå for grønn gruppe

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.

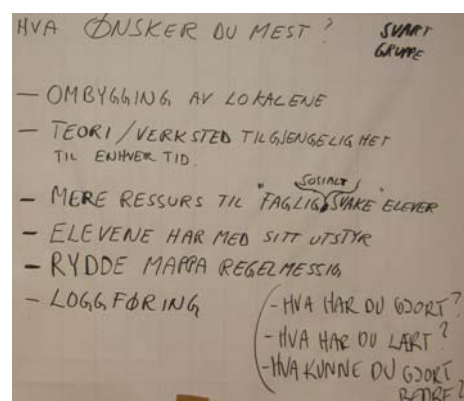


Blå gruppe om de negative sidene ved situasjonen nå

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 utviklingssamarbeidet. 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.

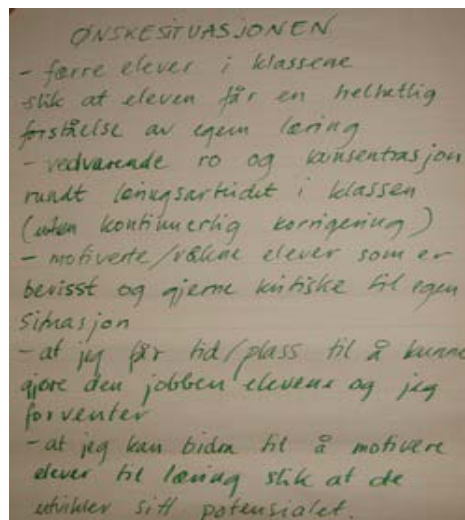
Svart gruppe ønsker seg ombygging av lokalene og kunne ønske seg at verksted og teori er tilgjengelig til enhver tid. Svart gruppe ønsker seg mer ressurser til faglig og sosialt "svake" elever. Gruppen ønsker seg også at elevene i større grad har med seg sitt utstyr. Lærerne i denne gruppen ønsker at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



Ønskene til svart gruppe

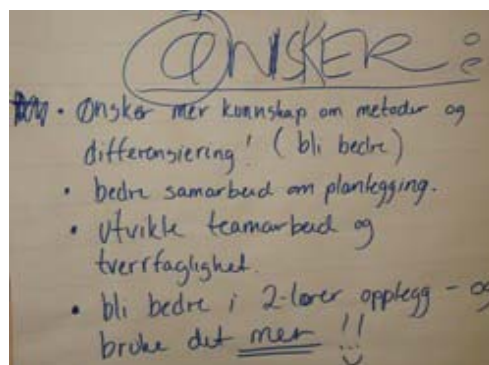
logger. De har i dag erfaring med logger som har fokus på hva den enkelte har gjort, hva den enkelte har lært og hva som kan gjøres bedre. De påpeker at loggene gir elevene et løft.

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 stafettspinnen 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 vekslings 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 oppfatninger 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

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

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 har de samme fire punktene som sist:

Hva skjedde?

Hva opplevde du?

Hva har du oppdaget i dag? Og 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
- Gruppens presentasjoner var spesielt relevant for meg. De konkretiserte på en god måte og fikk temaene ned på bakken

5. En oppsummering

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 implemteringsarbeidet 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 og elevenes yrkesinteresse. 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.

Litteratur:

- Aristoteles 1995. *Poetics*. I: G. P. Goold (red.) Cambridge: Harvard University Press
- Carr W. og Kemmis S. 1986. *Becoming critical*. London/Philadelphia: The Falmer Press
- Davidson, Donald 1988. *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Claredon Press
- Dewey, John 1985. *Democracy and Education*. New York: Southern Illinois University Press
- 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
- 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
- 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
- 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
- Kversøy, Kjartan Skogly 2005. *Etikk – en praktisk vinkling*. Bergen: Fagbokforlaget
- McNiff J. with Whitehead J. 2002. *Action Research. Principles and Practice*. London: Routledge Falmer
- Molander B. 1993. *Kunnskap i handling*. Gøteborg: 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:

- Pålshaugen Ø. Qvale T.U. 2000. *Forskning og bedriftsutvikling. Nye samarbeidsforsøk* Oslo: AFI-skriftserie
- Stenhouse L. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Guilford
- Stortingsmelding nr 30 2003-2004. *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet
- Stålseth, m.fl. 1991. *Veiledningsmetodikk*. Oslo: Tano
- Stålsett, Unn 2006. *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tiller, Tom 1999. *Aksjonslæring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Tiller, Tom 2004. *Aksjonsforskning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Vagle, Inger 2003. *Endelig litt action. Hva er aksjonsforskning i læreryrket?* Hovedfagsoppgave i yrkespedagogikk. Høgskolen i Akershus
- Winther R. 1989. *Learning from Experience. Principles and Practise in Action Research*. London, New York, Philadelphia: Falmer