

Utvikling av klasseledelse ved Beitstad skole gjennom kunnskapsdelende kontekster

- med aksjonsforskning som tilnæringsstrategi

Av
Karin Tiltnes

*Det er meget lettere å se til høyre og venstre
enn å se inn i seg selv (Søren Kirkegaard).*

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København og
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole for graden
Master of Knowledge and Innovation Management
(Master i Kunnskaps- og innovasjonsledelse)
2010



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER-/BACHELOR- /KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER

Forfatter(e): Karin Tiltnes

Tittel: Utvikling av klasseledelse ved Beitstad skole gjennom
kunnskapsdelende kontekster
- med aksjonsforskning som tilnæringsstrategi

Studieprogram: Master i kunnskaps-og innovasjonsledelse.

Kryss av:

Vi/jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Dato: 30.08. 2010

Karin Tiltnes
underskrift

Forord

Siden jeg var 7 år, har jeg tilbrakt alle mine år i en eller annen form for formell opplærings - og kunnskapskontekst, som elev/utøver selv, instruktør innen musikk og idrett, som lærer og som skoleleder. Det er sånn sett tydelig at dette med kunnskap, hvordan øve og mestre osv. har trigget meg hele livet. Med få unntak, er det ulike skoler som læringsarena som danner min hovederfaringsbakgrunn.

Jeg elsker skole, både som elev eller student selv, men også som pedagog! Det er som en evig reise, og selv om rommene vi oppholder oss i er fysisk like fra år til år, er den ene reisen alltid forskjellig fra den forrige. De du reiser sammen med er forskjellige, og endrer seg underveis på turen, og det gjør også du. Alle møtene, gledene, sorgene, fortvilelsen, mestringsen, spenningen, utfordringene og latteren - for meg er det noen ganger en gåte at jeg har det så godt. Det er som å leve i et eventyr hvor genretrekkene er like fra år til år, men hvor selve historiene endrer seg, spenningsstopper kommer på ulike steder, og du blir stadig overrasket over hvilke andunger som bli til svaner, hvem som vinner prinsessa og gleden du får ved å bidra til at alle av og til føler seg som en Espen Askeladd.

Jeg finner det vanskelig å trekke fram personer når man skal takke, da jeg hele tiden møter mennesker som utfordrer meg og får meg til å tenke nye tanker og slik bidrar til at jeg lærer og utvikler meg. Lista kunne ha blitt utrolig lang i et slikt perspektiv. Hele kollegiet på Beitstad skole, hver og en på ulikt vis, har bidratt til at jeg har kommet i mål med masteren, og ikke minst gitt meg mye å reflektere over, både i forhold til meg selv og egen lederrolle, men også med tanke på smarte strategier for å utvikle skolen vår videre: et stort takk for overbærenhet med til tider "rotete" rektor, og for åpenhet i refleksjoner og engasjement i forhold til å bidra til en stadig bedre og mer felles skolekultur. Ellers må jeg takke venner og familie. Det er mange som ser fram til at jeg blir litt mer "på nett" igjen, tror jeg, noe jeg selv også gjør.

Til slutt takker jeg Nettum Hansen for mange interessante samtaler og faglige innspill i forbindelse med utviklingen av bedre klasseledelse ved Beitstad skole, samt veileder Kjell Åge Gotvassli for konstruktive tilbakemeldinger under arbeidet mitt med masteren.

Sammendrag

Masteroppgaven handler om læringsprosesser med fokus på klasseledelse, både strukturelle og relasjonelle forhold. Problemstillingen er knyttet til om aksjonsforskning som utviklingsstrategi kan gi organisasjonen et løft med tanke på effektive endringsprosesser. Opplevtes kunnskapsdelende kontekster som meningsfulle?

Selve AF-designet inneholder flere prosesser: a) parvise observasjoner med forventningsmøter og tilbakemeldingsmøter, b) deling av opplevelser, erfaringer og kunnskap relatert til egen klasseledelse i grupper, c) kunnskapsdeling i fellesskapet, og d) alle har skrevet daglig logg under hele perioden som ledd i sin individuelle læringsprosess.

Bakgrunnen for selve forsknings-designet er et pågående arbeid med LP-modellen, som kort beskrevet er et verktøy som legger til rette for refleksjon og kunnskapsdeling blant ansatte, hvor målet er forbedring av læringsmiljøet og elevenes skolefaglige resultater. De deles inn i grupper på tvers av sine ordinære team og kunnskapsdelende prosesser settes i gang på bakgrunn av deltakernes problemstillinger fra hverdagen. Tiltak iverksettes på bakgrunn av innhenting av informasjon, samt analyse basert på forskning og evaluering.

Vårt arbeid med LP-modellen har gitt gode resultater, hvor læringsmiljøet er bedre og skolekulturen er mer preget av en "vi-kultur". Til tross for dette ønsket jeg å bruke masteren til å forske på andre mulige tilnæringsmåter som om mulig kunne gi raskere og enda bedre læringseffekt. På vegne av elevene er jeg noe utålmodig, og ser at organisasjonen fremdeles trenger forbedringer for at vi skal kunne gjøre en enda bedre jobb til det beste for elevenes læringsmiljø og skolefaglige resultater.

Mitt utgangspunkt er en prosessuell forståelse av kunnskap. Kunnskapsutvikling skjer via sosiokulturelle prosesser som foregår i aksjon og praksis. (Gotvassli 2005, Newell et. all 2002). Aksjonsforskning ble min naturlige strategi, da det tiltaler meg som leder å være i feltet, delta sammen med kolleger i spørrende og reflekterende prosesser, *in action* og *on action*.

Det er ikke mulig å komme med en konklusjon på bakgrunn av de funn, opplevelser og uttalelser som er framkommet i AF - perioden. Det har foregått mye læring, opplevelsene er positive, mange har oppdaget mye nytt ved både seg selv og kolleger totalt sett, men i kraft av vår forskjellighet, vil slike prosesser også gjøre noe med hver enkelt som er unikt for den enkelte. Forskningsprosessen har gitt oss alle muligheten til deltakelse i felles prosesser. Det å kunne si "vi gjorde sammen", har mye å si for skolekulturen vår, selv om den individuelle læringa ble svært forskjellig.

Jeg erkjenner at endringsarbeid uansett vil ta tid, og at det vil være vanskelig å designe et opplegg som raskt kan gi felles læringsresultat. Jeg ser imidlertid at ved å ha intensive tilnæringer som vårt design, vil mange prosesser settes i gang og mye trolig framskynde lukkingen av gapet mellom ståsted i dag og ønsket framtid.

Abstract

The master-thesis deals with learning-processes concentrating on structural and relational factors related to class management. Major questions asked are: Can action research be used as a strategy to provide the organization a boost in terms of effective change processes? Do the employees experience knowledge-sharing contexts as meaningful?

My action research-design entails several processes: a) pair observation with meetings to share expectations and provide feedback; b) sharing of individual learning, experiences and findings related to ones own practice as class manager in group meetings; c) knowledge-sharing processes in the community; and d) journaling as part of the individual learning process.

The action research -design is based on our ongoing work with the so-called LP modell. In brief the LP-model provides a working method in which the teachers collaborate in groups according to specific principles. The objective is to establish a good learning environment which ensures that all students acquire skills and subject knowledge. The methodology involves a systematic approach to analysis and reflection, together with the development of appropriate measures and evaluation.

Our work with the LP-model has yielded good results. The school environment and the culture have improved and a stronger collaboration between the teachers has been established. Despite this, I wanted to use the master to investigate if there were other approaches that could provide a faster and maybe even better learning effect. On behalf of the students, I am somewhat impatient, and in my opinion, it is obvious that the organization still needs improvements to enhance the pupils' learning and academic performances.

My starting point is a processual understanding of knowledge. Knowledge development, as I see it, consists of socio - cultural processes occurring in action and practice. (Gotvassli 2005, and all Newell 2002). Action research became my choice of approach and strategy, because as a manager I prefer to act as a group member with my colleagues, join the processes at the working place, ask questions and reflect *in action* and *on action* – together.

It is impossible to conclude based on the findings, experiences and opinions that have been uncovered during my action research. Several learning experiences have been positive, and people have discovered new things about both themselves and the collective consisting of the sum of colleagues, but due to our diversity, such processes also impact each one uniquely. The research process has provided an opportunity to share experiences and commitments and say: "we did together", which is of crucial importance to the school culture, the school as an entity-even if the individual learning was very different.

I have learned that processes of change will take time, and that it is difficult to design a system that can quickly provide joint learning outcome. I have come to see, however, that by applying intensive approaches like our design, we would launch a multitude of processes and much likely accelerate the processes that could close the gap between the situation today and the future we want.

Innholdsfortegnelse

Fullmaktserklæring – masteroppgaven	b
Forord	c
Sammendrag	d
Abstract	e
Innholdsfortegnelse	f-g
1. Innledning	1-2
1.1. Skolens oppdrag	2-3
1.2. Bakgrunn for forskningsprosessen	3-4
1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.4. Forskningsprosessen	5-6
1.5. Oppgavens oppbygning	6-7
2. Valg av teoretisk perspektiv	8-9
2.1. Ulike kunnskapssyn	9
2.1.1. Skolen som kunnskapsintensiv virksomhet	9-10
2.1.2. To perspektiv på kunnskap	10-11
2.1.3. Taus og eksplisitt kunnskap	12
2.1.4. SECI – modellen - kunnskapsdeling	12-13
2.1.5. LP som verktøy	13-15
2.1.6. Hensikten med modellen	15-16
2.1.7. LP-modellen versus SECI-modellen	16-17
2.2. Kritikk av SECI-modellen	17-18
2.3. Kritikk av LP-modellen	18-19
2.4. Medvirkning og eierskap	19-20
2.5. Mesterlæring	20-21
2.6. Kunnskapsledelse og fasilitering	21-22
2.7. Oppsummering av teoretisk perspektiv	23
3. Metodekapitlet	24
3.1. Forskningsparadigmer	24-25
3.2. Ulike metoder	25-26
3.3. Metodevalg	26-27
3.3.1. Undersøkelsens formål	27-29
3.3.2. Teoretiske perspektiv	29
3.3.3. Ressurser og arbeidsbetingelser	29-30
3.3.4. Tilgang og avgrensninger til det empiriske feltet	30-31
3.3.5. AF - prosessen og tilretteleggelse av undersøkelsens formål	32-35
3.3.6. AF og LP-modellen – en sammenligning	35-36
3.3.7. Forsker i egen organisasjon	36-37
3.4. Forskningsmessige utfordringer	37
3.4.1. Kritiske røster til aksjonsforskninga	37-38
3.4.2. Forsker på egen organisasjon, fordeler og mulige fallgruber	38-39
3.4.3. Ethiske dilemma	39-40
3.4.4. Leder og forsker - forsker med to roller	41-42
3.5. Oppsummering av forskningsdesign	42-43
4. Empiri og analyse	44
4.1. Bakgrunn for tenkninga i kapitlet	44-46
4.2. Kunnskapssyn	46-49
4.3. AF-arbeidet sett opp mot SECI-modellen	49-50
4.3.1. Hva påvirker prosessene?	50-52
4.3.2. Flere faser i modellen	52-54

4.3.3. Oppsummering av SECI - modellen	54-55
4.4. Mesterlæring	55-58
4.5. Best practice	58-60
4.6. Viktigheten av hele mennesket	61-63
4.7. Kunnskapsledelse og fasilitering	63-64
4.7.1. Kunnskapshjelpende kontekster	64-65
4.7.2. Omsorg	65-67
4.8. Analyse av loggskrivning	67-70
5. Oppsummering av analyse	71
5.1. Innhold	71-72
5.2. Prosess	72
5.3. Underliggende forhold	73- 75
6. Veien videre	76-79
Litteraturliste	80
Liste over tabeller	81
Liste over figurer	82
Vedlegg 1 Tilbakeblikk på AF - arbeidet vi gjorde i januar-februar	83

1. Innledning

Forordet skulle gi noen forklaringer på hvorfor tematikk i min master naturlig vil være knytta til skolen som arena. Jeg er nå rektor på femte året ved Beitstad skole med ca. 200 elever og 30 ansatte. Arbeidet som leder er spennende, og jeg har klare formeninger om hvordan en god leder skal være, da jeg har erfaringer med både svært gode og svært dårlige gjennom mitt arbeid som lærer gjennom 20 år. Det er imidlertid ikke enkelt å få det til slik man ideelt hadde ønsket. Jeg vil derfor benytte arbeidet med masteren til å videreutvikle både meg selv og min lederrolle, samt sette i gang og forske på prosesser i egen organisasjon. Det å se teori, forskning og praksisfelt i sammenheng tiltaler meg, og masteren min vil være et forsøk på å kombinere disse delene som utviklingsstrategi. Flere moment vil bli utprøvd, drøftet og reflektert rundt av både meg og kolleger, og felles for dem alle er kunnskapsdeling, fokus på prosesser og læring.

Jeg mener jeg kjenner meg selv, egne styrker og svakheter rimelig godt, noe som skulle gi et godt grunnlag for min individuelle forbedringsprosess. Jeg mener også at jeg leser organisasjonen Beitstad skole ganske godt etter hvert, og at jeg sammen med kollegiet ved flere anledninger har lyktes med å sette fokus på rett område, så også med arbeidet som masteren omhandler. Hovedutfordringa har vært, og er, å skape felles forståelse for at endringsarbeid er nødvendig, og at det for alle vil kunne medføre smerte i form av at det vil bety endring av egen praksis. Alle må sette pekeren på seg selv for at skolen vår og vår felles praksis skal bli bedre.

Det kreves i tillegg tålmodighet og forståelse for at ikke alle i kollegiet tar ”dypdykkene” akkurat samtidig, samt å gi hverandre rom for at vi utvikler oss noe i utakt. Det vil også her være en balansegang mellom rom og tid, forventninger, tydelighet og lojalitet til oppdrag og hva dette innebærer for hver enkelt i kollegiet. Jeg er opptatt av at vi som profesjonelle pedagoger i dagens skole i større grad må ha fokus på kunnskapsdeling og endring basert på forskning. Vi skal vite hva oppdraget er, hvorfor vi er her, ha fokus på eleven, finne ut hva som virker, hva som gir resultater, og ha en handlingskompetanse som samsvarer med dette.

Jeg vil benytte arbeidet med LP-modellen som verktøy for å belyse teori opp mot problemstillinga. LP står for Læringsmiljø og Pedagogisk analyse, og kan kort beskrevet sies

å være et verktøy i arbeidet med å bedre ulike læringsforhold for elever, samt rom og tid til refleksjon og kunnskapsdeling blant lærere.

Aksjonsforskning er, slik jeg ser det, en god metode for ledere til å lytte, ivareta medvirkningsbehovet og skape kunnskap sammen med kolleger, tre ned fra pistedallen og være i prosess på lik linje med alle i organisasjonen, uavhengig av roller vi har. Feltarbeid og aksjonsforskende tilnærming har vært mitt naturlige metodiske valg under arbeidet med LP-modellen hele veien siden 2006. I masteravhandlingen vil dette være avgrensa til en kortere periode, hvor jeg sammen med kollegiet gjorde et aksjonsforskningsarbeid, heretter benevnt som AF - arbeid, som i all hovedsak dreier seg om voksenrollen, ønsket endring med fokus på rollen som klasseleder, både strukturelle og relasjonelle aspekter ved rollen. Vi har jobbet ut ifra at individuell forbedring er nødvendig for at grupper og team, og organisasjonen som sådan skal vokse seg sterkere og bedre- til det beste for elevene. Arbeidets mål har vært å finne ut hvilken effekt et slikt intensivt og avgrensa arbeid kan ha for å gi et løft for elevenes og ansattes læring. Gir det resultater i ønsket retning? - suksesskriterier og negative sider ved en slik tilnærming. Masteren er for meg en mulighet til å finne ut dette, samt bruke tid alene og sammen med kolleger for å reflektere over funn og på bakgrunn av dette stake ut kurs for videre utviklingsprosesser.

1.1. Skolens oppdrag

Hva er så oppdraget? Opplæringsloven sier mye om selve oppdraget, men det er her som ellers: mange veier til Rom. Norsk skole bærer de siste 20 årene preg av politikere med sterkt markeringsbehov, i form av stadig nye læreplaner, som til dels signaliserer svært ulike menneske – og læringssyn, slik jeg opplever det. Fokus har de siste årene dreid mer og mer i retning individet, individers rettigheter, krav til tilpasninger med videre, og mindre fokus på fellesskapet, klassen. Skolen har blitt sammenlignet med bedrifter som driver varehandel, hvor elever og foreldre er blitt til kunder og klienter. Læreplaner preges av målstyring og rasjonelt tankegods, hvor tilliten til lærerne oppleves som fraværende. Lærernes oppgaver blir flere og mer byråkratiske, de fjernes fra elevene i kraft av krav til dokumentasjon, uten at oppgaver blir fjernet, noe som gir liten tid til refleksjon over alt de faktisk samler og dokumenterer. Top - down er dekkende for hvordan skolefolk opplever dagens situasjon, og ledere på ulike nivå føler at de sitter i skvis med tanke på hvor lojaliteten skal ligge: til direktiver fra direktorat og kommunepolitikere, eller hos eleven, selve oppdraget.

Kontrasten mellom opplevd virkelighet hvor *avstand* mellom makta og feltet er et dekkende ord, til feltarbeid og AF som strategi for utvikling og en måte å løse oppdraget på, er svært stor, slik jeg opplever det. Her er *nærhet*, *prosess* og *medvirkning* ord som preger kunnskapsutviklinga. Lederes oppgaver går fra å være makta og den som sier hva, hvordan og hvorfor ting skal gjøres, til å legge til rette for kunnskaping i egen organisasjon, flate ut tradisjonelle maktstrukturer og jobbe sammen med de man er satt til å lede.

Jeg opplever at flere og flere skolefolk i dag innser dette, og på en stilltiende måte arbeider mer og mer i denne retning, som også vi har gjort ved vår skole: stadig flere samarbeider med høgskoler og kompetansesentre, og velger veier til Rom som forfekter ny forskning, både pedagogisk og organisasjonsteoretisk. Denne forskninga peker paradoksalt nok, slik jeg leser og tolker den, i en annen retning enn den myndigheter har lagt til grunn de senere årene, hvor hovedfokus har vært resultater i PISA - undersøkelser og nasjonale prøver. Fokus på resultater er mye trolig ikke det skolefolk reagerer mest på, mer hvordan vi skal tolke resultatene, og hva innholdet i skolen skal være for å forbedre disse.

Skolen har vært og er en institusjon hvor læreren har stor grad av autonomi i jobben og elevenes læring av sosial kompetanse og ferdigheter har ofte vært overlatt til den enkelte lærer alene. Skoleledelsen befinner seg ofte i en buffersone mellom lærernes behov for autonomi og samfunnets behov for at skoler endres og utvikles. Det kan være slik at en skoleleder som ønsker endring i skolen trår varsomt for ikke å forstyrre lærernes arbeid. Dette kan virke hemmende på utviklingsarbeidet. Rektor kan også trykke på for mye, og opplever av den grunn at lærere motarbeider endringsarbeidet.

Forskningsperioden ved vår skole, er et forsøk på å finne en mulig vei til Rom, hvor vi i fellesskap lærer og deler erfaringer med hverandre, for på den måten å kunne utvikle en skole som hever seg i forhold til dagens ståsted og dermed er i bevegelse.

1. 2. Bakgrunn for forskningsprosessen

Jeg har nå vært rektor ved Beitstad skole i 4 år. Masteravhandlinga, og forskninga som der legges til grunn vil være forsøkt hentet fra en avgrensa periode av arbeidet med LP-modellen som verktøy. Selv om jeg tenker at refleksjoner og analyser jeg gjør meg i masteren skal ha sitt utspring fra forskningsperioden ved skolen, vil det alltid være sånn at mine erfaringer gjennom livet, holdninger og verdier tilegnet fra egen oppvekst og fortolkninger av verden, vil

prege de analyser og meninger som måtte komme fram, likeså kollegers bakgrunn, verdier og holdninger, til tross for at vi alle har prøvd å holde oss "til saken". I og med at vi har jobbet med LP-modellen i snart fire år, vil mye trolig erfaringer gjennom hele perioden prege oss også i den avgrensede perioden jeg har valgt som min forskningsperiode. Dette vil kunne være en svakhet ved forskningen, men kanskje også en styrke, noe jeg kommer tilbake til i oppgavens analysedel.

Jeg kom som rektor til en skole med mange utfordringer; graden av privatpraktiserende pedagoger var høy, endringsviljen noe variabel, læringsmiljøet bar preg av utrygge elever, mye og tøff uakseptabel adferd, og omgivelser med stor skepsis til skolen som institusjon. Manglende ledelse når det gjaldt handlingsvilje og evne til å "samle troppene", se menneskene og vise dem tillit, gjorde at jeg raskt måtte gjøre noen grep. Dette resulterte bl.a. i innføring av prosjektet LP-modellen. Det var et formelt prosjekt fra 2006-2008, hvor vi forpliktet oss til samarbeid med kommunens PPT - kontor (pedagogisk-psykologisk-tjeneste) og Trøndelag kompetansesenter. Skolen har siden da jobbet med implementering av modellen med mål om en integrering i vårt daglige pedagogiske virke.

Etter å ha jobbet inn modellen som verktøy i en to - årig prosjektperiode, så vi i fellesskap at vi trengte lengre tid for at modellen skulle sitte i ryggmargen vår og bli en naturlig del av våre daglige refleksjoner og analyser. Vi hadde ennå ikke naturlig overført blant annet evnen til å ta ulike perspektiv til andre arenaer enn under LP-møtene våre og de spesifikke problemstillinger vi tok opp der. Implementeringsfasen ble dermed utvida. På vegne av elevene begynte jeg å bli utålmodig og ønsket å gjennomføre en mer intensiv periode, selve AF - arbeidet masteren skal ta for seg. Med fokus på skolens oppdrag, nemlig en trygg skolehverdag med gode læringsarenaer for elevene som fremmer elevenes iboende ressurser i form av både faglige - og sosialt gode resultater, følte jeg at vi måtte ta et stort steg videre. Sett gjennom elevenes og foreldrenes briller, ville endring og forbedring haste, og målet mitt med et intensiv AF - arbeid var å se om en slik forsknings - form kunne være en metode som ville gi effektiv endring og raskere resultater med tanke på organisasjonslæring - og endring. Ville en slik periode gi oss det løftet jeg mente vi trengte? Hvis AF - perioden ble vellykket, ville det være en mulig og fornuftig vei å gå igjen, men med andre utfordringer og tematikk?

1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål

Skolen er i aller høyeste grad en kunnskapsintensiv virksomhet, som er avhengig av kunnskapsrike ansatte. Tradisjonelt har læreren jobbet alene, og vært leder for mange elever og deres foreldre. Lederegenskaper har vært, og er, nødvendige for å lykkes i jobben, men ledelse som fag har ennå i dag ingen plass i lærerutdanninga, noe som er et stort paradoks i mine øyne. I dag jobbes det oftere i team, og lærerne er ikke fullt så ensomme. Gjennom arbeidet med LP-modellen gjennom fire år, har teamutvikling og vi - kultur stått i fokus, og gitt resultater hos oss. Kunnskapsdeling og støtte fra kollegiet har vært viktige fokusområder, samt at vi har dykket ned i teori og forskning og reflektert sammen.

Det hersker ingen tvil om at klasseledelse er avgjørende for om lærere lykkes i jobben sin, våre erfaringer tilsier det, samt at nyere forskning slår dette fast. Vi må tørre å se på oss selv, vår kompetanse på området ledelse, og individuelt, i team, og i fellesskapet våge å endre egen praksis.

Problemstillinga er derfor knytta til aspekter ved klasseledelse og utvikling av ny, felles praksis.

Hvordan kan aksjonsforskning som utviklingsstrategi bidra til individuell læring som videre fører til organisatorisk læring og en mer felles praksis hva gjelder klasseledelse?

Problemstillinga deles inn i to mer presise forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte oppleves et intensivt AF - arbeid som en kunnskapsdelende og effektiv læringsprosess for ansatte?
2. Hvordan kan en slik tilnærming gi ønsket endring og læringseffekt i organisasjonen vår?

1.4. Forskningsprosessen

AF - arbeidet har foregått i tidsrommet januar-februar 2010. *Diagnosen og planleggingen* skjedde i forkant. Etter som vi har jobbet med LP som verktøy siden 2006, har diagnose vært et gjennomgående tema, og nå var *klasseledelse* og forbedring av dette området det som pekte seg naturlig ut. Diagnosen var satt i fellesskap på bakgrunn av kvantitativ LP-undersøkelse gjennomført av både lærere og elever, gruppe - refleksjoner i LP-gruppene og i fellesskapet. Selve planleggingen ble foretatt av meg i samarbeid med fagmann fra kompetansesenteret, samt diskutert i LP-gruppene, hvor jeg fikk tilbakemeldinger fra LP-koordinator, og vi endret ved behov, slik at det til slutt ble et design vi alle kunne gå for.

Proessen i AF - arbeidet har bestått av foredrag med refleksjon til teori om klasseledelse, strukturelle og relasjonelle forhold, samt om loggskrivning. To ettermiddager a to timer for alle ansatte som deltar i LP-arbeidet har vært avsatt til dette. Ekstern foreleser og fagperson fra Trøndelag kompetansesenter har blitt brukt, den samme som har jobbet sammen med oss siden januar 2009 og som dermed kjenner organisasjonen ganske godt etter hvert. To ettermiddager a to timer ble også brukt til felles prosesser på *evaluering og veien videre*, hvor ekstern fagperson ledet prosessen i samarbeid med meg.

AF er ingen metode, men består av flere metoder, hvor hensikten er å skape kunnskap i en problemløsende prosess, hvor målet er kunnskapsdeling - og utvikling, slik jeg leser teorien. Fokus retter seg mot å ta aksjon – *taking action*, og å skape kunnskap og teoriutvikling. Aksjonsforskning er i følge Coghlan og Brannick (2005), eksperimentell læring og reflekterende praksis. Refleksjon foregår underveis, *reflection - in action*, og i etterkant, *reflection - on action*. Hensikten vår var å finne ut om en intensiv AF - periode ville være en arbeidsform som ga effekt, med tanke på ansattes læring, individuelt, gruppevis, og samla for organisasjonen, til det beste for elevenes læringsmiljø.

1.5. Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt i fem deler. 1) *Innledning* skisserer kort hvordan jeg opplever kontrasten mellom opplevd liv og selve oppdraget i skole-Norge, bakgrunn for AF - arbeidet, problemstilling med forskningsspørsmål, forskningsprosessen og oppbygning av oppgaven. 2) *Valg av teoretiske perspektiv* tar utgangspunkt i teori selve LP-modellen er tuftet på, samt annen relevant teori jeg ønsker å se denne i forhold til, med særlig fokus på ulike kunnskapssyn, kunnskapsdeling og fasilitering. Teorikapitlet knyttes opp mot "fortellingen". 3) I *metodekapitlet* står aksjonsforskning som strategi sentralt, selve forskningsprosessen, kritikk av metoden, samt fordeler og ulemper ved å forske i og på egen organisasjon. 4) *Empiri og analyse*-kapitlet vil vise ulike funn jeg har gjort, samt drøfte og reflektere disse opp mot teori fra kapittel to. Noe ny teori vil bli tatt inn, da dette oppleves som relevant fra meg som forsker for å få belyst ulike funn. 5) *Oppsummering av analyse* vil inneholde metarefleksjoner og ta for seg de ulike delene av AF - arbeidet. 6) *Veien videre* vil være kapitlet hvor jeg reflekterer over egen læring i prosessen og ser for meg en mulig framtidig retning i utviklinga av organisasjonen og menneskene i den med utgangspunkt i problemstillinga og forskningsspørsmålene.

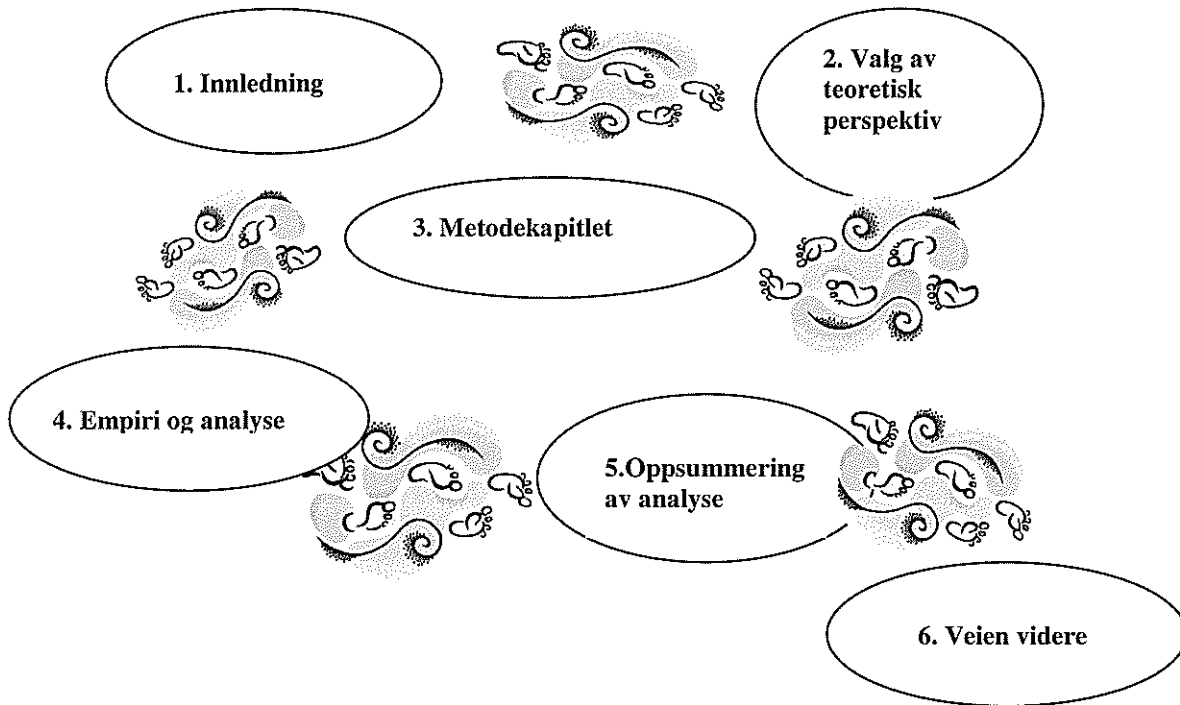


Fig.1 Oppgavens oppbygning

2. Valg av teoretiske perspektiv

Jeg opplever at å velge teori er svært vanskelig, da det meste henger sammen, og sånn sett oppleves som spennende og se på i forhold til problemstillinga. Kjensgjerningen om at jeg faktisk velger bort mulige andre perspektiv, gjør at jeg dermed velger bort mulige andre analyser, og dermed andre refleksjoner over funn, og læringa vil bli en annen.

Fram til nå har mye av prosessen vært sammen med kolleger. Nå gjør jeg valgene alene, og den makt det ligger i nettopp det, er både skremmende og spennende. De teoriperspektiv jeg har valgt, er dermed nøye gjennomtenkt, og tas med, da jeg i dag ser dem relevante for problemstillinga mi. Jeg har samtidig forventninger om at nettopp disse valgene skal gjøre analysen av funn lærende for meg, og i neste omgang forhåpentligvis for ansatte, og den videre utviklinga av organisasjonen Beitstad skole.

Rennemo (2006) sier at teori uten praksis er luftslott, og praksis uten teori er bevisstløst. LP som verktøy og AF som strategi er begge opptatt av at vi skal bygge vårt arbeid på forskning, samt skape ny teori, som igjen skal utvikle ny praksis, altså endring. I så måte er Rennemo inne på noe jeg kjenner igjen. Bildet blir, slik jeg ser det, enda mer nyansert hvis man tar på alvor det Gotvassli (2007) sier. Han hevder at vi, selv om vi skal være teori - og forskningsfokuserte i vårt profesjonelle arbeid, ikke skal ha en rasjonell innfallsvinkel i alt og ett vi gjør. Erfaring, som er å tillate seg og handle på intuisjon, er en viktig ferdighet, og det vil være viktig å diskutere dette, reflektere i lærerkollegiet, være bevisste når vi gjør hva: når er handlingene våre et resultat av intuisjon, når er de styrte av teori og forskning? Dette vil bli nærmere drøftet i analysedelen.

Jeg vil prøve å fortelle historien vår samtidig som jeg presenterer valgt teori. Hver teoridel starter med en bit av fortellinga. Målet er at fortellinga skal argumentere for hvorfor jeg nettopp finner valgte teorier relevante. Det vil imidlertid gjennomgående være slik at jeg kommer tilbake til de ulike teoriene i analysedelen, hvor jeg ser dem mer i sammenheng med funn fra AF-arbeidet vårt. I og med at mitt hovedfokus er knyttet til læring, læringsprosesser og kunnskapsdeling, velges teori hvor kunnskap og kunnskapsutvikling er sentrale tema. Aksjonsforskning som strategi er en sentral del av masteren, og teori knytta til dette tas med for å beskrive og drøfte AF som arbeidsform. Mens det i teorikapitlet er min stemme som høres, prosessen slik jeg har opplevd den i grove trekk, vil analysedelen romme mange

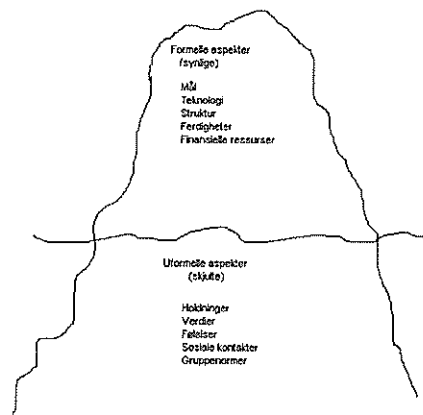
stemmer, og min tolkning av de drøftinger, refleksjoner og meninger som har kommet fram gjennom AF-arbeidet.

2.1. Ulike kunnskapssyn

Tidlig vår 2006: Jeg er nytilsatt rektor ved skolen, en skole jeg raskt ser er preget av dårlig læringsmiljø blant elevene. Dyktige og humørfylte lærere jobber hver for seg og prøver å gjøre det beste ut av de ulike hverdagsutfordringene. Det er imidlertid flere som gir uttrykk for frustrasjon over situasjonen, og jeg ser behovet for "å samle troppene". Hva er oppdraget i skolen? Hva legger vi i ulike begreper? Vi legger ulikt innhold i ord vi ofte benytter, som team, samarbeid, læring, elevsyn og læringssyn, og vi ser behovet for en noe mer felles forståelse av hvordan vi ved vår skole skal tolke ulike begreper og agere deretter.

Mange agerer i forhold til hverandre på toppen av isfjellet, og behovet for å nærme seg vannflata, samt etter hvert tørre å ta noen dypdykk sammen, er absolutt til stede, slik jeg leser organisasjonen.

Fig.2: Det organisatoriske isfjellet, French og Bell 1978:16, Kilde: Bakka, Fivelsdal, Nordhaug, 2004, s. 357



2.1.1. Skolen som kunnskapsintensiv virksomhet

Skoler plasseres i aller høyeste grad innenfor begrepet kunnskapsintensive virksomheter, da de preges av kunnskapsarbeidere, og bygger sin virksomhet opp via tillit til disse, nemlig humankapitalen, eller også intellektuell kapital (Newell et. all, 2002). Det typiske for slike organisasjoner er at ansatte har høy grad av mulighet til å være kreative, bestemme, ta valg, i en kompleks hverdag, som krever dette av dem. Lærere skal agere og "treffe" opp til 30 elever den ene timen, ofte 30 nye den neste timen, og det fordrer stor kunnskap, sågar ekspertise på enkelte områder, vil jeg påstå. I tillegg kreves evne til å stole på magefølelsen og ta raske beslutninger, ofte alene, men stadig oftere sammen med kolleger. Newell et.all (2002) sier at virksomheter av denne typen preges av at organisasjonsstrukturen flater noe ut, man går fra å være byråkratisk til å bli mer likt et adhokrati, hvor formen er mer organisk i stedet for maskinistisk. Makt og beslutningsmyndighet desentraliseres, og kunnskapsarbeiderne arbeider ofte i team, hvor teamene er mer og mer selvstyrte.

Tjenester lærere leverer overfor elevene kjennetegnes av fokus på problemløsning, samt refleksjon over best mulig tiltak i gitte situasjoner. Lærere er hele tida i komplekse kontekster, hvor mennesker og fysiske arenaer er i raske skifter, fra den ene timen til den neste; nye elever, nye rom, nye kolleger, vikarer, inne, ute, alene og samarbeidende. Til tross for dette preges også skolens kunnskapsarbeidere av dualismen i planverkene de til enhver tid skal forholde seg til; skvisen mellom frihet og binding. Dilemmaet er ofte hvor lojaliteten skal ligge, da ikke alle direktiver oppleves som riktige i forhold til "fotfolkets" opplevelse av behov i hverdagen. Enighet i at resultater er for dårlige på den ene siden, men opplevelsen av ikke å bli hørt med tanke på prosesser for å forbedre disse på den andre siden. Opplevelsen av "top - down" på den ene siden kontra deres profesjonalitet på den annen side.

Medarbeiderne er den viktigste ressursen i kunnskapsintensive virksomheter, sier Newell et. all (2002), og kunnskapsarbeidere motiveres av personlig vekst, mestringsfølelse og rettferdig belønning. På bakgrunn av dette, vil fasilitering av en kunnskapsdelende kultur bli viktig for ledere, da denne vil kunne føre til nettopp personlig vekst og mestring, som i seg selv er belønning, gitt at alle får muligheten til, samt tar ansvar for, å delta i det lærende fellesskapet de blir invitert inn i.

2.1.2. To perspektiv på kunnskap

Irgens (2007) viser en skjematisk framstilling av de to perspektivene på kunnskap; det strukturelle, statisk, objektivistiske på den ene siden, og det prosessuelle, dynamiske på den andre siden.

Det strukturelle perspektivet representerer den rasjonelle forståelsen, og tar utgangspunkt i at kunnskap er statisk, og noe som kan måles og gis en verdi. Kunnskap i lys av dette perspektivet beskrives som substantiv, som en beholdning eller avgrenset enhet som kan atskilles fra mennesker. Perspektivet tar utgangspunkt i at kunnskap er objektive fakta og noe som mennesker og organisasjoner har. Perspektivet vektlegger eksplisitt kunnskap mer enn taus kunnskap.

Det prosessuelle perspektivet representerer den sosiale forståelsesrammen, og tar utgangspunkt i at kunnskap er sosialt konstruert og noe som utvikles i samspill og i relasjoner mellom mennesker. Kunnskap i lys av dette perspektivet er subjektivt, knyttet til maktforhold og blir konstant utfordret. Denne dynamiske forståelsesrammen vektlegger selve

kunnskapsprosessen like mye som kunnskap. I og med at kunnskap er kroppsliggjort i mennesker og knyttet til handling og praksis, ses taus og eksplisitt kunnskap i sammenheng.

Irgens (2007) presenterer hvordan Frank Blackler skiller mellom de to kunnskapssynene, hvor hans inndeling av kunnskap i organisasjoner i fem deler: kognifisert, *embrained*, kroppsliggjort-*embodied*, kulturifisert, *encultured*, nedfelt, *embedded* og innkodet, *encoded*, ikke må ses adskilt, da blir det fort veldig statisk, hevder han. De vil gripe inn i hverandre, fordi kunnskap er så mangesidig. På bakgrunn av denne erkjennelsen kreerte Blackler et alternativt prosessuelt og praksisnært perspektiv, hvor han sier at kunnskap er *mediert*, *situert*, *provisorisk*, *pragmatisk* og *utfordret*. Med dette prøver Blackler, slik jeg ser det, i enda større grad å finne mer presise begreper på det prosessuelle kunnskapssynet, samt forsterke at de ulike delene er avhengige av hverandre. De kan ikke ses på alene, men i en inngripen med hverandre: kunnskapen er *mediert*, dvs. den kommer til uttrykk gjennom språk, teknologi og samarbeid, men den foregår alltid i et gitt sted og rom, i spesifikke kontekster, altså knyttes den sammen med *situert*. Den er *pragmatisk*, fordi den er målrettet, samtidig *provisorisk*, fordi den er skapt av mennesker i samhandling, stadig under utvikling, og den er hele tida *utfordret*, fordi den alltid er relatert til makt og dominans.

Newell et. all (2002) sier at kunnskap skiller seg fra informasjon ved at den er kontekstuell og situasjonsbetinget. Tradisjonelt har begrepet kunnskap vært relatert til det rasjonelle og substansielle. I de senere årene har det prosessuelle og relasjonelle fått større plass når man snakker om kunnskap i organisasjoner. Det vises til Spenders (1998) forståelsesramme av kunnskap, som vektlegger konteksten og definerer kunnskap som noe man gjør, hvor prosessen *å kunne* defineres som like viktig som kunnskap. Spender skiller mellom eksplisitt kunnskap som individer føler de besitter, og den faktiske eksplisitte kunnskapen på organisatorisk nivå. Han fremhever at det på begge nivåene finnes kunnskap som man er bevisst og implisitt kunnskap som man tar i bruk mer ubevisst. Han vektlegger interaksjonen mellom disse kunnskapsnivåene som grunnlag for utvikling av ny kunnskap både på individuelt og organisatorisk nivå.

2.1.3. Taus og eksplisitt kunnskap

Det er blant ulike teoretikere og i litteraturen stor enighet om at taus kunnskap er et viktig fenomen. Noen mener den er roten til all organisasjonskunnskap, andre hevder den er fundamentet for all menneskelig kunnskap. Enkelte har fokus på det individuelle, personlige, mens andre fokuser på den kollektive tause kunnskapen, og mener dette er et viktig skille. Organisasjonens tause kunnskap er noe annet enn individuell kunnskap, selv om den individuelle tause kunnskapen kan gjøres eksplisitt, slik Nonaka et. all (2001) mener, og dermed preger organisasjonens kunnskap. Diskusjonen i dag omhandler, i følge Gourlay (2004), uenighet omkring noen nøkkelspørsmål knytta til begrepet som: På hvilket nivå taus kunnskap manifesterer seg, hvordan den tilegnes, hvilken funksjon den har, og ikke minst - kan den omformes og gjøres eksplisitt?

Den tause kunnskapen er i følge Irgens (2007) kunnskap vi benytter når vi for eksempel utfører yrket vårt, eller slik Newell et. all (2002) beskriver kunsten "å sykle", som et "*jeg bare vet - hvordan*"- *know - how*. Det er kunnskap som ligger dypt inni oss som individer, og som er meget vanskelig, av og til umulig å artikulere. Eksplisitt kunnskap, på den annen side, er kunnskap vi kan forklare og kommunisere lett til andre. I det følgende skal jeg se litt på modellen til Nonaka et. all (Irgens, 2007), samt en del kritiske røster med tanke på den forståelsen modellen legger til grunn.

2.1.4. SECI-modellen og kunnskapsdeling

I det følgende vil jeg beskrive SECI - modellen (Nonaka og Takeuchi, 1995), som i følge Newell et. all (2002) er basert på et strukturelt syn på kunnskap. Modellen beskriver hvordan kunnskap kan omdannes og overføres fra individuell til organisatorisk kunnskap, og vektlegger spesielt omformingsprosessen fra taus til eksplisitt kunnskap. Det faktum at de mener kunnskap er en intellektuell, og dermed individuell prosess - det sitter i hjernen, gjør at modellen plasseres i den strukturelle rammen. Til tross for at den baserer seg på et strukturelt syn på kunnskap, legger den også til grunn at omformingen fra taus til eksplisitt kunnskap må foregå i en sosialiseringssprosess der man lærer via deltakelse i det praktiske arbeidet. Modellens "runddans" gjør at den derfor også kan ses på som prosessuell.

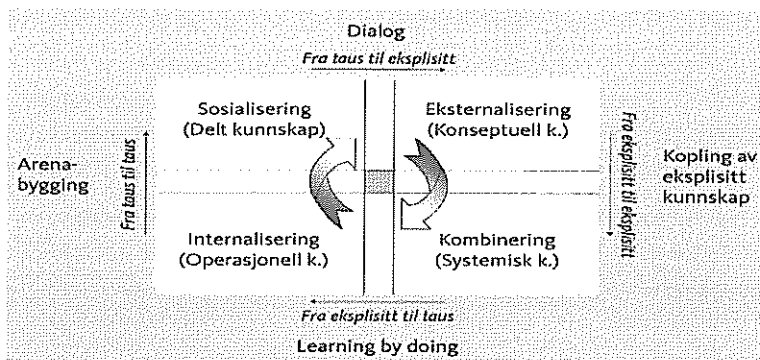


Fig.3: SECI-modellen, (etter Nonaka og Takeuchi, 1995) Kilde: Irgens: 2007

Modellen bygger på en forståelse om at kunnskap kan omdannes gjennom en kontinuerlig og dynamisk prosess i fire faser; sosialisering, eksternalisering, kombinering og internalisering. Jensen et. all (2004) beskriver prosessene som en sirkelbevegelse, og noe forenklet kan en si at det beveger seg fra taus til eksplisitt, hvor det til slutt ender som taus kunnskap igjen. Det starter på individnivå og beveger seg til gruppe – og organisasjonsnivå, før det til slutt ender som taust hos hvert enkelt gruppe medlem igjen, men da som en internalisert kollektiv taus kunnskap.

2.1.5. LP-som verktøy

Våren 2006: LP-modellen fanger min interesse fordi jeg har savnet arenaer for felles refleksjon som lærer selv. Hovedanliggende mitt nå, i kraft av lederrollen, er i første omgang: Hvordan bli en mer vi - tenkende skole?

Jeg får kjennskap til modellen via kommunens PPT - kontor og skolesjefen, leser det jeg finner på net og tar det opp med lærerne. I stedet for at jeg som ny rektor skal fortelle dem hva jeg anser som de viktigste områdene å jobbe med i den videre utviklingen av organisasjonen vår, vil de nå i stor grad få være med å legge føringer i prosessen selv. Dette harmonerer med teamtanken og virker forlokkende i forhold til ivaretagelse av behovet for medvirkning.

Innledende 2-dagers konferanse fører til at to lærere deltar og presenterer for resten av kollegiet. Vi var avhengige av at minimum 70-80% sa seg motiverte for deltakelse. Vi fikk 100% "ja". Med denne starten oppnådde vi noe vesentlig, nemlig at lærerne fikk en følelse av at dette var noe som kom fra golvet og opp, og ikke en fiks ide den nye rektoren skulle tre nedover hodet på dem.

Det teoretisk fundamentet

Selve LP-modellen springer ut fra doktorgradsavhandlingen til Thomas Nordahl: "En skole - to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev - og lærerperspektiv" (2000). I sin oppgave viser Nordahl at de kontekstuelle betingelser i skolen

kan forklare elevenes atferd i skolen. Ut fra denne erkjennelsen ble det naturlig å tenke at om vi endrer konteksten, kan vi også endre atferd og læring hos elevene, sier Nordahl. Han har brukt Luhmanns teorier om lukkede sosiale systemer, samt støttet seg til blant annet Fullans arbeider (2007) om forståelser av skolekultur med tanke på organisasjonsperspektivet.

Luhmann (Unge pædagoger og forfatterne, 2002) opererer med et vell av systemer, og i hans terminologi dekker betegnelsen systemer de funksjonelle systemer, som eksempelvis politiske systemer, utdanningssystemet, men også sosiale grupper og enkeltindividet. Han skiller mellom systemer og omverdenen. De psykiske, så vel som de sosiale, er systemer som kjennetegnes ved å være autopoietiske, altså selvskapende og lukkede. Systemene er enklere enn omgivelsene, de kan kun agere innenfor egne grenser, psykiske i form av tenkning, sosiale i form av kommunikasjon. Han sier at informasjon fra omgivelsene ikke skal forstås som en overføring, men snarere som en forstyrrelse inn i systemene. Når verden er så kompleks som den er, må mennesker hele tiden treffe en rekke valg, og de enkelte systemer må ta valg med tanke på veien de skal gå etter å ha "blitt forstyrret". Erkjennelsen over de valg man tar, følges videre av erkjennelsen av at ved å ta valg, velger vi samtidig bort noe annet, noe Luhmann understreker. Luhmann sier en del om iakttakelser, at man selv, eller andre skal iakttakelsen, noe som i LP-arbeidet foregår via observasjoner og refleksjoner, gjerne refleksjoner over refleksjonen osv. Det er imidlertid ikke mulig å iakttakelse andres tanker, men kommunikasjon kan man velge å se slik eller sånn. Også i iakttakelsen og forståelsen av kommunikasjonen, tar vi valg.

LP-modellens organisatoriske perspektiv kom til etter hvert, da Nordahl, og Lillegården kompetansesenter, slik jeg tolker det, så behovet for å forbedre modellen og dens teorigrunnlag, blant annet med fokus på lederens rolle, rektor, samt hele organisasjonen og dens læring. De støttet seg da blant annet til Fullan (2007), som har skrevet mye om endring i skole fra et profesjonsperspektiv. Han sier at all læring, både individuell og organisatorisk, er en kontinuerlig prosess, og det handler om å skape mening i tilværelsen. Nøkkelen, mener han, ligger i å forbedre relasjonelle forhold hos alle involverte parter. Fokuset må dreies fra å omhandle strukturelle forhold, til endring av kulturer i klasserommet, relasjoner og verdier. Fullan tror at de fleste mennesker ikke utvikler ny forståelse uten selv å være deltakende og ha et eierskap til det de holder på med. Endring i skole handler om å prøve ut ting og beholde det som virker, sier han. Rektor er svært viktig i dette arbeidet, blant annet ved å takle balansekunsten mellom tydelige forventninger eller press, og støtte. Dette vil jeg komme

tilbake til i analysedelen av oppgaven. Fullan (2007) mener skoler kan dra nytte av kaosteorier og funn som omhandler kompleksitet fra forskningen. Suksess er avhengig av å klare å stå i uforutsigbarheten, inkonsistensen, konflikten. Under slike forhold trenger organisasjonen både trygghet og motivasjon for å vokse. Endring er en balanse mellom stabilitet og behovet for spenning, en selv - organiserende prosess som gir mening etter hvert som man jobber. Kultur for at lærere både skal tørre og være motiverte for å gå denne veien sammen, er noe av det Nordahl har brukt Fullan til i utviklinga av LP-modellen, slik jeg tolker det.

2.1.6. Hensikten med modellen

Hovedprinsippene i LP-modellen ble utviklet og utprøvd gjennom et pilotprosjekt på Lusetjern skole i Oslo fra 2000 til 2002 (Thomas Nordahl, LP-modellen, læringsmiljø og pedagogisk analyse, 2006). Resultatet fra dette dannet grunnlaget for et større utviklingsarbeid i Porsgrunn, Sandefjord og Ålesund kommuner fra 2002 til 2005. I dag arbeider 178 norske grunnskoler med LP-modellen. I tillegg prøves modellen ut i sju videregående skoler i fire fylkeskommuner. Den er også sterkt utbredt i Danmark, hvor 420 grunnskoler med til sammen 150 000 elever arbeider etter prinsippene.

Hovedmålet med modellen er å etablere gode læringsmiljøer i skolene, der det skal eksistere hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene. Lærerne skal gjennom bruken av modellen utvikle kompetanse i å forstå sammenhengen mellom elevenes handlinger i skolen og ulike forhold i læringsmiljøet og undervisningen. På dette grunnlaget skal lærere kunne iverksette ulike strategier i forhold til både å redusere og å forebygge ulike former for problematisk atferd, og legge til rette for gode læringsprosesser.

På skolenivå er målet å etablere en kollektiv endringsorientert kultur som blant annet skal kjennetegnes ved et godt samarbeid mellom lærerne i skolen og felles målsettinger og retningslinjer for pedagogisk praksis. LP-modellen bygger på forskning om: hva som kan forklare uro og disiplinproblemer i skolen, elevers sosiale og skolefaglige utbytte i skolen, hva som kjennetegner gode skoler, den "gode klasselederen", samt lærings- og klassemiljø. Den bygger også på undersøkelser som sier noe om at det er liten tid i skolen til analyse og refleksjon.

Irgens (2007) beskriver profesjonsarbeidere som reaktive eller proaktive i sine handlingsmønstre. Proaktivitet preger de som er åpne for hverandres perspektiv, de er utviklingsorienterte, ikke redde for endringer, men omfavner det som er nytt og ser at det kan føre dem selv og organisasjonen videre, mens de reaktive, er de som er opptatt av "travelheten", tida de mangler, alltid ser begrensninger i nye forslag, som på sikt fører til

ineffektivitet. Disse vil ofte fortsette slik de alltid har gjort. ”Jeg hører hva du sier, men jeg tar det ikke innover meg likevel”, vil prege disse lærerne. LP-modellen er tuftet på teori som sier noe om nettopp dette: lærere kan tendere mot å være reaktive i sitt møte med elever og omgivelser; vi finner feil, i utenomliggende omgivelser, legger skyld på andre enn oss selv, gjerne i form av for eksempel elevers diagnoser, foreldrenes motvilje mot skolen eller slektshistorien til eleven. Dette er de opprettholdende faktorer - de kan vi strengt tatt ikke gjøre noe med, så hvorfor da bruke så mye energi på å snakke om dem? Modellen er en øvelse i å ta flere perspektiver, samt øve seg på å stille noen spørsmål ved egen – og kollegers anvendte praksis eller bruksteori. Man kan si at LP-modellen er en øvelse i å bli mer proaktiv i sin tilnærming til det feltet man faktisk jobber i.

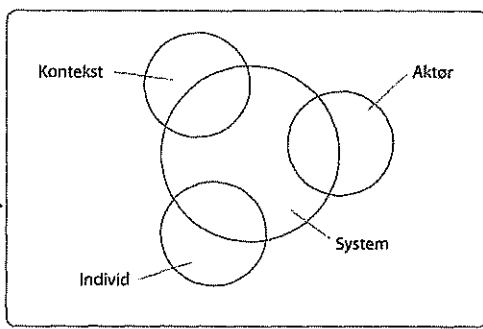


Fig.4 Perspektiver. Kilde: Tinnesand T.og Flaatten, S.Vaal (2006): Læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper, en casestudie, Lillegården Kompetansesenter

2.1.7. LP-modell versus SECI-modell

LP-modellen kan sammenlignes med SEKI - modellen til Nonaka et. all (Newell et. all, 2002), slik jeg ser det, da begge er både strukturelle og prosessuelle i sine kunnskapssyn. De preges av en sirkulær bevegelse: man skal gjennom ulike faser, før kunnskaping skjer, gjerne også flere runder, hvor målet er felles forbedret praksis i LP-modellen, og kollektiv taus kunnskap i SECI - modellen. For meg handler dette om mye av det samme, det brukes imidlertid ulike begreper.

LP-modellens organisatoriske struktur er tradisjonell, hierarkisk, og ved første øyekast kan den virke svært maskinistisk og rasjonell. Skolens arbeidsgruppe bestående av rektor, LP-koordinator, gruppeleder, PPT og skoleeier er øverste organ. LP-koordinator ivaretar og er bindeleddet mellom LP-gruppene og meg som rektor. Ikke nok med at det organisatorisk er rasjonelt oppbygd, men selve analysemodellen, verktøyet, kan også gi inntrykk av å være fundert på et strukturelt kunnskapssyn.

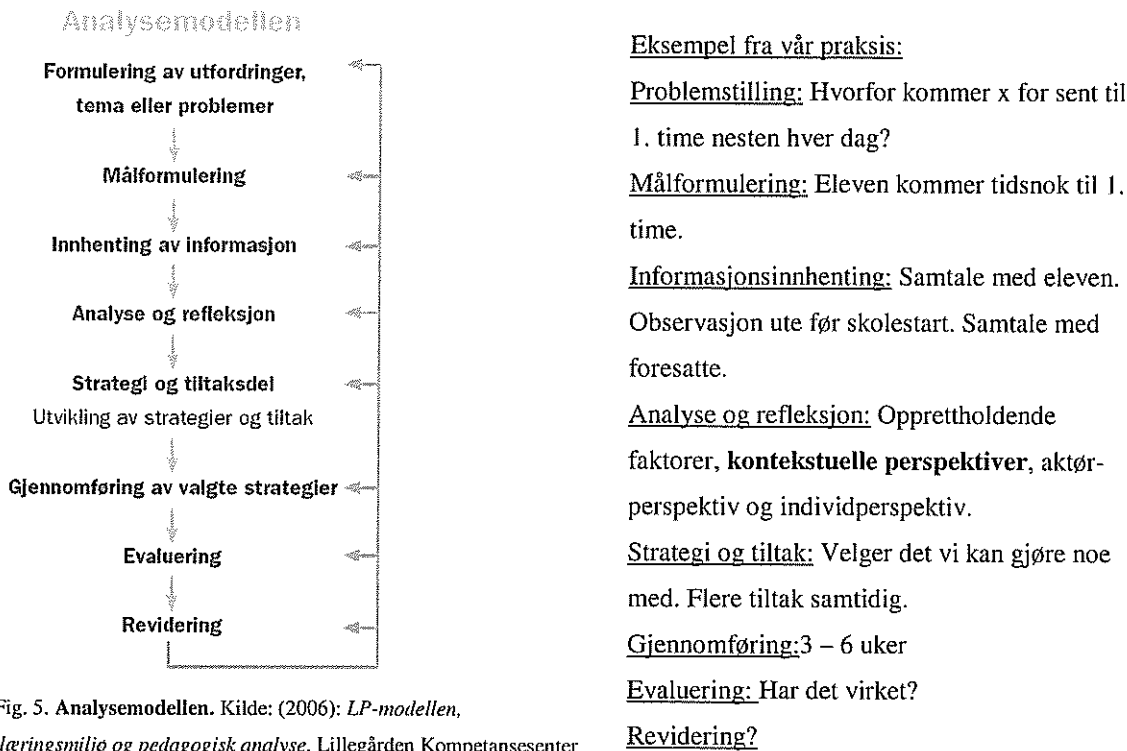


Fig. 5. Analysemodellen. Kilde: (2006): LP-modellen, læringsmiljø og pedagogisk analyse, Lillegården Kompetansesenter

Det som gjør at LP-modellen kan sies å også være prosessuell, er fokus på analyse og refleksjon, og at målet er individuell læring mot en felles praksis. Som SEKI - modellen også streber etter: ulike individers tause- og eksplisitte kunnskap, skal i løpet av en runddans, en prosess, til syvende og sist munne ut i en taus kunnskap, en "vi - praksis", som sitter i ryggmargen: "slik gjør vi det hos oss".

Slik jeg tolker både SECI - modellen og LP-modellen, er begge dualistiske, de innehar begge kunnskapssynene, er strukturelle i sin oppbygning med tradisjonell hierarkisk tankegang i forhold til organisering, men prosessuelle i aksjonsdelen, som preges av forpliktende deltakelse og kunnskapsdelende kultur, med læring på individ, gruppe- og organisasjonsnivå som mål.

2.2. Kritikk av SECI - modellen

Jensen et. all (2004) nevner Gourlay som en av kritikerne til SECI - modellen. I følge Gourlay (2004) finnes det former for taus kunnskap som ikke kan omsettes til eksplisitt kunnskap. Denne er mer omfattende enn den som kan omsettes til eksplisitt kunnskap. En del eksplisitt kunnskap kan kun forstås hvis man har den innsikt og bakgrunn i form av den tause kunnskapen, som skaper rammene for den eksplisitte kunnskapen. Han mener at sammenhengen mellom den tause og eksplisitte kunnskapen er en vesentlig dimensjon, og at

selve runddansen i SECI - modellen bremses opp når det er uklart hvilke former for taus kunnskap som kan omformes, og under hvilke omstendigheter dette kan skje. Han stiller spørsmålsteget ved selve begrepet taus kunnskap, samtidig som han etterlyser en diskusjon på ulike former for taus kunnskap og empirisk dokumentasjon av selve modellen. Jensen et. all (2004) hevder noe av forskjellen ligger her, i at SECI - modellen har en forståelsesramme som rommer troen på at taus kunnskap kan gjøres eksplisitt via ledelsesformer og kommunikasjon som fremmer omformingsprosessen, mens Gourlay (2004) på sin side hevder at det finnes former for taus kunnskap som ikke lar seg omforme.

Jensen et. all (2004) viser også til opphavsmannen til begrepet taus kunnskap, Polanyi (1958), samt til den greske filosofen Tsoukas (Tsoukas og Vlamdimirou 2001), som begge har tilnærmet likt syn på begrepet taus kunnskap. De sier at denne kunnskapen ikke kan gjøres eksplisitt fordi den er personlig, preget av våre opplevelser, fornemmelser, vår sansing - den er kroppsliggjort. Den kunnskap som det å lage et godt instrument innebærer, er ikke kunnskap som ennå ikke er gjort eksplisitt, eller en gang har vært eksplisitt og nå er internalisert. Det er, slik de ser det, kunnskap som ikke kan gjøres eksplisitt, fordi den er annerledes. Tsoukas (2001) er i tillegg opptatt av kontekstuelle forhold og at menneskelig dømmekraft er avgjørende for vår evne til å skille informasjon og kunnskap. Således henger vår evne til å vurdere nøye sammen med begrepet taus kunnskap.

Selv om SECI - modellens første fase bærer preg av noe imitasjon, slik Newell et. all (2002) beskriver det, er det en annen form for taus kunnskap i forhold til imitasjon i Dreyfus og Dreyfus (1999) sin teori om mesterlære og eksperters læring. De mener at ekspertkunnskap og taus kunnskap ofte går hånd i hånd. Det synet de forfekter er, slik jeg tolker det, at taus kunnskap, altså ekspertkunnskap, kan læres, gjøres eksplisitt, og at dette gjøres best ved å imitere og øve. De mener at mye kan læres uten å hensynta sosial kontekst, og at dette kommer an på hvilken ferdighet, hvilket fag eller vitenskap som skal imiteres, øves og læres. Læresituasjonene er sosiale i kraft av at det er minst en annen person til stede, og de skiller mellom det å lære ferdigheten med det å nyttegjøre seg ferdigheten i et sosialt fellesskap.

2.3. Kritikk av LP-modellen

LP-modellen er et av flere programmer i det forebyggende arbeidet som omhandler læringsmiljø som anbefales av Utdanningsdirektoratet, og er under kategorien: "program med

dokumenterte resultater". Jeg har til gode å lese noen kritiske artikler om modellen, men har gjennom egne erfaringer sett at den har hatt mangler, blant annet med tanke på rektors rolle og fokus på viktigheten av tilrettelegging for bruk av verktøyet. Fagmiljøet bak modellen har imidlertid tatt innspill fra kompetansesentre og rektorer på alvor, og forbedret denne delen av LP-modellen for nye skoler, slik at det nå er mer fokus på rektors rolle, nettverk og kompetanseheving for nettopp denne rollen i modellen. Flere skoler vi tidligere var i nettverk med, har sluttet med modellen, mye trolig fordi de opplevde at det tok for mye tid, og at opplæringa og forberedelsene til implementeringa har vært for dårlig. Ett suksesskriterie for å lykkes med modellen er å følge den rigid, slik jeg ser det, jevnt og trutt, uten avbrekk, jobbe med problemstillinger via modellen. Om man ikke gjør det, ender det med, som det dessverre gjør for mange skoler, at man velger noe nytt, og man blir dermed en av flere kenguruskoler.

Det er en modell som tar mye tid, og min erfaring er at en del skoler, les lærere og ledere, slutter med den i kraft av utålmodighet og mot til å bruke tid til analyser og refleksjoner i sin hektiske hverdag. Endring tar tid, slik også mange teoretikere uttrykker, men det krever ryggrad og mot å stå i det den tida det tar.

2.4. Medvirkning og eierskap

2007: Vi er godt i gang med å lære oss verktøyet LP-modellen. Lærere med ulike roller, gruppeledere, skolens LP-koordinator og PPT - ansatte, har fått spesiell kompetanseheving via Trøndelag kompetansesenter, samt at alle ansatte har fått fire felles kursdager, hvor aktuell teori er presentert. LP-gruppene er godt i gang med arbeidet med problemstillinger fra hverandres hverdag. Alle problemstillinger er like "riktige" og "viktige".

Irgens (2007) skriver at typisk for profesjonsbedrifter, er at den verdifulle profesjonskunnskapen sitter på golvet, mens de som leder nødvendigvis ikke trenger å være de som kan mest, og i mange tilfeller kan ikke øverste leder selve faget overhodet. I skoler stiller dette seg annerledes, da rektor må ha undervist selv for å kunne inneha lederjobben. Det betyr imidlertid ikke at rektor er den som kan mest og vet best til enhver tid. Rektor har imidlertid også oftest det pedagogiske ansvar og må slik fatte beslutninger og ta valg. I Norge har vi lange og gode tradisjoner, samt framforhandlede avtaler og lover som regulerer hensynet til medvirkningsbehov. Av egen erfaring gjennom mange års arbeid som lærer og tillitsvalgt, vet jeg at leder imidlertid har mye å si for hvordan medvirkninga kan oppleves; som et maktspill, hvor leder "haker av" at drøftingsmøter er avholdt og dokumenterer dette

sirlig, eller hvor man opplever en genuin interesse og ekte lytting fra leder, med et ønske om å finne gode løsninger sammen for på best mulig måte å kunne løse oppdraget.

Det vil alltid være slik at noen aldri får nok informasjon, mens andre synes de får for mye, noen vil at "sjefen" skal beslutte, andre vil diskutere detaljer, eksempelvis innkjøp av blyanter. Det er dermed viktig som leder å kjenne kollegene sine best mulig, slik at man kan tilstrebe å "treffe hver enkelt" så godt som mulig, for på denne måten å signalisere at man tar folk på alvor. Det er også alltid lurt med åpenhet, snakke om vår forskjellighet, samt også kunne tørre som leder å trå feil og erkjenne dette, vise at man som leder også bare er et menneske med alt det innebærer av meninger, følelser, kropp og fortolkninger.

Når vi jobber i LP-gruppene, er det slik at alle leverer problemstillinger de selv finner relevante fra sin hverdag: dette sliter jeg med, dette finner jeg ingen løsning på alene osv. I perioder har vi hatt fokus på felles tema, men innenfor ett gitt tema er det rom for mange ulike hverdagsutfordringer, og sjansen for å oppleve eierskap til arbeidet, er stor. Medvirkning blir ivaretatt gjennom at LP-gruppene i fellesskap velger ut problemstillinger de til enhver tid skal jobbe med, og ofte ligner innleverte problemstillinger på hverandre, slik at gruppa og enkeltindividene får et kollektivt eierskap til dem også. Det kan for mange også være en lettelse å finne ut at flere i kollegiet sliter med de samme forholda som en selv gjør. Man er ikke alene, og man får en ny driv i forhold til at man eier den samme utfordringa og man skal sammen løse sakene, fordi det er i alles interesse.

2.5. Mesterlæring

2008: Energien i LP-arbeidet brukes nå mer på å spisse problemstillinger, være enda mer presise. Modellen oppleves som mer kunnet, arbeidet glir lettere. Evalueringer tyder på at mange opplever behov for mer felles retning på arbeidet. Vi tar utgangspunkt i ulike kvantitative undersøkelser og målinger, som alle peker på bestemte områder vi bør gripe fatt i ved vår skole. Vi starter med det minst farlig, noe strukturelt, nemlig regel og regelhåndtering, samt den strukturelle delen av klasseledelse. Innhenting av informasjon preges mer av observasjoner, kolleger ser på kolleger - er vi på vei ned fra isfjellet?

Noen vil hevde at Dreyfus og Dreyfus (1999) og deres teori om *fem stadier - fra novise til ekspert* ikke er like relevante i alle profesjonsyrker. Den vil kan hende egne seg bedre til bakeryrket, eller til en "Arve Tellefsen"? Jeg finner det imidlertid interessant, da det er spennende med tanke på den sosiale konteksten, som jeg personlig er veldig opptatt av, men

som de stiller noen spørsmålstegn ved. De utfordrer dermed mitt syn, noe jeg tror kan være lærende for meg, særlig med tanke på analyser av funn senere i oppgaven.

Jeg ser det også som interessant med tanke på LP-arbeidet på dette stadiet i fortellinga, hvor kolleger selv begynner å observere hverandre: "Hva er det lærer x gjør når han starter timene som jeg ikke gjør? Elevene til lærer x faller alltid raskt til ro og en god atmosfære sprer seg i klasserommet, mens hos meg er det bråk og uro ved hver oppstart"?

Ekspert etter et mer tradisjonelt syn på ekspertkunnskap, er at man studerer ferdigheter etter kognitivismens metode; lærer seg regler og fakta, som til slutt blir ubevisste. Når eksperten da agerer etter dette perspektivet, må hun tenke på hva det er hun skal forsøke å gjøre. Dreyfus og Dreyfus (1999) mener imidlertid at hvis man først har tilegnet seg en ferdighet, vil kroppen reagere på situasjonens krav, man trenger verken å hente fram bevisste eller ubevisste regler for å handle. Vi tenker ikke alltid over hva vi gjør, men gjør det riktige likevel, i alle fall så riktig som overhodet mulig for å minske gapet mellom det optimale og situasjonen som oppstår. De mener at ekspertkunnskap og taus kunnskap ofte går hånd i hånd. Det synet de forfekter er, slik jeg tolker det, at taus kunnskap, altså ekspertkunnskap, kan læres, gjøres eksplisitt, og at dette gjøres best ved å imitere og øve, slik eksemplet fra LP-arbeidet uttrykker behov for, nemlig observasjon; se, lytte, herme, øve.

De mener at mye kan læres uten å ta hensyn til sosial kontekst, og at dette kommer an på hvilken ferdighet, hvilket fag eller vitenskap som skal imiteres, øves og læres.

Læresituasjonene er sosiale i kraft av at det er minst en annen person til stede, og de skiller mellom det å lære ferdigheten med det å nyttegjøre seg ferdigheten i et sosialt fellesskap.

Det å se på andre, imitere, kan også sammenlignes med *benchmarking*, hvor man forenklet sagt ser på aspekter ved egen virksomhet i relasjon til "best practice" eller de beste i klassen, altså i mitt eksempel, lærer x, som lykkes med sin oppstart av undervisningstimene sine.

(Rennemo, 2006).

2.6. Kunnskapsledelse og fasilitering

2009-2010: LP-arbeidet sitter fremdeles ikke "i ryggmargen", og det er enighet om å utvide implementeringsperioden. Vi går steget videre, og tar fatt på fokusområder av mer personlig karakter, som klasseledelse og relasjonelle forhold. Vi nærmer oss sakte men sikkert hverandres holdninger, verdier samt ferdigheter på helt spesifikke deler av lærerjobben. Trøndelag kompetansesenter bidrar i prosessen med relevant teori ved foredrag og

igangsetting av prosesser. AF - arbeidet tar form i mitt hodet. Jeg tar meg i å tenke: det går framover med oss, vi er på rett vei, og selv om jeg vet at endring tar tid, begynner jeg å bli utålmodig. Er det mulig å finne mer effektive arbeidsmåter med tanke på ønsket resultat - gode læringsmiljø for elevene, en kunnskapsdelende og læringsfremmende kultur for ansatte, som gir endring i hver enkelts praksis - og dermed i organisasjonen som sådan?

Deler av dette arbeidet er det AF - arbeidet vårt har tatt for seg, og det vil dermed bli gått nærmere i sømmene i analysekapitlet. Rennemo (2006) sier at mange ledere i dag vil nikke bekreftende til at mål - og resultatorientering i en kontinuerlig forbedringsprosess, er viktig, men at vi savner gode grep for å realisere intensjonene, som fordrer tid til kreative prosesser for læring blant myndiggjorte medarbeidere i et sosialt fellesskap. Han tar videre for seg noen aspekter ved dette å lede kreative prosesser i læringsøyemed, at både lekenhet og kunst kan være veier og gå, og at også dette må igangsettes av leder. Å tørre å leke med grunnleggende antakelser, samt tenke motsatt, kan frigjøre oss og være et viktig ledd i kunnskaps - prosesser, sier han. Lederes evne til å lytte, skaffe rom og tid, trygghet og tillit, vil kunne hjelpe med å igangsette kreative prosesser. Newell et. all (2002) understreker særlig viktigheten av tillit, som de mener er en nødvendighet i organisasjoner som ønsker at kolleger skal dele taus kunnskap som skal generere læring og kreativitet. De viser til ulike definisjoner av tillit, men slår fast at det i alle fall handler om å takle risiko og usikkerhet, men også å akseptere sårbarhet. Lederens viktigste jobb i forhold til å utvikle tillit, er å legge til rette for ansatte i form av tid, slik at tillit kan utvikles gjennom kunnskapsdelende prosesser.

Sewerin (1996) er opptatt av kommunikasjonsferdighetene for å skape lærende situasjoner, og at man som leder ikke kan forvente bedre samhandlingsprosesser "ute i feltet" enn man selv er i stand til å modellere. Lyttingens kunst, type spørsmål, språk, vise mot, også mot til å lytte, er forhold han nevner som har med fasilitering å gjøre. Han er også opptatt av at gode relasjoner er fundamentet for videre samhandling. Det relasjonelle aspektet er også Nonaka et. all (2001) opptatt av, og de mener som Sewerin at ledere og deres evne til å legge til rette, vil være avgjørende for om de klarer å frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner. Mye av dette er gjenkjennbart i forhold til egne erfaringer, samt LP-arbeid og også evalueringer av dette arbeidet. Funn i AF - arbeidet vårt gjør at jeg kommer tilbake til en del av disse forholdene.

2.7. Oppsummering av teoretisk perspektiv

Begrepene læring, kunnskapsdeling og taus og eksplisitt kunnskap, samt prosesser og fasilitering kan sies å være sentrale i teorikapitlet. Utgangspunktet mitt er en prosessuell forståelse av kunnskap, hvor læring og endring er sosiokulturelle prosesser som skjer via aksjoner i praksisfeltet. Det betyr imidlertid ikke at alt som har med struktur å gjøre aldri er riktig, tvert i mot, ser jeg at de to kunnskapssynene ofte kombineres på en eller annen måte, som i ulike modeller eller verktøy.

Historien vår på veien, om utviklinga av Lp-modellen, er tatt med fordi den danner grunnlaget for selve undersøkelsen, AF-arbeidet vårt. Kommunikasjon og dialog er viktig i alle lærende prosesser, så også i skriftlige arbeider, som en master er. Fortellingen er også av flere teoretikere tatt med som en viktig del av utviklinga av organisasjoner, noe jeg har stor tro på, og derfor har valgt som en forklaringsmodell for lesere av masteren. Det kan og ses på som et forsøk på å praktisere en viktig del av modelleringsdelen av lederrollen: fortelle historiene som en del av skolens kultur; hvis jeg gjør det, vil kan hende flere i kollegiet gjøre det?

3. Metodekapitlet

Metodevalget har for meg ikke vært vanskelig, men det har utfordret meg med tanke på bevissthet rundt ulike metoder, fordeler og ulemper ved dem, og i perioder har jeg følt at jeg benytter flere i mitt arbeid som leder, en form for praktisk triangulering. I en master er metode selvsagt viktig, og i løpet av arbeidet med oppgaven, har jeg fått øynene opp for at valg av metode henger nøye sammen med hva man skal undersøke, noe jeg kommer tilbake til.

I de fire årene jeg har jobbet med LP-modellen, har jeg sammen med kollegiet blitt mer bevisst på viktigheten av teoretisk forankring og forskningsbasert arbeid som begrunnelse for pedagogisk og profesjonelt arbeid generelt sett.

3.1. Forskningsparadigmer

Modellen viser hovedtradisjonene innen vitenskapsteori: positivisme, hermeneutikk og postmodernisme, samt kritisk realisme, hvor aksjonsforskning inngår. Den viser hovedforskjellene mellom tilnærmingene, derfor tas den med.

Philosophical Foundations	Positivism	Hermeneutic and postmodernism	Critical realism and action research
Ontology	Objectivist	subjectivist	objectivist
Epistemology	Objectivist	subjectivist	subjectivist
Theory	Generalizable	particular	particular
Reflexivity	Methodological	Hyper	epistemic
Role of researcher	Distanced from data	Close to data	Close to data

Tabell 1. "Research paradigms and action research", (Cogland og Brannick 2005:5)

Ontologi, eller læren om hvordan verden virkelig ser ut, er i seg selv en utfordring, hvis man tenker seg muligheten for at man skal omforenes om et felles syn på dette. Den ontologiske debatten handler, i følge Jacobsen (2000), om hvorvidt sosiale systemer, dvs. samhandlende mennesker, består av lovmessigheter eller om alt vi studerer er unikt. Det vil dermed få betydning for forskningen: hva leter vi etter når vi skal gjennomføre en undersøkelse: generelle lovmessigheter eller forståelse for det spesielle? Innen epistemologi, læren om hvordan vi kan vite noe om virkeligheten, finner vi også uenigheter; om hvor vidt, eller i hvor stor grad det er mulig å samle inn kunnskap om denne verden.

Det har tradisjonelt vært to motstridende tilnæringer eller paradigmer innen ledelses - og organisasjonsstudier når det gjelder synet på ontologi, epistemologi og metode, hvor positivismen har vært den dominerende. Mens man innen positivismen objektivt ser på det generelle, og synet på kunnskap er at det er kumulativt, er man innen hermeneutikken overbevist om at generelle lover ikke finnes, man ser på det unike, og man ser på alt med subjektive briller og mener kunnskap er lokal og unik. Metodevalgene vil avspeiles i disse ulike synene: positivismen velger det kvantitative, nøytrale, med avstand til forskningsfeltet, mens det motsatte skjer innen hermeneutikken, kvalitativ metode benyttes og er styrt av forskerens verdier og interesser, man har større nærhet til feltet. En annen stor forskjell mellom de to tilnærmingene ligger i synet på individ eller helhet. Mens positivismen ser på individet, ser hermeneutikken på individet mer holistisk, individers kontekst (Jacobsen, 2000). Coghlan og Brannick (2005) mener den tredje tilnærminga, hvor aksjonsforskning inngår, skiller seg fra positivismen og hermeneutikken ved at den utfordrer de to andre radikalt. Innenfor denne tilnærminga deler forskeren kunnskapsproduksjonen med de som blir forsket på, og gir på denne måten fra seg makt, samtidig som fokuset på endring som formål med forskning er langt større enn ved de to andre tilnærmingene, hvor fokus er mer på å forklare, samle bevis for et syn i en gitt retning. Forskjellen, sier de, ligger i å a) være observatør, til b) å være agent for endring. Her gjenkjennes og noe av begrunnelsen for mitt valg av metode. Hva har formålet med AF - arbeidet vårt vært? Jo, ønsket endring for en bedre og mer felles praksis, en vi - kultur.

3.2. Ulike metoder

Kvantitativ og **kvalitativ** orientert samfunnsforskning har sine metodetradisjoner, og de har historisk sett konkurrert med hverandre. Fossåskaret (1997) mener de hver på sin måte arbeider med å framskaffe svar på ulike spørsmål som stilles til sosiale fenomener. Han hevder forskere i dag ønsker å forene de to tilnærmingene, da de ser at de bidrar med hvert sitt kunnskapsaspekt. Han deler inn i type 1 - og type 2-spørsmål, hvor kvantitativ metodebruk er opptatt av utbredelse, sammenligning mellom individer/grupper i målbare kategorier, mens kvalitativ orientert metodebruk har fokus på meningsinnhold og samhandling mellom personer, analyser av roller, relasjoner og symboler. Han mener imidlertid at de fleste forskere vil vise interesse for begge typer spørsmål, av den grunn at forskerne ser at hvis ubalansen blir for stor, vil kunnskapsproduksjonen lide.

Feltarbeid er ingen metode, den betegnes av Wadel (1991) som et bidrag fra samfunnsforskningen som det han kaller en "runddans" mellom teori, metode og data. Det er på et mer abstrakt plan, sier han, i form av "the spirit of flexible inquiry". Når jeg trekker inn Wadel, er det fordi jeg i grunnen føler at jeg på mange måter har bedrevet et feltarbeid siden 2006. Gjennom teori på HINT, samt via arbeid med Lp-modellen, nært samarbeid med PPT og Trøndelag kompetansesenter, har teori, metoder og samhandling med kolleger dannet følelsen av et feltarbeid, og jeg ser at Wadel har en del sammenfallende teori om en del forhold som også nevnes i teori om metoder, bl.a. utfordringer knytta til å være utenforstående, eller forske på fremmede kulturer, og være en del av feltet du skal forske på, en "insider researcher, som Coghland og Brannicks (2005) benevnelse er.

Wadel (1991) legger til grunn at et feltarbeid søker etter relasjonelle og prosessuelle forklaringer på menneskelig atferd, teorier feltarbeideren tar i bruk er samhandlingsteorier. Forskjellen på utgangspunkt for leting mellom kvantitativ og kvalitativ metode, slik Wadel ser det, er bl.a. at mens kvantitative metoder leter etter å sammenligne mennesker, søker kvalitative metoder å se på samspillet mellom mennesker. Mens man i kvalitativ tilnærming er en deltakende observatør, og hvor man finner "runddansen", teori, metode og data, preges det i kvantitative tilnærminger av innsamling av data og spørreskjema, og teori, metode og type data er bestemt på forhånd. Feltarbeid har i seg både kvantitativ og kvalitativ metode, sier Wadel. De to forskningene har vært preget av uforsonlighet og grunnleggende motsetninger, mens en i helt konkrete forskningsopplegg svært ofte finner en kombinerings av de to, av den grunn at forskere ønsker å belyse et problem på en så fyldig måte som mulig. Her er dermed Wadel helt på linje med Fossåskaret (1997).

3.3. Metodevalg

I min egen prosess og tilnærming til metodevalg, har jeg benyttet, modellen "Hovedelementer i metodevalg" fra Gotvassli (1999), dette i et forsøk på å finne best mulig metode for analyse av funn fra undersøkelsen. Det er et strategisk valg med utgangspunkt i undersøkelsens formål, valgte teoretiske perspektiv og ressurser og arbeidsbetingelser jeg har hatt under prosessen med masteren som sådan og AF - arbeidet i særdeleshet, for å tydeliggjøre argumentasjon for valgt metode. Modellen er tenkt brukt som innramming av denne delen av metodekapitlet mitt og ideen er at det skal være oversiktlig for leseren og om mulig lettere å følge tankegangen som ligger til grunn for de valg jeg har tatt.

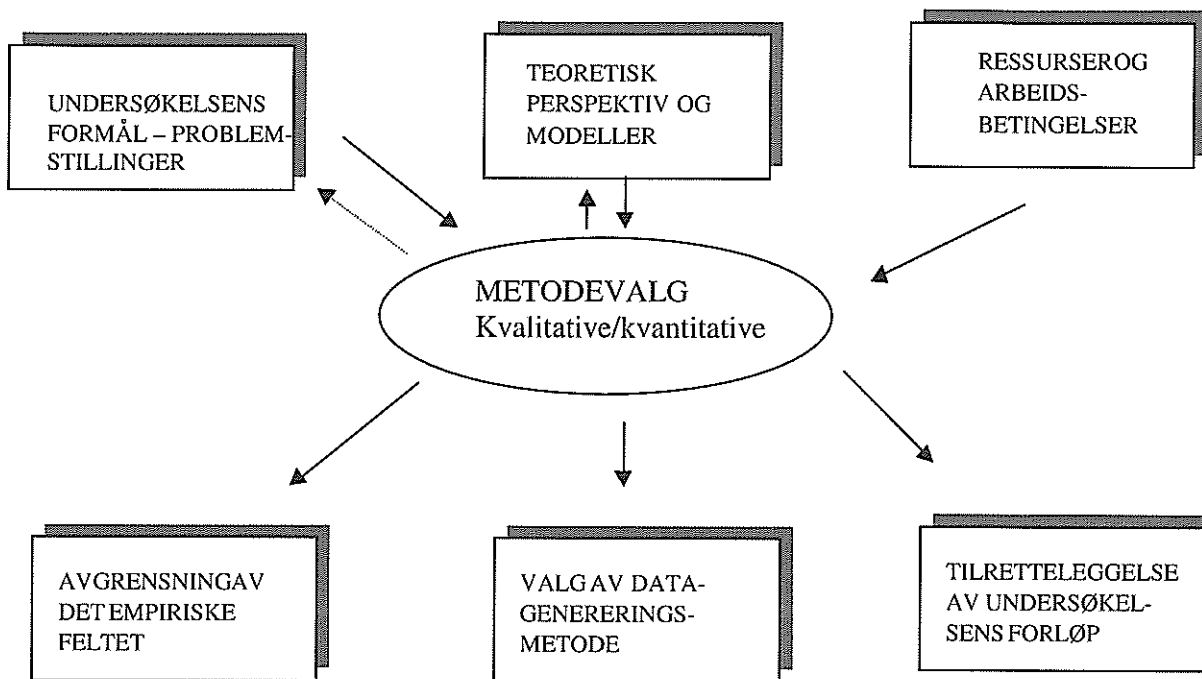


Fig. 6. Hovedelementer i metodevalg. Kilde: Gotvassli: 1999.

3.3.1. Undersøkelsens formål.

Som nevnt tidligere, er AF - arbeidet vi har gjennomført et forsøk på å finne en mulig arbeidsform som på en effektiv og for alle deltakende måte, fører til læring på individ, gruppe - og organisasjonsnivå, til det beste for elevene. Skolen har slitt med dårlig læringsmiljø, som igjen har gitt svake faglige resultater. Selv om LP-arbeidet over fire år har gitt resultater i positiv retning, haster det for oss, på vegne av elevene - selve oppdraget, å være effektive, men reflekterte i vårt utviklingsarbeid.

Mens formålet mitt er å *beskrive prosesser, hvordan*, det Gotvassli (1999) beskriver som typisk for kvalitative metoder, har kvantitative undersøkelser fokus på *forklaringer*, og spørsmålet *hvorfor* preger deres tilnærming til feltet. Forskere velger ulike strategier i sin forskningstilnærming, man skiller mellom *intensive* og *ekstensiv* strategier. Intensive har mange variabler og få enheter, en singel- case studie, som vårt AF-arbeid er et eksempel på. Ekstensiv strategier har mange enheter og få variabler. Mens kvalitativ metode ofte fører til intensive strategier, hvor analytisk generalisering er mest vanlig, velges ofte ekstensiv strategi av forskere med kvantitativ metode, hvor statistisk generalisering er det mest vanlige. Fordelen med ekstensiv strategi er at det vil gi bedre grunnlag for å trekke generelle slutninger. Slik jeg ser det, må strategi velges ut fra formålet med forskningen. Vårt single -

case studie med AF - arbeid som tilnæringsmetode vil kunne benyttes til analytisk generalisering i motsetning til statistisk generalisering basert på opptelling.

Sitat, Einstein:

" Det går ikke an å telle alt som teller, og ikke alt som kan telles teller".

Formålet med undersøkelsen kan sies å ha flere delmål: 1) læring på ulike nivå, som nevnt, samt 2) positive opplevelser av kunnskapsdeling, 3) ta noen flere dypdykk sammen med kolleger og i større grad både ha mot og evne til å sette pekeren på seg selv og egne handlinger og 4) oppleve engasjement i forhold til ønske om videreutvikle og endre egen praksis. Har AF - arbeidet gitt ønsket utvikling for den enkelte og i neste omgang gitt organisasjonen et løft, og hvordan har ansatte opplevd prosessene de har vært gjennom?

Gotvassli (1999) er inne på det samme som Jacobsen (2000) i forhold til reliabilitet, at den skal sikre at studiet kan gjennomføres flere ganger med samme resultat. Han sier imidlertid at det vil kunne bli variasjoner, da det empiriske feltet hele tida er i bevegelse. Dette treffer meg med tanke på hvordan jeg har tilnærmet meg feltet. Ved bruk av AF vil jeg som forsker ikke kunne bli byttet ut, av den enkle grunn at jeg som forsker i feltet er i bevegelse hele tida. I løpet av perioden har menneskene endret seg, reflektert over ny teori sammen med flere kolleger, vi har gjort oss erfaringer underveis, retning av AF - arbeidet har kanskje endret seg, og det vi trodde vi skulle forske på, har kanskje utviklet seg til å bli en helt annen problemstilling? Dette vil ikke kunne gjentas, da bl.a. teorien og ståstedet hver enkelt har nå, vil være helt annerledes enn da vi startet forsknings- perioden. Gotvassli (1999) sier at i casestudier er ikke alt man skal forske på generaliserbart, fordi man skal se på det spesielle, det unike. Kritikken av case - studier går nettopp på dette med at en ikke kan generalisere ut i fra ett enkelt tilfelle, men dette synet deles ikke av Gotvassli, som sier at kravet til generalisering ikke er det eneste forskeren skal ta hensyn til. Deler av AF - arbeidet jeg har gjennomført kunne muligens ha blitt gjentatt og gitt tilnærmet samme resultat, bla. samtaler med gruppene om hva de lærte, hva tenker de nytt om nå, hvilke holdninger har de til loggskrivning, men en annen forsker ville mye trolig ha tolket svarene annerledes enn meg. Jeg tror, som Luhmann (Unge pædagoger og forfatterne, 2002), at vi gjør valg også i tolkning av kommunikasjon, mer eller mindre bevisst. Målet med arbeidet har aldri vært at det skal kunne overføres direkte til en annen organisasjon eller gjentas. Formålet mitt har vært intensivt, med

ett case og mange variabler, hvor målet ikke er generalisering av data, men refleksjon, undring og læring på flere nivå i vår organisasjon, individuell - og felles utvikling.

3.3.2. Teoretiske perspektiver

Mitt syn på læring er at det fordrer *aktivitet* sammen med andre, som Deweys kjente utsagn: "*Learning by doing*". Læring skjer i samhandling med andre mennesker og i ulike omgivelser, hvor vi selv både påvirker og blir påvirket. Det er avgjørende at vi i fellesskap klarer å utvikle gode læringskulturer, hvor det er rom for alle å øve seg, og da selvsagt rom for alle å feile. En god læringskultur for meg er også sosialt betinget, den er preget av ønske om kunnskapsdeling, samt engasjement og omtanke for kollegers -og organisasjonens ve og vel. Dette fordrer også at menneskene i organisasjonen ser på seg selv som lærende individ, i stadig utvikling, og at de selv er en viktig del av fellesskapet og derigjennom også har ansvar for at organisasjonen skal være i bevegelse. Det prosessuelle perspektiv på kunnskap vil derfor ligge til grunn for det meste av mitt arbeid, selv om jeg ser at flere teorier, modeller og verktøy preges av begge perspektiv, som LP-modellen er et eksempel på.

Nonaka et. all (2001) tror at kunnskap ikke kan ledes, kun skapes, og at lederes viktigste oppgave er å støtte disse prosessene. I denne støtten ligger tilrettelegging av relasjonsbygging og dialog, samt en kultur hvor man tar opp hvordan mennesker oppfører seg mot hverandre og rom til kreativitet og lek. Dette er for meg svært viktig, og jeg anser tilrettelegging av kunnskapingsprosesser som en av mine viktigste oppgaver som leder, en grunnpilar. Som mye annet virker det enkelt og selvsagt når man leser teorien, men mye trolig er det ofte et gap mellom ønsket framtid, både hva gjelder egne lederferdigheter, hvor organisasjonen skal, og hvordan man aksjonerer i praksis i hverdagen. Det å være i prosess og skape noe i fellesskap vil forhåpentligvis tette noen av gapene vi alle har i organisasjonen vår.

3.3.3. Ressurser og arbeidsbetingelser

Under mitt arbeid med masteroppgaven, har det blitt bygget ny skole på Beitstad. Vi har dermed alle bodd trangt i en gammel bygning, samt at uteareal har vært sterkt redusert, altså en belastning over tid for hele skolesamfunnet. Arbeidsoppgavene har dermed økt, da det er mye ekstra i forbindelse med ivaretagelse av behov for medvirkning i et stort prosjekt som bygging av ny skole er. Mulighetene mine for reduksjon av stilling eller å øke inspektør, sekretær- eller teamlederstillinger for om mulig å avlaste meg noe under arbeidet med

masteren, har ikke vært til stede, tvert imot har arbeidsbetingelsene vært langt dårligere enn en "normaltilstand" ville gitt.

Det vi har brukt av ekstra midler rent økonomisk er minimalt, det dreier seg om små innkjøp, samt noe bruk av ekstra vikar for å gjennomføre observasjoner. Det vi har brukt mest av, som mange også velger å omregne i kroner og øre, er tid. Vi har måttet legge vekk annet arbeid for å gjennomføre AF - arbeidet, og analysen vil kunne si noe om hvor vidt tilrettelegginga og arbeidsbetingelsene har vært gode nok eller ikke. Det har med andre ord ikke vært mye praktisk arbeid i forbindelse med AF - arbeidet. Bortsett fra at jeg prioriterte å kjøpe inn skrivebøker av god kvalitet til alle, LP-boka, som skulle brukes til loggskrivning og refleksjonsnotater underveis i prosessen, har utfordringene vært knyttet til tilretteleggelse for gjennomføringen av observasjonene, samt finne tid til deltakelse på de ulike "møtene". Den største utfordringen for både meg selv, samt andre involverte, har altså vært knyttet til tid, å klare å prioritere bort andre oppgaver, tørre å ikke holde frister på rapporteringer, si nei til deltakelse på ledersamlinger, kurs, møter, men stå last og brast i AF - arbeidet.

Flere teoretikere sier noe om viktigheten av involvering i prosesser, samt at engasjement blant ansatte er viktig for å ha suksess med endringsarbeid. Som nevnt i teorikapitlet befinner ansatte seg på ulike områder i prosessene, både med tanke på behov for medvirkning, samt hvor i høyden eller dybden de befinner seg relatert til isfjellet. Irgens (2000) snakker om underskudd eller overflod av informasjon, og medvirkningshunger – og metthet. Det handler mye om trygghet både på seg selv isolert sett, og seg selv i fellesskapet. Store forskjeller her vil kunne legge føringer for hvilke arbeidsbetingelser man har i prosessen, i både positiv og negativ retning, noe som leder meg over på tilgangen jeg har hatt til det empiriske feltet.

3.3.4. Tilgang -og avgrensninger til det empiriske feltet

Fra jeg startet på masterstudiet har jeg vært åpen om at jeg kommer til å skrive en masteravhandling om oss, vår organisasjon: Beitstad skole. Jeg uttalte tidlig at det kom til å ha noe med vårt arbeid med LP-modellen å gjøre. Alle evalueringer vi har hatt underveis, alle problemstillinger og referater kunne dermed bli brukt i en kommende oppgave. Ingen har kommet med innvendinger, tvert imot har mange syntes det høres spennende ut. Det har imidlertid vært noen uttalelser av mer reaktiv karakter, gjerne da knyttet til tidsaspektet ved selve AF - arbeidet. Dette med "å stjele tid og ressurser fra ansatte", er i følge Gotvassli (1999)

en vanlig innvending i arbeid med å få tilgang til feltet. Her har imidlertid de fleste involverte vært veldig fleksible, samt at jeg fikk innspill om at grunnet nettopp nevnte forhold, var AF - perioden for kort. Den ble dermed utvida fra å være ca. fire-fem uker til å bli seks-sju uker pluss.

Selve AF - arbeidet har omfattet de fleste ansatte ved skolen, 25 av 29; alle som har deltatt på det ordinære LP-arbeidet gjennom det siste skoleåret, har også deltatt i AF - arbeidet, som danner grunnlaget for empirien i masteroppgaven. Avgrensninger handler om at vi har behov for å ha ansatte til stede på SFO, samt mangel på vikarer. Det har derfor ikke vært praktisk mulig å få med alle, selv om dette er et mål på sikt når det gjelder utviklingsarbeid generelt.

Når vi kom til selve designet av AF - perioden og innhold i arbeidet, var folk positive, og jeg har vært åpen på at alle skal få lese oppgaven før den leveres. Hvis jeg referer til noe som kan gjenkjennes, skal de selvsagt godkjenne. Jeg har forsøkt å være tydelig på at samtidig som jeg har vært ansvarlig leder av prosessene, har jeg også vært forsker på oss i prosessene. Jeg har forsøkt å avklare rollene og forventningene mine i forhold til at jeg både har vært observatør og deltaker på lik linje med alle andre. Jeg har dermed skiftet rolle med tanke på nærhet til feltet underveis i arbeidet, men da vært tydelig på hva jeg gjør når. Det kan sammenlignes med en form for avgrensa psykologisk kontrakt (Schein, 2000). Schein sier at den psykologiske kontrakt ikke er statisk. Den vil endre seg etter hvert som organisasjonen og dens medlemmer forandrer seg. Den må derfor stadig revideres, slik som under vårt AF - arbeid. I følge Schein ha den stor innvirkning på arbeid man skal gjøre og vil ha avgjørende betydning for folks atferd i organisasjonen. De ulike kontraktene er dynamiske overenskomster, uskrevne, og jeg har prøvd å hensynta dette ved hele veien å være åpen, da mye skjer og flere forhold gjør at det har vært behov for endringer underveis. I så måte har jeg forsøkt å følge gode forskningsetiske retningslinjer, og har ikke møtt mye motstand.

PPT og Trøndelag kompetansesenter, som er samarbeidspartnere i vårt ordinære LP-arbeid, i kraft av funksjon som veiledere, har ikke deltatt aktivt i AF - arbeidet i hverdagen. Elever og foreldre, samt andre aktuelle samarbeidsparter har heller ikke tatt direkte del i prosessen, men fått informasjon om hva vi holder på med. Vi har valgt å konsentrere oss om så mange som mulig som til daglig jobber direkte med elevene i klasseromssituasjoner, de som faktisk trenger å mestre klasseledelse i praksis, samt oppleve kunnskapsdelende prosesser som nyttige i sitt forbedringsarbeid.

3.3.5. AF - prosessen og tilretteleggelse av undersøkelsens forløp

Fra min side er AF - arbeidet et resultat av en lengre strategisk planlegging. Vi har gjennom vårt arbeid med LP-modellen vært gjennom ulike både fagligteoretiske og læringsprosessuelle deler av et langsiktig endringsløp. Hva problemstillingen og forskningsspørsmålene skulle bli helt konkret, samt om det ville bli et casestudie og AF som tilnærminingsform, har ikke vært klart hele veien, selvsagt, men at jeg skulle gjøre et helt spesifikt arbeid på tematikken knytta til klasseledelse, individuell- og organisatorisk endring, har vært et mål. Jeg har hele tida tenkt at det blir mest spennende å gjøre et slikt arbeid når vi er i bra bevegelse og kollegiet begynner å erkjenne både individuelt og i fellesskap at endring er nødvendig for å utvikle skolen og løse oppdraget på en bedre måte. Det ville i tillegg være mest spennende på et tidspunkt da vi muligens var klare for noe tyngre og vanskeligere stoff, som relasjonelle og personlige forhold - bevegelse under vannflata sett i forhold til isfjellet.

Action research - tradisjonene går langt tilbake, og hevdes ofte å springe ut fra arbeidene til Kurt Lewin, tysk gestaltpsykolog, hvor koblingen mellom teori og praksis var "det nye" mer enn deltakerbasert medvirkning (Rennemo, 2006). I etterkrigstida er det forskning fra kullgruvestudiene og Tavistockinstituttets forskning som regnes som videreføring av de første aksjonsforsknings - tendenser fra 30-tallets USA. Fokus var på nye prinsipper for arbeidsorganisering og deltakelse, og studiene her bidro sterkt til å trække opp veien til dagens aksjonsforskning. Det er imidlertid interessant å tenke på at det er nettopp organisering av arbeidet og medvirkning vi ofte forsker på også i dag; hvordan gjøre dette på en slik måte at individer motiveres og lærer, samtidig som organisasjonen lærer og derigjennom blir effektiv og oppnår resultater? Ulike teoretikere har imidlertid noe ulike innfallsvinkler til aksjonsforskningen.

Coghlan og Brannick (2005) er opptatt av at aksjonsforskning er forskning "*in action*", ikke "*on action*". Den retter seg mot å ta aksjon, "*taking action*", og å skape kunnskap og teori, det skal gi både handlings - og forskningsutbytte. Tradisjonell forskning er retta mot å skape kunnskap, ergo skiller aksjonsforskninga seg noe fra denne.

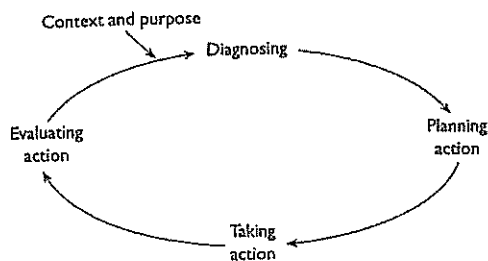


Fig. 7. The action research cycle. Coglán & Brannick.

Diagnosen inneholder valgte områder det skal settes fokus på sett i forhold til formål, mål, hensikt og visjon. For vår del var dette klasseledelse, strukturelle og relasjonelle forhold ved voksenrollen i skolen vår. Det var konsensus i kollegiet på diagnosen, alle så behov for forbedringer på dette området.

Planlegging av aksjonen kan innebære å lage planer; tidsplaner, møteplaner, utvikle strategier, taktikk, diverse skjema utarbeides, avklare forventninger. For vår del ble et forslag til AF - design for perioden utarbeidet av meg, drøftet, endret, så ferdig. Det var imidlertid viktig med avklaringer på at fleksibilitet var viktig fra alle, for eksempel ved sykdom, observasjoner måtte kunne flyttes osv., trå til for hverandre i denne perioden, elevene og elevsaker skulle gå først, da måtte AF - arbeidet vike.

Aksjonsfasen handler om implementering og gjennomføring av AF - arbeidet. Fleksibilitet var viktig, endringer kom til underveis. Det meste er vanskelig å planlegge når man jobber med mennesker, forhold oppstår som krever at prioriteringer må gjøres der og da.

Evaluering av aksjonen omhandler resultater og opplevd effekt av aksjonen, både tilsiktet og utilsiktet. Her stiller vi spørsmål om diagnosen var korrekt, aksjonen relevant og om prosessen ble gjennomført på riktig måte. Vi reflekterer over hva som nå er riktig å gjøre. Trenger vi ny diagnose? Planlegging av ny aksjon, hjulet er i gang og arbeidet fortsetter.

Tiller (1999) viser til Kemmis og Wilkinson (1998) som sier om aksjonsforskningen at den på den ene siden har som mål å hjelpe mennesker til å utforske sin egen situasjon for å kunne forandre den. På den andre siden er målet å hjelpe mennesker til å forandre sin situasjon for å kunne utforske den. Aksjonsforskning, slik den er forsøkt lagt opp i vårt AF - arbeid har forsøkt å ta på alvor at det er endringer av menneskers tenke - og handlemåte som er hovedmålet.

Tiller hevder at å velge AF er å ta stilling, det ligger ofte politiske motiver bak, forskerne har et brennende engasjement og tro på at man kan forandre det bestående til det beste for andre

og seg selv. Tiller viser også til Carr og Kemmis (1986) som drøfter den pedagogiske aksjonsforskninga. De skiller mellom teknisk, praktisk og frigjørende forskning, hvor kun den siste kan godkjennes som aksjonsforskning. I den tekniske kommer forskeren inn utenifra og lærere blir redusert til medløpere. Kritisk selvrefleksjon er her fraværende eller veldig svak, de underkaster seg forskerens autoritet. I den praktiske, er samspillet mellom forsker og lærere bedre, forskeren inntar en mer sokratisk rolle og oppfordrer til refleksjon. I den frigjørende forskninga tar lærere og skoleledere felles ansvar for egen læring og skoleutvikling. Prosesser behøver veiledning, men ikke nødvendigvis utenifra. Dette diskuteres av flere, sier Tiller, som på sin side mener skoleutviklinga er mer tjent med å bruke begrepet aksjonslæring. Han mener lærere kan være forskende i sin yrkesutøvelse, men at de aldri vil bli forskere. Det er imidlertid flere fellesnevnerer ved aksjonsforskning og aksjonslæring, slik Tiller ser det, bl.a. dette med profesjonalitet og selvstyring. Perspektivbrytninger og perspektivmøter er viktig i aksjonslæringa, sier Tiller. Dette finner vi i aller høyeste grad igjen i aksjonsforskningsmodellene til Coghlan og Brannick (2005), samt også i LP-modellen som verktøy.

Rennemo (2006) hevder at de to begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring brukes om hverandre, og at det kan se ut som om man velger hvilket av begrepene man benytter ut i fra om man har ståsted i teorifeltet eller i praksisfeltet. Teoretikere, som akademisk utdannede, velger oftere AF - begrepet, mens profesjonsarbeidere velger aksjonslæringsbegrepet. Fagperson fra kompetansesenteret har representert fagtyngden og vært min refleksjonspart i planleggingen når det gjelder valg og presentasjon av relevant teori om klasseledelse, relasjonelle forhold og loggskrivning som metode i læringsprosesser. Han har også vært en viktig mann for meg "å kaste ball med" i forbindelse med igangsetting, gjennomføring og evaluering av AF - arbeidet. I tillegg har selve designet på undersøkelsen blitt diskutert med LP-koordinator og LP-gruppelederne. Et eksempel når det gjelder nettopp dette med tidsaspektet er at ansatte ga innspill på at AF - perioden var for kort, som nevnt tidligere. Ved å ta innspill på alvor, har jeg forsøkt å få til en god dialog med feltet, samt ivaretatt behovet for medvirkning og eierskap til arbeidet og prosessene.

AF krever mye som arbeidsform, noe som også understøttes av Tiller (2004), som sier om aksjonsforskning at den preges av det uferdige. Den næres av den kreativitet som ligger i skisser, forslag, refleksjoner og ideer når mennesker møtes og meninger brytes. Som aksjonsforsker stiller du mange spørsmål, tett knyttet opp mot ønske om å forbedre, fornye,

forandre eller rekonstruere, hevder han. Her kjenner jeg meg veldig igjen, og det vil kanskje være sånn at i en lærings situasjon tiltales man av de metoder som i ordets forstand treffer de verdier vi kjenner oss igjen i, formål vi har med å være der vi er, ønsker vi har, meninger i livene våre. Selv om man ser at flere metoder er interessante og man lærer at metoder kan kombineres, og ofte blir kombinert, er det alltid noe som treffer oss mer. Sånn har jeg det i forhold til AF som metode, den vekker meg og setter i gang prosesser i hele meg. Personlige preferanser vil alltid styre våre valg, og våre valg er resultat av våre verdier og holdninger tilegnet i de sosiale kontekster vi har vært en del av gjennom våre liv. Aksjonsforskning er et ord som tiltaler meg. Det ligger mye handling i ordet aksjon, kanskje også litt uro og spenning.

3.3.6. AF og LP-modellen - en sammenligning

Aksjonsforskningen som metode passer også veldig godt inn i LP-modellen, slik jeg ser det, da arbeidsformen i modellen har mye til felles med selve forskningsmetoden; nemlig ønske om endring, både på individ, gruppe - og organisasjonsnivå. Modellen fordrer tid til refleksjon, analyse og evaluering av tiltak, som igjen fører til nye problemstillinger. Lærere driver aksjonsforskning uten egentlig å vite det; gjennom arbeidet med LP-modellen, finner de problemstillinger fra hverdagen sin, som de analyserer ut fra ulike perspektiv. De planlegger tiltak, de utfører oppgavene og de evaluerer før de går videre til nye problemstillinger, eller de går nye analyserunder på samme problemstillinger for å finne rette tiltak, da det første ikke fungerte osv. Ikke minst: de jobber sammen.

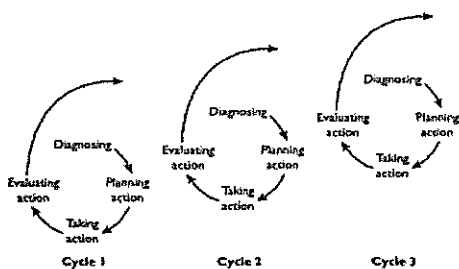


Fig. 8. Spiral of action research cycles. Kilde: Coghlan og Brannick, 2005.

Vi skulle i AF - perioden jobbe på en noe annerledes måte enn bare i de etablerte LP-gruppene, vi skulle individuelt skrive logg underveis i vår egen individuelle prosess, vi skulle være i observatørpar, reflektere i LP-gruppene og reflektere i fellesskap. Målet var individuell forebedring av praksis med tanke på klasseledelse, som igjen skulle virke positivt inn på vår felles praksis, selve organisasjonskulturen og kunnskapsdelingskulturen vår. Syklusene i modellen til Coghlan og Brannick (2005) skulle etter intensjonen være både individuelle og

kollektive. I og med at modellen til Coghlan og Brannick samsvarer veldig med arbeidsformen i LP som verktøy, ville det heller ikke virke så nytt og skremmende på ansatte. De var vant til å levere problemstillinger i LP-gruppa si, analysere ut fra flere perspektiv, innhente informasjon, igangsette tiltak, evaluere. De hadde også erfaringer med observasjon i forbindelse med innhenting av informasjon i LP-arbeidet. Her har kolleger sett på både elever og lærere, så selve observasjonsdelen av AF - arbeidet var heller ikke helt nytt og skremmende. Valget at metode var av den grunn også fornuftig.

3.3.7. Forsker i egen organisasjon

Jeg tok også med meg noen av fordelene med å være forsker på eget felt inn i egenrefleksjonen da jeg skulle bestemme meg for metode. Nilsen og Repstad (1993) har selvsagt også meninger om begrensninger i det med å forske i egen organisasjon, noe jeg kommer tilbake til senere, men jeg valgte å se på argumenter for at det kan være smart. De mener engasjementet vil være sterkere og at det kan ha ulike motiver: man ønsker å forandre på grunn av egeninteresser, påvirke ledere, politikere, andre systemer organisasjonen er i nær kontakt med, som for oss vil være foreldre, lokalsamfunn og andre fagpersoner vi naturlig samarbeider med. Egeninteressen min var å utvikle skolen positivt for ansatte, og derigjennom bedre tilbudet for elevene. På den måten vil jeg som leder også lykkes, og det vil være bra for egen læring og framtidig karriere.

De sier videre at kjennskap til språket, organisasjonens historie, hva man snakker om og ikke snakker om, vil kunne virke positivt inn på forskningen. Det at man kjenner personene, deres personlighet, interesser og hva de står for, vil kunne gi bedre innfallsvinkler til refleksjoner, type spørsmål man stiller, hvordan dialoger og samtaler gjennomføres, samt vil gi en annen og riktiger analyse av funn. For eksempel vil den inngående kjennskap til ansatte, som jeg har som leder, kunne forklare hvorfor person x deltok passivt, var mer negativ enn vanlig, fordi jeg vet hva x strever med akkurat nå, både i - og utenfor jobben. Denne kunnskapen vil ikke en utenforstående forsker nødvendigvis ha, tvert imot vil han lettere kunne tråkke feil og slik skade forskningen. På denne måten vil analyse av funn og mulige konklusjoner, valg av videre fokus på utviklingsarbeid, kunne ta svært forskjellige retninger.

Målet med å velge AF som metode var også at jeg som forsker og leder ville tvinges til å være ute i feltet. I en travel hverdag er det min erfaring at mange ledere i skole blir sittende med

administrativt arbeid, og ”den pedagogiske foten” blir mindre og mindre synlig. Ved å være en del av arbeidet, ville jeg komme ”tettere på”, og se, høre, oppleve, erfare, føle, sammen med kolleger og på den måten ha et bedre grunnlag for analyse av funn, samt videre strategi for utvikling av organisasjonen på individ, gruppe - og overordna nivå. Min forståelse av situasjonen ville være bedre enn om jeg hadde valgt en annen metode, mener jeg. Kvantitativ metode ville ha gitt meg noen svar på et ark, kvalitativ metode kunne gitt meg opptak og interessante intervju, men aldri kunne gitt meg nærheten, atmosfæren, blikkene, latteren, redselen, refleksjonen, spørsmålene osv. som jeg fikk under AF - arbeidet.

3.4. Forskningsmessige utfordringer

3.4.1. Kritiske røster til aksjonsforskninga

Tiller (1999) viser til eksempler hvor praktikere, lærere, har gått inn i forskende partnerskap med forskere. De har fått mer tid til å tenke og reflektere over egen hverdag, hvor målet har vært å forbedre denne. Tiller hevder at tid ikke er nok. Praktikere blir ikke forskende bare ved å få mer tid, de må også ha noe å fylle tida med. Man må ha forutsetningene og kompetansen på plass. Det krever en lærende kultur for at disse skal kunne bli forskende. Avstanden mellom ord og handling kan imidlertid være stor her, og Tiller er skeptisk til nasjonale føringer for å gjøre oss i stand til å bedrive mer AF. Han viser til paradoksale krefter, bl.a. med å vise til svenske skoler, hvor lokal lønnsdannelse er et nasjonalt mål, samtidig som man skal utvikle lærende skolekulturer, to motstridende interesser, som kjøres parallelt. Organisasjonen som sådan bør gjennomgå en prosess før praktikere kan bli forskende, sier Tiller. Hans skepsis til AF som metode ligger mer på det politisk plan, slik jeg tolker ham, ikke på selve forskningsmetoden.

I hvilken grad fasiliteres det for at slik forskning skal kunne foregå fra øverste hold? Det er et eksempel på at AF som metode er politisk, slik Coghlan og Brannick (2005)hevder. Dette understøttes også av Levin (2004) som oppsummerer kritikken av aksjonsforskning i fire punkter, som jeg kommenterer ut i fra mine erfaringer:

1) Det kan bli mye aksjon og lite refleksjon. Jeg ser at dette kan være ei utfordring. I skolen er det også forskning som viser at lærere ofte setter i gang tiltak for tidlig, uten å ha gått de nødvendige runder for å kvalitetssikre at tiltakene med størst mulig sikkerhet skal få den ønskede effekt. Her ligger mye av begrunnelsen for igangsetting av LP-modellen som verktøy ved vår skole.

2) Aksjonsforskning har lav status i høyere utdanning sammenlignet med mer tradisjonelle metoder. Jeg har opplevd dette helt annerledes under min lederutdanning, samt masterstudiet ved HINT, hvor jeg synes balansegangen mellom ulike tilnærminger har vært god. Jeg opplever at det er ulike holdninger til det avhengig av hvilket fagfelt man arbeider under. Dette er basert på erfaringer fra samtaler med kolleger, familie, venner og bekjente. Tendensen jeg mener å se er at det innen samfunnsfaglige studieretninger er større interesse for AF enn for eksempel innen naturvitenskapen.

3) Aksjonsforskning er ikke akseptert av de som sitter med makta. Dette stemmer med tanke på fokus jeg opplever regjerende politikere har. Byråkratiet, gamle hierarkiske, rasjonelle tenkemåter er dessverre tungt til stede, selv om det finnes gledelige unntak. Det finnes noen djevelens advokater rundt omkring, bl.a. ved studiet MKIL, som tør gå andre veier og åpne studenters øyne, vise nye retninger. Jeg opplever at man skal ha mot for å være kritisk til oppgaver som "kommer fra oven", tørre å ikke levere det du skal levere, for eksempel kan dette være rapporter og planer som skolesjef eller politikere mener du skal levere. Det krever mot å være "Rasmus motsatt". I arbeidet med LP-modellen og AF - perioden har jeg måttet velge bort noe, som ikke nødvendigvis blir sett positivt på av alle.

4) For lite deltakelse i forskningsdebatter. Jeg opplever at min egen profesjon er nesten fraværende i skole - og samfunnsdebatten, noe som er skremmende. Jeg tolker det som resignasjon i forhold til "overmakta", noe oppgitt i forhold til manglende tillit, stadig innføring av kontroll - og styringssystemer, som gir opplevelsen av ikke å få gjort "den egentlige jobben", nemlig undervisning og veiledning av elevene.

I tillegg til dette, hevder flere teoretikere at det er ulemper ved det å forske i eller på egen organisasjon, noe jeg ser nærmere på i neste del av oppgaven.

3.4.2. Forsker på egen organisasjon, fordeler og mulige fallgruber

Wadel (1991) skiller mellom feltarbeid i fremmed kultur, og egen kultur. Han mener det kan være vanskeligere å finne forhold i egen kultur, av den grunn at man tar en del forhold for gitt, sammenlignet med å forske på fremmede kulturer. Feltarbeid som deltakende observasjon krever derfor at en er i stand til "Å være sosiolog på seg selv", hevder Wadel. Å være det krever at en stadig analyserer seg selv og sin egen atferd og egne verdier. En

feltarbeider er først og fremst ute etter og delta i samhandlingen mellom informantene. En feltarbeider vil ha samtaler med, og noen ganger mer eller mindre strukturerte intervjuer med sine informanter, men aller helst søker man å delta i samhandlingene og ikke bare høre hva folk forteller om sin samhandling. En ideell kombinasjon, sier Wadel, er å først delta i samhandlingen for deretter å samtale om det som foregikk i samhandlingen.

3.4.3. Ethiske dilemma

Slik jeg ser det, vil man uansett hvordan man velger å forske, uavhengig av hvor man befinner seg, i eller utenfor feltet, måtte ta etiske valg under hele prosessen; før man starter med tanke på informasjon og forventningsavklaringer, underveis i prosessen og ved avslutning, presentasjon av funn. Etikk, eller morallære, handler om hva som er rett og galt, samt at det setter normer og prinsipper for handlinger

Dersom man sier at noe er uetisk eller umoralsk, mener man at det er i strid med visse moralnormer. Det finnes ulike etiske retningslinjer på de fleste områder i vårt samfunn. Slik er det også innen forskning. Et overordnet prinsipp som forskningsetiske retningslinjer for forskning legger til grunn, er at det må stilles konkrete krav til måten forskningsprosessen gjennomføres på (Jacobsen 2000). Ethiske overveininger må man så langt mulig avklare før man går i gang med en undersøkelse. I følge Jacobsen har man tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på: Informert samtykke, krav på privat liv og krav til å bli korrekt gjengitt.

Begrepet informert samtykke innebærer at den som undersøkes skal delta på frivillig basis og skal være informert om hvilke konsekvenser en slik deltakelse innebærer. Man bør som forsker reflektere over om hvorvidt alle ansatte som deltar, deltar frivillig. Ansatte kan oppleve press fra ledelsen eller fra andre markante skikkelser i personalgruppen. Når man i tillegg er både leder og forsker, altså innehar to roller, må man derfor være enda mer varsom, tenker jeg. Formålet med undersøkelsen må også underlegges etiske betraktninger. Hvor mye informasjon om hensikten med undersøkelsen skal man gi? Formålet antas å være kjent for de som undersøkes, men det kan være at konsekvensene av undersøkelsen ikke er kjent for de som undersøkes. Jacobsen sier at balansen mellom å gi full informasjon om formål, ulemper og fordeler og hvordan data skal benyttes ikke er enkel. Falske svar kan bli resultatet av for mye informasjon. Jacobsen (2000) mener at man må basere seg på å gi tilstrekkelig informasjon, og i det ligger det opplysninger om hovedhensikten med undersøkelsen og hvordan data skal benyttes.

Erik Fossåskaret (1997) stiller en del spørsmål av etisk karakter som det er viktig å være klar over som forsker i eget felt. Han er opptatt av forholdet mellom dagliglivet og vitenskapen. Folk flest samhandler, stiller spørsmål, får svar og lærer, de er observatører. Feltarbeideren søker deltakerstatus inn i dagliglivet han ønsker å forske på. Han kan til forveksling være lik "et vanlig menneske", sier Fossåskaret. Det eksisterer imidlertid i følge ham to systemer; dagliglivet og læringa som foregår der, og det samme systemet inklusive forskeren. I dagliglivet er innsikt og kunnskap, *data*, et middel som skal tjene relasjonelle forhold. For forskeren er *data* selve målet. Relasjonene vil for forskeren være et middel for å få tak i observasjoner han har bruk for i produksjon av data, mener han. Andre etiske dilemma han mener kan oppstå, er at forskeren har et formidlingsmål, kunnskapen skal brukes eksternt, mens for dagliglivsaktørene er kunnskapen til internt bruk. Forskeren har i kraft av sitt feltarbeid, sin samhandling, samtaler med de han forsker på. Her kan det foregå skjulte observasjoner på åpne arenaer, samt at hverdagssamtaler kan være skjulte feltsamtaler.

Tom Tiller (2004), har burt flere forskere i sin bok, hvor ulike aspekter ved AF - arbeid beskrives, men alle har noe til felles: de beskriver forskere som kommer utenifra. Coghlan og Brannick (2005) tar opp forskjellen på insider - researcher og outsider - researcher. Fordelene man kan ha som insider researcher er at man kjenner organisasjonen, dens mennesker og kultur. Når jeg nå har fulgt arbeidet med LP-modellen i snart fire år, hvorav jeg nå i en begrensa periode har prøvd ut dette med å forske på egen organisasjon, har jeg opplevd nettopp overraskelser som teorien her peker på underveis: bl.a i forhold til det formelle livet i organisasjonen og mer skjulte sider ved mennesker og samspillet mellom grupper av mennesker. Som insider researcher kan jeg ha fordeler av å kjenne sjargong, tabuområder, hva som er greit å snakke om og ikke, hvor makta sitter, hvem styrer i hvilke sammenhenger o.l. Fordelen er at jeg ved å vite dette kan tenke strategisk i forhold til hvordan jeg nærmer meg som deltaker, hvilke type spørsmål jeg stiller, til hvem, for på den måten å få mest data ut av ulike kolleger. Ulempen, sier Coghlan og Brannick, kan være at ved å ha stor kunnskap om livet i organisasjonen, vil jeg som forsker på eget felt kunne være forutinntatt, og tro jeg vet svarene. Jeg vil dermed ikke være så granskende og spørrende, så åpen som en outsider researcher.

3.4.4. Leder og forsker- forsker med to roller

Et annet spørsmål som er relevant er hvilken rolle man egentlig har utenom forskerrollen. Å være insider researcher og lærerkollega, vil mye trolig være annerledes enn å være insider researcher og rektor. Til tross for at jeg kan være åpen om at jeg skal forske på oss, vår organisasjon og hva AF - arbeidet gjør med oss og utviklinga av organisasjonen, er det en viss fare for at jeg for noen alltid vil være "sjefen". Det kan blant annet føre til at ikke alle tør si like mye under samtaler der jeg deltar. Jeg vil være det Coghlan og Brannick (2005) beskriver som en forsker med minst to roller. Sjansen for at du og dine kolleger vil blande rollene og føle forvirring, er stor når du er forsker og leder, sier de. De hevder at hvis forvirringa blir stor nok, vil ledere i en lojalitetskonflikt mellom rollene, velge å trå til side og gå inn i lederrollen, oftere enn å bli i forskerrollen. Som insider researcher med lederansvar vil man svært ofte kunne møte dilemmaer, hvor de ulike rollene kan gi utfordringer. Det å forske på egen organisasjon, er alltid politisk, sier Coghlan og Brannick (2005). Alt fra diagnosen, via planlegginga, hvilke områder man har fokus på, vil være politisk styrte, i kraft av at endring er målet.

Et AF - arbeid undersøker flere forhold til tross for at ett eller få fokusområder er valgt, det krever lyttende atferd, det vektlegger kritiske spørsmål, det krever aksjon og en del mot. Mye av dette kan true kulturen i organisasjonen slik den er når AF - arbeidet starter. Som leder og forsker må du mestre øvelsen å være endringsagent i egen kultur, sammen med kollegene dine, samtidig som du jobber mer politisk og strategisk "backstage". Dette synet kommer fram via flere teoretikere Coghlan og Brannick viser til, ved bruk av ulike benevnelser og metaforer på endringsagenter og deres roller som forskere i egen organisasjon. Cooklin (1999) sammenligner en insider researcher med en respektløs innsatt fange, som på den ene siden støtter ansatte i organisasjonen, men som på den annen side saboterer organisasjonens tradisjoner og stiller kritiske spørsmål ved dens verdigrunnlag og retning. Pettigrew (2003) sier du må være en politisk entreprenør. Balansen mellom politisk korrekthet og uetiske handlinger er hårfin, og han hevder at du som insider researcher må bygge nettverk og tillit blant mennesker med mange ulike mentale modeller på ulike nivå i og utenfor organisasjonen din. Arbeidet som endringsagent kan ikke alltid skje i transparente former: åpenhet og ærlighet er ikke alltid klokt, hevder han. For deg som forsker er det et spill, hvor selve spillet må ha fokus, og hvor teori *in action* er det som teller, ikke opprettholdende teorier.

Coghlan og Brannick (2005) sier at AF - arbeid bygger på antakelsen om at deltakere er kjent med prosessen og at de derfor tar de nødvendige aksjoner. Fasilitering av rom og tid, er en undersøkelse i seg selv, hvor forskeren skaper rommet og kan studere både seg selv og medlemmene når de trer inn i dette rommet. Formålet med AF - arbeidet vil være avgjørende for hvor utsatt deltakerne i forskningsarbeidet føler seg når det gjelder å utlevere seg selv for omverdenen, sine tanker, holdninger og sin praksis. I hvor stor grad de funn man gjør i AF - arbeidet skal brukes internt i organisasjonen, eller om det skal generere ny kunnskap som skal ut i verden, vil kunne påvirke deltakerne. Når det gjelder funn, hevder Coghlan og Brannick at man som forsker kan unngå å skade deltakerne når det gjelder politiske konsekvenser, ved å få til så gode prosesser at deltakerne har et like stort eierforhold til funnene som forskeren selv har.

Å være klar over mye av dette, samt ha noen strategier for hvordan man møter eventuelle utfordringer, gjør at man ikke så lett går i fellene, tror jeg, og at man heller klarer å utnytte de fordelene det faktisk er å være insider researcher. Det er imidlertid ingen tvil om at man ved å inneha både leder - og forskerrollen i egen organisasjon, har mye makt, og at dette både kan by på utfordringer og ha sine fordeler.

3.5. Oppsummering av forskningsdesign

Jeg har valgt et singel – case - studie med aksjonsforskning som utviklingsstrategi. Selve AF - perioden er ikke lang, men bygger på et utviklingsarbeid som har pågått i tre og et halvt år når studien gjennomføres. Jeg ser på AF - arbeidet vårt som en arena for samarbeid og dialog, hvor målet er individuell - og organisatorisk læring. Som forsker har jeg på meg hatten som endringsagent, og veksler mellom brillene jeg har på meg, fra å være ”nærsynt” til å være ”langsynt”. Jeg beveger meg på ulik avstand og med ulikt aktivitetsnivå hele tida, fra aktivt lyttende, til deltakende på lik linje med kollegene mine.

AF - arbeidet er en søken etter en mulig tilnæringsmetode til bruk også i framtidig arbeid hvor dynamiske endringsprosesser hele tida vil kreves av oss. Mitt håp er at AF - arbeidet og funn fra undersøkelsen vil kunne si noe om tilnæringsmåten vår; hva fungerte etter intensjonen, hva manglet for at det skulle være optimalt? Vil dette være en mulig vei å gå igjen med annen tematikk i arbeidet mot å løse oppdraget ennå bedre, samt ta på alvor behovet for tid til refleksjon og kunnskapsdelende prosesser?

I en skolehverdag med stadig øket press utenifra, nye oppgaver inn, ingen oppgaver ut, vil det være viktig å skaffe seg rom og ikke minst felles mot til å ta noen kollektive valg for hva nettopp vår organisasjon skal preges av.

Spørsmålene det ble reflektert over, både individuelt, i LP-grupper og i plenum var knytta til både individuell læring via observasjonene, samt opplevelsen av både å bli observert og å være observatør, loggskrivning som verktøy i læringsprosessen og opplevelsen av kunnskapsdelende kontekster som kilde til læring.

Kapittel 4. Analyse av empiri

4.1. Bakgrunn for tenkninga i kapitlet.

Problemstillinga og forskningsspørsmålene er knyttet til kunnskapsdeling og læring, som forstås som endring av praksis. Fokuset er klasseledelse som tema, samt opplevelsen av AF som utviklingsstrategi, både på det individuelle og organisatoriske plan.

Jeg vil i analysekapitlet forsøke å kombinere refleksjon, drøfting og teori, og se disse opp mot funn fra AF - perioden. Det er hovedsakelig teori fra kapittel to som blir brukt, men noe nytt trekkes inn, da jeg med min forståelse har sett dette nødvendig for å underbygge funn. Det er som nevnt i denne delen av oppgaven flere stemmer enn min som kommer til uttrykk, men det understrekes at det er mine tolkninger av disse som gjengis og drøftes, noe som kunne gitt andre konklusjoner med en annen forsker i samme kontekst.

I tillegg til å ta for meg kunnskapssyn, taus kunnskap med blick på SECI - modellen, mesterlæring og intuisjon, samt fasilitering av kunnskapsdelende møteplasser, viser jeg til noe ny teori og drøfter funn i forhold til AF - arbeidets del som omhandler loggskrivning. Jeg forsøker å dele inn drøftinger, teori og funn i tråd med selve AF - designet. I og med at flere prosesser gikk samtidig, vil noe naturlig kombineres og ses i sammenheng, da de ulike prosesser oppleves som gjensidig avhengig av hverandre i et læringsperspektiv.

Loggskrivninga var en metode som ble utprøvd under hele AF - arbeidet. Jeg velger å holde denne utenom som en egen del i analysen, dette i et forsøk på å gjøre det hele mer lesbart og oversiktlig. Jeg oppsummerer videre analysen i et metaperspektiv i kapittel fem ved bruk av nok en modell fra Coghlan og Brannick (2005). Egen læring og en mulig vei videre blir reflektert over avslutningsvis i kapittel seks.

Selve AF-designet vises i den lineære skissen under, slik det ble etter at kollegiet fikk det presentert og jeg tok med innspill fra dem.

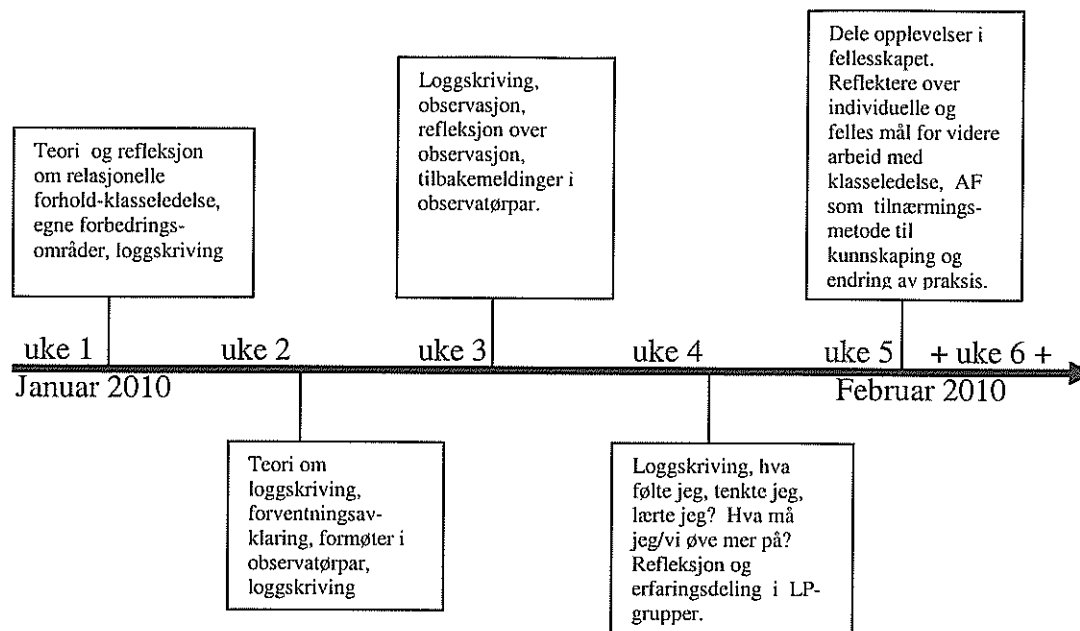


Fig. 9 Lineær skisse av AF - arbeidet ved Beitstad skole

Denne ivaretar i liten grad bevegelsen i arbeidet, og har fungert mer som en oppskrift på hva vi skal gjøre i løpet av en gitt periode. Den sykliske prosessen i Coghlan og Brannicks modell (2005), *den erfaringsbaserte lærings sirkel*, illustrerer mer det prosessuelle, som har vært et delmål i seg selv under arbeidet.

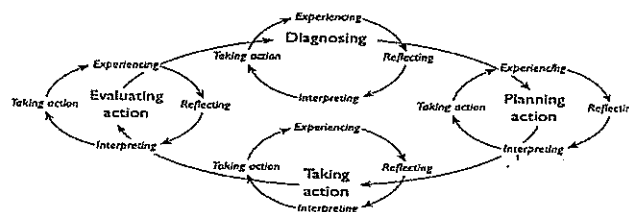


Fig.10. The experiential learning cycle in action research projects. Kilde: Coghlan & Brannick: 2005.

Cogland og Brannick (2005) beskriver de fire aksjonene i syklusen: *erfaring, refleksjon, fortolkning og handling*, som aksjoner som må ses sammen. Man må lære seg hver og en av dem, for alene vil ingen av dem føre til læring. Man trenger derfor ferdigheter til å mestre hver enkelt aksjon og samtidig se dem i sammenheng. De sier det samme som ved de fire basis-elementene i AF-arbeid; diagnosing, planning action, taking action og evaluating action. Disse fire stegene beskrives og som sirkulære og avhengige av hverandre.

Som aksjonsforsker og også deltakere i et AF-arbeid er den første aksjonen i hver sirkel erfaring, *experience*. Gjennom forskningsperioden har vi alle erfart mye. Coghlan og Brannick beskriver noen erfaringer som planlagte, andre ikke. Noen er kognitive, de kommer

til uttrykk i vår intellektuelle prosess gjennom det å tenke og forstå. Følelser og fysiske erfaringer nevnes som like viktige som de intellektuelle. Ved å lytte til alle tre sider ved egne erfaringer, kan vi lære. Jeg vet via aktiv tilstedeværelse at vi alle har opplevd både planmessigheter, kribling i magen, rødmende kinn når vi har fått ros, samt både frustrasjon og glede gjennom AF-perioden, men på ulikt vis. Å ta disse erfaringene på alvor, sier Coghlan og Brannick, er det første skritt i retning læring. For å komme videre i den sykliske prosessen, bør man ta et skritt til side og reflektere, *reflection*, over egne erfaringer, inklusive både tanker og følelser. Man bør stille seg selv noen spørsmål knytta til selve aksjonsarbeidet, av typen: ”Sett i forhold til de fire fasene i aksjonsforskningsarbeid: diagnose, planlegge aksjon, ta aksjon og evaluere aksjon - hva er det jeg ennå ikke helt forstår, og hva gjør at jeg føler meg frustrert”? Når vi begynner å finne svar på spørsmålene, *interpreting*, kan vi fortelle hva vi legger i og hvordan vi forstår de ulike prosessene. Selve aksjonsfasen, *taking action*, blir de handlinger som viser resultatet av våre erfaringer, refleksjoner og fortolkninger. Neste gang du kommer i en tilsvarende situasjon, kan det hende du bestemmer deg for en annen handling fordi du ønsker et annet resultat, eller fordi du ikke ønsker repetisjon av de samme erfaringer som sist.

Den sykliske modellen viser at det for hver av de fire prosessuelle aksjonene foregår en egen prosess og modellen viser på en fin måte hvor mangeslungent det da kan bli i et AF-arbeid, da vi neppe erfarer det samme, og er på nøyaktig samme sted i prosessene til enhver tid. Det er to parallelle aksjonssykliske prosesser som pågår, noe som gjør at metalæring kan finne sted, refleksjon over refleksjonene, læring om læringa. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel fem.

4.2. Kunnskapssyn

Det er mitt mål at vår organisasjon skal preges av et prosessuelt kunnskapssyn, det sykliske, som i modellen over, noe vi er på god vei mot. AF - arbeidet var absolutt prosessuelt, både på individ - gruppe - og kollektivt nivå, selv om det var ulik motivasjon i starten, noen proaktive, andre mer reaktive i sin tilnærming til arbeidet. Ingen var negative med tanke på ”å hjelpe meg, stille seg til disposisjon” for min forskning og mitt masterarbeid. De fleste så også at selve AF - arbeidet var en naturlig fortsettelse av LP-arbeidet vårt gjennom de nesten fire siste årene. Det var den intensive arbeidsformen, observasjonene og loggskrivninga, samt kunnskapsdelinga i par, grupper og fellesskapet som skulle prøves ut som en mulig effektiv tilnærming til endringsarbeid og utvikling av hver enkelt og organisasjonen - til det beste for

vårt arbeid mot å løse oppdraget: elevenes læringsmiljø og utnytting av elevenes iboende muligheter.

Noen få, derimot, så ikke dette like klart, de var opptatt av tida, at AF - arbeidet tok verdifull tid som de skulle ha brukt til noe annet. De kunne imidlertid ikke svare konkret på hva "dette annet" var. Det var imidlertid tydelig at hovedargumentet var at vi skulle flytte inn i ny skole snart, og at vi dermed måtte legge vekk alt annet arbeid. Disse få er de samme som er noe opptatt av verden slik den var, de ønsker seg tilbake, og uttalelser av typen: "alt var så mye bedre før, ingen krevde samarbeid og stadig refleksjon, og jeg fikk styre tida mi i langt større grad", vil i noen grad være beskrivende for noen av deltakernes tilnærming til endrings - og utviklingsarbeid generelt. Det overrasket meg ikke verken at det kom innspill av denne typen eller hvem avsenderne av budskapet var. Dette skjedde i åpne diskusjoner i pedagogisk personalmøte under planlegginga av selve designet.

I tillegg har vi en situasjon som ved andre virksomheter, hvor arbeidstakere slutter og nye krefter kommer inn: ikke alle hadde nesten fire års erfaring med LP-arbeid da vi gjennomførte vårt AF - arbeid. Både teori, refleksjoner rundt teori, den kunnskapsdelende konteksten LP-gruppene representerer og den økende tryggheten mange har opparbeidet seg gjennom dette arbeidet, var dermed noe ulik. Vi hadde blant annet kun hatt med assistenter i arbeidet et halvt år. Disse representerer en gruppe medarbeidere som også har ulik utdanningsbakgrunn, samt ulike verdier og erfaringer som alle oss andre. Noen av dem var skeptiske og grudde seg, mer enn de var negative, noe som kom fram gjennom samtaler med meg på forhånd, samt under de forberedende møtene i observatørparene. Noen uttalte dette som en følelse alla skrekkblandet fryd. Ikke bare skulle de bli observert og selv observere, men dette skulle også foregå på tvers av profesjonene. At det ennå henger igjen en tradisjonell hierarkisk tenkning i organisasjonen hos enkelte, hvor rektor er på topp, så lærere, så assistenter, med renholdere nederst i hierarkiet, var noe jeg visste, men jeg anså gruppen ansatte med disse holdningene som så marginal, at det ikke skulle by på problemer, det ville heller gjøre AF - perioden ekstra spennende. Blant assistentene fantes det også to som ikke helt så poenget, men som i kraft av å være litt lei sin ordinære jobb, så på det hele som en adspredelse mer enn en mulighet for læring og egenutvikling. En mente dette var "kjent stoff" og en anså det som en mulighet til å snakke med kolleger, slappe av litt, noe de uttalte under samtaler med meg. Begge var for så vidt positive, men ga klart til kjenne at de ikke var forberedt på hva de skulle være med på, samt manglet både selvinnsikt og engasjement for selve arbeidet. Jeg tenkte at dette er flott, at

de er så åpne, og hva er det *egentlig* de forteller meg? Jeg vil bruke akkurat disse to i analysen hvor fasilitering er tema, og kommer dermed tilbake til saken.

Når vi diskuterte AF - arbeidet i pedagogiske møter, opplevde jeg at det totalt sett var positive holdninger som kom til uttrykk, og jeg opplevde at de fleste var fornøyde med selve designet på AF - arbeidet med tanke på det prosessuelle. For de få med noe reaktiv tilnærming, handlet det kanskje ikke om at de ikke er prosessuelle i sitt kunnskapssyn, mer hva som for dem ble ansett som fornuftig bruk av tid på det gitte tidspunkt, de følte timingen var dårlig. Det er imidlertid slik som Irgens (2007) sier: noen passer det aldri for, og det mest typiske for reaktive tilnærminger er fokus på tida; "tida løp fra meg" eller " jeg har for liten tid", mens sannheten ofte er at disse jobber overtid, og fremdeles ligger etter med arbeidet, sier Irgens. Han hevder at reaktive tilnærminger omhandler den enkeltes bevissthet om ansvar, og at det reaktive språket ofte handler om å plassere ansvar utenfor seg selv.

Det at de fleste hadde bak seg flere år med LP-arbeid og mange felles prosesser, mens andre hadde et års erfaring, og assistentene bare et halvt år, har jeg tidligere nevnt at kunne bli både en styrke og svakhet under AF - arbeidet. I og med at arbeidet var intensivt og komprimert rent tidsmessig, opplevde jeg som forsker at det var en styrke, fordi flere hadde prøvd observasjon tidligere, om enn med annet fokus. Nå skulle pekeren settes veldig på oss som klasseledere, og forhold vi selv mente vi ikke mestret så godt, forhold vi ønsket å forbedre oss på. I tillegg ville det være en styrke at mange hadde rullert på ulike Lp-grupper, og sånn sett var vant til å arbeide med flere av sine kolleger. Prosessene vi skulle gjennom var dermed kjente for mange, selv om problemstillingene vi nå skulle jobbe med bar mer preg av dypdykk enn tidligere, noe som for noen kunne få varsellampa til å blinke og føre til utrygghet. Denne følelsen ble av noen uttalt som spenning mer enn utrygghet, og at spenningen gjorde dem engasjerte, noe også bl.a. Fullan (2007) sier om endringsarbeid, at spenning, en viss fare og frykt, for noen kan utløse et større engasjement.

Det samme kunne være en svakhet, at ikke alle var like komfortable. Dette mener jeg handler mer om erfaring og øvelse i å være i en kunnskapsdelende kontekst, mer enn akkurat erfaring med selve LP-modellen, som kan ses på som et verktøy. Det handler mer om det å skulle være åpen og deltakende generelt sett, noe som for en del var en helt ny erfaring. Denne skjevheten ville kunne være en svakhet, men også en styrke gitt at deltakerne var åpne og modige i sin relasjon med hverandre. Jeg vil i det videre vise funn som forteller mer om disse forholdene.

De mange både skriftlige evalueringer og muntlige felles refleksjoner vi har hatt gjennom fire år med LP-arbeid tilsier at organisasjonens medlemmer i større og større grad ser nytten av kunnskapsdelende kontekster og læringsprosesser, noe som gjør at jeg totalt sett opplever at medlemmene i organisasjonen deler det prosessuelle kunnskapssynet. Følgende uttalelse fra en lærer fra felles refleksjonsmøte ved slutten av AF - perioden ble nikkert gjenkjennende til og også kommentert positivt av flere: ”Med en gang vi bestemte at vi skulle observeres, begynte læringa for min del. Prosessen med å bestemme meg for hva jeg ville bli observert på, ga meg mulighet til å reflektere over flere forhold ved min klasseledelse, og det var mye læring i å velge ut et par områder. Når jeg hadde bestemt meg, ble jeg med en gang veldig bevisst disse forholdene, og på denne måten mer skjerpa i de aktuelle klasseromssituasjonene. Jeg stilte spørsmål ved mine handlinger gjennom arbeidsdagen, og før kollegaen kom og observerte meg, hadde endringene startet. Jeg synes jeg var flinkere allerede da!

Denne uttalelsen støtter teori om prosessuelt kunnskapssyn, da spesielt på individnivå, men i og med erfaringsdeling i par, grupper og i fellesskapet, blir den av meg som forsker og leder vurdert som et av flere viktige innspill i utviklinga av en kunnskapsdelende kultur for vår organisasjon.

4.3. AF-arbeidet sett opp mot SECI-modellen.

Forskerrollen: Jeg deltok på forventningsmøter mellom observatørparene, tilbakemeldingsmøter, kunnskapsdeling i LP-grupper, samt refleksjoner i fellesskapet. Jeg var deltakende observatør, lyttende, og jeg var aktiv deltaker på noen av seansene.

Ser jeg på det som skjer i observatørparene og LP-gruppene i lys av SECI - modellen, vil kunnskapsutviklingsprosessene påvirkes av omdannelsesprosessene i det enkelte par og den enkelte LP-gruppe. Jeg vil drøfte dette i lys av modellen, sammenholdt med Spenders forståelsesramme, for å se om det kan bidra til å gi mer innsikt i hva som skjer, hvorfor og hvordan dette påvirker kunnskapingsprosessene. Hva skiller de ulike observatørpar og Lp-grupper og hvordan går prosessene sett i lys av SECI - modellen?

Sosialiseringsfasen

Parvise prosesser under observasjonsdelen av AF-arbeidet:

I observatørparene starter samtalene noe ulikt, enkelte er "to the point" ganske raskt, er klare på hva de ønsker å bli observert på, andre er mer nølende og jobber sammen fram selve problemstillinga via samtale og spørsmål til hverandre. Ut fra mitt perspektiv er det spennende å se hvordan de ulike observatørpar omdanner hverandres tause kunnskap til eksplisitt kunnskap gjennom å sette ord på det tause, samtale, imitere hverandre i en sosial setting. Prosessen skjer fra individ – til - individnivå, og resultatet er at medlemmene utvikler felles mentale kart som gir grunnlag for ny handlingskunnskap. Prosessene, slik jeg opplever dem, er noe ulike; enkelte observatørpar bruker lengre tid på å finne de felles mentale bildene, og enkelte deltakere tror jeg slet med i det hele tatt å finne dem. Disse inntrykk er på bakgrunn av at jeg er lyttende til stede og tolker utsagn. Slik jeg forstår SECI - modellen handler dette om at den enkelte må ha den tause kunnskapen som skal til for å omdanne den til eksplisitt kunnskap. Ikke alle hadde det, kunne det høres ut som.

Gruppeprosesser, kunnskapsdeling:

Det kunne se ut som sosialiseringsfasen gikk noe lettere i gruppene enn i parene. Tonen, atmosfæren, praten gikk lettere og man kom raskere i gang. Det er forskjell fra gruppe til gruppe, men sammenligna med den samme fasen i par, vil jeg si jeg opplevde alle grupper som en bedre kontekst for medlemmene. Noen uttalte også dette i grupperefleksjonene: at det ikke var fullt så "skummelt" som å være i par. Oppgaven i gruppene var også annerledes. Da hadde de først vært gjennom en parvis prosess, reflektert alene og sammen med en kollega, gitt og fått tilbakemeldinger på egen og observatørpartnerens praksis i klasseledelse, nå skulle de "bare dele" erfaringene og opplevelsene sine med de på sin LP-gruppe.

4.3.1. Hva påvirker prosessene?

Parenes og gruppenes homogenitet i forhold til utdanning og faglig bakgrunn kan være en forklaring på at parene og gruppene hadde, eller ikke hadde, felles mentale kart og mer lik eller ulik taus kunnskap som grunnlag for diskusjon og refleksjon. I følge Rennemo (2006) vil det for de parene eller gruppene hvor den tause kunnskapen er noe lik, øke læringsmuligheten ved at deltakerne tilpasser seg og endrer de mentale kartene når disse forstyrres. Dette gir et godt grunnlag for den neste fasen i modellen som er prosesser på gruppenivå, hvor eksplisitt

kunnskap kombineres med den kunnskapen man kjenner, og ny kunnskap utvikles på organisasjonsnivå (Jensen et. all, 2004).

Spender vektlegger interaksjonen mellom disse kunnskapsnivåene. Ut fra denne forståelsesrammen preges handlingsmønstret hos noen av parene og gruppene av høy grad av individuell eksplisitt kunnskap som de gjennom dynamiske prosesser omformer til implisitt kunnskap på kollektivt nivå. En slik prosess i en gruppe, vil av meg vurderes som verdifull for organisasjonen av den grunn at den enkeltes kunnskap benyttes sammen med de andre i gruppa, som organisatorisk kunnskap. Samhandlingen og dynamikken i disse gruppene gjenspeiler at deltakerne vektlegger like mye det å kunne sammen som den enkeltes kunnskap, noe som understøtter det prosessuelle kunnskapssynet. Det motsatte skjer ved at noen grupper har medlemmer med stor grad av individuell implisitt kunnskap som de i liten grad klarer å utnytte kollektivt. Slik jeg ser det, gjenspeiler samhandlingen og kommunikasjonen innad i en slik gruppe at det den enkelte kan betyr mer enn det å kunne sammen. Det foregår liten grad av interaksjon mellom kunnskapsnivåene, noe som ser ut til å hemme utviklingen av ny kunnskap både individuelt og organisatorisk. Dette understøtter det strukturelle kunnskapssynet.

Slik jeg opplevde forventningsmøtene mellom deltakerne, de første aksjonene under arbeidet, var det stor forskjell her, noe som også kan handle om trygghet og kjemi. Blant 30 ansatte, er det klart at vi ikke kjenner alle like godt, og prosessene tok også av denne grunn ulik tid for de enkelte parene. Ikke alle kom like langt med tanke på felles mentale kart, men alle var gjennom en prosess, som etter min mening i seg selv gir læring og opplevelser. Dette understøttes også av funn fra AF - arbeidet, hvor deltakere i alle observatørpar sier at de på ulikt vis har lært noe. Jeg kommer nærmere tilbake til mer detaljerte funn senere. De fleste famlet litt og hadde startproblemer, men når de først var i gang, gikk det bedre og bedre, og alle parene jobbet seriøst ut fra sitt ståsted. Prosessene ble som sagt mer dynamiske for alle involverte når de kom i gruppesettingen, enn når de var i par. Jeg tolker det som et eksempel på trygghet. Flere hadde noen de var trygge på i Lp-gruppa, enn den de var satt i observatørpar sammen med. Noen av deltakerne viste dette tydelig ved å være mer åpne under grupperefleksjonene enn i observatørpar - situasjonen, selv om flere her hadde en positiv utvikling gjennom flere møter i observatørpar. De som i utgangspunktet hadde vansker med å åpne seg i dialogen i observatørparet sitt, ble gradvis tryggere og bød mer på seg selv etter hvert som prosessen skred fram. Særlig så jeg dette i par, hvor den ene var veldig åpen, noe

som førte til at den andre imiterte, evt. følte seg forpliktet til å åpne mer opp, følte trygghet og tillit fra den andre part, noe som ledet til større åpenhet også hos den i utgangspunktet noe forsiktige deltaker.

Jensen et. all (2004) sier blant annet at ikke all taus kunnskap kan omsettes, og at eksplisitt kunnskap kun kan forstås hvis man har den innsikt og bakgrunn, i form av den tause kunnskap, som skaper rammene for den eksplisitte kunnskap. Denne sammenhengen mellom taus og eksplisitt kunnskap kan bremse spiralen slik SECI - modellen beskriver prosessen. Det kan dermed se ut som medlemmer i enkelte observatørpar og på enkelte LP-grupper forstår det som skjer av diskusjoner og erfaringsdeling i sosialiseringfasen inn i eksisterende tankemønstre, eller som Jensen et. all (2004) sier, ut fra den tause kunnskapen den enkelte besitter. Oppfatningen av det man allerede vet, styrkes, samtidig som muligheten for å endre praksis reduseres, og læringseffekten blir ikke like stor.. Hvis for eksempel assistentene ikke har den tause kunnskapen som ramme for å forstå den eksplisitte kunnskapen som spesialpedagogene formidler, vil avkoding ikke være mulig og kunnskapen forblir på individnivå. Dette understøtter også Nonaka (2001) i sin vektlegging av at kunnskap utvikles gjennom måten informasjon transformeres på og meningen som individet trekker ut av denne informasjonen. Dette er relatert til den enkeltes kognitive kapasitet og mentale kart, og innebærer at ulike mennesker trekker ulike slutninger fra samme informasjon (Newell et. all, 2002). Dette er også noe av kritikken av SECI - modellen.

4.3.2. Flere faser i modellen:

I de tre neste fasene i SECI - modellen blir kunnskapen artikulert, reflektert og utsatt for kritikk for til slutt å bli kodifisert. Både muntlig og skriftlig kommunikasjon benyttes til diskusjon, gjensidig informasjonsformidling og utveksling av løsninger. Dette skjedde via loggskrivning, forventningsavklaringer, tilbakemeldinger og parvise og gruppevise refleksjoner og erfaringsdelinger i vårt AF - arbeid. Språket man benytter og felles begrepsapparat vil følgelig ha stor betydning for prosessen. Enkelte deltakere opplevde nok at språket kunne være til hinder, av den grunn at ikke alle har deltatt like lenge i arbeidet med LP-modellen, samt at vi har ulik utdanningsbakgrunn. Dette var ikke et stort problem, og jeg opplevde at flere i kollegiet stoppet partneren sin eller gruppemedlemmer og spurte når det var noe de ikke forsto i kommunikasjonen. Det i seg selv koster mye for enkelte og er et eksempel på øket trygghet og åpenhet, slik jeg tolker det. Disse fasene vil etter min oppfatning preges av

det som skjer i sosialiseringsfasen. Jeg ser ikke den samme dynamikken i kunnskapsutviklingen i alle grupper, prosessen utvikler seg ikke i de sløyfene som modellen beskriver i samme grad overalt. Noen grupper er mindre homogene, som nevnt, og den tause kunnskapen som medlemmene besitter er derfor noe forskjellig, både innad i gruppa og sammenligna med andre Lp-grupper. Mangel på dynamikk i prosessene i enkelte grupper kan være et resultat av at de tre siste fasene hemmes av det som skjer i den første fasen.

Sammensetning av gruppemedlemmene kan ha betydning for språket, som vektlegges spesielt i de tre siste fasene i SECI – modellen. Det mentale kartet er den enkeltes orienteringsbilde. Felles begrepsapparat er et viktig grunnlag for å skape felles mentale kart. Språket som benyttes når den tause kunnskapen artikuleres, systematiseres og diskuteres, vil derfor ha betydning for hva slags læring som finner sted. Det prosessuelle perspektivet har lite fokus i SECI - modellen, til tross for dens vektlegging av kodifisering og at det å sette ord på kunnskap er en forutsetning for å kunne kommunisere og formidle den.

Er det sånn at bare felles språk og noen felles mentale bilder hjelper oss med å gjøre nytte av den tause dimensjonen, eller er det også andre forhold som spiller inn? Handler omdanning av taus kunnskap egentlig om å få tak i og utnytte et ubrukt potensiale i ansattegruppa? Handler det også om å bli mere kjent med seg selv, bevisst seg selv og sine virkelighetsoppfatninger, hva slags elev - og læringssyn har jeg egentlig? Hvor er jeg i forhold til mine kolleger? Går vi i flere retninger? I tilfelle er det greit? Alltid? Bør noe gjøres felles? Svar på noen av spørsmålene vil for de fleste oppleves ubehagelig, fordi det fordrer endring av praksis. Graden av ubehag vil imidlertid variere, på lik linje med grad av engasjement de ulike gikk inn i AF - arbeidet med.

Jeg mener den tause dimensjonen stadig blir utfordra når man jobber med kunnskapsdeling i en sosial kontekst, og det handler om at mennesker møtes. SECI - modellen kan brukes som en støtte i et refleksjonsarbeid, men vil ikke kunne gi entydige svar og forklaringer på det man mener å ha funnet. Den hensyntar i for liten grad menneskers forskjellighet, slik jeg ser det. Vil man noen gang ha grupper som er homogene, som deler de samme verdensbilder, den samme tause kunnskap i utgangspunktet? Det tror jeg neppe, men at en viss likhet vil lette arbeidet med tanke på kunnskapsdelende prosesser, kan være tilfelle.

Ut fra det jeg så, hørte og følte, kan jeg ikke trekke klare konklusjoner med utgangspunkt i SECI - modellen hva gjelder omforming av taus kunnskap. Jeg mener å se tendenser til noe i det ene øyeblikk, som at homogenitet kan være avgjørende, for i neste situasjon se at det faller i grus. Jeg så at enkelte LP-grupper, som var forskjellig sammensatt med tanke på utdanningsnivå og profesjon, hadde gode prosesser, hvor sløfene i SECI - modellen ble fulgt i langt større grad enn Lp-grupper som var mer homogene, viser her til antakelsen som falt i grus.

Andre faktorer som for eksempel hvordan gruppene ble ledet kunne også ha noe å si, slik jeg opplevde det. Hvilke spørsmål ble stilt og hvilken atmosfære skapte gruppelederen i gruppa si? Her handler det om flere faktorer, som jeg ikke ser blir ivaretatt gjennom SECI - modellen. Man kan ha rimelig like mentale kart, men være svært ulikt motivert og vise ulikt engasjement, noe som helt klart var tilfelle i starten av vårt AF - arbeid, og som dermed preget noe av par - arbeidet. Dette ga kanskje ringvirkninger til de kunnskapsdelende prosessene i LP-gruppene senere i prosessen. Forhold i menneskers omgivelser utenom jobbsituasjon spiller også inn - hvordan har du det i livet ditt akkurat nå? Er det trist, vil ditt engasjement mye trolig preges av dette og de du skal kunnskape sammen med blir påvirket av deg, noe modellen ikke tar hensyn til slik jeg tolker den.

4.3.3. Oppsummering av SECI-modellen:

Det vil derfor bli viktig for meg å se på våre funn med utgangspunkt i flere teorier, selv om SECI - modellen belyser noen funn, oppsummert slik:

1. Den viser at det kan være avgjørende med homogenitet i gruppa.
2. Felles språk kan bety noe for utvikling av felles praksis.
3. Trygghet og tillit i gruppa er svært viktige for kunnskapingsprosessene.
4. Deltakere som er reaktive i sin tilnærming, vil kunne bremse kunnskapsdelende prosesser, samt sitt eget utbytte med tanke på endring av egen praksis.
5. I følge modellen lærer ikke deltakerne noe med mindre gruppa går gjennom de ulike fasene: prosessen går fra taus individuell til taus felles kunnskap, denne gjøres eksplisitt, så til taus kollektiv kunnskap, som gir seg uttrykk i ny felles praksis.

Dette siste punktet stiller jeg spørsmålstegn ved, og mener er modellens store svakhet. Jeg mener å ha sett at det foregår mye læring, riktignok på ulikt hold for de ulike deltakere. I og

med at alle deltakere konkret har uttalt at de har erfart, reflektert og lært noe, vil jeg påstå at *noe* skjer selv om man ikke følger sløyfene i modellen. Vi har ikke lært det samme, like mye og like fort, men alle har erfart, reflektert og lært *noe*. Modellen hensyntar ikke mange nok faktorer rundt menneskers forskjellighet, slik jeg ser den, selv om den som sagt er et verktøy og en støtte i en analyse, som denne.

4.4. Mesterlæring

Deler av Dreyfus og Dreyfus (1999) sin teori om mesterlære og eksperters læring er interessant i forhold til hva deltakere sier om egen læring og egne opplevelser under AF - arbeidet vårt. Deres inndeling av de fem stegene: *novise, viderekommen begynner, kompetanse, dyktighet og ekspertise*, ville kunne vært en spennende oppgave å gi deltakerne i AF - perioden. Ville de ha kjent seg igjen og plassert seg på "riktig" stadium? Var de på samme stadium i alle prosesser? Beveget de seg oppover i stadiene underveis i prosessene? Stadiene er laget for å beskrive en voksen persons tilegnelse av ferdigheter ved hjelp av undervisning. Nå er det ikke akkurat formidling av kunnskap i tradisjonell forstand som har foregått i de ulike prosessene i vårt AF - arbeid, men i vid forstand kan man si at man ved å være i kunnskapsdelende kontekster på mange vis underviser hverandre, slik jeg ser det. Derfor mener jeg å kunne bruke stadiene i min videre analyse av funn.

Noviser.

Noen av deltakerne ga uttrykk for at de følte seg som nybegynnere, *som noviser*, særlig var dette de med kortest erfaring i erfaringsdelende kontekster med kolleger, de samme som uttalte at de gikk inn i arbeidet med "skrekkblandet fryd". Novise - stadiet preges av at man er avhengig av regler og oppskrifter for å utføre en handling. Jeg opplevde ikke at noen av deltakerne reelt sett var på dette stadiet, men flere kunne nok selv ha plassert seg her. Dette kan handle om trygghet og tro på seg selv og egne ferdigheter.

Viderekommen begynner.

Den neste fasen, *viderekommen begynner*, er også en fase hvor jeg mener en del ville ha plassert seg, men som jeg mener alle også er forbi. Fasen preges av at man begynner å gjenkjenne flere meningsfulle sider ved en sak, nye situasjoner gjenkjennes på bakgrunn av gjentatte erfaringer. Man har sett et eksempel så mange ganger, øvd så mye, at deler av ferdigheten går mer av seg selv. Stadiet kan sammenlignes med de observatørparene hvor jeg

så at den ene deltakeren hermet den andre i noen grad. Den ene var åpen og pratet lett, viste tydelig at hun var trygg, viste den mer forsiktige tillit, startet ofte samtalene, noe som ga den mer forsiktige språklige modeller, samt tillit til selv å åpne mer opp. Etter flere samtaler, hadde den mer forsiktige deltaker ”knekt koden” og samtalen bar mer og mer preg av dialog. Uttalelse fra en av deltakerne: ”Jeg grudde meg veldig til den første samtalen, var veldig spent, men etter hvert gikk det lettere. Jeg skjønnte ikke helt hvordan vi skulle gjøre det, men det gikk bedre etter hvert, vi skulle bare snakke”. Uttalelsen bærer mer preg av usikkerhet på oppgaven, og kan ha mer med informasjon og fasilitering hva gjelder selve forberedelsen å gjøre, enn at vedkommende faktisk befinner seg på dette stadiet, slik jeg tolker det.

Kompetanse

Videre kommer vi til *kompetanse*, som er et stadium jeg mener å se at flere befinner seg på i Af - perioden. Deltakerne her preges av at de lærer å søke regler som kan hjelpe dem med å velge riktige planer og perspektiver. Her tar man egne valg uten å vite om det nødvendigvis er de rette i den gitte situasjonen. Stadiet preges også av at deltakerne føler større ansvar, og også mestring og glede oftere enn i de to første stadiene. Her kan ett av to skje: a) lykkes man, vil deltakerne føle enten mer og mer engasjement og føres videre opp i stadiene, eller også b) følelsen av utmattelse og motstand mot risiko bli stor, det blir skremmende og deltakeren stagnerer. Alle observatørparene kom fram til klare, tydelige problemstillinger de ønsket å bli observert på. Noen hadde for vide problemstillinger, men via dialog med partneren, ble disse spisset. Alle tok egne valg, planla og tok ansvar for observasjonene som skulle skje. De som i utgangspunktet hadde vært noe ”layd-back”, var nå engasjerte og seriøse i arbeidet. Særlig så jeg dette i de parene som bestemte seg for å observere hverandre flere ganger, engasjementet økte, muligens i takt med kompetansen, men også trygghet på partneren spiller en rolle vil jeg hevde. Enkelte av parene var ukjente for hverandre med tanke på å foreta dypdykk sammen, men prosessene gjorde dette lettere etter hvert som de sammen ”klatret nedover isfjellet”.

Dette sier Dreyfus og Dreyfus lite om i sin teori, relasjonelle forhold mellom lærer og elev er, slik jeg leser dem, ikke et tema, noe jeg mener er en svakhet ved denne teorien.

Flere opplevde mestring gjennom observasjonsdelen av AF - arbeidet, både det å få positive og konstruktive tilbakemeldinger selv, men også mestring i det å bli opplevd som en god partner for den andre. Det ble påpekt av flere av deltakerne i refleksjoner både parvis og i gruppene, noe som tyder på stor grad av opplevd deling og læring.

Dyktighet

Dyktighet er neste stadium. Mens det i de første fasene er deltakernes utøvelse på bakgrunn av deres teori om regler og prinsipper som styrer handlingene, er deltakerne nå mer preget av at intuitiv atferd overtar for overveide reaksjoner. Her ser jeg nok at med tanke på både selve det å være i prosess hva gjelder å kunnskapsdele, samt selve ferdigheten god klasseledelse, er svært ulik, og ikke alle er på dette stadiet ennå. For noen er det den mest naturlige ting i verden å dele, lære sammen, være opptatt av at vi i fellesskap skal kunne, mens for noen er dette preget av teori som sier at "dette er lurt for utvikling av organisasjonen", de tenker seg om mer enn handler på intuisjon. Ferdigheten klasseledelse preges også av stor ulikhet. Noen fikk tilbakemeldinger på sin tydelige ledelse, den gode roen i klasserommet, men kunne ikke selv si noe om hva de gjør for at det er slik. "Jeg vet ikke helt hva jeg gjør, men det bare fungerer", svarte en lærer i en parsamtale på spørsmål om hva hun trodde var suksesskriterier for sin ledelse av klassen. Uttalelser med tilsvarende innhold var det noen flere av, noe som tyder på at en del av deltakerne befinner seg på dette stadiet, mens andre er på vei. Noen står muligens med en fot innenfor, noe følgende uttalelse kan være et eksempel på: "Noen ganger tenker jeg meg grundig om før jeg skal starte timen, tenker over hva som er lurt, men det fungerer ikke likevel. Andre ganger tenker jeg ikke så mye, da kan det gå veldig bra. Det er ikke alltid sånn, men det er jo litt rart. Skal jeg slutte å tenke, eller?".

Ekspertise

Det siste stadiet, *ekspertise*, skiller seg fra dyktighet ved en, slik Dreyfus og Dreufus (1999) beskriver det, raffinert diskriminasjonsevne. Ekspertene vet ikke bare *hva* som skal oppnås, men også *hvordan*. Mange situasjoner som kan synes helt like med hensyn til plan og perspektiv, kan kreve ulike handlinger, noe ekspertene klarer å skille ved å agere ulikt i de ulike situasjonene. Det som må gjøres blir gjort via intuitive handlinger uten å foreta beregninger eller sammenligne alternative løsninger. Ingen i vår organisasjon vil plassere seg på dette stadiet, selv om nok noen befinner seg nært.

I enkelte par – og grupperefleksjoner over læring hva gjelder klasseledelse, kom det fram at enkelte mente noen var så gode i sin ledelse, at alle burde få lov til å observere disse deltakerne. De mente det var svært lærerikt å være til stede, og ved et par anledninger kunne de som observerte fortelle "eksperten" hva hun eller han gjorde, som de mente var suksesskriterier, uten at "ekspertene" selv var seg dette bevisst. "Jeg bare er meg selv", sa en av "ekspertene". En annen observatør uttalte: "Du begynte med å forberede elevene på at det

snart ble bytte av fag. Du sa: Nå blir det snart bytte. Du ga etter en stund tre beskjeder på en gang, men de var korte og klare: Nå skal dere legge bort norsk, ta fram samfunnsfag og det skal foregå stille. Så begynte du å telle til ti. Det var elevene tydeligvis vant til. Det du gjorde som var genialt, var at når du kom til 8, telte du som den mest naturlige ting i verden åtte - og en - halv, åtte - og tre - kvart....., noe som førte til at elev x også mestret situasjonen, alle kom på plass og du ga kollektiv ros”. Læreren som var blitt observert svarte at hun ikke hadde tenkt over det der og da, men når hun nå fikk det fortalt, var hun enig i at det var en smart strategi, hun bare gjorde det. Dette er, slik jeg ser det, et godt eksempel på *ekspertise*, slik teorien omtaler begrepet.

4.5. Best practice

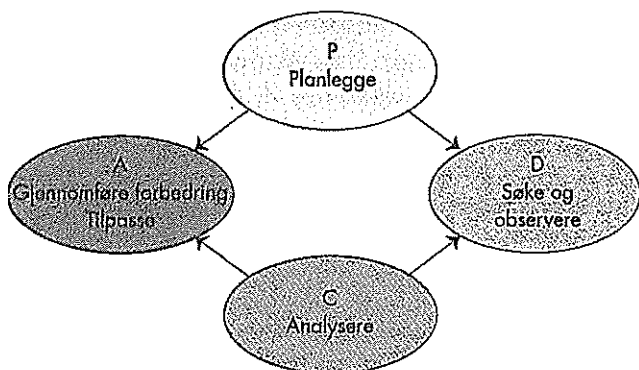


Fig. 11. Benchmarkingens PDCA-sirkel (etter Christensen 2001). Kilde: Rennemo, 2006.

Best practice, eller benchmarking, slik Rennemo (2006) beskriver det, er en metode for en organisasjon til å evaluere ulike aspekter eller prosesser ved sin virksomhet i relasjon til ”de beste i klassen”. Han viser til en modell av Christensen (2001), som på mange måter ligner den sykliske erfaringsdelingsmodellen til Coglans og Brannicks (2005). *Plan, do, check og act* er ordene som brukes i modellen.

Som i observasjonsdelen av vårt AF - arbeid starter man med å planlegge, identifisere hva som skal forbedres. I etterkant av dette finner man ut hvem man vil sammenligne seg med. Dette ble ikke gjennomført hos oss, da observatørpår ble satt sammen etter et prinsipp om at det helst skulle være en man til daglig ikke samarbeider tett med. Eksemplet som nevnt fra en av deltakerne om at alle burde se på lærer x med tanke på klasseledelse, og mine tanker etter AF - arbeidet om hvem i vårt kollegium som kan plasseres på stadiet *ekspertise*, viser at det hos oss i en benchmarking - situasjon ville vært to-fire lærere som ville blitt brukt av mange

med tanke på hvem man hadde ønsket å benchmarke seg i forhold til, hvem man ville valgt som konkurrent eller forbilde.

I "do - fasen" foregår observasjonene, slik de gjorde hos oss, etter de kriterier man har bestemt i "plan – fasen". Hos oss valgte hver enkelt forbedringer ut fra vår felles tematikk klasseledelse. Mange valgte strukturelle forbedringsmål av typen: oppstart av timen eller overganger mellom undervisningsøkter.

I "check – fasen" analyserer man funn og til slutt, i "act – fasen" foretas på bakgrunn av analyse forbedringer av handlingsmønstre. Rennemo (2006) hevder at det man selv ser og konstaterer vil ha en sterkere innvirkning enn hva man leser, noe jeg kan si meg enig med ham i. Dette underbygger virkningen av observasjon som læringsform. Metoden vil ofte kreve samtale, ikke bare observasjon. Rennemo hevder mange vil vegre seg for å snakke åpent med konkurrenten sin. Erfaringer tilsier imidlertid, hevder han, at psykologien i det gjør det lystbetont, i og med at man skal vise og fortelle om sine suksesser. De som blir benchmarket, *ekspertene*, vil også videreutvikle seg gjennom at noen observerer dem, de vil bli enda bedre, noe som er med på å styrke organisasjonen, slik jeg forstår Rennemo.

Newell et. all (2002) hevder at metoder av typen best - practice er kontekstavhengige og at det ikke automatisk overføres læring via observasjon. Hvis man følger modellen til Christensen (2001) og den som observerer ender med endret og forbedret praksis, vil det aldri være noen garanti for at dette kun skyldes observasjon. De som observerer vil kunne komme ut med ulik praksis av den grunn at de er forskjellige, slik jeg tolker Newell et. all. Effekten og fortolkningene vil være ulike avhengig av menneskene og organisasjonene, sier de.

Sett i fra våre erfaringer under AF - arbeidet ser dette ut til å stemme. Vi hadde parvise observasjoner, men en gruppe hadde tre medlemmer. To og to observerte dermed den tredje kollega. Under den ene av observasjonene, hadde begge klart for seg hva som var ønsket forbedring fra læreren som underviste sin side, de visste hva de skulle se etter, men til tross for dette, ga de ulike tilbakemeldinger etterpå. De hadde sett og tolket svært ulikt. Kollega en var opptatt av lærerens oppstart av timen rent strukturelt, som faktisk var det læreren ønsket å bli observert på, og ga tilbakemeldinger av typen: "Du var på plass før klassen, musikken var satt på og du hadde lagt fram det du trengte. Da du stoppet musikken, var du flink til å gi få, men korte beskjeder. Det var lurt å skrive opp dagplan punktvis på tavla, på den måten visualiserte du og understreket beskjedene". Kollega to observerte for så vidt det samme, men

ga følgende tilbakemelding: ”Jeg så at du smilte til elevene da de kom inn, alle ble hilst på og gikk rolig og satte seg. For å fange elev x sin oppmerksomhet under seansen med å gi beskjeder så jeg at du gjorde et lite tegn med hånda, har dere avtalt det? Eleven ble med en gang konsentrert og så på deg igjen. Du smilte til eleven mens du fortsatte og pratet. Du startet med å si at du gledet deg til å gjøre forsøk i naturfag sammen med dem på slutten av dagen, at du trodde det ble spennende, før du presenterte på en kort og grei måte hva som skulle skje den kommende økta. Det hørtes ut som du mente det du sa. Jeg fikk lyst til å være med på forsøkene jeg også”.

Begge ga positive tilbakemeldinger, noe var likt, men samtidig med to vidt forskjellige perspektiv, den ene kun strukturelt, den andre med mer vektlegging av relasjonelle forhold. Eksemplet tydeliggjør det Newell et. all (2002) sier om at kontekstuelle forhold kan være avgjørende for resultat ved bruk av benchmarking som verktøy i en forbedringsprosess.

Den virkelige verden i dag, slik jeg ser den, krever en sosial kompetanse for at vi skal kunne nyttegjøre oss ferdighetene, nesten uten unntak. Jeg ser dermed ikke behovet for å skille så tydelig mellom muligheten for å lære en ferdighet utenfor den sosiale virkeligheten, når de fleste ferdigheter både læres i og skal brukes i en sosial kontekst. Jeg undres derfor over at Dreyfus og Dreyfus (1999) poengterer dette så veldig. Hva skal man med ekspertise i baking hvis man ikke vet hvordan bollene skal selges, hvordan markedet er? Hva skal man med sin fiolin uten å mestre å stå på en scene, være i et studio, samspille med orkesteret? Hva skal vi med god klasseledelse foruten elevene?

Eksperten ut fra Dreyfus og Dreyfus sin teori betyr ikke at denne alltid reagerer best på situasjonen. Det betyr at hun reagerer på den ikke-reflekterte måten, nemlig intuitivt. Flere funn som viser aspekter og opplevelser hva gjelder intuisjon kontra bevisst handling på bakgrunn av teori og forskning blir belyst i videre i oppgaven. Flere forfattere sier noe om nettopp dette med intuisjon, og mange uttalelser gjennom vårt AF - arbeid har gjort at det vil være galt av meg å ikke analysere og reflektere over nettopp dette.

4.6. Viktigheten av hele mennesket

Underveis i masteroppgaven min har jeg referert ulike uttalelser, hvor uttrykk for følelser og ubevisste handlinger har blitt gjengitt, men sett i forhold til annen teori. Noen av dem kunne i tillegg vært tatt med her. Jeg velger i stedet å ta med et lite utdrag fra kollegers refleksjoner på slutten av AF - perioden fra en fellessamling, som jeg finner relevant med tanke på tematikken intuisjon versus teori, forskning og rasjonalitet.

A: "Jeg begynner å bli litt lei teorien nå, jeg. Det er interessant, men jeg er lei av hele tida å tenke på hva teorien sier. Jeg merker jo godt når det er bra klasseledelse og ikke, og jeg merker godt når jeg har god og mindre god relasjon til elevene. Da er det jo ikke så viktig med teorien og forskninga, det viktigste bør jo være at jeg merker det, og prøver å gjøre noe med det"?

B: Hvordan merker du det, da"?

A: Enten hører elevene etter og kommer til ro, eller de gjør det ikke. Du trenger ikke lese mye teori og forskning for å skjønne at du må gjøre noe annerledes da!"

C: "Jeg merker det inni meg, kjenner det i magen både når det er bra og ikke bra, men det er helt to forskjellige følelser; en god og varm og en ekkel, urolig."

D: Enig med A, det kan bli mye teori også, men samtidig kan det jo tenkes at teorien vi har hørt og reflektert sammen rundt, samt de prosessene vi har vært gjennom, har gjort noe med oss også".

E: "Jeg kjenner på hele meg at jeg er tryggere sammen med flere kolleger nå"

F: Det føles godt å være mer vi - tenkende", aldri alene lenger, skuldrene er oftere nede enn oppe nå, det merker jeg godt".

X: "Jeg har fått mye skryt for klasseledelsen min, og det føles godt, men jeg vet jo ikke hva jeg gjør hele tida, det blir bare sånn. Da kan det være greit med litt teori, for da blir jeg litt mer bevisst hva det er jeg faktisk gjør, suksesskriterier på en måte. Da øker sjansene for at jeg vil fortsette med det, kanskje"?

Som nevnt tidligere mener Gotvassli (2007) det er for lite fokus på kroppen, følelsene, sansene og det unike ved hvert enkelt individ. Han er ikke uenig i, slik jeg tolker ham, at kognitive ferdigheter er en viktig del av vår evne til læring og kunnskaping sammen, men han hevder det blir for snevert hvis vi ikke samtidig tenker hele mennesket når vi skal endre, utvikle og legge til rette for læringsprosesser. Enkelte funn understøtter dette dilemmaet, om

man kan kalle det det: hvor mye fokus på teori og forskning skal man ha, og hvor mye skal vi støtte oss til magefølelsen vår? Eksemplet fra utdrag fra felles refleksjon viser også her vår forskjellighet, flere sier at de bruker hele spekteret ved seg selv, både den rasjonelle delen og det kroppslige og sanseapparatet mer. Andre er mer rasjonelle i sine uttalelser. Det trenger imidlertid ikke å bety at de ikke sanser, føler og kjenner i magen, men de kommuniserer det ikke ut. Gottvasslis spørsmål om rasjonalitet versus intuisjon og følelser, blir som mye annet i teorien, slik jeg ser det, og jeg siterer her Ole Brumm: "Ja, takk, begge deler", som jeg mener er betegnende for en del av opplevelsene til ansatte. Jeg mener å se gjennom AF - perioden at de fleste både er rasjonelle og bruker sin intuisjon, men mer eller mindre selvsagt. Vi er også svært ulike med tanke på åpenhet rundt følelser. Det er enklere å være rasjonell åpenlyst, enn å snakke om magefølelsen åpenlyst. Dette har, slik også Gotvassli poengterer, å gjøre med hvilken plass i læringsteorien forhold rundt intuisjon, følelser og estetikk har hatt. Den har hatt lav status, bortimot vært neglisjert, sier Gotvassli.

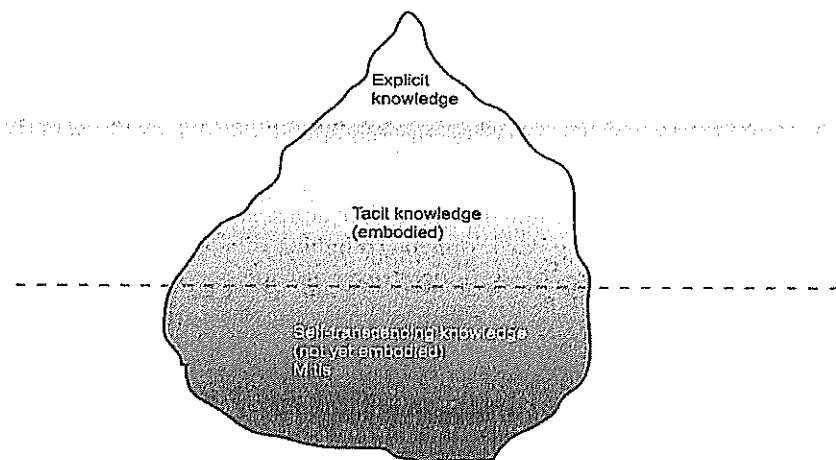


Fig. 12. Ulike kunnskapstyper. Kilde: Gotvassli

Modellen til Gotvassli om tre kunnskapstyper, *ekplisitt kunnskap*, *taus kunnskap* og *teft*, kan sammenlignes med isfjellet som er brukt i oppgaven for å belyse ønsket om å ta dypdykk sammen, med det mål for øye å både bli bedre kjent med oss selv, våre kolleger og organisasjonen. Modellen tydeliggjør dypdykkene ved å dele dem i to, hvor teft representerer det dypeste nivå, slik jeg tolker modellen, *eksperten*. Her preges handlinger av intuisjon og følelser forut for handlingen, *action intuition*, man bare vet, kjenner på seg hva som skal gjøres i en gitt situasjon. På dette nivået er man i ferd med å nå ekspertnivået til Dreyfus og Dreyfus (1999) slik jeg tolker teoriene.

Målet må være at stadig flere når nivået *ekspert* på ulike ferdigheter i sin klasseledelse. Hvordan man skal legge til rette for en læringskultur som fremmer dette nivået og som preges av aksept for følelser og intuisjon, samt at medlemmene i organisasjonen i stadig større grad blir trygge på og tør og stole på sin teft, er en refleksjon jeg tar med meg som en av de viktigste etter å ha vært i feltet disse ukene.

4.7. Kunnskapsledelse og fasilitering

Ikke alle ansatte er like engasjerte i jobbene sine. Det virkelige livet og engasjementet legges for noen ned på fritida, i form av arbeid som trener innen idrett, korpsdirigent eller andre aktiviteter. Det er en viktig erkjennelse å ha med seg som leder og forsker, å ta innover seg det faktum at ikke alle synes dette er like spennende som en selv. Det ligger imidlertid et ønske, som forsker i meg, at jeg skal finne ut hva jeg kan gjøre for hver enkelt kollega, som leder, for å bidra til personlig vekst og engasjement for jobben, noe jeg mener vil gagne organisasjonen på sikt.

Som nevnt tidligere fikk ansatte mene noe om AF - designet. De påvirket også tidspunktet, selv om det resulterte i flytting, ikke at vi kuttet det ut, som kanskje noen få hadde håpet. En del mente at vi skulle kutte ut alt annet arbeid enn undervisning på grunn av pakking og flytting, noe vi da ikke gjorde. AF - perioden ble forlenget etter innspill fra observatørpar helt i starten, noe jeg tror var klokt av meg som forsker og leder. Ved å ta innspill på alvor viser man at man ikke er "over" på noe vis, men en likemann, i feltet, sammen tenker vi bedre, sammen blir løsninger funnet og vi skaper og utvikler sammen. Det å bli tatt på alvor, og føle at man reelt blir lyttet til, gjør at engasjementet også øker og man får et større eierforhold til utviklingsarbeidet.

Det de fleste opplevde som vanskelig var å finne tid til observasjonene som passet, samt egnet tid til møter i observatørpar. Grupperefleksjonene og fellesrefleksjoner hadde vi i LP-tid, og denne var i arbeidsavtalene til alle fra før, og dermed var vikar og andre forhold ikke forstyrrende elementer for disse aksjonene. Vikarmangel, samt omtanke for elevers behov gjorde at en del fant det vanskelig å omrokkere. Dette kom fram i forberedende møter i observatørpar, men også i samtaler med meg i den første fasen av AF - arbeidet. Det var en ny tanke for en del, at dette arbeidet, til tross for at elevene "mistet" noen undervisningstimer med assistent eller pedagog, ikke skadet eleven, men tvert i mot på sikt ville gagne eleven og

klassemiljøet. Selv om tematikken hadde vært oppe til diskusjon ved flere anledninger også før dette AF - arbeidet, uttalte både lærere og assistenter bekymring for akkurat dette, noe som kan tyde på at de ikke helt har tatt inn over seg viktigheten av organisasjonens, gruppenes og individenes behov for endret praksis med tanke på klasseledelse.

4.7.1. Kunnskapshjelpende kontekster

Nonaka et. all (2001) snakker om kunnskapshjelpende kontekster. I dette legger de å tilrettelegge for møteplasser hvor gode relasjoner kan utvikles i kollegiet. Det japanske ordet *ba*, som betyr *plass*, benyttes i deres forklaring om viktigheten av nettopp dette. Kunnskap er dynamisk, relasjonell og knyttet til menneskelig aktivitet, hevder de, og en slik *ba*, kan være både fysisk, virtuell eller mental, mest trolig alle tre, sier de. Gjennom vårt AF - arbeid ble det tilrettelagt for møteplasser av meg som både leder og forsker, men personalet selv måtte også ta del i dette arbeidet. Jeg gjenkjenner en del utsagn fra de kunnskapsdelende gruppe - refleksjonene i dette med viktigheten av møteplasser, og at det foregår kunnskaping på ulike plan, både fysisk og mentalt. Eksempel på utsagn som understøtter viktigheten av kunnskapsdelende kontekster:

- *"AF - arbeidet og prosessen har ført til at jeg tør å formidle til kolleger oftere, for eksempel hvis noen gjør noe lurt. Før tenkte jeg det bare stille for meg selv".*
- *" Vi er mer åpne for innsyn overfor hverandre".*
- *"Jeg opplever at vi har et større ønske om felles retningslinjer nå".*
- *" Vi har blitt mye bedre på å ha et anerkjennende og positivt fokus".*
- *" Det føles godt å bli lytta til som assistent".*
- *" Det er flott at det er avsatt tid til å bli bedre".*
- *" Det å finne ut noe som er felles, gir ikke bare forutsigbarhet for elevene, men også trygghet for oss som voksne".*

Hvordan man som leder skal fasilitere for å gjøre nytte av den tause dimensjonen, få ut potensialet i alle ansatte, skape engasjement og en kunnskapsdelende kultur i organisasjonen er et svært vesentlig spørsmål. Det blir imidlertid kun interessant hvis vi sammen reflekterer omkring temaet. Det hjelper lite at jeg legger til rette med tid og rom til refleksjon hvis ikke ansatte selv kjenner at det er viktig. Villet endring og et behov for både individuelle, gruppevise og kollektive prosesser er en forutsetning for at prosjekter skal gi mening og få effekt. Det vil alltid være noen som er motstandere av endring, noe man også kan velge å se

positivt på, da disse kan stille kritiske spørsmål, som nødvendigvis ikke får lov til å stoppe endringsprosessene, men som kan bidra til at for eksempel fasilitering av prosessene blir enda bedre. Det fordrer imidlertid en lyttende leder.

Evnen til aktiv lytting er, slik jeg ser det, svært viktig, men også vanskelig. Jeg nevnte tidligere de to assistentene som hadde en noe "layd - back" inngang til selve AF - arbeidet. De så på det hele som en mulighet til a) å gjøre noe annet, eller b) få snakke litt med kolleger. Hva er det *egentlig* de forteller? Jeg, som forsker og leder, kan som alle mennesker velge hvordan jeg skal forstå og tolke kommunikasjon. Tør jeg som leder og forsker å velge det som for meg er smertefullt, det som for meg mye trolig vil medføre at jeg må gjøre noe aktivt med mine aksjoner som leder? I de gitte situasjoner forholdt jeg meg taus, var lyttende deltaker, og ville ikke bryte inn og spørre nærmere, da jeg tenkte det kunne stille dem i en forlegen situasjon, som Nonaka et. all (2001) ville betegnet som fordømmende - de ville kunne bli satt i forlegenhet overfor en tredjepart. Jeg valgte i stedet å ta det med som et funn på nettopp dette med fasilitering, men ikke i forhold til selve AF - arbeidet. De sa ikke at de var negative til *det*, slik jeg tolker det. De sa at de savnet arenaer for dette i sin hverdag, flere møteplasser, samt flere anledninger til å bli sett og å få være i kunnskapsdelende kontekster. Arbeidet som assistent i skolen i dag er til tider meget ensomt, da det på bakgrunn av ressursituasjonen vår i all hovedsak dreier seg om arbeid med elever med særskilte behov. En god del av skolehverdagen forgår for noen derfor enten alene, eller sammen med få elever og få voksne. Denne refleksjonen ble forsterket under vår felles refleksjon på slutten av AF - perioden vår, hvor flere uttalte at "de hadde blitt bedre kjent med flere kolleger" og at det var positivt at jeg som leder var "til stede". Min refleksjon var: det er positivt med møteplasser og det er smart å blande kolleger på tvers av de team de til vanlig jobber i, men jeg som leder er for lite til stede i hverdagen til mine kolleger. Gjennom LP-arbeid i nesten fire år har vi erfart at det har vært smart å forandre på gruppesammensetningen fra år til år, noe som er et viktig prinsipp i selve LP-modellen. Under observasjonene og de felles refleksjonene på slutten av AF - perioden vår, ble dette inntrykket bare forsterket

4.7.2. Omsorg

Nonaka et. all (2001), Newell et. all (2002) og Rennemo (2006) med flere skriver alle om delingskultur, tillit og omsorg. Ledere må være gode forbilder, modeller for sine ansatte, noe man vanskelig kan si seg uenig i, men det krever mot, slik jeg ser det, fordi man også må vise

seg sårbar og tørre å si at man trår feil selv om man er leder. Det er en krevende øvelse, man skal både stille spørsmål, utfordre, være omsorgsperson og fatte beslutninger. Nonaka et. all (2001) deler inn begrepet omsorg i fem dimensjoner, da sett i forbindelse med kunnskapsutviklende prosesser: *gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, pågangsmot og ingen fordømmelse.*

Jeg biter meg spesielt merke i ordet gjensidighet som viktig. Nonaka et. all (2001) nevner det spesielt i forhold til tillitsbegrepet, men jeg mener gjensidighet er viktig i alle situasjonene hva gjelder omsorg. Ledere har et spesielt ansvar, og som forsker i egen organisasjon kan hende i ennå større grad, men det er aldri bare en person som har slikt ansvar når man er i et sosialt fellesskap, mener jeg.

De sier at for å ta imot den hjelpen du tilbys, må du make å virkelig tro på den andres, hjelperens, gode intensjoner. Tillit er, som de hevder, et viktig fundament for blant annet aktiv empati, å få tilgang til å finne ut hva dine kolleger egentlig trenger. Dette så jeg som sagt noen ulikheter på under de parvise observasjonsprosessene. Uttalelser jeg overhørte om ”at det var litt skummelt i starten, men det gikk bedre etter hvert”, tyder på at tilliten og tryggheten økte etter hvert som parene hadde dialog og delte tanker, meninger og funn med hverandre. Fokuset under observasjonene skulle primært være positivt, noe som underbygger det teorien her sier om å ønske den andre vel. Som tidligere beskrevet har jeg også nevnt at jeg hørte kolleger stoppe hverandre å stille spørsmål når det var noe de ikke forsto i kommunikasjonen, dette hørte jeg både i parene og i gruppene. Det kan bety at omsorgsfundamentet var så godt at adgangen til hjelp dermed også ble bedre.

Teorien sier også at jo mer ekspertise du besitter, jo større ansvar har du for å hjelpe andre. Nonaka et. all (2001) viser her til Dreyfus og Dreyfus og mener at når noen medlemmer når dette nivået, som de også kaller ”omsorgseksperter”, evner de i tillegg til å nå sitt eget personlige mestringsnivå, samtidig å forstå at de har et ansvar for å dele denne prosessen med andre medlemmer. I vår organisasjon preges vi kanskje av at ikke så mange tør å definere seg selv som eksperter på ulike områder ennå, men uttalelsene om at ” flere bør se lærer x når hun starter sin undervisning” er et eksempel på veg mot noe teorien her påpeker.

Videre sier teorien noe om at vi må legge forholda slik til rette at det er rom for eksperimentering. På denne måten skaper vi rom for at medlemmene kan vokse. Det krever i

tillegg pågangsmot fordi man utsetter seg selv for ”offentlige betraktninger og vurderinger”. Fra vårt AF - arbeid sier flere i tilbakemeldingene til sin observasjonspartner at de oppdaget smarte triks, for eksempel: ”Det var smart å skru opp lyden på musikken litt når du ville ha oppmerksomhet i stedet for å hysje på elevene, det ble stille med en gang, og du senket lyden igjen fort. Jeg har aldri opplevd akkurat det lille trikket før - det skal jeg også prøve. En smart måte og spare stemmen på, du slipper og heve den og høres sint ut, noe som sikkert oppleves bedre for relasjonen din til elevene, vil jeg tro”.

4.8. Analyse av loggskrivning

Under hele AF - perioden skulle alle deltakerne skrive logg. Flere innen litteraturen beskriver ulike skriveprosesser som viktige i forbindelse med læring. Coghlan og Brannick (2005) mener at det å føre logg hjelper veldig i øvelsen å reflektere, og at man derigjennom over tid lærer å se forskjell på erfaringer man gjør seg og måter å takle ulike situasjoner på. De hevder at man gjennom skriveprosessen får hjelp til å se på sine egne refleksjoner også i ettertid, og at man gjennom det klarer å se for seg hvordan de framtidige erfaringer skal se ut på bakgrunn av notater og refleksjoner der og da, og refleksjoner over det man har skrevet i ettertid. Det blir en form for hjelp til egenobservasjon. Hva gjorde jeg, følte jeg, tenkte jeg der og da, og hva tenker jeg når jeg leser det nå i ettertid? Man tar et skritt til side og ser på seg selv. De sier at det kan være nyttig på flere måter: man systematiserer erfaringer, handlinger og møter med mennesker, man evaluerer seg selv med tanke på opplevelser, føleleser og et forsøk på å forstå egne handlinger, og man får kvittet seg med ”søppel”. Det er et verktøy med tanke på å undersøke og analysere både seg selv, kolleger, omgivelser og ulike sosiale kontekster man befinner seg i.

Funn fra vårt AF - arbeid viser svært ulike opplevelser ved det å skrive logg gjennom hele prosessen, til tross for at alle fikk den samme ”opplæringa”, bl.a. visualisert via modell fra teori - bolken om loggskrivning, hvor det ble gitt rom for refleksjoner også under den teoretiske delen av dette med loggskrivning.

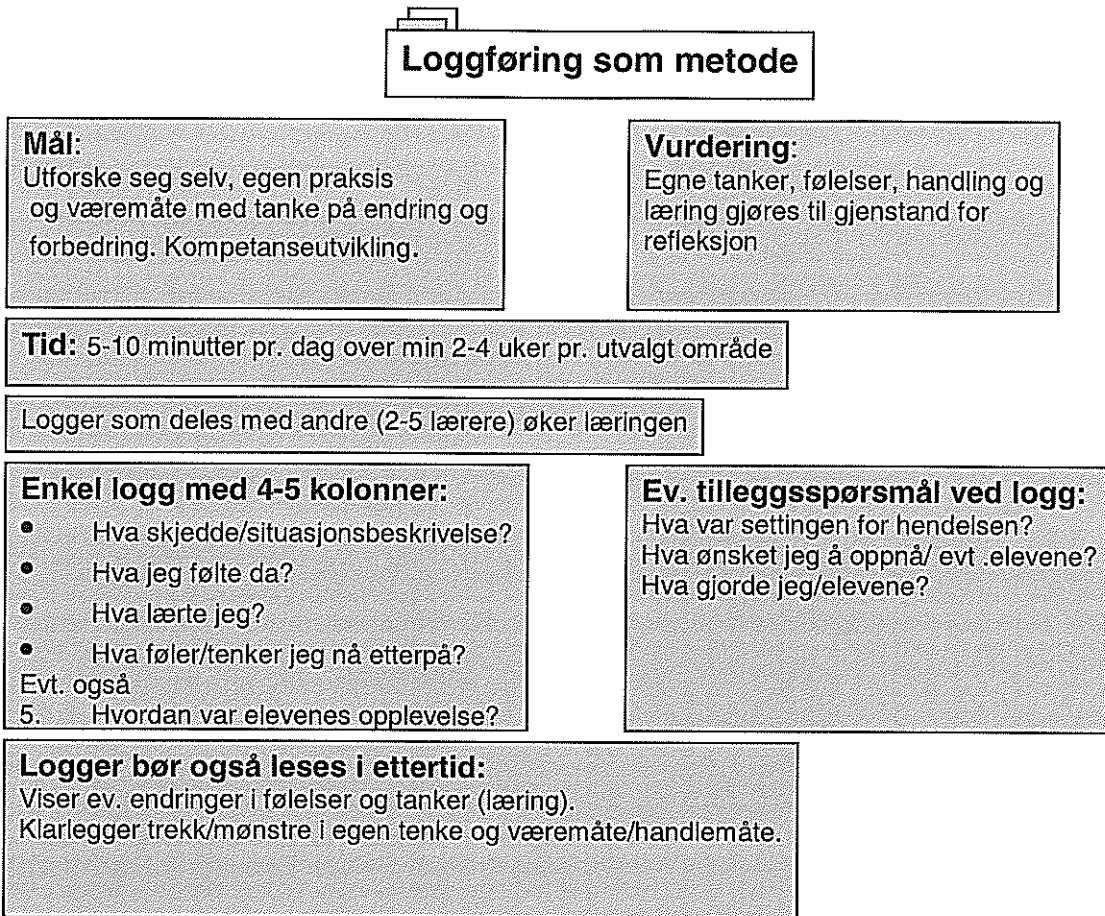


Fig 13. Loggføring som metode. Kilde: Nettum Hansen: 2010.

Her er noen utsagn fra AF - arbeidet som viser spennet i opplevelser fra loggføring under prosessen:

- *Logg er et stressende merarbeid.*
- *Jeg blir mer bevisst og reflektert av å skrive.*
- *Loggskrivning synes jeg er noe...pæ, for å være ærlig.*
- *Tror det har en effekt, dess mer vi integrerer det i hverdagen, dess mer effekt.*
- *Det kan bli travelt når ting blir pålagt oppå alt annet, men det er nok effektivt.*
- *Jeg personlig var dårlig til å skrive logg, men jeg reflekterer mye likevel.*
- *Du ble "tvunget til å jobbe med det - positivt! Fikk tenkt over eget arbeid på en ny og bedre måte.*
- *Blir jo mer bevisst på hva man holder på med, uten tvil.*
- *Det følte unaturlig for meg, mental loggskrivning passer bedre for meg - det blir mindre kunstig eller påtatt.*
- *Ved å skrive måtte vi gå en ekstra runde med oss selv og hva vi hadde erfart, det ble enda tydeligere for meg hva som var bra med min klasseledelse og hva som fremdeles er mine utfordringer og som jeg må øve mer på".*

Rennemo (2006) snakker også, slik jeg tolker ham, varmt om det å skrive i lærings - og utviklingsprosesser. Han nevner *refleksjonsboka*, som et verktøy i denne prosessen, noe som minner mye om mitt innkjøp av LP-boka i vårt arbeid. Den skulle brukes til logg, samt notater under alle prosessene i AF - perioden. Mye av det han beskriver er likt med det Coghlan og Brannick (2005) fremhever som suksesskriterier ved bruk av *journaling* i endringsprosesser. Rennemo sier imidlertid noe jeg ikke kan si meg helt enig i, da med tanke på noen av mine funn, nemlig at den beste teori er den du selv formulerer i refleksjonsboka. Hvis den refleksjonen er at loggskrivning er noe bortkasta tull, er det da den beste teori? Hva handler det da om? Er det den beste teori for deg der og da, fordi kanskje lederen har tilrettelagt for dårlig nettopp for deg i dette arbeidet? Ja, det kan hende, men samtidig blir det en type reaktiv tenkning, hvor man dytter alt annet ansvar over på en annen enn seg selv.

Min refleksjon er, med uttalelsene over friskt i minne, at den beste teori er forskjellig fra person til person, og at jeg som både leder og forsker vil kunne dra ekstra nytte av funnene fordi jeg vet hvem som har uttalt hva, og på den måten også kan si noe om, ut fra min analyse, hvorfor de ulike kolleger svarer som de gjør. Jeg vet hvem som på det gitte tidspunkt hadde det vanskelig utenfor jobb, hvis uttalelser overrasker meg, men som jeg med min kunnskap kan forstå. Jeg kan tenke at forhold utenfor jobb har påvirket loggarbeidet i negativ retning. Jeg vet hvem som ikke liker å skrive, og jeg vet hvem som føler det meste som ”pålagt”. Det er imidlertid også sånn at mange av svarene overrasker i positiv retning, flere har opplevd loggskrivning som et nyttig verktøy i sine refleksjoner, og noen har sågar fortsatt med det, noe jeg kommer tilbake til avslutningsvis.

Disse funn er imidlertid eksempler, nok en gang, på vår forskjellighet, og nok et bevis på hvor vanskelig tilrettelegging for utvikling i organisasjoner er, fordi individene er så unike. Slik jeg ser det, er det også et eksempel på en læringsmetode det vil ta ulik tid for medlemmer i organisasjonen å lære, og det krever øvelse, for noen ikke mye, for andre svært mye. Hvis jeg isolert sett hadde tatt for meg kun dette med loggskrivning og sett det i forhold til Dreyfus og Dreyfus (1999) sin teori om ekspertlæring, ville mange ha plassert seg helt andre steder i nivåene fra novise til ekspert i forhold til denne spesifikke ferdigheten: loggskrivning, enn hva de gjorde med fokus på klasseledelse.

Altså: vi er alle gode og mindre gode til noe, ekspert i en ferdighet, novise i en annen. Vi opplever og erfarer ulikt, selv om vi hører det samme, går gjennom de samme prosesser og er i de samme rom. Vår bakgrunn, erfaringer, livsbetraktninger, de sosiale kontekster vi er i preger oss, ubevisst og bevisst. Hvem vi sitter ved siden av kan bety noe, hva det lukter - minner det om noe, som gir andre refleksjoner der og da? Mange forhold spiller inn, og det vil være umulig å konkludere med noe hva gjelder medlemmers erfaringer og opplevelser når det gjelder loggskrivning på annet vis enn at også her erfarer, opplever og lærere vi svært ulikt.

5. Oppsummering av analyse

Målet med AF - arbeidet var å finne en mulig gangbar vei for å utvikle bedre klasseledelse, samt gi kollegiet positive opplevelser av kunnskapsdelende kontekster, både forut for, under og etter observasjoner, samt i parvise, gruppevise og felles refleksjonsrom.

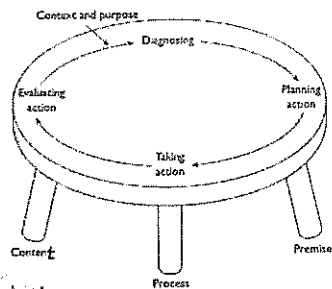


Fig.14. Meta cycle of inquiry. Kilde: Coghlan og Brannick, 2005.

Rollen min som forsker i AF - arbeidet, hva gjelder aksjonslæring, er også å drive forskning på selve forskningen, refleksjoner over refleksjonene, læring om læring, altså metalæring. Håpet er at også deltakerne gjennom prosessen har tatt slike runder med seg selv, noe funn gjennom oppgaven viser at noen har gjort mer enn andre.

Samtidig som jeg har deltatt i prosessene og forsket på hva som skjer med oss i egen organisasjon i forhold til dypdykk og kunnskaping, samt kunnskapsdeling, har jeg hele tida prøvd å se hva vi lærer når det gjelder innhold, prosesser og adferd i forhold til tematikken vår: klasseledelse. De ulike observatørparenes valg av problemstillinger, planlagte tiltak, selve tiltakene og evaluering av tiltakene, samt refleksjoner vi har hatt på gruppe - og organisasjonsnivå, i fellesskapet.

5.1. Innhold

Sett i forhold til Coghlan og Brannicks modell, *Meta cycle of inquiry* er det interessant å vise til bevegelse på krakkens "content - fot". Hva så jeg av innhold med tanke på diagnose hver enkelt ga seg selv? Hva ønsket hver enkelt å bli bedre på i sin utøvelse av klasseledelse? Hva ble planlagt, hva ble handlingene og hvordan evaluerte de seg selv og hverandre? De fleste observatørpar valgte problemstillinger med et innhold som bar preg av langt større trygghet og dypdykk enn de ville gjort tidligere. Dermed var strategien og tidspunktet for denne delen av AF - arbeidet rimelig riktig, sett med mine øyne. Kolleger var modige, de ville bli observert på sin personlighet, sine relasjoner til elevene og de ønsket, fikk og ga ærlige tilbakemeldinger i både positiv og negativ retning. Tendensen viste at mange i langt større

grad enn hva jeg trodde, valgte problemstillinger for sin observasjon som kunne sette dem i et dårlig lys. Innholdet har endret seg til å være nærmere overflata av isfjellet og til tider under sett i forhold til tidligere LP-arbeid. De fleste valgte reelle situasjoner de opplever som vanskelige, og var som nevnt modige og oppriktige i sine egenvurderinger og vurderinger av hverandre, slik jeg tolket samtalen i parene og deling av erfaringer på gruppene. Sånn sett førte AF- prosessene med seg innhold av ny og utviklende karakter og blir derfor vurdert som positive fra min side.

5.2. Prosess

Krakkeben nummer to, *process*, bar preg av noe variasjon mellom par og gruppe-medlemmer, særlig i observatørparene var dette merkbart. Som nevnt tidligere i oppgaven var enkelte av observatørparene litt forsiktige og nølende overfor hverandre i starten, men prosessene gjorde dem bedre kjent og tryggere på hverandre, og en assistent og en lærer uttalte begge på ulikt vis, men med samme innhold, at "det hadde vært gøy å gjøre dette igjen, for nå er det ikke så skummelt, jeg tror jeg kommer til å lære enda mer neste gang". Prosessen med å diagnostisere seg selv virket for flere som den vanskeligste: hva vil jeg bli bedre på, hva ønsker jeg at min kollega skal observere og gi tilbakemeldinger på? Noe av utfordringa her var altså knytta til tydelige bestillinger til observatørpartner.

Som nevnt viste de fleste stort mot, utfordringa handlet om å spisse problemstillinga og forklare partneren hva de mente, noe som ga en utilsiktet, men for noen par, ekstra god og tillitsskapende prosess, de ble gjennom dialogen rundt dette mye bedre kjent med hverandre. De videre delingsprosessene gikk stort sett veldig bra, og det var flere som metakommuniserte her, de reflekterte sammen over hvordan egen og felles dialog og prosess hadde vært. "Jeg synes du gir tydelige tilbakemeldinger, jeg forstår så godt hva du mener, og skjønner hva jeg bør gjøre annerledes". En sa også: "Jeg har blitt mye bedre kjent med deg, det er spennende å høre hvordan du tenker. Du har fått meg til å tenke noen nye tanker om det jeg tenkte før". For noen førte prosessene til et stort steg videre, mange nye opplevelser og erfaringer, mens for andre var det som en del av et pågående arbeid, jevnt i siget framover, slik jeg vurderer det.

5.3. Underliggende forhold

”Premise - foten” er kanskje den vanskeligst tilgjengelige, da dette handler om refleksjon og læring om holdninger, adferd, organisasjonens kultur og mulige subkultur. Det handler også om det ubevisste. Jeg vil imidlertid påstå at det har skjedd en dreining her også når jeg ser på hvilke problemstillinger medlemmene tar opp; de er oftere preget av dypdykk og mot til å vise seg selv, egne holdninger og svakheter enn de var da vi startet. Sånn sett vil jeg påstå at det også gradvis skjer læring her, selv om vi er i den spede begynnelse. Uttalelser nevnt tidligere om at vi er blitt bedre kjent med noen i kollegiet, følelsen av ”vi” er større peker også i denne retning. Graden av opplevd læring vil også variere mye fra person til person, noe som er naturlig når flere mennesker deltar.

Problemstillinga mi er:

Hvordan kan aksjonsforskning som utviklingsstrategi bidra til individuell læring som videre fører til organisatorisk læring og en mer felles praksis hva gjelder klasseledelse.

Denne deles inn i to mer presise forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte oppleves et intensivt AF - arbeid som en kunnskapsdelende og effektiv læringsprosess for ansatte?
2. Hvordan kan en slik tilnærming gi ønsket utvikling og læringseffekt i organisasjonen vår?

Individuell læring

Alle prosessene rundt observasjonsdelen av AF - arbeidet, både de parvise møtene før og etter selve observasjonene, selve observasjonen, samt deling av erfaringer om dette på gruppenivå og i fellesskapet, tilsier at ansatte har opplevd prosessene som gode. Alle sitter igjen med læring i forhold til egen praksis, samt økt kunnskap om hverandre. Noen av lærerne har i ettertid sågar uttalt at de stadig vekk observerer hverandre i klasseromssituasjoner og gir hverandre tilbakemeldinger etter endt økt. Noen benytter loggskriving daglig eller i perioder, da de opplevde det som bevisstgjørende i forhold til egen praksis og utvikling av denne. Den individuelle læringa strakte seg fra å omhandle konkrete ferdigheter til oppstart av undervisningstimer til å ha mot til å åpne seg for kolleger. Hele spekteret vurderes av meg som viktig læring, både for den enkelte, men og med tanke på bevegelse i riktig retning på organisasjonsnivå.

Kunnskapsdeling på gruppe- og organisasjonsnivå.

Det at vi slet litt med selve tilrettelegginga for selve observasjonene og møtene med tanke på tidspunkt og mangel på vikarer, kan muligens bety at det ville vært klokt ved neste korsveg at ikke alle skulle gjennomføre observasjonene samtidig, men heller spre dem over lengre tid. Det ville imidlertid kunne bety dårligere effekt med tanke på erfaringsdeling i grupper og fellesskapet, og resultatet totalt for organisasjonsutviklinga ville kunne bli dårligere, mens den individuelle læringa ville kunne bli bedre. Jeg mener designet vårt sikrer en form for overlæring, ved at man først må tenke selv, så reflektere i par, så gruppe og så i fellesskapet. I tillegg har man måttet skrive, noe som gjør at alle går mange runder med seg selv med tanke på egen læring og endring av egen og felles praksis.

De gruppevise refleksjonene var som sagt bedre i forhold til trygghet, flere åpnet seg mer her, samtidig som flere også tilkjennega at den parvise jobbinga gikk bedre etter hvert. Åpenheten i gruppene ser jeg på som svært viktig med tanke på organisasjonskulturen vår, og alle uttalte at dette var viktig med tanke på vi - følelsen og utviklinga av felles praksis.

Opplevelser:

Viktigheten av å være sammen for å skape sammen blir av de fleste vurdert som nødvendig, men noen uttrykker noe bekymring for at prosessene, til tross for at designet var intensivt, tar for mye tid. Av meg tolkes dette dit hen at vi ennå ikke har en omforent forståelse av hvordan organisasjonen best skal utvikles, og at det å bruke tid på slike prosesser på sikt vil gagne selve oppdraget - elevene. Det kan bety at ikke alle er like interesserte i å sette pekeren på seg selv og egen praksis, men det kan også bety at jeg som leder på en bedre måte må tilrettelegge prosessene. Jeg må kan hende være enda tydeligere på hvilke oppgaver som skal legges bort, slik at tida ikke blir det som stopper prosesser eller gir en negativ inngang til slikt arbeid. Det vil sann sett være behov for en oppklaring av nettopp dette, noe som kan være et aktuelt tema på utviklingssamtaler med hver enkelt eller i de ulike team eller Lp-grupper.

Det at noen ansatte bruker observasjon, og noen faktisk har fortsatt med loggskrivning, viser at det gir mening og oppleves lærende. Opplevelsen av mestring, ros og anerkjennelse har de fleste kjent på kroppen, da fokus var positivt konstruktivt. Opplevelsen av å kjenne både seg selv og noen i kollegiet bedre blir av mange framhevet som en god opplevelse og en styrke for organisasjonsutviklinga, noe jeg må si meg enig i. Opplevelser av utrygghet og spenning har også flere hatt, men følelsene blir ikke dratt frem i negativ retning, snarere tvert om, da de

som fortalte om denne følelsen opplevde mestring og utvikling i prosessene. Spenninga, en viss angst, kan være spore til økt læring, noe uttalelser og funn klart viser.

AF som utviklingsstrategi

Det er slik jeg ser det nødvendig å ha flere slike tilnærminger før flere tar det med seg inn i sin hverdag som en del av sin arbeidspraksis og egenutvikling. Det handler my om øvelse, samt erkjennelsen av dette, og engasjementet for selve jobben vi skal gjøre. Det vil for de fleste være nødvendig med en tilrettelegging fra leders side, ikke mange setter i gang et slikt arbeid på eget initiativ. Det er imidlertid ingen som ikke ønsker å gjøre det på nytt. Alle sier at de kan tenke seg et slikt intensivt arbeid igjen, noe som tyder på at alle har opplevd prosessene, eventuelt deler av arbeidet som meningsfylt i forhold til egen og felles utvikling.

Hva som foregår i det ubevisste og i hvor stor grad arbeidet har påvirket vår skolekultur i positiv retning er umulig å måle, men jeg og flere med meg uttaler at de stadig fornemmer en større og større kollektiv følelse og trygghet, også trygghet og romslighet med tanke på "takhøyde", vi er ikke fullt så opptatt av harmoni lenger. Vi - følelsen gir større rom for nye og spennende tanker som utfordrer oss, individuelt og i fellesskap.

6. Veien videre

”Premise - foten” i modellen til Coghlan og Brannick (2005) rommer den tause dimensjonen, slik jeg tolker den. Som nevnt tidligere brukte vi ikke mye tid på refleksjoner innledningsvis i AF - arbeidet på dette. Jeg stilte noen spørsmål på vår siste felles refleksjonssamling. De samme spørsmål ble stilt ca. 3 måneder senere, og under denne samlinga, ble modellen Johari vindu benyttet. I pedagogiske miljø er modellen en del brukt, og ble valgt av den grunn at flere trolig kjente den fra før. Jeg syntes det var spennende å se om vi hadde de samme opplevelsene og refleksjonene i ettertid som vi hadde der og da, avslutningsvis i AF - arbeidet. Min tanke var at hvis det var stort samsvar mellom det folk uttalte i februar og det de i ettertid mente i mai, var det mer hold i det, og for oss i fellesskap tydeligere og enklere å stake ut kursen for vårt videre arbeid.

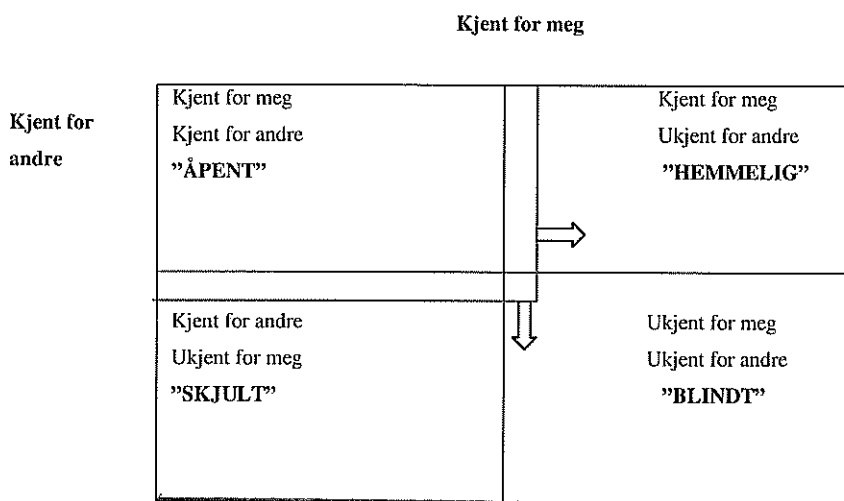


Fig. 15: Johari vindu, Kilde: tilpasset etter J. Luft fra Cummings & Worley, 2005, s. 224.

Modellen er, slik jeg ser det, ingen god modell med tanke på det prosessuelle kunnskapssynet, og de sykliske prosesser et AF - arbeid, og også arbeidet med LP-modellen representerer. Målet var heller ikke å starte en stor diskusjon om den tause dimensjonen, mer å ha et felles bilde av at prosessene forhåpentligvis har gjort oss bedre kjent med oss selv og våre kolleger gjennom kunnskapsdelende aksjoner. Modellen er konkret og tydelig, og min erfaring var at den er et godt bilde på at vi har kjente og ukjente sider alle sammen og at det gagnar organisasjonen, så vel som oss selv og ha mot til å åpne mer opp, få bevegelse i pilene. Den er mer en modell for hva vi ønsker skal bli resultatet på flere nivå i organisasjonen, enn hvordan veien dit skal være. Den var for oss også et fint utgangspunkt å ha foran oss når vi snakket om vår forskjellighet, og at AF - arbeidet tross i det hadde gjort at pilene hadde beveget seg for oss alle, om enn på ulikt vis og i ulik grad.

Det var stort samsvar mellom svarene og refleksjonene fra februar til mai både med tanke på individuell og felles læring, hvordan prosessene ble opplevd, syn på leder/forskers tilstedeværelse og fasilitering, samt uttalelser om AF - designet som sådan.

Refleksjon over egen læring:

Irgens (2007) viser til den danske filosofen Søren Kirkegaard, som hevdet at angst fremmer læring. Han viser også til sosialpsykologer som mener det er stor sammenheng mellom åpenhet og læring, spesielt nevner han Paul Moxnes, som sier at utvikling handler om valg i spenningsfeltet mellom trygghet og vekst. Irgens mener læring kan velges og det kan velges bort, og at disse valg ofte tas ubevisst og ureflektert, men at de påvirkes av de sosiale kontekster vi befinner oss i, i vårt møte med andre mennesker.

For meg er dette med valg tiltalende, da jeg mener alt i livet handler om å ta valg. Selv i vår tolkning av kommunikasjon tar vi valg, som nevnt tidligere. Det gjør at jeg generelt har problemer med å forholde meg til mennesker med reaktive tilnærminger til ulike oppgaver, da jeg mener de velger det. Man kan alltid forstå at kontekster kan være en del av årsaker til at mennesker agerer mer reaktivt, for eksempel ved å skylde på manglende tilrettelegging. Jeg mener alle i en organisasjon har ansvar, ikke bare leder, og da blir spørsmålet: hva gjør vi med det? Velger vi å skylde på andre? Ja, det er min erfaring at noen gjør det. Eller: velger vi å ta opp forhold og aktivt prøve å bidra til forbedring og utvikling? Det handler om valg og ansvar for eget og kollegers velbefinnende, ansvar for egen og organisasjonens utvikling.

Jeg ser at det vil foregå mange prosesser samtidig i et AF - arbeid, individuelle refleksjoner, dialoger med åpne spørsmål, utfordring av hverandre, følelser kan komme til uttrykk i alle former og fasonger, og det må være greit. Noen lar seg provosere av det samme som andre kaster seg over med stort engasjement, andre blir litt utrygge, atter andre tar litt lettere på det meste, ser på klokka og tenker at: "snart skal jeg hjem". Det Irgens imidlertid sier, som jeg følte sterkt under AF - arbeidet vårt, og som er nevnt tidligere, er at ulike sosiale kontekster, samt graden av trygghet, påvirker læringsprosesser.

Jeg mener å se av AF - arbeidet at vi gjennom felles prosesser, og kontekstuelle settinger hvor kollektive meningsdannelser settes på dagsorden, faktisk åpner øynene til de som har litt vansker med å se seg selv og sin egen praksis slik den blir oppfattet av omgivelsene. Kunnskapsdelende prosesser gjør at vi mer eller mindre bevisst påvirkes av det kolleger åpent

tenker i rommet vi er i, noe som der og da kan hende ikke fører til endring av den enkeltes klasseledelse, men som på sikt gjør noe med oss, får oss til å tenke nytt omkring egen praksis.

Som både leder og forsker i egen organisasjon har jeg et bonusutbytte, mener jeg, i og med min kjennskap til de jeg har forsket på og sammen med. Jeg ser hvem som har opplevd hva, har uttalt hva, har forstått hva. Hvordan har de opplevd de ulike situasjoner, hvem overrasker meg negativt, positivt, hvem er reaktive, hvem proaktive, og i hvilke deler av AF - arbeidet? Hva sier de egentlig? Om seg selv? Om kolleger? Om meg som leder og min fasilitering? Jeg vil kunne bruke denne innsikten i utviklinga og tilrettelegginga av hver enkelts - og organisasjonens utvikling, noe som for meg og min forbedringsprosess, har vært det viktigste under AF - arbeidet og i prosessen med masteren.

På lik linje med alle deltakere, har også jeg lært noe nytt om meg selv, min måte å være leder på, samt om oss og meg selv som del av fellesskapet. Jeg tar også valg, og ser at jeg må velge annerledes framover, tørre å la oppgaver ligge og være mer sammen med kolleger i deres daglige jobb, vise og modellere enda større mot i skvisen mellom krav fra direktorat og politikere og det vi på golvet mener er riktige veier å gå for å løse selve oppdraget i skolen, et læringsmiljø som utvikler det beste i elevene og oss selv.

Et av målene med AF - arbeidet var å finne ut om et intensivt og avgrensa arbeid ville være en effektiv tilnærming til endringsarbeid. Arbeidet vårt har ikke vært så effektivt som jeg håpet i min utålmodighet. Jeg må ta innover meg at alt endringsarbeid tar tid, og at det er bortimot umulig å designe tilnærminger som vil treffe alle og gi lik effekt. Jeg mener ganske klart at mye skjedde med mange på forholdsvis kort tid, noe som kan ses på som positivt. Det kan også hende at det ble for mange prosesser på en gang, at det ved neste korsveg vil være lurt å ha fokus på færre forhold om gangen. De ulike prosessene hadde imidlertid en sammenheng, og jeg velger å lytte til magefølelsen min som sier at nettopp de ulike runddansene og syklusene i AF - arbeidet var en suksess. De parvise refleksjonene fikk større betydning gjennom at de etterpå ble reflektert i gruppe, så i fellesskapet.

Hvis jeg skulle ha gjort noe annerledes, måtte det være å fjerne loggskrivninga fra AF - designet, ikke fordi det ikke var læringsfremmende, men fordi det som nevnt for noen ble mye nytt på en gang. Jeg har stor tro på skriving som læringsform, men det er også en ferdighet som må øves, og man må velge å øve på det. Jeg ser for meg at loggskrivning er en form vi

med fordel kan kjøre periodevise øvelser på, og som ganske sikkert vil føre til at flere benytter det, men som noen ganske sikkert også vil velge bort.

Vi er aldri ved veis ende, og skal på vår videre vei fortsette arbeidet med klasseledelse med enda større fokus på relasjonelle forhold, og vi skal fortsette å kunnskapsdele i Lp-grupper. Målet er at hele personalgruppa etter hvert skal kunne delta på de møteplassene vi tilrettelegger for og at flere på eget initiativ danner kunnskapsdelende arenaer uten at det er bestemt eller oppleves som pålagt. Målet er at flere kjenner på magefølelsen og søker sammen på møteplasser ved bruk av vår teft: ”det bare blir sånn” – ”hos oss”.

Litteraturliste

- Bakka J.F., Fivelsdal E., Nordhaug O. (2004): *Organisasjon og ledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2005): *Doing Action Research In Your Own Organization*. London.Thousand Oaks. New Delhi: Sage Publications. (Second edition).
- Dreyfus H., Dreyfus S. (1999): *Mesterlære og eksperters læring*. I:Nielsen, K og Kvale, S. Mesterlære-læring som sosial praksis. Oslo: Gyldendal ad Notam. Kap.3, s. 52-70.
- Fossåskaret E., Fuglestad O.,Asse T.H. (1997): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Fullan, M. (2007): *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teacher College Press.
- Gotvassli, K.Å. (1999): *Case studier – bakgrunn og gjennomføring*. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag, Arbeidsnotat nr. 81.
- Gotvassli, K.Å. (2007): *Topp prestasjoner-rasjonalitet eller intuisjon og følelse*. Trondheim: Tapir forlag.
- Gotvassli, K.Å. (2007): *Kunnskaps-og prestasjonsutvikling i organisasjoner. Rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Irgens, E.J. (2000): *Den dynamiske organisasjon. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i forandring*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Irgens, E.J. (2007): *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen S., Mønsted M., Olsen F. (2004): *Viden, ledelse og kommunikasjon*, København
- Krogh G., Ichijo K., Nonaka I.(2001): *Slik skapes kunnskap*. Oslo: NKS Forlaget,
- Levin M., Klev R., (2004): *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I.(2000) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Newell, S., Robertsen, M., Scarbrough, H. & Swan, J. (2002): *Managing Knowledge Work*. New York. Palgrave Macmillan.
- Nilsen, J.C. Ry. & Repstad P.(1993): *Fra nærhet til distanse og tilbake igjen-om å analysere sin egen organisasjon. Annerledes tanker om livet i organisasjoner*. (s.19-37). København: Nyt fra samfundsvidenskabene.
- Nordahl T. (2000): *En skole-to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev-og lærerperspektiv*. NOVA-rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl T. (2006):. *Modellheftet, beskrivelse av analysemodeller og strategier for implementering i skolen*. Porsgrunn: Lillegården Kompetansesenter
- Nordahl T. (2006): *Kunnskapsheftet, forståelse av elevenes læring og atferd i skolen..* Porsgrunn: Lillegården Kompetansesenter
- Rennemo, Ø. (2006): *Lever og lær*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schein, E.H. (2000): *Organisasjonspsykologi*. Kolbotn: Forlaget Tanum-Norli A/S
- Sewerin, T. (1996): *En plass i stolen*. Lund: Forfatteren og MiL Publishers AB
- Tiller, T.(1997): *Læring i hverdagen. Om læreres læring*, UNIKOM, Rapport nr. 1/97
- Tiller, T.(1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kap 1-3.
- Tiller, T. (2004): *Aksjonsforskning I skole og utdanning*, Høyskoleforlaget AS
- Tinnesand T.og Flaatten, S.Vaal (2006): *Læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper, en casestudie*. Porsgrunn: Lillegården Kompetansesenter.
- Unge pædagoger og forfatterne (2002): *Luhmann anvendt*. København.
- Wadel C.(1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK A/S.

Liste over tabeller

Tabell 1. **”Research paradigms and action research”**, (Cogland og Brannick 2005:5) 24

Liste over figurer

Figur 1 Oppgavens oppbygning	7
Figur 2 Det organisatoriske isfjellet, French og Bell 1978:16, Kilde: Bakka, Fivelsdal, Nordhaug, 2004, s. 357	9
Figur 3 Secimodellen, etter Nonaka og Takeuchi, 1995. Kilde: Irgens: 2007.	13
Figur 4 Perspektiver, Lillegården kompetansesenter. Kilde: Tinnesand og Flaaten: 2006.	16
Figur 5 Analysemodellen. Lillegården kompetansesenter. Nordahl: 2006.	17
Figur 6 Hovedelementer i metodevalg. Kilde: Gotvassli: 1999	27
Figur 7 The action research cycle. Kilde: Coghlan og Brannick, 2005.	33
Figur 8 Spiral of action research cycles. Kilde: Coghlan og Brannick, 2005.	35
Figur 9 Lineær skisse av AF-arbeidet ved Beitstad skole	45
Figur 10 The experiential learning cycle in action research projects. Kilde: Coghlan og Brannick, 2005.	45
Figur 11 Benchmarkingens PDCA-sirkel, etter Christensen 2001. Kilde: Rennemo: 2006	58
Figur 12 Ulike kunnskapstyper. Kilde: Gotvassli: 2007.	62
Figur 13 Loggføring som metode. Kilde: Nettum Hansen: 2010	68
Figur 14 Meta cycle of inquiry. Kilde: Coghlan og Brannick, 2005	71
Figur 15 Johari vindu, etter J.Luft. Kilde: Cummings & Worley: 2005, s. 224	76

Vedlegg 1: Tilbakeblikk på AF - arbeidet vi gjorde i januar-februar:

Jeg ønsker å finne ut om du tenker annerledes rundt de samme spørsmåla nå, sett i forhold til hva du tenkte da vi reflekterte sammen i vinter. Ved å sjekke samsvar i hva du tenker nå opp mot det jeg mener å ha hørt før, vil jeg kunne ha et enda bedre grunnlag for å si noe om læringseffekten, samt bedre kunne legge til rette for den videre utviklinga av organisasjonen vår.

1. Hva mener du du sitter igjen med av læring fra disse ukene? Har du tatt med deg noe i ditt videre praktiske arbeid på skolen og i sfo? I tilfelle hva?
2. Hva fungerte bra disse ukene? Hva kan vi gjøre bedre ved en senere anledning?
3. Hva tenker du om å ha slike mer intensive perioder med tema, observasjoner og loggskrivning senere? Hvilken effekt har det?