

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

MP303P

Navn:

Siri Jørild Larsen og Siri Terese Pedersen

Leave your ego at the door

Dato: 15. mai 2023

Totalt antall sider: 129

Leave your ego at the door

En kvalitativ undersøkelse av hvordan metoden dialoggruppemøte kan bidra til utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelse, individuelt og kollektivt, i pedagogisk virksomhet

Sammendrag

Problemstillingen i dette forskningsprosjektet er som følger:

Hvordan kan metoden dialoggruppemøte bidra til utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelse, individuelt og kollektivt, i pedagogisk virksomhet?

Forskningsprosjektet er kvalitativt orientert med en aksjonsforskningsprosess bestående av metodeformene semistrukturert intervju, dialoggruppemøter og refleksjonsnotater.

Aksjonsforskningsprosessen var en utprøving av metoden dialoggruppemøter, hvor utprøvningsprosessen ble gjennomført i to samspillende utvalg bestående av representanter fra lærerprofesjonen ved to ungdomsskoler. Konklusjonene er basert på en kombinasjon av tematisk og fortellingsbasert analyse sett opp mot relevant teori.

Styrker og muligheter, samt forutsetninger for metoden *Dialoggruppemøte* presenteres som konklusjon for å svare på problemstillingen. Metoden og dens egenskaper utspiller seg og virkeliggjøres i dialogen hvor dens potensiale frigjøres, men den kan bare bidra til sin hensikt om betingelsene for metoden er til stede, noe som impliserer fordringer til deltakerne.

Avslutningsvis understrekes det at om skolen skal være en lærende organisasjon er dialog og gode møter nødvendig. Det argumenteres for bruk av metoder der de handlende aktørene i feltet blir deltakende, ansvarliggjort og myndiggjort i alle faser av endringsarbeid. Dette med bakgrunn i at nye utfordringer ikke bare trenger engasjement, men også nytenkning, og virkelighetsnærhet. Dialoggruppemøter holdes her frem som et alternativ som under sine forutsetninger kan være en god metode i dette arbeidet.

Abstract

The research question in this project is as follows:

How can the method of dialogue group meeting contribute to the development of education and professionalism, individually and collectively, in educational activities?

The research project is qualitative oriented with an action research process consisting of the methodologies semi-structured interview, dialogue group meetings and reflection notes. The action research process was a trial of dialogue group meetings, where the trial process was conducted in two interacting groups consisting of representatives from the teaching profession at two lower secondary schools. The conclusions are based on a combination of thematic and narrative-based analysis compared to relevant theory.

Strengths and opportunities, as well as prerequisites for the method *The dialogue group meeting* is presented as the conclusion to answer the research question. The method and its properties unfold and are realized in the dialogue where its potential is released, but it can only contribute to its purpose if the conditions for the method are present, implying requests to the participants.

Finally, it is emphasized that if the school is to be a learning organization, dialogue and good meetings are necessary. Arguments are made for the use of methodologies in which the acting actors in the field are participatory, accountable and empowered in all phases of change management. This is because new challenges need not only commitment, but also innovation, and closeness to reality. Dialogue group meetings are held up here as an alternative that, under its circumstances, can be a good method in this work.

Forord

Med et felles ståsted i skoleslaget ungdomsskole og veilederutdanning startet vårt samarbeid, og tankene om felles utvikling og utprøvende praksis ble konkretisert i en plan om å studere videre og skrive masteroppgave sammen. Vi har relativt lang erfaring som lærere, og gjennom disse årene utviklet viten og høstet erfaringer både når det gjelder profesjonsutøvelse, veiledning og om skolen som kultur og organisasjon. Kunnskap og erfaringer fra studier, undervisning, undervisningsfag, veilederpraksis og arbeidssteder med sine unike kulturer og tradisjoner har vist seg å være både sammenfallende og ulike hos oss, men vi har funnet forskjellene til like stor inspirasjon som likhetene for felles undring og refleksjon.

Det var i møte med hverandre ved studiet *Veileder- og mentorutdanning (3)* ved Nord universitet, Levanger, at vi også ble oppmerksomme på studiet *Master i praktisk kunnskap* ved Nord universitet, Bodø. Da det kom i gang et samarbeid mellom de to avdelingene ved *Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag*, Levanger og Bodø, ble vi både nysgjerrige og interesserte.

Endre Kanestrøm, førstelektor i pedagogikk i Levanger og Catrine Torbjørnsen Halås, professor i Bodø, sammen med andre, gjorde et nybrottsarbeid og utarbeidet en plan slik at våre tidligere studier i veiledning kunne sammensys med masterstudiet i *Praktisk kunnskap*. Slik ble vi i den sammenheng en del av et pilotprosjekt. Etter deres innsats for å muliggjøre vår vei videre ble vi innpasset i studiet, *Master i praktisk kunnskap*. Vi ønsker å takke dem alle for den interesse de har vist for oss, deres undervisning og veiledning, samt inspirasjon, tilrettelegging og støtte inn på en ny og spennende vei.

Gjennom studiet i *Praktisk kunnskap* fikk vi videreutviklet flere sider ved vår eksisterende forståelse samt innsikt i flere fordypningsmoment og sider ved profesjonsforståelse og kulturforståelse, utviklingsutvikling og forskning i den sammenheng. Med hjelp av vår alltid inspirerende, kunnskapsrike og støttende veileder, Jan Selmer Methi, førsteamanuensis i Bodø, er vi kommet i havn. Vi vil her benytte anledningen til å sende vår dypeste takk for all undervisning, interessante dialoger og utfordringer til ytterligere refleksjon. Hans veiledning har ledet vårt arbeide til bedre kvalitet og dybde, i både teori og praksis.

Vi vil også takke rektorene og avdelingslederne ved våre arbeidssteder som har tillatt, vist interesse og lagt til rette for gjennomføringen av prosjektarbeidet. Vi takker for tilliten og den

tiden vi har fått benytte, av egen og våre kollegaers arbeidstid, og gjennom dem organisasjonens felles kunnskapsgrunnlag og erfaringsgrunnlag.

Sist, men ikke minst en stor takk til våre kollegaer, som deltakere og medforskere, for deres åpenhet, tillit og innsats. De har alle vært positive, kommet med innspill og vist et engasjement langt ut over det vi hadde forventet. Dette har vært særlig bidragsgivende i vår egen tro på, og evne til å gjennomføre, når masterprosjektet noen ganger kanskje har kjentes både vel ansvarsfullt og for omfattende.

Både planlegging, gjennomføring og etterarbeid med bakgrunn og drøftinger i teori og praksis, den praktiske gjennomføringen og skriving av masteroppgaven er gjort i fellesskap, og vi tar felles ansvar for alle deler sammen.

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Problemstilling og formål med forskningsprosjektet.....	4
1.3	Oppgavens disposisjon og struktur.....	5
1.4	Sentrale begrep i problemstillingen.....	6
1.5	Tidligere forskning.....	7
2	Forskningsetiske spørsmål.....	12
3	Teori.....	15
3.1	Vitenskapsfilosofisk sammenheng.....	15
3.1.1	Kritisk realisme.....	19
3.2	Kunnskap.....	21
3.2.1	Forståelsesformer.....	22
3.2.1.1	Vaner - habitus.....	23
3.2.1.2	Diskrepanserfaring.....	25
3.2.1.3	Å gjøre en abduktiv slutning.....	25
3.2.2	Praktisk kunnskap.....	27
3.2.2.1	Aristoteles' ulike kunnskapsformer, og etikk.....	28
3.2.2.2	Et tidsmessig kunnskapsbegrep.....	31
3.2.2.3	The concept of mind – «knowing that» and «knowing how».....	32
3.2.2.4	Deweys erfaringsteoretiske læringssyn.....	34
3.2.2.5	Svarevne.....	36
3.3	Dannelse.....	37
3.3.1	Etikk og profesjonsetikk.....	38
3.3.2	Motstandens etikk og etiske dilemmaer.....	39
3.3.3	Pedagogisk takt og dannelse.....	40
3.3.4	Mennesket som virksomhet.....	41
3.4	Dialog.....	43
3.4.1	Den tause dimensjonen.....	46
3.4.2	Tolkningsfellesskap.....	47
3.4.3	Treleddet relasjon.....	48
3.4.4	Det mellommenneskelige rom.....	49
4	Presentasjon av metode og empiri.....	50
4.1	Forskningsstrategi, metode og metodeformer.....	51
4.2	Kvalitativ forskning.....	51

4.3 Aksjonsforskning.....	53
4.3.1 Aksjonsforskningens faser og forløp.....	56
4.4 Metodiske overveielser.....	57
4.4.1 Styrke i aksjonsforskning	58
4.4.2 Muligheter i aksjonsforskning.....	59
4.4.3 Svakheter og utfordringer i aksjonsforskning	61
4.4.4 Feltarbeid i egen kultur.....	63
4.4.5 Validitet, reliabilitet og generalisering	64
4.5 Deltakere/informanter	65
4.5.1 Kriterier for utvalg av deltakere/informanter	65
4.6 Det kvalitative forskningsintervjuet, interesseloddende.....	65
4.6.1 Det semistrukturerte livsverdenintervjuet	67
4.6.1.1 Utarbeiding av intervjuguide.....	70
4.6.2 Gjennomføring av intervjuene.....	71
4.6.3 Etterarbeid av intervjuene.....	72
4.6.4 Presentasjon av funn etter intervjuene.....	73
4.6.5 Erfaringer og refleksjon ved intervjuene.....	76
4.7 Dialoggruppemøtene	78
4.7.1 Forarbeid til dialoggruppemøtene	79
4.7.2 Gjennomføring av dialoggruppemøtene.....	80
4.7.2.1 Første dialoggruppemøte ved de to ungdomsskolene.....	81
4.7.2.2 Andre dialoggruppemøte ved de to ungdomsskolene.....	83
4.7.2.3 Tredje dialoggruppemøte ved de to ungdomsskolene	87
4.7.3 Etterarbeid av dialoggruppemøtene.....	90
4.7.4 Presentasjon av funn etter dialoggruppemøtene.....	91
4.7.5 Erfaringer og refleksjon ved dialoggruppemøtene	92
4.8 Erfarings- og refleksjonsnotat	94
4.8.1 Forarbeid til erfarings- og refleksjonsnotat	94
4.8.2 Gjennomføring av erfarings- og refleksjonsnotat.....	95
4.8.3 Etterarbeid av erfarings- og refleksjonsnotatene	95
4.8.4 Presentasjon av funn etter erfarings- og refleksjonsnotatene	95
4.8.5 Erfaringer og refleksjon ved erfarings- og refleksjonsnotat.....	102
5 Drøfting	103
5.1 «Rommet»	104
5.2 Profesjonsutvikling og profesjonsdannelse	108
5.3 Skjønn og profesjonalisering.....	116

5.4 Betraktninger i etterkant	120
5.4.1 Aksjonsforskningsstrategien	120
5.4.2 Forskningsetikk	122
6 Konklusjon	123
Bibliografi	126
Vedlegg I Godkjenning fra NSD.....	130
Vedlegg II Informasjonsskriv med samtykke til deltakere.....	133
Vedlegg III Intervjuguide	137
Vedlegg IV Introduksjon til dialoggruppemøter – PowerPoint.....	139
Vedlegg V Forberedelsesark til erfarings- og refleksjonsnotat	144

1 Innledning

I dette kapitlet forteller vi først om bakgrunn for valg av tema, før problemstilling og oppgavens disposisjon presenteres. Vi gjør så rede for sentrale begrep i problemstillingen, før vi avslutter kapitlet med orientering og henvisning til tidligere forskning relevant for tema i forskningsprosjektet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunn for valg av tema ligger i undring over hvordan egen og felles profesjonsutvikling og profesjonsdannelse skjer i den enkelte og i fellesskap i utøvelsen av ens profesjon. Et viktig moment i dette har vært å forstå hvordan praktisk kunnskap med bruk av skjønn, pedagogisk takt og klokskap, forstås og utvikles.

Grunnlaget for dette er en opplevelse av at alle våre kollegaer ønsker det beste for skolens elever og organisasjonen som helhet, men samtidig kan ha særs ulike meninger om hva som må til, av en selv og de andre, og av hva som er den beste veien for å oppnå dette. Hvorfor og hvordan blir praksiser, holdninger og meninger ulike? Hvordan oppleves de rådende forhold, og hvordan oppleves holdninger som utfordrer de etablert(e) praksis(er)? Ønskes utvikling/ending?

Disse spørsmålene førte videre til tanker om hvordan en kan søke en mulighet for at menneskene i organisasjonen skal kunne utvikle en større innsikt, forståelse og aksepterende holdning til hverandres måte å møte arbeidsoppgaver og profesjonsrelaterte utfordringer på. Samt hvordan ulik praksis kan forenes til å bli mer samstemt, i tråd med både verdisyn hos den enkelte og i profesjonsfellesskapet, ønsket utvikling av organisasjonen, og lovverk for norsk skole. Hvordan kan en løfte frem alle stemmene og forene disse i takt med organisasjonens og lovverkets fordringer? Er det mulig? Kan en komme et steg videre i den retning?

Lærere står alene i mange situasjoner. Vi praktiserer og håndterer mye alene, men forventes å følge felles føringer, samarbeide og samhandle. Vår erfaring tilsier at å oppøve og utøve konstruktiv kritisk tenkning i møte med mange arbeidsoppgaver, økte krav og standardiserte handlingsprosedyrer møtes forskjellig. Dette kan føre til ulik utførelse av praksis, samt at profesjonshandlingene blir stående i konflikt/dilemma mot fellesskapets føringer. Vi undres over om vi profesjonsutøvere ofte nok har anledning til, og stiller spørsmål til profesjonshandlingenes *hva, hvorfor og hvordan* når vi handler alene, og i fellesskap. Handler

vi på bakgrunn av tidligere kunnskap og erfaringer, regler og prosedyrer, tradisjoner eller aksept for handlemåte i kollegiet? Vi antar at alle disse inngår som vesentlige påvirkere i profesjonsutøvelsen. Vi ønsket å undersøke om, og eventuelt hvordan en kan utfordre standardiserte handlingsprosedyrer, løsninger og fasiter når utfordringer gjentar seg, en ser tegn til eller opplever at forståelse av hva som er godt, riktig og viktig, og praksis av den grunn blir ulik. Hva er åpent, og hva skjuler seg av tanker og meninger bak ulike praksishandlinger? Hva tenker og mener profesjonsutøverne når det kommer til ulik bruk av skjønn, og pedagogisk praksis innenfor samme skole/organisasjon? Ønskes det endringer til mer lik praksis, og i så fall hvordan mener profesjonsutøverne at dette best skal kunne utvikles?

Man kan stille spørsmål ved om skolen i Norge lykkes, hvis man ser til undersøkelser som Ungdata (NOVA) og elevundersøkelsen (Udir). Begge disse undersøkelsene forteller oss noe om hvordan elevene har det, hvordan de ser på livet sitt og fremtiden ut fra mange faktorer. I Ungdata-undersøkelsen som gjennomføres hvert år, både på mellomtrinn, ungdomstrinn og i videregående opplæring, blir elevene spurt om hvordan de opplever sine liv. Undersøkelsen skal gi et bilde av helheten i barn og unges liv. Resultatene blir brukt både lokalt og nasjonalt. Lokalt med tanke på hvordan skolene, og kommunene, kan tilrettelegge for ungdommene, og nasjonalt med hensyn til kunnskapsgrunnlag for politikk. Fra ungdata-undersøkelsen vil vi trekke frem at når det gjelder resultat på hvordan elevene opplever skolestress i Norge, av de som deltok i treårsperioden fra 2020-2022, er det 50 % som oppgir at de kjenner på dette ofte eller svært ofte. 78 % oppgir at de kjeder seg på skolen, og 28 % gruer seg til å gå på skolen. Prosentandelen som oppgir at de trives på skolen er 86 %, samtidig som det bare er 63 % som er fornøyd med skolen. Dette er tankevekkende tall som også sier noe om profesjonsutøvernes utfordringer i feltet (Ungdatasenteret, 2022).

Vi velger å henvise til disse resultatene, da vi tror at dette kommer av at norsk skole har gått en utviklingsvei mot en kultur for prestasjonsskole som i større grad er målstyrt. Dette finner vi belegg for hos Espen Schaanning (2018). I elevundersøkelsen blir elevene spurt om læring og trivsel i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Her er det obligatorisk for 7. trinn, 10. trinn og Vg1 å delta. Et av hovedfunnene i elevundersøkelsen fra 2022 er at det er endring i hvor motiverte elevene er for læring. Det har vært en nedgang de siste tre årene, og andelen elever som opplever mobbing har økt (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette forteller oss også noe om endring i utfordringer skolene og profesjonsutøverne må forholde seg til. Resultatene fra disse to undersøkelsene blir stadig blåst opp i media, ofte med et negativt fokus (Federici et al.,

2022). Dette tror vi kan være pregende for både samfunnets syn på skolen og dermed profesjonsutøverne, i dobbel forstand. Ressurssituasjonen er også en faktor. Vi ser en mulig manglende sammenheng mellom endringer i krav til skolen, i lovverk og samfunnets forventninger, og ressurstildeling, men går ikke nærmere inn på dette i oppgaven.

For tre år siden kom det en ny læreplan, Kunnskapsløftet 2020, forkortet LK20. Denne læreplanen er en fagfornyelse fra den forrige læreplanen, Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Vi ser det ikke relevant for vår forskning her å gå inn på endringer med tanke på kompetansemål og innføring av kjerneelementer og tverrfaglige tema. Det vi ser på (blant annet) som vesentlig, for vårt virke og vår forskning, er overordnet del i LK20. Det at LK20 har en overordnet del, må også bety at noe er underordnet. I overordnet del finner vi prinsipper for skolens praksis, der det tydelig står at alle skoler plikter å legge til rette for god utvikling i skolen. Skolen skal være en profesjon hvor både ledere, lærere og andre ansatte skal reflektere over felles verdier og videreutvikle praksis. «God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er også i overordnet del at verdiene og prinsippene for opplæringen i grunnskolen (og vgs) blir utdypet, der den går inn på opplæringens verdigrunnlag; prinsipper for læring, utvikling og danning og prinsipper for skolens praksis. Der blir blant annet skolens ansvar for elevenes dannelse, utvikling av kritisk tenkning og etisk bevissthet løftet frem. I tillegg understrekes det at lærerne må bruke sitt profesjonelle skjønn, slik at hver enkelt elev blir mest mulig ivaretatt i møte med fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her vil vi påpeke at dette stiller store krav til lærernes dannelse, evne til kritisk tenkning og etiske bevissthet og utøvelse.

Som vi ser det, står bruk av pedagogisk skjønn av og til i motsetningsforhold til etablerte rutiner, regler og normer for utførelsen av profesjonsvirket. Hvordan en da forholder seg til alle de faktorer som påvirker profesjonsutøvelsen blir avgjørende både for egen og felles profesjonsutvikling og profesjonsdannelse, for egen og fellesskapets opplevelse, og videre utvikling av individuell og felles profesjonsutøvelse. Vi hadde derfor et ønske om å søke en tilnærming, undersøke og prøve ut en metode for å finne svar på våre undringer. Kanskje kunne vi finne ut om noen av de utfordringer vi kunne se som følger av dette motsetningsforholdet kunne møtes?

I studiene «*Mentor og veiledning*» fra Nord universitet, samt deltakelse i ulike utviklingsarbeider ved egne arbeidsplasser i skolen har vi selv erfart at ulike former for

veiledning i dialoggrupper kan bidra til frigjøring og utvikling av iboende kunnskap og dannelse. Vår erfaring tilsier at dette har bidratt til større bevissthet og trygghet på egen kompetanse, både individuelt og i fellesskap. Vi søkte derfor å utvikle og prøve ut en modell for aksjonsforskning hvor dialog med forankring i kollegiet stod sentralt for å gjøre et forsøk opp mot de utfordringer vi ser i våre profesjonsfellesskap knyttet til tidligere nevnte motsetningsforhold mellom bruk av skjønn og etablerte rutiner, normer og tradisjoner. Vi tror at løsningen ligger i kommunikasjon og å løfte frem klokskapen som ligger i kollegiene.

Det er med et ønske om at arbeidet skal kunne bidra til det beste for egne kollegier, og dermed det beste for elevene vår forskning gjøres. I dette ligger også en særlig omtanke for de elevene som kanskje ikke passer like godt inn i skolens standardiserte organisering. Kjernen i masteroppgavens verdigrunnlag er at alle deltakere i organisasjonene, både elever og profesjonsutøvere, trenger gode menneskemøter for å bli sett, møtt og lyttet til som viktige individer for slik å få bedre fellesskap for alle i skolesamfunnet.

Selv om nyskaping ikke blir et resultat av forskningen ligger det en motivasjon i håp om økt bevissthet angående valg av tematikk, samt at utvikling og utprøving av denne aksjonsforskningsmodellen av dialoggruppearbeid skal kunne gi et bidrag til andre utviklingsarbeider i egne og andre organisasjoner.

1.2 Problemstilling og formål med forskningsprosjektet

Problemstillingen for forskningsprosjektet er formulert til:

Hvordan kan metoden dialoggruppemøte bidra til utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelse, individuelt og kollektivt, i pedagogisk virksomhet?

Til grunn for forskningsprosjektet og for videre å kunne gi svar på problemstillingen ble disse forskningsspørsmål formulert:

1. Hvordan opplever lærerne at de har rom for å utvikle skjønn og dannelse, individuelt og i fellesskap, i sin arbeidshverdag?
2. Hvordan er deres opplevelse av verdsetting og respekt av deres pedagogiske vurderinger i sitt kollegium?
3. Hva legger lærerne i begrepene skjønn, dannelse, taus kunnskap, praktisk kunnskap, profesjonsutvikling og kritisk tenkning?
4. Hvordan erfares deltakelse i dialoggruppemøter med søkelys på lærende fellesskap, egen og felles frigjørende profesjonsdannelse?

5. Hva kan dialoggruppearbeid i skolen gi, og hvilke utfordringer kan ses, i sammenheng med profesjonsutvikling og profesjonsdannelse?
6. Kan denne arbeidsmetoden føre til et ønske om en videre utvikling av egen og felles profesjonsutvikling og profesjonsdannelse?

Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke en metode for å kunne bidra til utvikling og dannelse av profesjonskunnskap med særlig tanke opp mot motsetningsforholdet mellom etablerte normer, regler og rutiner i møtet med behov for nye handlingsprosedyrer i profesjonsfellesskapet. Her blant annet konkretisert gjennom bruk av skjønn sett opp mot etablerte handlingsmønstre og tradisjoner.

I den hensikt å forankre forskningen i profesjonsutøverenes opplevelse og forståelse av tematikken ble deres perspektiv hentet frem og lyttet til. Deltakernes ståsted og perspektiv, i både forarbeid, underveis og i etterkant, utgjør empirien forskningen bygger på. Opplevelse av rom for utvikling av skjønn og dannelse, hvordan deres pedagogiske vurderinger blir verdsatt og respektert, samt utvikling av et felles tolkningsfellesskap av begrepene skjønn, dannelse, taus kunnskap, praktisk kunnskap, profesjonsutvikling og kritisk tenkning ble lagt til grunn for dialogarbeidet. I og av deltakerne søktes erfaringer og refleksjoner til svar på hvordan deltakelsen i metodens prosess opplevdes og hvilket utbytte og hindringer som kunne ses, om metoden kunne føre til utvikling av profesjonsutvikling og profesjonsdannelse, individuelt og felles i en organisasjons profesjonsfellesskap.

Refleksjoner i etterkant tar for seg om denne arbeidsmetoden kan anbefales som bidrag til å styrke profesjonsutøving, både individuelt og kollektivt, i egne skoler/organisasjon og i skoleorganisasjoner generelt. Samt om en kan se kvaliteter ved forskningsprosjektet ved overføringsverdier til andre profesjoner.

Disse forskningsspørsmålene vil ikke bli kronologisk besvart, men funn gjort i våre undersøkelser vil bli referert til hvilke forskningsspørsmål vi mener ble besvart. Funn vil bli henvist til, og gjort rede for under alle tre metodeformer. I drøftingsdelen ser vi empirien opp mot teori, og i konklusjonen trekker vi tråder fra empirien til å besvare problemstillingen vår.

1.3 Oppgavens disposisjon og struktur

Masteroppgaven er inndelt i seks hovedkapitler; innledning, forskningsetiske spørsmål, teori, presentasjon av metode og empiri, drøfting og konklusjon.

I innledningen gjøres det rede for bakgrunn for valg av tema, oppgavens disposisjon og struktur, sentrale begrep i problemstillingen samt tidligere forskning relevant for prosjektet. Forskningsetiske spørsmål og betraktninger tas opp i kapittel to, men vil også bli omhandlet i både metode- og drøftingsdel senere i oppgaven. I kapittel tre redegjøres det for teori. Her settes masteroppgaven inn i en vitenskapsfilosofisk sammenheng. I denne forskningen hvor tre lag med teori og praksis, fra lærerprofesjonen, veiledning og forskning, til praktisk kunnskap møtes, vil det kunne ut i hovedsakelig tre teoretiske undertema; kunnskap, danning og dialog. Kapittel fire handler om metode og empiri. Kvalitativ forskning, aksjonsforskning, feltforskning i eget felt og informanter er viktige sammenhengende deler innenfor denne delen. Her gjøres det i kronologisk rekkefølge rede for metodeformene som inngår i metodestrategien hvor kvalitative forskningsintervju, dialoggruppemøter, observasjon og erfarings- og refleksjonsnotater alle er en del av. Hver av metodene gjøres først rede for, i beskrivelse av gjennomføringen blir også noe empiri skrevet frem, deretter etterarbeidet. Etter dette presenteres funn, og til sist erfaringer og refleksjoner gjort i etterkant opp mot hver enkelt metodedel. I kapittel fem drøftes funn, her opp mot teori og metodestrategien som helhet, før det i kapittel seks gjøres konklusjoner opp mot problemstillingen.

Masteroppgavens oppbygning gjenspeiler forholdet mellom teori, metode og empiri sett som en runddans i aksjonsforskningsprosjektet.

1.4 Sentrale begrep i problemstillingen

Metoden dialoggruppemøte innebærer dialogmøter der alle er likeverdige og medbestemmende deltakere hvor kommunikasjonen bærer preg av åpenhet, anerkjennelse og trygghet. Det er saksforholdet søkelyset rettes mot, og alle ønsker å søke ny forståelse ved felles refleksjon. Dette er betingelser vi mener må være til stede for at det kan beskrives som et dialogmøte.

Profesjonskunnskap betegner vi som praktisk kunnskap sett som klokskap, som viser seg som svarene i profesjonsutøvelse. I dette forskningsprosjektet spesielt knyttet til profesjonen lærer, men de generelle trekk har overføringsverdi til andre samfunnsorienterte profesjoner.

Profesjonsdanning legger grunnlaget for svarene i profesjonsutøvelsen. Den er bygd opp av praktisk kunnskap, verdier og holdninger, som etisk bevissthet. Å ta omsorg for egen danning er vesentlig for utviklingen av profesjonsdanningen. Å finne og gjøre gode løsninger i

handlinger og samhandling med andre er målet ved utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelse.

Profesjonen utøves både individuelt og kollektivt, alene og i fellesskap. Begge disse dimensjonene, og forholdet dem imellom, er av stor betydning for samspillet og samhandlingens innvirkning på hverandre.

Pedagogisk virksomhet innbefatter undervisning, oppdragelse og sosialisering med omsorg, til det beste for elevene. Arbeidsfellesskapet hvor kollegaene inngår utgjør et profesjonsfellesskap. Dette består av mange dynamiske og faste organiserte mindre fellesskap, som utgjør et samlet fellesskap i en organisasjon. Videre kan en også se profesjonsfellesskap mellom organisasjoner innenfor samme felt, både på nasjonalt og internasjonalt nivå. Hit beveger vi oss ikke i løpet av dette forskningsprosjektet.

1.5 Tidligere forskning

Tidligere forskning innenfor dette feltet er mangfoldig, både nasjonalt og internasjonalt når det gjelder aksjonsforskning. Tiller (2006) skriver at aksjonsforskning blir sett som motoren i det nye læringsløftet, og at aksjonsforskning vil bli et nøkkelbegrep for dette århundret.

Aksjonsforskning generelt vil bli beskrevet under kapittel fire i denne masteroppgaven. Med tanke på vår problemstilling finner vi det mest relevant å se til forskning som innbefatter, aksjonsforskning, feltforskning, profesjonsutvikling og profesjonsdannelse, NOUs utredning av etter- og videreutdanning for barnehageansatte og skoleansatte, og bruk av dialog i aksjonsforskning.

Ettersom vi skulle gjennomføre dialoggruppemøter som metode i egne kollegium, impliserte det at vi skulle være forskere i eget felt/egen praksis. Dette tar vi tak i opp mot metodeteori under kapittel fire. Vi bygger vår forskning på denne teorien som er utformet gjennom tidligere forskningsprosjekter innenfor dette fagfeltet. Vi går ikke her inn på andre feltforskningsprosjekter i den sammenheng, men vår kunnskap og utøvelse er foretatt på bakgrunn av kjennskap til deres arbeider, og utvikling av kunnskap i den sammenheng. Dette gjelder i særlig grad arbeider referert til av Cato Wadel (2014), Catrine Torbjørnsen Halås (2012, 2017, 2021) og Tom Tiller (2004, 2006).

Profesjonsutvikling og profesjonsdannelse er store tema innenfor organisasjonsutvikling, som er felt i stadig forandring og vekst. Vi vil her gå inn på tre forskningsartikler som vi finner særlig interessante opp mot bakgrunnen for vårt valg av forskningstematikk. Den første av

dem er skrevet av Knut Roald, dosent ved Høgskolen på Vestlandet, med tittelen *Felles ansvar for profesjonsutvikling* (2017). Her tar han for seg hvordan man kan skape engasjement for utvikling mellom de ulike nivå i organisasjonene, og politikk i de ulike samfunnsnivå. Han peker på en nødvendig utvikling av skolen på bakgrunn av en vesentlig større vektlegging av «metodeforståelse, problemløsning, kreativitet, selvrefleksjon og verdivalg» (Roald, 2017). Roald holder frem at alle som arbeider med pedagogisk virksomhet, innbefattet ledere og politikere, av den grunn må utvikle sin kunnskap og forståelse av rollene som inngår i det pedagogiske arbeidet. Vi vil trekke frem en konklusjon fra hans arbeide hvor han fastslår at strategier for profesjonsutvikling som i hovedsak lykkes er knyttet til utveksling av erfaring, refleksjon og utprøving av ny praksis blant kollegaene. Roald ser til Huber, 2010, som holder frem at «...eigenvurdering og tilbakemelding..., kunnskapsbygging i grupper og nettverk...og praktiske erfaringane... har stor innverknad på profesjonsutøvarar kontinuerlege utvikling» (Roald, 2017). Hans skisseringer av forutsetninger som må være til stede for utvikling samsvarer i stor grad med våre metodevalg, i både forskningsstrategi og arbeidsform i aksjonen, dialogen.

Den andre forskningsartikkelen *Læreres og rektorers mangfoldige erfaringer utvider forståelsen av hvordan man kan lede kollektiv profesjonell læring blant lærere* tar for seg hvordan man kan legge til rette for kollektiv profesjonell læring blant lærere, og er en studie gjennomført av Sølvik og Roland i 2022. Studien synliggjør utfordringer, og muligheter, ved oppstart og vedlikehold av kollektive profesjonelle læringsprosesser. Artikkelen gir eksempler på ulike metoder og tiltak som kan bidra til å skape en kultur for kollektiv læring; å etablere møteplasser for erfaringsutveksling, tilrettelegge for kollegaobservasjon og gi rom for refleksjon over egen praksis. Det blir poengtert at lærere som deltar i samarbeid og læring sammen med sine kollegaer, ofte opplever en positiv endring i sin praksis og økt trivsel på jobben. Videre pekes det på viktigheten av å involvere ledelsen i arbeidet med å legge til rette for kollektiv profesjonell læring, samt å sørge for tilstrekkelig tid og ressurser til å gjennomføre læringstiltakene. I følge Sølvik og Roland legger profesjonell læring vekt på at skolens ansatte jobber sammen for å fremme refleksjon og kunnskap som er nødvendig for å holde skolens praksis oppdatert og utviklingsorientert. Profesjonell læring innbefatter at lærere og andre ansatte samarbeider for å utvikle verdier, identitet og kunnskap, som igjen fører til at det etableres strukturer, normer og diskusjoner som påvirker fremtidige handlinger i organisasjonen. Til slutt påpekes det i artikkelen at det kreves systematisk jobbing over tid, med en kontinuerlig innsats og et langsiktig perspektiv, for å bidra til at lærerne kan utvikle

seg og forbedre undervisningen sin (Sølvik & Roland, 2022). Deres eksempler på metoder som kan skape kultur for kollektiv læring sammenfaller med vår intensjon for vår forskning, å skape en møteplass for erfaringsutveksling og å gi rom for refleksjon over egen praksis.

Den tredje forskningsartikkelen utgår fra en doktorgradsavhandling og har tittelen *Lærerprofesjonalitet og lærersamarbeid i skolen*. Den er forfattet av Galina Shavard, førsteamanuensis ved Høgskolen i Østfold. Hennes forskning vitner om at utviklingsarbeidet i skolen taper med hensyn til oppgaver knyttet til den daglige drift og virksomhet, på tross av at lærersamarbeidet ses som en betydningsfull strategi i den sammenheng (Shavard, 2022). I artikkelen redegjøres det for at lærerprofesjonalitet inneholder mange fenomen, at det kan legges særs ulik betydning i begrepet og at ulike idealer som gjelder dette kommer til uttrykk i ulike lærersamarbeid og arenaer. Det nasjonale målet om å styrke lærerprofesjonen innenfra mener Shavard er befestet, på tross av manglende empirisk kunnskap om hva samspillet med initiativ ovenfra eller innenfra har å si. Hun holder frem at det å se på de uformelle arenaene hvor lærerprofesjonalitet utvikles er viktig, ved å peke på at felles holdninger og fagspråk gradvis utvikles her. I tillegg peker hun på at handlingsrommet finnes, men at dette blir brukt til konkrete, praktiske «her og nå»-oppgaver som planlegging, elevsaker og deling av gode undervisningsopplegg. Shavard fremholder at slikt praktisk rettet utviklingsarbeid er ønsket av lærerne, men at det har begrensninger opp mot utvikling av profesjonalitet. Hun argumenterer med at dette kan begrense lærernes fortolknings- og handlingsrom, pedagogiske oppfinnsomhet og trygghet i klasseledelse. Samtidig holder hun frem at faglige drøftinger må utgå fra konkrete problemstillinger med forankring i klasserommet i det hun kommer med sin mening om hvordan utviklingsarbeid i skolen bør styrkes. Støttestrukturer, eksterne ressurser, kritisk avstand, aktiv fagspråkbruk, og forestillinger av ønsket videreutvikling er viktige faktorer i den sammenheng mener hun, men aller viktigst er rom, initiativer og gode rutiner for engasjerende faglige diskusjoner og organisasjonens strategiske utviklingsarbeid (Shavard, 2022). Shavards forskning støtter opp under bakgrunnen for forskningsprosjektet vårt, da hennes argumentasjon for å gi utviklingen av profesjonskunnskap større plass og rom, sett i en bredere betydning enn ferdigheter, er sammenfallende med vår forsknings grunnholdning og budskap.

Norges offentlige utredninger (NOU) publiserer utredninger hvor de gjør rede for ulike forhold i samfunnet. Det er arbeidsgrupper nedsatt av regjeringen, eller et departement, som står for utredningen og arbeidet publiseres enten som NOU-er eller som rapporter. NOU 2022: 13 utredet etter- og videreutdanning for barnehageansatte og skoleansatte. Hensikten

var å foreslå modeller for etter- og videreutdanning, med mål om at alle ansatte skal inneha god kompetanse for å best mulig kunne arbeide for utvikling, læring og dannelse hos barnehagebarn og elever. I utredningen, som er et meget omfattende arbeid, blir det foreslått flere tiltak for kompetanse- og karriereutvikling. Vi finner det ikke hensiktsmessig her å gå inn på disse tiltakene eller dokumentet i sin helhet, men det er noen funn i utredningen som er relevant å se til for vår forskning. I kapittel fem, *Hva vet vi om kompetanseutvikling i barnehage og skole?* blir det beskrevet evalueringer gjort om erfaringer med tidligere satsinger (utviklingsinitiativer fra Udir), som for eksempel «Ungdomstrinn i utvikling». Her er det kommet frem til at satsingen(e) førte til størst endring på ledelsesnivå. Det nevnes flere tidligere satsinger, men hovedpoenget her er at ut av disse satsingene viser det seg at de som i beste fall har utbytte, er lederne. Den store mangel det pekes på i evalueringen er at profesjonsfellesskapet aldri kommer til uttrykk (NOU 2022: 13, s. 70). Sentrale erkjennelser som løftes frem er at hvis profesjonsutøverne selv ikke ser hensikten, eller mangler motivasjon for utviklingsinitiativet, kan kompetanseutviklingen til og med virke negativt. Betydningen av at profesjonsutøverne selv har motivasjon og interesse for kompetanseutviklingen blir understreket. Det vil si at hvis kompetanseutviklingen har et utspring fra profesjonsutøverne selv, vil det kunne være en indre kilde for motivasjon til gjennomføring gjennom profesjonsutøvernes eieforhold og derav bli et bidrag til utvikling som skaper utbytte (NOU 2022: 13, s. 70-71).

Her vil vi påpeke at det har kommet frem tydelige erkjennelser av at de utviklingsveier som det er brukt store ressurser på, har vært fånyttede fordi metoden eller arbeidsmåtene ikke har nådd målgruppen. Betydningsfulle faktorer for profesjonsutvikling som blir løftet frem her er aktiv deltakelse og felles refleksjon med utspring i profesjonsutøverne behov og arbeidshverdag. Det fremholdes at profesjonsutøvere som støtter og veileder hverandre, er en effektiv måte å drifte profesjonsutvikling på. I tillegg blir det holdt frem at: «Når lærere samarbeider i skolens profesjonsfellesskap om konkrete problemer de har behov for å finne gode løsninger på, vil de utvikle ny kunnskap og bli bedre i stand til å løse lignende problemer senere» (NOU 2022: 13, s. 72). Dette ser vi som en rettferdiggjørelse av vårt forskningsprosjekt som har det ønske og håp om å løfte frem profesjonsutøvernes stemme, og å gi dialogmøter en større rolle i organisasjonens arbeidsstrukturer, ved en arbeidsmetode for profesjonsutvikling.

Vi har også sett på forskning omkring bruk av dialog i aksjonsforskning, men da bare funnet forskning med andre hensikter og mål, forutsetninger og rammer, samt organisering og

størrelsesforhold, i både involvering av ulike organisasjonsnivå og involverte profesjonsdeltakere. *Aksjonsforskning i Norge, volum 2* er et eksempel hvor dette kommer til uttrykk. Dette er en antologi med mange bidrag til endring i ulike kontekster gjennom aksjonsforskning, hvor ulike perspektiv på grunnlagstenkning og ulike forskerroller blir belyst. Husebø et al. (2020) skriver i sin artikkel, om dialog som begrep ut fra aksjonsforskningens vitenskapsteori, og om hvilken funksjon dialogen kan ha i aksjonsforskning ut fra egne forskningsprosjekter. Dialog som begrep i forskningslitteraturen ser ut til å bli definert likt med hvordan vi ser til dialog i vårt forskningsprosjekt. Likeverdige deltakere i likeverdig kommunikasjon med hverandre, med vekt på demokratiske prosesser, med den hensikt å løfte frem utfordringer ved å se til de ut fra de ulike perspektiv deltakerne medbringer. Dialogens funksjon som metode ser også ut til å bli definert likt, dialog som åpne samtaler, preget av undersøkende samtaleform med interesse for hverandres forståelser og erfaringer.

Husebø et al. (2020) henviser mye til litteratur fra et internasjonalt fagfelleurdert tidsskrift som publiserer utvikling av teori og praksis innen aksjonsforskning, *Educational Action Research Journal (EARJ)*. Der refererer de blant annet til en nederlandsk assisterende professor, Wouter Sanderse, som har gjennomført et prosjekt knyttet til «character education». Her blir det vist til «aristotelisk- dialog og aksjonsforskning», det vil si dialog i aksjonsforskning, med den hensikt å oppøve profesjonsutøvernes praktiske klokskap.

Vi ser her både likheter og forskjeller opp mot vår forskning. Det vi ser som likt her er den felles refleksjonen med ønske om å videreutvikle profesjonsutøvernes praktiske kunnskap, klokskap og svarevne, det vil si utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelse. Husebø et al. (2020) viser til mange flere lignende prosjekter, som holder filosofiske oppfatninger om, og sokratiske idealer til grunn for, dialog. Fellestrekk for disse prosjektene er at de innebærer en dypere læring, og/eller mulighet for utvikling av praksis, til deltakerne. Dette skjer da gjennom refleksjon rundt det moralske grunnlaget for profesjonsutøvernes handlingsmuligheter, og refleksjon om hvordan praktiske handlinger kan omsettes i verk fra overordnede verdier (Husebø et al., 2020, s. 86).

Det vi oppfatter som ulikt er utgangspunktet for refleksjonen. Hvor vi var bevisste på frigjøringsaspektet ved utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelse ved å ta tak i hverdagssituasjoner tilknyttet etiske verdier, og derav se hvor dialogen førte oss, får vi innrykk av at utgangspunktet i disse dialogene har hatt en nærmere relasjon til moralske

overhengende tema. Kanskje er det noe særegent ved vår organisering og gjennomføring, av metodestrategi og metodeformen dialoggruppemøte, også.

Etter flere presentasjoner av prosjekter hentet fra EARJ, fortelles det om egne erfaringer i aksjonsforskning/prosjekter med dialog i fokus av Husebø et al. (2020). Her forteller de om ulike dialogformer (aktivistdialog, eksistensiell dialog, nødvendig dialog) mellom mennesker med ulik bakgrunn med tanke på religion og livssyn, som handlet om å motvirke rasisme og fremmedfrykt og å skape gode relasjoner i lokalmiljøet. De forteller også om skolerelatert aksjonsforskning, der de skulle bidra til å utvikle ny undervisning med vekt på dialog i noen fag i videregående skole. Vi ser det ikke som relevant å gå dypere inn i disse prosjektene, men derimot er det relevant å se til deres analyse omkring bruk av dialog i aksjonsforskning. Til grunn for analysen ligger alle de artiklene de har omtalt fra EARJ, som er flere enn de som er nevnt her, samt deres egne erfaringer. De holder frem at dialog i aksjonsforskning kan ses som bærer av verdier og at dialogen kan bringe med seg visse «krefter». Innbyrdes utbytte, ansvar og deltakelse blant deltakerne holder de frem som grunnlag for at dialog kan ses som bærer av verdier. «Krefter» de peker på som dialog som metode i en aksjonsforskningsprosess kan ta med seg er myndiggjøring, frigjøring og selvstendigjøring, både individuelt og felles, hos deltakerne (Husebø et al., 2020, s. 103). Dette er funn som er aktuelle for vårt forskningsprosjekt, der vi undersøkte om dialoggruppemøte som metode kunne bidra til utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelse, individuelt og kollektivt.

Vi har lett og søkt etter prosjekter med likhetstrekk til vår forskningsstrategi. Arbeider med lik strategi har vi ikke funnet. Det trenger ikke å bety at vår forskning er unik, men for oss fremstår den som utviklet av oss, på egne premisser.

2 Forskningsetiske spørsmål

Vi tar i dette kapitlet for oss spørsmål knyttet til forskningsetikk. Underliggende tema som blir berørt er registrering hos Norsk senter for forskningsdata, generelle forskningsetiske retningslinjer, Nord universitets retningslinjer, samt hvordan disse føringer er forsøkt etterlevd i forskningsprosjektet.

Forskningsprosjektet er registrert hos NSD, Norsk senter for forskningsdata (vedlegg I). Det er planlagt og gjennomført i samsvar med *Generelle forskningsetiske retningslinjer* utarbeidet av De nasjonale forskningsetiske komiteene. Prinsippene som blir nevnt i innledningen av disse retningslinjene, har vært førende og viktige verdier i prosjektarbeidet. Respekt for

deltakerne; å etterstrebe gode konsekvenser for både deltakere, organisasjonene og samfunnsmessig; en rettferdig utforming og utførelse; samt høy grad av integritet gjennom sannhetsbestrebelse, ansvarlighet, åpenhet og ærlighet har gjennom hele prosjektet stått som ledestjerner og har vært etterfulgt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019).

For å imøtekomme denne etiske standarden ble det gjort en sannhetsbestrebelse gjennom ærlighet, åpenhet, dokumentering og systematikk i arbeidet for å søke ny kunnskap. Forskningen er gjort i studiesammenheng, med tillatelse fra Nord universitet, NSD og ledelse ved involverte organisasjoner. Ingen oppdragsgiver har utilbørlig søkt å påvirke verken metodevalg, gjennomføring eller publisering. Kvalitet er forsøkt etterstrebet gjennom ervervelse av nødvendig kompetanse, utforming av forskningsspørsmål og derav problemstilling for masteroppgaven, egnet metodevalg og forsvarlighet og hensiktsmessighet i prosjektgjennomføring i henhold til både innhenting, behandling og oppbevaring/lagring av datamateriell (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019).

Det ble i forkant av gjennomføring av aksjonsforskningsprosessen gitt informasjon om hva prosjektet innebar, og innhentet samtykke fra deltakerne og ledelsen ved organisasjonene. Gjennom hele prosessen, fra planlegging til etterarbeid er det tatt hensyn til konfidensialitet og konsekvenser med hensyn til deltakerne og organisasjonen ellers. Deltakerne og ledelsen ved organisasjonen ble også orientert om hvordan konfidensialiteten ble ivaretatt i informasjonsskrivet de fikk i forkant.

Nord universitets retningslinjer angående lagring og oppbevaring av det som klassifiseres som beskyttet informasjon ble fulgt (Nord universitet, 2022). Dette gjaldt både samtykkeskjemaer, lydopptak og annet datamateriell, som erfarings- og refleksjonsnotater fra deltakerne og analysemateriell og referater. Gode rutiner og handlingsmåter med lagring i Nord universitets skytjeneste for lagringsbase ble praktisert for å imøtekomme krav til konfidensiell oppbevaring og slik sikre at personvernet ble ivaretatt.

Personvernet ble også ivaretatt gjennom vektlegging av taushetsplikt i oppstarten av dialoggruppene ved å understreke viktigheten av at dette skulle være et trygt rom. I tillegg til deltakernes implisitte taushetsplikt i form av deres profesjon hvor organisasjonens taushetsplikt var gjeldende, fant vi det som et naturlig utgangspunkt sammen med andre føringer for dialogen i oppstarten av dialoggruppemøtene. Det ble rettet oppmerksomhet mot både elever, organisasjonenes ansatte og andre samarbeidspartnere i dette. Etiske føringer i

form av vektlegging på å ha dialog om sak, ikke personer, ble vektlagt og fulgt i gjennomføringen.

Eventuelle uheldige konsekvenser som ikke kunne forutses eller mulig for oss å håndtere ble tatt høyde for gjennom forankring av forskningsprosjektet hos ledelsen ved skolene/organisasjonene. Med en inngang til arbeidet med en varsom holdning og ydmykhet ble det også vist respekt for både deltakere og organisasjonen for øvrig.

Dobbeltheten i forskerrollen feltforskere i eget felt innebærer en rollebevissthet. Det er forsøkt tatt høyde for dette ved å være klar over det doble forholdet som forsker og kollega, og vår forforståelse av og i feltet. Dette, samt hvilken posisjon forskere og deltakere blir konstruert til, vil bli diskutert nærmere i både metodedel og drøftingsdel av oppgaven. Åpenhet og ærlighet om den doble rollen overfor deltakende kolleger kom direkte frem gjennom gjøremålene i prosessen. Det var også full åpenhet om hva forskningsprosjektet handlet om opp mot deltakerne, ledelse og andre kollegaer i organisasjonen og derfor kan det nevnes at redelighet var et område som ble forsøkt ivaretatt.

God henvisningsskikk for å sikre krav til etterprøvbarhet, redelighet og resultater i egenprodusert arbeid med tanke på forskningsprosjektets troverdighet er også vektlagt som meget viktig. Masteroppgaven med dens funn blir tilgjengeliggjort etter Nord universitets føringer og regelverk slik at etterprøvbarhet, tilbakegivelse til deltakere og samfunn, dialog med offentligheten og demokratisk funksjon er sikret (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019).

Når det gjelder lover og regler for forskning følges disse etter beste evne. En bevissthet om den grunnleggende viktighet av dette holdes frem ved å sitere direkte fra Nord universitets ingress til sine elektroniske sider gjeldende etiske retningslinjer: «All forskning som utføres ved Nord universitet skal være basert på respekt for forskningsdeltakernes menneskerettigheter og menneskeverd. Hensynet til deltakernes velferd og integritet er helt grunnleggende og skal gå foran vitenskapens og samfunnets interesser» (Nord universitet, 2023). Så gjelder i dette forskningsprosjektet.

Forskningsetiske spørsmål vil ytterligere bli tatt opp og utdypet underveis, i alle deler av metodekapitlet og videre i drøftingsdelen.

3 Teori

I dette kapitlet plasserer vi først vårt forskningsprosjekt inn i en vitenskapsfilosofisk sammenheng for å presentere vårt og forskningsprosjektets ståsted. Vi ser etter hvert til posisjonen kritisk realisme innenfor filosofien, der vi også går inn på indre ontologi og epistemologi. Kapitlet er videre inndelt i undertemaene kunnskap, dannelse og dialog. I kunnskapsdelen gjør vi først rede for ulike forståelsesformer, hvor vi etter hvert ser til ulike teorier for kunnskapsutvikling. Så kommer en redegjørelse av fenomenet praktisk kunnskap sett i sammenheng. Først ut fra Aristoteles' ulike kunnskapsformer, og hans tenkning i *Den nikomakiske etikk*, så som et tidsmessig begrep i endring, før vi videre utforsker forholdet mellom teori og praksis i praktisk kunnskap. Til sist i denne delen undersøker vi grunnlaget for at praktisk kunnskap også kan benevnes som «svarevne». Den følgende delen om dannelse fortsetter med å se til svarevne, og hvordan utvikling av svarevne kan ses på som utvikling av dannelse. Videre blir det løftet frem hvordan vi tolker begrepet dannelse, hvordan dannelse berører vår profesjon og hvordan dannelse inngår i vårt forskningsprosjekt ved å se til etikk, pedagogisk takt og dannelse og mennesket som virksomhet. Dialogdelen handler i hovedsak om hvordan man møter andre og hvordan man kan innta ulike holdninger i kommunikasjon med andre. Bakhtin-, Freire- og Gadammers perspektiv på dialogens muligheter blir løftet frem. Vi ser også til den tause dimensjonen anlagt av Polanyi, og hva som kan bidra til et godt samtaleklima i dialoggruppemøter tilknyttet tolkningsfellesskapets rolle. Avslutningsvis ser vi til Skjervheims begrep treleddet relasjon og Bubers mellommenneskelige rom.

3.1 Vitenskapsfilosofisk sammenheng

Ulike filosofer og vitenskapsteorier har ulike begrep og forståelser de legger til grunn, utvikler og utøver sin tenkning ut fra. I de ulike vitenskapsteorier finner vi at de er utviklet ut fra historiske vitenskapsfilosofiske retninger hvor ulike filosofer har vært førende for senere filosofer og utvikling av retningene. De grunnleggende tankene innen retningene er like, men i utviklingen har som regel ulike tenkere vektlagt ulike elementer, eller også hatt noen motstridende oppfatninger og ideer, og derfor utviklet seg til ulike grener og retninger innenfor samme vitenskapsteori.

For å undersøke og finne svar på vår problemstilling søkte vi svar i hvordan våre deltakere/informanter opplevde dialoggruppemøtene, og hva de mente de fikk ut av denne erfaringen. I utbyttedimensjonen kan en se at vi søkte etter deres opplevelse og forståelse av erfaringen for å finne ut om det hadde ført til noen form for (videre)utvikling av

profesjonskunnskap og profesjonsdannelse. En kan av dette se at forskningsprosjektet forholder seg til ontologi gjennom at det forholder seg til det værende, læren om det som eksisterer, og epistemologi som er erkjennelsesteori-, eller lære, som handler om kunnskap og hva vi kan vite (Fuglseth & Halås, 2021, s. 24). Forskningsprosjektet forholder seg derav til ontologi ved at vi arbeidet med noe som eksisterer og som er i virkeligheten, våre deltakers erfaring og opplevelse, og til epistemologi gjennom hva og hvordan vi kan vite og forstå, ut fra disse erfaringene og opplevelsene.

Videre inngår vår forskning i en fenomenologisk vitenskapsfilosofisk tradisjon og posisjon da vi ønsket å få tak i hva informantene erfarte, tenkte og mente, før, underveis og i etterkant av forskningsprosessen. I fenomenologien, læren om fenomenene, tar man utgangspunkt i menneskers subjektive virkelighetsoppfatning, ikke bare i umiddelbare fakta som i naturvitenskapene. Fenomenologien er en filosofisk retning som beskriver hvordan ulike fenomen fremstår for bevisstheten, og hvordan bevisstheten forholder seg til dem slik de fremtrer. Med en fenomenologisk posisjon vil man, uten avvisning av naturvitenskapene, beskrive hendelser og handlinger som de fremstår for mennesker subjektivt, samt å favne om mangfold og riklighet i denne gjøren (Skirbekk & Gilje, 2000, s. 579).

Grunnleggeren av fenomenologien, Edmund Husserl, blant flere tenkere innenfor samme vitenskapsfilosofiske retning kalte den hverdagslige virkelighetsoppfatning for livsverden. Han hevdet at naturvitenskapelig teorisering må foregri å si noe sant, objektivt og allmenngyldig, noe som er eksakt om verden, mens Husserl forfektet: «... at enhver vitenskapelig beskrivelse av virkeligheten er *betinget av vår umiddelbare tolkning av virkeligheten, vår livsverden*. Livsverden er således virkeligheten slik den fremstår for oss ut fra *common sense* – vår dagligverden» (Vaags, 2004, s. 79). Med den bakgrunn forholdt vi oss til våre informanternes subjektive virkelighetsforståelse av sin livsverden i deres dagligverden, som den fremstår for dem, som virkelig, og derav verdt å finne mening og sammenheng ut fra.

Både i forarbeid, gjennomføring og da vi bearbeidet de data vi hadde hentet inn, i etterarbeidet, søkte vi mening og forståelse. Ved dette oppstod en fortolkningsprosess. I denne prosessen kan en se at arbeidet inntok en hermeneutisk bevegelse innenfor fenomenologien. «En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter... med andre ord kan det finnes flere sannheter» (Nilsen, 2012, referert i Halås, 2020, s. 2).

Den hermeneutiske sirkel er vesentlig i hermeneutikken. Den fremstiller at i det at en fortolker og forstår deler ut fra en helhet vil forståelsen av helheten fremstå som en indre harmoni av delene (Gadamer, 2003, s. 33). Dette gjelder forståelse ut fra alt med mening, fra eksempelvis både tekst, fortellinger, bilder eller handlinger. Det er av den grunn viktig at en er seg bevisst sin forforståelse, og dermed sin egen forutinntatthet, om sann forståelse skal kunne oppstå forfekter Gadamer (2003, s. 38). Innsikt og forståelse av påvirkningen av forforståelse og egen forutinntatthet er viktig i dette forskningsprosjektet. Da både sett opp mot deltakernes/informantenes fortolkning og forståelse, og ikke minst bevisstheten om denne for oss forskere i vår deltakelse og fortolkningsarbeid. Vi hadde forkunnskap og derav forforståelse om både feltet og kulturen vi forsket i. Vi var oss bevisst denne utfordringen og forsøkte så godt det lot seg gjøre å handle uten forutinntatthet, stille oss åpne, søkende, og så objektive som det lot seg gjøre i konteksten. Dette kommer vi tilbake til i metodekapitlet.

Forståelsen innenfor hermeneutikken om at alt vi vet bygger på noe vi allerede forstår noe om har også stor relevans for forskningsprosjektet. I tillegg til det hverdagslige/allmenne i denne betraktningen kommer dimensjonen av at vi her forsket på utvikling av eksisterende profesjonskunnskap og profesjonsholdninger som deltakerne var seg bevisst og mindre bevisst. Gadamer videreutviklet hermeneutikken ved særlig å vektlegge at all forståelse er dialektisk og dialogisk (Lindseth, 1981).

Arv og historisk bakgrunn er bestemmende for vår intellektuelle horisont. Denne horisonten og situasjonen endres gjennom samhandling med andre. Av dette kan man begripe at forståelsen blir utviklet dialektisk gjennom vår samhandling med andre. Gadamer, 1966, fremholder at dette skjer dialogisk ved språket som «væren»: «Forståelse er uløselig knyttet til språket». Hans ofte brukte utsagn siteres også i etterordet av samme verk av Helge Jordheim hvor meningen slås fast ved: «Væren som kan bli forstått, er språk» (Gadamer, 2003, s. 108). I den sammenheng er det også verdt å nevne at språk som det blir sett her ikke trenger å være det talte ord, men kan forstås til alle former for kommunikasjon som bilder, kroppsspråk, skriftlig og muntlig språk, teoretisk eller praktisk utøvelse, og også kanskje møtet med taushet, eller manglende respons.

Sammenhengen mellom det dialektiske og det dialogiske kommer også godt frem i intervjuet *Et stadig oppgjør med våre for-dommer* av Anders Lindseth, hvor Gadamer understreket dette ved:

Vi erkjenner i språket: all erkjennelse, forståelse og erfaring er tolkning! Eller sagt på en annen måte: all forståelse bygger på forutforståelsens grunn. Dermed behøver verken forståelsen eller forutforståelsen å være klar eller tydelig for subjektet. Ofte er den temmelig ureflektert eller ubevisst slik den ytrer seg i meninger, holdninger og handlinger. Men like fullt inneholder all forståelse refleksjon. (Lindseth, 1981)

Det er gjennom kommunikasjon, språk og dialog - med tolkning i samhandlingen, vår forståelseshorisont går ut fra, inkluderes og videreutvikles i verden gjennom tiden.

Innenfor forskningsprosjektets rammer vil som tidligere nevnt førforståelsen, hos alle involverte, av verden, felt og kultur i sammenheng sette sitt preg på arbeid og prosess. Virkelighetsoppfatningen, alles livsverden, i nåtid og historisk kontekst preger derav alle deltakers forståelser, og menings- og forståelseshorisonter, også det som er oppfattet og forstått i samhandlingen. Med dette kan en også se at denne samhandlingen vil inngå, med sine konsekvenser, i sammenheng med og videre i verden, da også inkludert disse erfaringene, i meningshorisonten.

Både i gjennomføring av metoden dialoggruppemøte, og i forskningens analyse og tolkningsarbeid er den hermeneutiske sirkel vesentlig. I metoden ved at deltakerne sammen gjennom dialog reflekterte omkring ulike tema og problematikk knyttet til sin profesjon. Deler av virket og utøvelse ble undersøkt for siden å bli satt sammen med helhetsforståelsen, noe som påvirket denne. Opp mot forskningens analyse og tolkningsarbeid undersøkte vi ulike deler, eksempelvis ved de ulike spørsmålene i erfarings- og refleksjonsnotatene. Svarene utgjorde deler av en helhet innenfor denne metodedelen, men som vi siden også så opp mot de andre små og større deler, og helheten i forskningsprosjektet. I begge disse tilfeller ble forståelse utviklet og meningshorisonten utvidet, i tråd med den hermeneutiske sirkel. Vi kan her nevne at i det vi gjengav, refererte og beskrev enkeltindividets tolkning av seg selv og sin virkelighet, gikk vi inn på førstegrads hermeneutikk. Da vi tolket vårt materiale gikk vi inn på andregrads hermeneutikk, og da vi stilte oss kritiske til benyttede metoder og konklusjoner utgjorde dette at vi benyttet trippelhermeneutikk (Alvesson & Sköldberg, 1994/2017, s. 263).

Dialogens viktige posisjon innenfor hermeneutikken er svært treffende med tanke på valg av metoder i dette forskningsarbeidet. Dialogens rolle, og gode forutsetninger for denne, slik at refleksjon og utvikling av både individuell og felles profesjonskunnskap og profesjonsdannelse skal kunne oppnås kommer i et av delkapitlene nedenfor.

Til oppsummering så langt forholder forskningsprosjektet seg til ontologi gjennom arbeidet med læren om noe som eksisterer, og til epistemologi gjennom erkjennelsesprosessen hvor vi kan hente ut, vite og forstå noe om det som eksisterer. Det inngår i fenomenologisk vitenskapsfilosofisk tradisjon og posisjon gjennom utgangspunktet i deltakernes subjektive virkelighetsoppfatning som fenomen, og ønsket om å favne mangfold, dybde og bredde i perspektiv, tanker og meninger. Gjennom fortolkningsprosessen inngår forskningsprosjektet også i hermeneutikken gjennom bruk av trippel hermeneutikk, og forståelsen av at alt vi vet bygger på noe vi allerede forstår noe om. Forforståelse, ingen egentlige sannheter, og den løpende utvikling av meningshorisont via den hermeneutiske sirkel er viktige fenomener prosjektet forholder seg til.

3.1.1 Kritisk realisme

Innenfor filosofien kan man innta ulike posisjoner, for å begrunne spørsmål som handler om hvordan kunnskap oppstår og hva det er vi kan ha kunnskap om. Her er det naturlig å referere til John Locke og René Descartes, som på 1700-tallet kunne sies å stå for hvert sitt motstridende synspunkt angående erkjennelsesteori. John Locke (1632-1704) frontet et empiristisk synspunkt, og ses på som opphavet til den moderne empirismen (Jakobsen, 2021, s. 32). Locke mente at man ikke kunne skape kunnskap ut fra fornuft og resonnering, men at kunnskap ble ervervet gjennom sansing og oppfattelse. Slik vi ser og oppfatter objekter på, slik skapes kunnskap, uten å måtte gå bakenfor observerte hendelser/årsaker. René Descartes (1596-1650) fremmet motsatsen som var et rasjonalistisk synspunkt (Jakobsen, 2021). Rasjonalisten var opptatt av at vi må bruke fornuften vår, og gå bakenfor det vi ser og oppfatter. Vi må finne årsaker til og konsekvenser av, det observerte for å oppnå solid kunnskap. Ut fra rasjonalismen må man vite om forbindelsen mellom årsak og virkning. Dette var to ytterpunkter i den erkjennelsesteoretiske debatten på 1700-tallet, som kan ses på som opptakten til den erkjennelsesteoretiske idealismen. Immanuel Kant (1724-1804) regnes som grunnleggeren av denne vitenskapsfilosofiske retningen, hvor en ny type kunnskap utvikles. Kant videreutvikler empiristens ståsted hvor kapasiteter som tid og rom og kausalitet ikke er noe som ligger utenfor oss, men i oss. For at vi skal kunne erfare verden, er tid, rom og kausalitet en måte å organisere erfaringene på (Jakobsen, 2021, s. 36).

Innen den filosofiske retningen realismen er grunntanken at virkeligheten eksisterer uavhengig av vår bevissthet, og epistemologi er i hovedfokus. Det søkes her å «speile» virkeligheten for å oppnå sann kunnskap om verden. En posisjon i samtidsfilosofien er kritisk

realisme, som den britisk-indiske filosofen Roy Bhaskar (1944-2014) har utviklet. Mye av det vi forholder oss til i verden er noe som vi ikke får tak i, men som vi erkjenner eksisterer. Samtidig må vi erkjenne at det som er sant kan endre seg til å bli feilbarlig, og det å undre seg over om det kan være sant eller om en kan komme til annen erkjennelse, er hovedpoenget innen kritisk realisme. Kritisk realisme oppstod med problemet rundt ontologi. Vi kan hevde at den filosofiske grunnholdning her bygger på et realistisk perspektiv der det skjer et skifte fra å ha hovedfokus på epistemologi til å sette mer søkelys på ontologi, det blir altså ikke mulig å skille epistemologi og ontologi (Jakobsen, 2021, s. 187).

Ontologi er læren/studiet om hva som eksisterer og er sant eller falskt, mens epistemologien blir å erkjenne og snakke om det som er riktig eller galt. Man kan for eksempel trekke en riktig slutning, men den trenger ikke å være sann. Indre ontologi blir da måten du ser erfaringen du beskriver. Indre ontologi eksisterer ikke kun i enkeltpersoner, men også for eksempel i et kollegium. Et kollegium har sin forståelse for hvordan kulturen og alt henger sammen på et arbeidssted. Forståelsen kan vise seg i vaner som forklares med svar som «slik gjør vi det her». Dette er et eksempel på indre ontologi.

Bhaskar hevder at virkeligheten må ha visse egenskaper for at det skal være mulig å ha menneskelig kunnskap om verden (Bråten, 2016, s. 125). I vårt forskningsprosjekt, der vi forsket og undersøkte ut fra posisjonen kritisk realisme, undersøkte vi bak våre oppdagelser, slik at vi ikke bare forklarte oppdagelsene ut fra vår kultur/indre ontologi uten å se bakenfor dem. Et annet viktig moment innen kritisk realisme, er at man må erkjenne at kunnskap om verden er feilbarlig, som nevnt ovenfor. Dermed kan vi si at kritisk realisme fremhever en fallibilistisk posisjon, altså at vår kunnskap om verden er feilbarlig (Jakobsen, 2021, s. 189).

Det vi har lært må vi kunne sette i spill på nytt, for å være åpne for at det kan være feil ved våre vedtatte sannheter. Vi forplikter oss til virkeligheten, men må vedkjenne oss at vi bare kan se stykkevis og delt, og derfor må jobbe bakenfor det som kan ses for å søke å oppnå mest mulig sikker kunnskap. Forholdet mellom ontologi og epistemologi ses på som dialektisk innenfor kritisk realisme. De kan bare skilles fra hverandre analytisk siden mye av det vi forholder oss til i verden er noe som vi erkjenner eksisterer, men som vi ikke får tak i.

Bhaskar holder frem at verden er ordnet og strukturert uavhengig av vår kunnskap om den, og at vår oppmerksomhet rettes mot disse strukturer og mekanismer som er underliggende for det vi kan observere (Jakobsen, 2021, s. 189). Bråten (2016) ser seg inspirert av Bhaskar og

formidler at vi kan se til ontologiske nivåforskjeller for å kunne erverve kunnskap om hvilke større sammenhenger det som observeres kan inngås i.

For å kunne gå bakenfor det vi ser og for å ha et godt utgangspunkt for å undersøke, kan det derfor være hensiktsmessig å inndele ontologien i fire analytiske nivåer. Det første nivået går ut på å gjennomføre et tankeeksperiment, en etnografisk retroduksjon (Bråten, 2016, s. 126). En etnografisk retroduksjon kan hjelpe oss til å bevege oss fra observasjon til mønster i analysen av det som skjer i forskningsprosjektet. Hva var det som lå til grunn for det vi så - observerte og opplevde? Kunne vi se en årsakssammenheng til perspektiv, mening og handling? Tidssdimensjon er det andre analytiske nivået (Bråten, 2016, s. 127). Vi måtte plassere vår forskning inn i en tidsdimensjon hvor vi så til lignende forskning fra tidligere for å kunne se og forstå bevegelser og betydning ulike føringer hadde hatt, over tid (Se kap. 1.5, s. 7-12). Hva var den rådende kultur tidligere? Hvordan har den blitt påvirket gjennom tiden? Hva er det som er aktuelt i tiden nå, som påvirkning på vår kultur? Ontologisk stratifikasjon, som er det tredje analytiske nivået, handler om hvordan vi ser på struktur og agens (Bråten, 2016, s. 129). Med agens menes aktørskapte føringer. Her er det viktig å forholde seg til at agens ikke kan eksistere uten struktur, likeså som struktur ikke kan eksistere uten agens. For at vi skulle kunne identifisere sosiale formasjoner i vår feltforskning, måtte vi forholde oss til samspillet mellom organisasjonen (struktur) og kollegiet (aktører/deltakere). Dette var da et samspill mellom ulike ontologiske plan. Dette kommer vi tilbake til i neste delkapittel i det vi tar opp vaner og habitus. Det fjerde og siste analytiske nivået er at vi må evaluere vår kunnskap om verden (Bråten, 2016, s. 133), som vi nevnte i inngangen til kritisk realisme. Vi måtte sette våre erfaringer og vedtatte sannheter i spill, fordi kunnskap om verden er fundamentalt feilbarlig. Alle disse fire analytiske grepene ble forsøkt tatt for å ha mulighet til å avsløre de større sammenhengene som våre observasjoner av fenomener inngikk i, i vår feltforskning.

3.2 Kunnskap

Utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelse er viktige komponenter i dette forskningsprosjektet, og derfor også i denne masteroppgaven. Vi gjør av den grunn her en fordypning i hva kunnskap er, og kan forstås ut fra.

Kunnskap nevnes som blant annet til å være innsikt, lærdom, erkjennelse og/eller viten. Ulike typer kunnskap har ulike forklaringer. Forskjeller blir ofte forklart ut fra hva kunnskapen handler om, eller hvordan noe gjøres. Kunnskap kan også forklares og deles inn i ulike typer

etter hvor den kommer fra, for eksempel perseptuell kunnskap som forklares oppstått gjennom sansene, og konseptuell kunnskap oppstått gjennom bruk av fornuft og tanke (Holmen, 2020).

Påstandskunnskap, fortrolighetskunnskap, teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap, ferdigheter, vaner, techne, episteme og fronesis er andre eksempler på nevnelser på typer av kunnskap.

3.2.1 Forståelsesformer

Med referanse til Dag Østerberg og Jan Selmer Methi kan en trekke frem flere faktiske forhold om kunnskap, som at kunnskap er et produkt av læring, at kunnskap handler om et saksforhold og at forståelse er innsikt i dette saksforholdet (Østerberg, 1972, s. 9; McGuirk & Methi, 2015, s. 28; Halås & Fuglseth, 2021, s. 102). Det er i læringsprosesser at forståelse blir dannet gjennom innsikt i ulike saksforhold, bevisst og ubevisst. En har lært noe, og klarer å sette sammen ulike informasjonsdeler til et helhetlig saksbilde. En har da dannet seg et grunnlag for å oppnå innsikt, og kan i tillegg gjøre rede for det (Østerberg, 1972). Av dette kan en se at kunnskap er resultatet av læringsprosessen. Hvis kunnskap er utviklet har én et grunnlag for å oppnå innsikt i det som er lært. Om innsikt oppnås, har én et grunnlag for å kunne gjøre rede for det. Hvis en klarer å gjøre rede for denne kunnskapen, det vil si saksforholdet, har én opparbeidet seg en forståelse av saksforholdet/kunnskapen. Om forståelsen er opparbeidet har én anledning til å forklare/skrive frem/formidle kunnskapen og mulig vurdere om denne kunnskapen er holdbar. Oppnåelse av kunnskap, derav innsikt, og derav forståelse ligger som kjedede forutsetninger for å kunne forklare og formidle, og av dette eventuelt vurdere holdbarheten til kunnskap.

Sett opp mot utvikling av kunnskap i forskningsprosjektet kan en se dette ved at om profesjonsutøverne, deltakerne i prosjektet, har lært å sette sammen ulike informasjonsdeler om og til et helhetlig saksforhold, danner dette deres profesjonskunnskap. Profesjonsutøverne har da et grunnlag for å oppnå innsikt i dette. Hvis profesjonsutøverne har oppnådd innsikt, har de grunnlag for å få forståelse om profesjonskunnskap. Om profesjonsutøverne oppnår forståelse har de kunnskap, innsikt og grunnlag for profesjonskunnskap og vil kunne gjøre rede for det. Gjennom kritisk refleksjon av egen kunnskap kan de da finne at noe ikke harmonerer, at noe ikke stemmer, eller er riktig, muligens i det at de prøver å gjøre rede for noe av saksforholdet. Det kan være at de finner noe uriktig i en informasjonsdel, i sammensetningen av noen av delene, i sammensetningen av eller i helheten. En justering av saksforholdet vil da skje. Det vil si at en finner feil i det innvendige forholdet. I forholdet

mellom to «værender som begge er hva de er ved den andre», og til sammen utgjør en helhet. Alle deler må forstås i sammenheng med hverandre, og helheten forstås ved alle delene. Her kan en trekke en parallell til den hermeneutiske sirkel og se at den er sammenfallende, og til Østerbergs tenkning; et tilfelle av et indre forhold (Østerberg, 1972, s. 10). Av dette forstås at profesjonsutøverne kan justere sin profesjonskunnskap som er bestående av indre forhold, gjennom refleksjon.

Dette kan skje individuelt i hver enkelt, men også i fellesskap, individuelt gjennom egen refleksjon, kanskje etter en ny erfaring, og felles gjennom kommunikasjon med andre, kanskje etter innblikk i en annens perspektiv, hvor diskrepanserfaringer oppstår på bakgrunn av vurdering av holdbarheten av egen kunnskap. En kan se for seg at dette kan oppleves av en, flere eller alle deltakere i en kommunikasjonssituasjon når et saksforhold ses og diskuteres fra ulike perspektiver og meningshorisonter. Dette kommer vi tilbake til under metode- og drøftingsdelen av oppgaven, mens vi her først går videre ved å ta for oss vaner som vi ser som en del av den forståelse og kunnskap profesjonsutøvere besitter, og deretter diskrepanserfaringer hvor mulige endringer kan oppstå ut fra.

3.2.1.1. Vaner - habitus

Vaner kan forklares til å være enkelthandlinger som gjentas uten engasjement i hvordan de gjøres hver gang. De ligger i både tanke, vurderinger og handlinger, som utgjør en helhet ved det som tenkes, vurderes og gjøres. Vaner kan ses både som noe nødvendig og godt, eller unødvendig og dårlig (Fuglseth & Halås, 2021, s. 117). En kan for eksempel se at noen handlinger går raskere og bedre, når de er automatiserte eller vanebaserte, og en ikke trenger å gjøre en vurdering i ett og alt. I andre handlinger kan vanene fremstå som hensiktsløse når de kanskje fører til handlinger som ikke gir noe ut over seg selv, eller fører til negative konsekvenser. Vaner kan diskuteres ved mange moment, men vi forholder oss her til at vi både ser positive og negative sider ved dem.

En stor del av enkelthandlinger utført i profesjonspraksis blir etablert gjennom erfaring, og blir til vaner. Vanene kan også vurderes som gode vaner eller uvaner, de vurderes da ut fra en norm eller standard med ulike kriterium. Når det gjelder vaner i arbeidsliv og profesjonsutøvelse vurderes vanehandlingene ut fra om de er i overensstemmelse med overordnede målsetninger, ut fra både kort og langt tidsperspektiv, og om de følger etiske og juridiske krav. Disse vanene kan være av både individuell og kollektiv art, og etablerer seg ofte som tradisjoner. Det pekes på nødvendigheten av å være klar over de kollektive vanene ut

fra argumentet om at disse ofte kan styre praksis på måter en ikke er klar over (Fuglseth & Halås, 2021, s. 121), og som kanskje kan være utfordrende å både oppdage og gjøre noe med, for individet selv, og for fellesskapet. Her må det legges til at de kollektive vanene primært er kollektive, men også sekundært individuelle, og at disse opptrer dialektisk med hverandre. I den sammenheng kan vi se vaner ut fra ulike sosiokulturelle teorier, hvor årsaksforhold, handlingers mønster og konstituering av tradisjoner forklares. Habitus er det latinske ordet for vane, men kan innebære ulik bruk. Pierre Bourdieu (1930-2002) var en fransk sosiolog som brukte habitus om sosiale vaner (Fuglseth & Halås, 2021, s. 121-122). I den forståelse er habitus et begrep vi forstår i sammenheng med vaner som innbefatter sosiale forhold, som eksempelvis et kollegium i en profesjonskultur. Begrepet er tilknyttet felt, og er naturlig å inkludere i feltarbeid hvor en arbeider med mennesker som fungerer sammen.

Inger J. Danielsen holder frem at Bourdieu mente at praksiser ofte ble utviklet uten bevisst styring utenfra, og at disse utgikk fra habitus, det vil si tillærte tanke- og handlingsmønstre hos deltakerne. Gjennom hans teori kan en se habitus som et produkt som gjennom erfaring har ført til læring og tilegnelse av sosiale strukturer. Slike tanke- og handlingsmønstre har varighet, overførbarhet og er egnede i frembringelse og organiserende prinsipper i praksiser (Bourdieu, 1990, s. 10, referert i Halås et al., 2017, s. 149). Danielsen vektlegger at habitus er en fortrolig og internalisert kunnskap som synliggjøres i praksis, og at den setter søkelyset på kunnskapsutvikling og forandring i feltet, gjennom en dynamisk og produktiv relasjon mellom habitus og feltet. Noe som innebærer at forandringer kommer fra noe, og blir aktivt innlemmet (Halås et al., 2017, s. 150). «Habitus hjelper oss med å få tak i kunnskap og kunnskapsbruk som gjør utøverne i stand til å sette saker i feltet på spill og i spill, i et dialektisk samspill mellom utøverne og feltet» skriver Danielsen (Halås et al., 2017, s. 158), og fremholder at når endringene foregår i feltet og av feltets deltakere endres både felt og deltakere. Dette fører til at engasjement og forståelse for de nye kunnskapene av deltakerne, at utviklingen blir relevant for feltet, og til at de endrede/nye handlingene står frem som meningsfulle i de endrede strukturer (Halås et al., 2017, s. 158).

Vaner - habitus, angår av den grunn vår forskning i det de inngår og utgår fra praktisk kunnskap og profesjonsutøvelse. De er en del av, og påvirker profesjonsutøvere både individuelt og i fellesskapet, samt er en del av og i samspill med felt og kulturene de virker i. Ikke minst er de en del av forskningsprosjektet i det vi her undersøker og søker endring av etablert kultur, som innbefatter vaner og habitus i praksisfeltet, hvor vi søker relevant og meningsfull utvikling for deltakere, felt og kultur. I metodedelene kommer vi tilbake til vanene

- habitus i sammenheng med felt og kultur i det vi tar for oss metoden aksjonsforskning, og senere i drøftingsdelen av oppgaven.

3.2.1.2 Diskrepanserfaring

Diskrepanserfaringer er en krisesituasjon som oppstår når det indre ikke stemmer med det ytre (Lindseth, 2021). Dette kan muligens også uttrykkes ved krisesituasjonen som oppstår når en oppdager at kartet ikke stemmer overens med terrenget. Det oppleves en uoverensstemmelse, en diskrepans, i erfaringen. Årsaker til diskrepanserfaringer er mangfoldige. De kan skyldes uvaner hos praktikerne, konflikter i kulturen, ytre forhold som tradisjon, sedvane og skikk eller også politikk i en praksis. Uansett vurderes det som fruktbart å starte forbedringer av praksis i diskrepanserfaringer (Lindseth, 2021).

Vi er kjent med at læring og kunnskap og derav kunnskapsutvikling har mange sider av både kvantitet og kvalitet. Dette går vi ikke nærmere inn på her, men vi ønsker å få frem at en senere, etter en læringsprosess som har ført til kunnskap og forståelse, kan finne feil i sammensetninger av informasjonsdeler i det helhetlige saksforholdet, og at en justering da ofte skjer etter en refleksjon over saksforholdet, etter en diskrepanserfaring. En kan derfor oppnå en ny forståelse av profesjonskunnskapen gjennom refleksjon ved å trekke abduktive slutninger, som denne justeringen vil være.

3.2.1.3 Å gjøre en abduktiv slutning

En abduksjon er en type slutning hvor et mer eller mindre overraskende faktum er observert; om en mistenker at noe er sant, så er slutningen en selvfølgelighet. Det er da grunn til å mistenke at slutningen er sann. Charles Sanders Peirce uttrykte i *Pragmatism of The Logic of Abduction* dette ved:

The surprising fact, C, is observed; But if A were true, C would be a matter of course. Hence, there is reason to suspect that A is true. Thus, A cannot be abductively inferred, or if you prefer the expression, cannot be abductively conjectured, until its entire contents is already present in the premiss, "If A were true, C would be a matter of course." Whether this be a correct account of the matter or not, the mere suggestion of it as a possibility shows that the bare fact that abductions may be mistaken for perceptions does not necessarily affect the force of an argument to show/that/quite new conceptions cannot be obtained from abduction. (Peirce, 1998, s. 231)

Peirce mente at vitenskap var en erkjennelsesprosess uten ende, hvor det endelige målet var sannhet. Denne erkjennelsesprosessen er i stadig bevegelse, og må følge den pragmatiske

metoden som betinger at ideer må klargjøres ved spørsmål etter praktiske følger, fordi vi da først kan begripe hva ideene innebærer. I prosessen er en klar over egen feilbarlighet, det vil si fallibilistisk. Abduksjon var en av tre ulike slutninger Peirce skilte mellom, hvor abduksjon skjer på et tidlig stadium, når en formulerer forsøksvise hypoteser for å prøve å forklare overraskende og ukjente fenomener. Ved deduksjon, trekker en så slutninger om hvilke andre hypoteser som også må være valide for at de opprinnelige skal være sanne. Den siste slutningen er induksjon, hvor en ved hjelp av undersøkelser evaluerer hypotesene (Stølen, 2022). Abduksjon kan også kalles retroduksjon, kvalifisert gjetning, eller «slutning til beste forklaring». Deduksjon kan forklares til at det dreier seg om å gjøre en 100 % logisk slutning/konklusjon som er absolutt nødvendig ut fra underliggende premisser, som er riktige og sanne. Induksjon kan utdypes til at det handler om måten vi etablerer begrep og gjør data- og kunnskapsinnsamling, for å kunne gå til generelle observasjoner etter enkeltobservasjoner/særtilfeller. I konkrete situasjoner i virkeligheten utgjør disse tre slutningene en helhet hvor det veksles mellom dem (Perrson, 2019).

Jan Selmer Methi holder frem at å gjøre abduksjoner er det som bringer med seg «det nye», og er det revolusjonerende element, inn i tenkning. Med bakgrunn i at «det nye» oppstår som en gjetning ut fra en nødvendighet, og det som gjør det mulig å endre formen. Da også ut fra oppfattelse av at «det nye» ligger som en mulighet i gjentakelsen, men også like mye som en tilfeldighet, ut fra at ingen gjentakelse er, eller kan være, helt lik den opprinnelige (Methi, 2015, s. 134). Dette innebærer forbindelser til det dialektiske, da tenkningen inngår i en utvidelse av meningshorisonter. Det vil si at den dialektiske prosess opptrer i erkjennelsesprosesser. Methi (som viser til Regi Th. Enerstvedt, som videre referer til Rubinstein) beskriver erkjennelsesprosessen til å abduere, analysere, syntetisere, abstrahere, og allmenngjøre. Noe som innebærer å inducere og generalisere (Methi, 2015, s. 134). Vi vil komme tilbake til videre relevans av tankers utvikling fra det immaterielle, ikke uttrykte, til en materialitet, uttrykte. Hvor tankene i denne prosessen går fra å være identiske med seg selv til å bli fremmedgjorte og et objekt for seg selv, før de vender tilbake som forandrede tanker med et forandret selv (Methi, 2015, s. 135). Fordi dette både har betydning i områdene den tause dimensjonen, hvor oppmerksomhet mellom det distale og det proksimale i kunnskapsutvikling blir diskutert, og i dialogen hvor erkjennelsesprosessen tankene gjennomgår, fra immaterielle til materialitet, benevnes til.

I drøftingsdelen kommer vi tilbake til konsekvensene for validiteten i vår forskning når vi bygger resultatene på at deltakere gjør bruk av abduktive slutninger i sine

erkjennelsesprosesser og derav konklusjoner som ligger til grunn for forskningen.

Argumentasjon for, finner vi blant annet hos Peirce, Enerstvedt og Methi, hvor abduktive slutninger forklares til å ligge i samspill og vekselspill med deduksjon og induksjon, og at alle disse inngår i erkjennelsesprosesser. I tillegg gjør vi selv bruk av abduktive slutninger i det vi finner sannsynlige forklaringer, som vi ikke med vårt lille utvalg kan bevise vil gjelde i alle tilfeller, i alle skolekulturer, i det vi analyserer og konkluderer i vårt forskningsarbeide. Her kan en trekke paralleller både til ulike historiske linjer i forståelse av kunnskap, og til de kvalitative metoders særegenhet, og skimte noe av de grunnleggende motsetningene som ligger i argumentasjon mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. Noe vi gjør mer rede for senere i masteroppgaven.

3.2.2 Praktisk kunnskap

I vårt forskningsarbeid møtes tre lag med teori og praksis; et lag av kunnskap i lærerprofesjonen, et lag av kunnskap i veiledning og et lag av kunnskap i forskning, sett i sammenheng. Alle disse delene innenfor vår tenkning og utøvelse i forskningsprosjektet er både sammenfallende og særskilte kunnskapsområder. Noe er eksempelvis overførbart fra et kunnskapsområde til et annet, eller det kan være i sammenheng med dem begge, mens noe står frem som kompetanse særskilt for hvert av feltene.

Vår grunnleggende forståelse for praktisk kunnskap vil videre være førende for neste underkapittel, og videre i oppgaven, da praktisk kunnskap inngår i alle tre felt vi gjør oss nytte av i vårt forskningsprosjekt, og derav utgjør hovedtyngden av kunnskapshorizonten for denne masteroppgaven.

Praktisk kunnskap som fenomen er et aspekt ved all handling, i det vi gjør, eller ikke gjør (Fuglseth & Halås, 2021). Denne kunnskapen kan benevnes som handlingsbåren eller handlingsbasert, og teorier om den praktiske kunnskapen blir da handlingsteorier. Om studier og forskning på denne kunnskapen fremhever Fuglseth og Halås at en da: «... studerer og forsker en på den kunnskapen som utvikler seg i og gjennom praksis, når noe blir praktisert, samt i forutsetninga for denne kunnskapen, det som ligger bak og driver den. Vi får ei lære om kunnskapsutvikling i praksis» (Fuglseth & Halås, 2021, s. 15). Videre finner vi det vesentlig å understreke samstemtheten med Fuglseth og Halås i den grunnleggende forståelse og verdsettelsen av den handlende som kunnskapsbærer. For å få tak i denne praktiske kunnskap blir derav innsikt i hva den som handler selv oppfatter, forstår, tenker og vurderer i sine erfaringer et viktig utgangspunkt, sett i sammenheng med situasjonen praksisutøveren

står i. Videre må en så undersøke hva som ligger til grunn for og hva som driver den praktiske kunnskapen, før en til slutt søker svar etter hva forskningen kan gjøres til nytte for og etter dette hjelpe praktikerer med (Fuglseth & Halås, 2021, s. 15). Det er også viktig å understreke at forståelsen av praktisk kunnskap her skiller seg fra en hverdagsspråklig forståelse, som da ofte innebærer en forståelse av denne kunnskapen som ferdighetskunnskap. I fagområdet praktisk kunnskap er forståelsen rikere og bredere, ved å innbefatte både praksis, skjønn/dømmekraft, etikk og kvalitet. Den er gjeldende for all kunnskap i praksis, samt alt som kommer til uttrykk i praksis. I tillegg er en viktig grunnleggende verdi at teori og praksis forstås som to gjensidig avhengige størrelser. Med denne bakgrunnen fastslås den overordnede målsetningen i fag og forskningsområde, medregnet denne masteroppgaven i praktisk kunnskap til å være: «...å synliggjøre og anerkjenne hvordan kunnskap læres, utvikles og etableres, kritiseres og forkastes i praksisfeltet» (Fuglseth & Halås, 2021, s. 16).

3.2.2.1 Aristoteles' ulike kunnskapsformer, og etikk

For å forklare begrepet praktisk kunnskap dypere, gjør vi her en tilnærming ved å gå tilbake til den greske filosofen Aristoteles (384 fvt.-322 fvt.). Aristoteles delte kunnskap inn i tre ulike intellektuelle dyder, teoretisk innsikt (episteme), håndverksmessig ferdighet (techne) og klokskap (fronesis). Disse dydene er evner vi gjør oss nytte av i tre ulike virksomhetstyper, som ofte opptrer i samspill i de virksomheter vi står i; skuende virksomhet (theoria), samhandling (praxis) og produksjon (poiesis) (Lindseth, 2021). Teoretisk og vitenskapelig kunnskap, dyden episteme, kan være innsikt i en pedagogisk læringsteori. Praktisk og produktiv evne innebærer å ha ulike ferdigheter og å kunne skape noe. Handlingene er et middel for å nå et definert mål. Dyden techne utgjør metodisk kunnskap, og kan eksempelvis være å lage en PowerPoint. Praktisk kunnskap, dyden fronesis, handler om å utvikle og utøve god dømmekraft. Her møter en forskjellige situasjoner følsomt, lyttende og med åpenhet. Det ligger en formidling fra det universelle til det spesielle som utgangspunkt i denne dyden. I fronesis settes kunnskap inn i et etisk perspektiv, noe som gir rom for kritisk refleksjon, hvor det også forutsettes at alle nye situasjoner fordrer en ny vurdering ut fra tidligere erfaringer (Wiese & Hovdenak, 2017). Fronesis kan ofte komme til uttrykk i menneskemøter, for eksempel i en undervisnings- eller veiledningssituasjon, i motivet, tenkingen og handlingen i situasjonen.

Stigen og Rabbås (2013) skriver i den norske utgaven av *Den nikomakiske etikk* hvor Aristoteles redegjør for sin filosofi, at begrepet sofia, en dyd som betyr visdom, kombinerer vitenskapelig forståelse og fornuft. Dyden sofia blir sett som den dyden som utgjør

«kroningen» av vitenskapelig forståelse, som ved sin form er den mest nøyaktige forståelsen (Aristoteles, 2013, s. 161).

I lærerprofesjonen, som deltakerne i forskningsprosjektet inngår i og er utøvere av, kan en se de ulike formene for kunnskap/intellektuelle dyder, ved ulike sider av profesjonsutøvelsen. Episteme, i innsikten i en pedagogisk teori, for eksempel den didaktiske relasjonsmodellen. Techne, når profesjonsutøveren bruker denne modellen i sin planlegging, utforming og gjennomføring av et undervisningsopplegg. Videre kan en se fronesis, i hvordan praksisutøveren gjennomfører og møter elevene i utøvelsen. Hvordan hen med åpenhet sanser, oppfatter situasjonen, gjør bruk av kritisk refleksjon, tilpasser planer ut fra det som oppstår der og da, og tar hensyn også ut fra et etisk perspektiv. I hver konkret situasjon trekker profesjonsutøveren veksler på sine tidligere erfaringer, foretar en ny vurdering ut fra situasjonens fordringer, og handler i tråd med sin vurdering.

Av dette eksemplet ser en at fronesis her samvirker med både episteme og techne (i andre situasjoner kan den virke med en av dem). Klokskapen i situasjonen bygger på teoretisk kunnskap og metodisk kunnskap, og må av den grunn forstås ut fra dette samspillet. Dette peker også Eline Wiese og Sylvi Stenersen Hovdenak på i artikkelen *Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning?* når de holder frem at vurderingen av situasjonen ved bruk av fronesis, refleksjon og følgende handling bygger på epistemiske kunnskaper.

I tillegg redegjør Wiese og Hovdenak for at techne, som har tilknytning til produksjon og resultater med samhørende handling, og fronesis, som har tilknytning til menneskets etiske og politiske liv med samhørende handling, er praktiske kunnskapsformer hvor techne fattes som poiesis og fronesis som praxis. Poiesis og praxis er derav to ulike slag av praktisk kunnskap ut fra ulike handlinger (Wiese & Hovdenak, 2017).

Tilbake til tidligere brukte eksempel kan dette forstås ved at handlingen profesjonsutøveren utfører, hvor hen bruker en metode i undervisningen kan ses som poiesis, mens denne undervisningen i møte med elevene kan ses som praxis. I tillegg kan en også se dette med hensyn til hva som er målet for undervisningen. Om hovedmålet er at elevene skal lære for å forstå noe, at læringen er et mål i seg selv kan en se dette som i tidligere eksempel, som praxis, men om målet strekker seg lengre, ut over denne undervisningen, eksempelvis til å handle om resultat på en prøve, er det poiesis, av den grunn at undervisningen da er festet til resultater (Wiese & Hovdenak, 2017).

Når en ser på sammenhengen mellom disse kunnskapsformene mener vi å kunne gjøre en abduksjon, å trekke en sannsynlig slutning, til at utvikling innenfor en av dem, sannsynligvis påvirker de andre. Om en ser til eksemplet vil profesjonsutøveren som har erfart i en situasjon, hvor hen har brukt sin innsikt i teori, ferdigheter og klokskap i praxis, etter refleksjon, stå styrket neste gang i det at både innsikten i teorien, ferdighetene og derav ny klokskap, med mulig vekst innenfor dem alle, virker inn i neste runde. Dette forutsetter som tidligere nevnt en åpenhet hos profesjonsutøveren.

I Aristoteles' moralfilosofi ses utvikling av kunnskap, de intellektuelle dydene, som veien mot målet, som betegnes som «lykke». Aristoteles betraktet menneskelige dyder som holdninger som gjør mennesket godt, og kapable til å utføre sine oppgaver på en god måte (Wiese & Hovdenak, 2017). Lykke forstås derfor i den sammenheng som noe som gjør godt for alle mennesker, selvet og andre. For å utrede hva Aristoteles la i begrepet «lykke» kan en se til *Den Nikomakiske etikk*, kap. 6, i det han forklarer hva visdom og klokskap er godt for:

La oss da først si at både klokskapen og visdommen må være å foretrekke i seg selv, ettersom de er dyder til hver sin del av sjelen, selv om ingen av dem frembringer noe. Videre frembringer de faktisk noe – ikke slik legekunsten frembringer sunnhet, men slik sunnhet frembringer sunnhet: Slik frembringer visdom lykke. Visdom er nemlig en del av dyden som helhet og frembringer lykke ved at den eies og virker i et menneske. Videre fullendes menneskets særlige funksjon bare i overensstemmelse med så vel klokskapen som karakterdyden. For dyden gjør siktepunktet rett, mens klokskapen viser oss hva som bidrar til det. (Aristoteles, 2013)

Ved vår tolkning forstår vi Aristoteles til å mene at fronesis, klokskap, kommer av og er en følge av episteme, teoretisk og vitenskapelig kunnskap, og techne, metodisk kunnskap. Videre at utøvelse av praktisk klokskap, ved praktisk handling som kan være både poiesis eller praxis, er bygd på teoretisk og praktisk kunnskap. Når også sofia, visdom ved fornuft og vitenskapelig forståelse, forenes med klokskap, vil dette gi en helhet som vil være til det gode for selvet, og dets funksjon, noe som da ofte impliserer andre. Med den følgende betydning at å utvikle klokskap og visdom som helhet vil være til det beste for profesjonsutøvelsen innenfor et profesjonsvirke. I individuell og felles profesjonspraksis, både i lærerprofesjonen og andre praktiske kunnskapsfelt. Kort oppsummert, kunnskapsutvikling til det gode, for profesjonsutøveren selv og de hen samhandler med, som elever og samarbeidspartnere, gjennom klokskap og visdom.

I dette fant vi grunnlag og holdbarhet i intensjonen til dette forskningsarbeidet, hvor vi bygde på tanker om at en bevisstgjøring av egen og felles praktisk klokskap og utvikling av denne gjennom dialog, om egen og andres profesjonsutøvelse, ville kunne skje. Vi hadde, og har, en tro på at profesjonsutøverne kan oppleve utvikling både individuelt og felles, til det gode gjennom å dele den klokskap og visdom de allerede har. Dette også ut fra erfaring og derav holdning til at en i mange tilfeller kan lære mye av hverandre i profesjonsfellesskapet. I den sammenheng vil vi legge til at vi ikke ønsket at det i prosjektet skulle defineres hva som er «god» eller «riktig» kunnskap eller praksis, men at profesjonsutøverne stilte seg åpne, og selv reflekterte seg frem til, hva som er godt, og hva en kunne finne ønskelig å endre i egen og felles profesjonsutøvelse for slik å utvikle og forbedre praksis.

3.2.2.2 Et tidsmessig kunnskapsbegrep

Aristoteles' kunnskapssyn var en videreføring som bygde på hans læremester Platons (ca.-428 fvt. - ca. 348 fvt.) syn på kunnskap. I den nedskrevne dialogen *Theaitetos* hvor Platon forsøker, men gir opp å finne en nøyaktig forklaring, antyder han hva kunnskap bunner i. Han ser og vektlegger erfaring og dugelighet, i sammenhenger der det behøves (Lindseth, 2021, s. 50). Anders Lindseth holder frem at en i denne dialogen kan se to ulike, nærmest motsatte kunnskapssyn. Det første synet vektlegger velbegrunnet og sann mening, oppfatning eller antagelse, mens det andre vektlegger erfaringsbasert dugelighet. Det første viser til teoretisk kunnskap hvor kunnskap uttrykkes i ord, setninger og størrelser, mens det andre viser til praktisk kunnskap hvor kunnskap kan oppfattes ved handlinger. Lindseth mener disse heller skulle vært betegnet til proposisjonale kunnskaper og kunnskap som dugelighet (Lindseth, 2021, s. 50).

Lindseth peker på det begrepsmessige skillet mellom kunnskap som begrunnet antagelse om et saksforhold, og kunnskap som situasjonsbetinget og kroppslig forankret dugelighet, men holder frem at dette skillet ikke er ment til å være en klassifisering da de er gjensidig avhengige av hverandre. Som i fagområdet praktisk kunnskap, forstås disse to sider som to aspekter ved samme sak (Lindseth, 2021, s. 50,54).

Ved å se til skillet mellom klassisk og moderne kunnskapsforståelse var den klassiske, med sin etiske innfatning, dominerende frem til fremveksten av den moderne naturvitenskapen på 15-1600-tallet. Med denne veksten fulgte utvikling mot en ny virkelighetsoppfatning hvor kunnskap, velbegrunnet antatt, ses som kognitiv tilgang til virkeligheten (Lindseth, 2021, s. 50-51). Dette skillet og motsetningsforholdet, med diskusjoner, er også levende i dag. De har

vært hovedanliggende i utvikling av ulike vitenskapelige retninger gjennom hele denne tiden, fra førkristen tid til dags dato. Det moderne synet overtok dominansen i en lengre periode, og er nok, kanskje rimelig, fremdeles dominerende i naturvitenskapelige fag. I andre fag, spesielt samfunnsvitenskapelige, er ikke dette bildet like entydig lenger, og det klassiske synet har gjenvunnet terreng og er stadig voksende. En kan for eksempel i denne bakgrunnen finne utgangspunktet for diskusjonen mellom kvantitativ og kvalitativ metode, som vi går nærmere inn på i metodekapitlet.

3.2.2.3 *The concept of mind* – «knowing that» and «knowing how»

Ettersom vi, i tråd med forståelsen innenfor fagområdet praktisk kunnskap, ser på teoretisk og praktisk kunnskap som to gjensidige dimensjoner ved praktisk kunnskap, vil vi her se nærmere på forholdet dem imellom. Dette gjør vi ved å gå til den britiske filosofen Gilbert Ryle og hans ståsted i hvordan dette kommer frem i verket *The concept of mind/Begrepet om bevisstheten*, fra 1949. Hans verk er også et tilfelle hvor at ulike forståelser av kunnskap, etter det tradisjonelle skillet, synliggjøres. Dette gjennom at verket i utgangspunktet var en kritikk av den kartesiske teorien, som hadde opphav i Descartes' dualisme mellom sjel og legeme, i bruken og sin distinksjon mellom «knowing that»/å vite at, og «knowing how»/å vite hvordan. Ryle hevdet at denne forståelsen både hadde logiske brister og inneholdt kategorifeil.

I *The concept of mind* argumenterer Ryle for sitt syn om at en handling er en sammensatt og samtidig operasjon når den utføres, i motsetning til en dobbel operasjon i handlingen. Han mener at det kan ligge en refleksjon til grunn, i forkant, men at handlingen er hel, ikke tenkning først og handling etterpå. Eksempler han benytter for å eksemplifisere handlinger av praktisk art, ved «å vite hvordan», praktisk kunnskap, er handlinger som å spille sjakk, vise taktfulle manerer og å fremføre en vits. Handlinger av kognitiv art, tenkning, ser han som teoretiske handlinger som fører til «å vite hva», teoretisk kunnskap.

Ryle kritiserer samtidens dominerende kunnskapssyn ved dens forståelse av at om en handling skal bli forstått som intelligent må den være grunnet på tenkning og refleksjoner gjort i forkant, separert fra handlingen. I teksten uttrykte han dette ved: «I shall argue that the intellectualist legend is false and that when we describe a performance as intelligent, this does not entail the double operation of considering and executing» (Ryle, 2009, s. 18). Han beskriver dette til en intellektuell ferdighet, kun handlende i tankene, i samtale med seg selv, og benevner dette med et språklig bilde som «The Ghost in the Machine», her oversatt til

«Ånden/sjelen i maskinen». Det han er kritisk til er at tenkning, intellektuell handling blir sett som noe som skjer i ånd og sjel, adskilt fra kroppen. Ryle mener at sjel og kropp må ses sammen i utføringen av handlinger da utførelsen er grunnlagt på kunnskap og ferdighet. Han legger vekt på at utøvelse av praktisk kunnskap innbefatter flere aspekt og er mer komplekse i handlinger, det vil si inneholder større grad og bruk av intelligente aspekt, i mange tilfeller, enn de ledende tenkerne mente. Dette får han frem i det han forklarer hva grunnlaget for utvikling av kunnskapskategorien, som ofte viser seg som kyndighet, «å vite hvordan», er. Han peker på at det både er likheter og forskjeller i teoretisk og praktisk kunnskap i det han uttrykker: «There are certain parallelisms between knowing how and knowing that, as well as certain divergences» (Ryle, 2009, s. 17). Ryle hevder at «å vite hvordan» ikke skal ses som ensidig refleks eller vane, men som en disposisjon i samsvar med regler eller bruk av kriterier. Handlinger kan være åpne eller skjulte, utført eller forestilte, ord uttrykt høyt eller hørt i hodet, bilder malt eller sett i tankene, eller en sammenslåing av dem (Ryle, 2009, s. 46).

Ryles ideer og oppfatning er relevant for vårt forskningsprosjekt ved at han får frem særpreg og kvaliteter ved praktisk kunnskap, profesjonskunnskap, og utøvelse av profesjonen, som vanskelig kan forklares uten bruk av intellekt, og klokskap, men som får betegnelsen flink eller dyktig, ut fra det som direkte kan observeres i selve handlingen, sett utenfra. For de valg profesjonsutøveren tar ligger både teoretisk og praktisk kunnskap. Den kan være mer eller mindre utgående fra øvelse eller erfaring. Handlingen inngår i en samtidig kommunikasjonsprosess hvor signaler tolkes og forstås i øyeblikket. Profesjonsutøveren tenker da ofte ikke eksplisitt først for etterpå å handle, men utøver gjennom tanke, sanser og kropp i ett, i handlingen. Utøvelsens kvalitet vil da ofte vise seg i svarevnen profesjonsutøveren er i stand til å oppvise i situasjonen. Av dette kan en også se at utvikling av praktisk kunnskap, profesjonskunnskap, vil innebære å utvikle svarevnen, da all kunnskap er svarevne (Lindseth, 2021).

Det har vært, og eksisterer fremdeles, flere debatter om praktisk kunnskap. Den første, hvor Ryle inngår som et eksempel, handler om i hvor stor grad og rolle faktakunnskap har for den praktiske kunnskapen, og om den praktiske handlingen må innledes implisitt, og eksplisitt vurderes teoretisk før du utøver handlingen. De fleste i akademisk filosofi synes å mene, som Ryle, at en her snakker om forskjellige typer (kategorier) av kunnskap hvor en trenger mer enn fakta om hvordan du gjør noe, for å kunne utføre dette i praksis; men at en ikke først er avhengig av å vurdere hvordan det gjøres, implisitt eller eksplisitt, for å få til utførelse av

handling i praksis. En annen diskusjon handler i tillegg om i hvor stor grad evner og anlegg preger praktisk kunnskap og utøvelse. Vi ser at den praktiske utførelsen av lærerprofesjonen også forholder seg til denne problemstillingen, men velger å se det slik at en med de fleste utgangspunkt og tilfeller vil ha noe å hente av læring og økt kunnskap, både teoretisk og praktisk, som igjen kan forbedre utøvelsens kvalitet. Her ligger også en parallell til vår abduksjon av at ulike former for kunnskap henger sammen i en helhet, og at vekst innenfor en av dem vil kunne gi utvikling innenfor de andre.

Ut fra den førstnevnte diskusjonens andre dimensjon, er det interessant å se nærmere på hvordan dette, «mer enn fakta» som er nødvendig, kommer og utvikler seg gjennom utprøvelse til praktisk kunnskap gjennom utøvelse, og hvordan refleksjon over erfaringene forsterker læringsprosesser. I den sammenheng vil vi se til John Dewey og hans erfaringsteoretiske læringssyn.

3.2.2.4 Deweys erfaringsteoretiske læringssyn

Den amerikanske pedagogen og filosofen John Dewey var deltakende i å videreutvikle den amerikanske pragmatismen (Kristoffersen, 2020). Erfaring er et viktig nøkkelord i hans teori, hvor han har et erfaringsteoretisk læringssyn. Dewey er mest kjent for teorien og utviklingen av begrepet «learning by doing», - å lære ved å gjøre, som kan ses ved dette «mer enn fakta» i utvikling av praktisk kunnskap, som vi tidligere var inne på. Læring av erfaring kommer av å gjøre noe aktivt, oppleve konsekvensene av handlingen/-er, kanskje over tid, som i neste omgang skaper grunnlag for nye handlinger, spørsmål og erfaringer. Både praktisk kunnskap og tekniske ferdigheter ligger til grunn for erfaringsbasert læring, men det er ikke nok å bare «gjøre» for å få en erfaring og læring ut av handlinger. Dewey presiserer ved erfaring at den er én enhet bestående av tre fenomener. De tre fenomenene som inngår i å gjøre en erfaring er aksjon (å gjøre), emosjon (å sanse) og kognisjon (å forstå) (Hohr, 2009, s. 67, referert i Kristoffersen, 2020, s. 66-67). Om et av fenomenene mangler har vi en avbrutt erfaring, hvor vi har gjort noe, men ikke fått en erfaring ut av denne gjøren (Dewey, 2008, s. 196). Slik kan vi se at det som er grunnlaget for prosessene i erfaringsbasert læring, er opplevelser i samspill med omgivelsene, som «en del av selve livsprosessen» (Dewey, 2008, s. 196).

Erfaring er interaksjon mellom menneske(r) og verden, som medfører endring i en eller annen form. Det er samspillet mellom aksjon (handling/gjøre) og kognisjon (å forstå/gjennomgå), forbindelsen mellom dem, som er det meningsgivende. Det dreier seg ikke bare om en vekselvirkning i dette samspillet, men selve forbindelsen (Dewey, 2008, s. 203). Vi kan kort

oppsummere hvordan en erfaring oppstår og skapes ved bruk av disse sentrale begrep hos Dewey; vital impuls, motstand, emosjon, uttrykk og transformasjon (Kristoffersen, 2020, s. 69). Erfaring innledes ut fra en vital impuls. Mennesket er impulsivt og født med en utfoldelsestrang, noe som gjør at det søker å utforske og utfolde seg. Når det utfolder seg i møte med andre og verden, møter det motstand. Gjennom møtet med motstand kan endring forekomme. Mennesket innretter seg etter motstanden det møter, sanser hvordan omgivelsene tar imot dets gjøren og gjennom emosjoner åpnes det for endring. Det vil si så lenge motstanden ikke blir for stor, da er det mulighet for unnvikelse, eller kanskje forvirring? Erfaringen blir da avbrutt. Erfaringen er ikke over etter sansingen av motstand. Mennesket får da behov for å uttrykke det som er opplevd og det er dette som bidrar til transformasjon. Ved å uttrykke erfaringen, som kan formidles ved symbolsk språk, gester eller verbalt, bidrar dette til omdanning av aktiviteten erfaringen dreier seg om, ved den doble forandringen. Dewey holder frem at det estetiske uttrykket er avgjørende for å skape en enhet av de tre fenomenene aksjon, emosjon og kognisjon i erfaringen, og desto sterkere denne sammenbindingen er dess sterkere er erfaringens estetiske kvalitet (Kristoffersen, 2020, s. 67-68). Den siste del en opplevelse er igjennom, før den gjøres til en erfaring, er transformasjon som betyr å overskride og skape en ny virkelighet. Via uttrykkelsen av den nye erfaringen skjer denne transformasjonen, noe som Dewey beskriver til «undergoing». Gjennom denne gis det mulighet for å skape noe nytt, fra noe allerede eksisterende/gammelt. Ikke utført som en vane, men hvor det av gjennomgåingen utkommer noe nytt, en ny erfaring (Kristoffersen, 2020, s. 68-69). Deweys erfaringsteori er av den grunn ikke bare «learning by doing», lære ved å gjøre, men «learning by doing and undergoing», lære ved å gjøre og gjennomgå.

I vårt forskningsprosjekt kan vi se det som ble lært ved handlingene deltakerne hadde gjort og opplevd i sin praksisutøvelse og deltakelsen i prosjektet, ut fra vital impuls, trangen til å utforske og utfolde seg. Motstand hadde oppstått i møte med andre, den ytre verden, og gjennom dette møtet kunne endringer starte og kanskje skje. I profesjonen innebærer dette alle mennesker deltakerne er interaktive med, som eksempelvis elever, foresatte og andre ansatte. I forskningsprosjektet er de andre, vi lederne av prosjektet og deltakerne ellers. De sosiale møtene hadde virket inn, og hjulpet til å forme tanker og refleksjoner, noe som gjennom referanse og overveining hadde skapt mening og retning til handlingene i tidligere erfaringer. I forskningsarbeidet likeså. Motstanden som kan stoppe, eller skape forutsetninger for endring og helhetlige erfaringer hadde deltakerne sannsynligvis gjennomlevd av begge disse alternativene, og variasjoner av i spennet mellom dem i både livet, sin profesjon og i

forskningsprosjektet. Emosjoner hadde inngått, og inngikk også i denne prosessen hvor essensen var å realisere erfaringen gjennom at deltakerne gav uttrykk for sine opplevelser.

I alle fasene av forskningsprosjektet ble det planlagt ut fra, og forsøkt åpnet opp for, å skape gode forutsetninger for helhetlige erfaringer ved at det ble skapt et rom hvor deltakerne fikk anledning til å gi uttrykk for sine tanker, meninger og refleksjoner opp mot sine og hverandres opplevelser og erfaringer. I dette kan vi se at forskningsprosjektet tok sikte på å muliggjøre transformasjon til helhetlige erfaringer i både innledende intervju, gjennom dialoggruppermøtene og avsluttende refleksjonsnotat, hvor vi også søkte empiri i egne og deltakernes erfaringer. I dette ble Deweys teori gjeldende for både deltakerne og oss deltakende forskere gjennom siktemålet «å gjøre, og gjennomgå».

3.2.2.5 Svarevne

Vi ser tidligere omhandlede studier og argumentasjon til å nedtone motsetningsforholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, og erkjenner i dette teori og praksis som to gjensidig avhengige størrelser i samspill i utvikling av praktisk kunnskap, sett som klokskap, i dette også profesjonskunnskap. Derav tar vi her opp tråden og ser til profesjonsutøverens svarevne, hvor utøvelsens kvalitet ofte viser seg i situasjoner. Dette gjør vi ut fra den forståelse av at en gjennom utvikling av praktisk kunnskap som profesjonskunnskap, kan utvikle økt kvalitet i svarevne, og at dette vil innebære økt kvalitet gjennom klokskap, i profesjonsutøvelsen.

Gjennom Lindseth kan en finne viktige forutsetninger for svarevnen. Den utgjøres av fortrolighet med situasjonen eller utøvelsen, faktakunnskaper, og vilje og evne til å relatere seg til handlingen i kontekst. Svarevnen, altså den praktiske kunnskapen, er en ressurs en stiller opp med. Den utgjør evnen til å svare, handle, forholde seg til og være delaktige i handlinger, om å oppfatte og handle. All kunnskap er svarevne, i livet og likeså i profesjonsutøvelsen. Svarevnen bygger på og preges av mangt, som tradisjoner, moral og etikk, sosiale miljø samt både informasjon, kunnskap, allmenndannelse og utviklede ferdigheter som besittes. Ikke minst er den bygget på erfaringer gjort i livet, og profesjonen (Lindseth, 2021, s. 55-56). Utviklingen av svarevnen ligger i utviklingen av oss som mennesker, noe som også innebærer at læring og erfaring som gjøres i livet ikke er skilt fra den erfaring som gjøres i profesjonen, men inngår og utgjør deler av hverandre. I dette ligger at svarevnen preges og utvikles i takt med profesjonsutøverens erfaringer som menneske, i livet og i profesjonen, og derfor bør det menneskelige perspektiv forstås og ivaretas også i profesjonsutviklingen.

3.3 Dannelse

Lindseth (2021) fremholder at: «Den menneskelige svarevne er gitt oss med livet», og understreker at den trenger vår omtanke for å utvikles på en god måte. I den første utviklingen konstaterer han at mennesket trenger andre til å gi omsorg og oppdragelse, men at ansvaret etter hvert faller på en selv. Det er dette som er dannelse, hvor utvikling av kritisk tenkning og erfaring er viktig, i tillegg til karakterdannelse. Utvikling av skjelneevner, dømmekraft og fornuft må utvikles, i både den beregnende og seende forstand, for slik å kunne finne og følge egen tanke og mening (Lindseth, 2021, s. 59).

Dannelse strekker seg her langt ut over det mange refererer til som dannelse, da kun som oppdragelse; høflighet og gode manerer. Dannelse er en prosess som foregår hele livet; det starter allerede etter fødselen, hvor et barn blir dannet/formet i hjemmet med sine nære omsorgspersoner. Videre vil mennesket møte dannelsesprosesser gjennom barnehage, grunnskole, venner, aktiviteter, videregående, yrkeskollegaer osv. Dannelse er en prosess som skjer i samvirke med andre. Dannelse er ingen selvstendig prosess, alle kan bli påvirket og formet, men ingen kan bli påført dannelse. Slik som vi ser av Lindseth ovenfor, må man selv bidra i sin utvikling av dannelse, den trenger vår refleksjon for å utvikles. Lindseth (2009, s. 27) holder frem at dannelsesprosessen må være fundamentert på en refleksjon innenfra og ut, det vil si at vår livserfaring krever refleksjon. Klarer vi å stille oss i undring og reflektere, vil vårt levde verdensforhold bli løftet frem for oss. Slik stiller man seg åpen for å reflektere over sin livserfaring, samtidig som man stiller seg åpen for å sette erfaringer i spill. Denne innsikten, erkjennelsen og forståelsen vil bidra til at erfaringen kan bli betydningsfull i livssammenhengen. Det er bare slik personlig utvikling, dannelse, blir mulig ifølge Lindseth (2009, s. 27).

I vår profesjon dannes vi i samvirke med kollegaer, elever, foresatte og andre instanser som vi samarbeider med. I overordnet del for LK20 finner vi prinsipper for læring, utvikling og dannelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Der blir det beskrevet hvordan skolene har et dannelsesoppdrag, hvor opplæringen skal bidra til å «danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner». Skal profesjonsutøverne bidra til å danne elevene, må også profesjonsutøverne være dannet. Å være dannet tilsvarer å ha en god svarevne. Skrevet innledningsvis er alle mennesker født med en svarevne, den kan være mindre god eller utvikles til å bli god. En god svarevne kan man karakterisere til å ta gode løsninger, både teoretisk og praktisk, i handlinger og samhandling med andre. Ved at våre deltakere i

forskningsprosjektet, våre kollegaer, ble med oss inn i dialogmøter, åpnet vi et rom hvor vi sammen kunne reflektere over våre livserfaringer. Det som falt naturlig viktig for oss å samtale om var pedagogisk takt, bruk av skjønn og etiske dilemmaer for å nevne noe. Ønsket med dialoggruppemøtene var dermed å skape dette rommet hvor vi sammen kunne bidra til utvikling av praktisk kunnskap og danning, i den enkelte og kollektivt, til det beste for profesjonsfellesskapet.

3.3.1 Etikk og profesjonsetikk

Hva er etikk, og hvor kommer den inn? Det finnes i etikken mange ulike retninger, med ulikt søkelys på hva som løftes frem som avgjørende for om en handling kan ses på som god eller ikke. Pliktetikk, dydsetikk og nærhetsetikk er noen eksempler, men felles for dem alle er at etikk handler om hvordan man behandler andre, og hvem man selv er. Når man behandler temaet etikk, dukker begrepet verdier raskt opp. Arneberg (2008) definerer verdier til det vi forstår som grunnleggende verdifullt for oss, som vi styrer livet vårt ut fra. Hvilke verdier har jeg? Hvilke verdier står jeg for? Her kan det være forskjeller i hva ulike mennesker holder frem som viktige verdier, også innad i et profesjonsfellesskap. Det er vårt verdigrunnlag som er styrende for hvordan vi møter andre og samhandler med dem. I vårt profesjonsvirke, og i våre liv, forholder vi oss alltid til andre. Hvordan vi da møter de andre, er avgjørende for hvordan møtet blir. Vi tror på, i samstemt forståelse med Buber, at egen vekst skjer gjennom andre, og at det er i samhandling med andre vi utvikles og dannes (Buber, 1995).

Hvis vi trekker linjene tilbake til danning beskrevet ovenfor, så kan vi vise at profesjonen innehar en etisk dimensjon. Finn Thorbjørn Hansen (2008) referer til Løgstrup når han sier at vi alltid er en del av hverandres verden. Vi er ikke alene i verden; i verden må vi forholde oss til andre. Det er her den etiske fordring ligger; «Hvordan kan jeg drage omsorg for, at den Anden eller det Andet (sagen selv) høres og får lov at komme til uttrykk og livsutfoldelse på dets egne premisser?» (Hansen, 2008, s. 307). For å pleie sin etiske dømmekraft, for å fortsatt bevege seg i sin dannelsesprosess som er et livslangt løp med det mål om å hele tiden bli skjerpet og holde på sin kritiske tekning, referer Hansen til Heidegger. Ved å stille spørsmål som retter oppmerksomheten mot seg selv, og ikke mot det eksistensielle, i denne prosessen mellom jeg'et og livet, oppøves den etiske dømmekraft. Hvem er jeg? Hva vet jeg? Hva tenker og mener jeg med det jeg gjør? Hva er den dypere mening med dette for meg? Her forholder man seg til den andre gjennom etikken, samtidig som man tenker over hvordan dette påvirker meg og mine handlinger. Hva er det jeg vet, som kan bidra til å hjelpe meg i min profesjon? Hvordan kan jeg tilrettelegge til det beste for elevene, kollegaer og andre jeg

samhandler med? Hva mener jeg er viktig her? Ved slike refleksjoner oppøver vi vår evne til å være gode omsorgspersoner, både for vår egen dannelse, og for alle de andre vi er i samhandling med. Hansen (2008) holder frem at en filosofisk praksis fører til dannelse. Dannelse er en indre prosess som handler om hvem jeg er og hvem jeg er i fellesskapet i verden. Videre trekker han frem betydningen av at profesjonsutøvere må ledes til kontakt og i dialog med den ontologiske dimensjon i sin livsverden. Det vil si at det er viktig at profesjonsutøvere reflekterer, sammen med andre/kollegaer, om sin «væren-i-verden og væren-med-andre» (Hansen, 2008, s. 311). Her kan vi trekke ut at filosofisk er synonymt med undring, og at undring er å stå i det åpne ved handlingen å undre seg. Det handler om selvdannelse, i værensdimensjon. Værensdimensjon betyr å være her vi er nå, at vi er til stede i nået. Hver dag i vår profesjon søker vi etter å finne det meningsfulle, i møte med elevene, i møter med kollegaer og andre, og vi må da hente frem oppmerksomheten mot hvordan vi forholder oss til verden og det saksforholdet vi lever i. Kjerneområdet vil være å forstå seg selv i det talte. Hva var det jeg gjorde? Hva var det jeg sa? Hvorfor gjorde og sa jeg slik? Var det til det beste for eleven/e? Hvordan opplevde jeg dette foreldremøtet? Hvordan opplevde jeg samspillet i klasserommet denne timen? Hvordan oppleves mine handlinger av andre? Gjennom slike undringer kan vi få en dypere forståelse av de fenomener vi opplever i vår livsverden, og dette bidrar til at vi selv tar omsorg for vår dannelse.

3.3.2 Motstandens etikk og etiske dilemmaer

Motstandens etikk er et begrep, der Arneberg (2008) referer til Hillevi Lenz Tagutchis beskrivelse av det. Motstandens etikk beskrives som en dekonstruktiv samtale, der vi profesjonsutøvere forsøker å verdsette ulike måter å forstå på før vi tar avgjørelser for hvordan vi vil arbeide videre. Enklere forklart vil det si at vi alltid er åpne for endringer, for det bør ikke finnes noen fastlagt plan eller en manual i arbeid med mennesker. Når man jobber med mennesker, vil hvert enkelt menneskemøte være unikt. Da kan man gjøre seg tanker om at en ikke bør utøve sitt virke fundamentert på manualer og oppskrifter. Arneberg definerer dannelsesbegrepet til å bestå av to sider, på den siden handler dannelse om frigjøring og på den andre siden om bevisstgjøring (2008, s. 20). I frigjøring ligger det at dannelse skal bidra til frihet og selvstendighet, og frigjøring fra autoriteter. Mens i bevisstgjøring ligger det at dannelse skal bidra til identitetsskaping og å gjøre menneskene bevisste på verdivalg. Dermed kan vi se at i motstandens etikk handler det om å kunne begrunne sine valg, samtidig som en må være åpen for å endre på valg hvis en møter andre

gode begrunnelser for endring. Vi må selv være åpne og redegjøre for valg vi tar, samt ha tro på at andre også handler ut fra gode hensikter og dermed være villige til å lytte til dem.

Etiske dilemmaer er noe profesjonsutøverne ofte møter, og står i. Et etisk dilemma vil si at det kan være flere mulige løsninger, og i mange tilfeller vil ingen av løsningene være til det beste for alle involverte, eller deres ønsker. Ofte kan det være snakk om å finne den løsningen som blir god nok, for de fleste. I profesjonen oppstår ikke etiske dilemmaer bare inne i klasserommet, de kan også for eksempel være konflikter som handler om mål og metoder det skal jobbes med i et kollegium. Et annet etisk dilemma kan være lojalitet (Arneberg, 2008, s. 50-51). Hvem er det vi skal være lojale ovenfor? Elev? Kollega? Organisasjon? Vil det i hvert unike tilfelle være mulig å være lojale til alle? Vil det være etisk mulig å forsvare sin lojalitet? Etiske dilemmaer finnes det ingen fasitsvar på, slik som i menneskemøter vil også et hvert etisk dilemma være unikt. Det som kan være en god løsning på et dilemma, trenger ikke å være en god løsning på et lignende annet dilemma. Her må man for hver gang tenke gjennom hva som vil være til det beste, og ofte må man inngå et kompromiss for å treffe et valg som kan være godt nok for de involverte. Det er i argumentasjonen og begrunnelsen for valg man tar ovenfor seg selv og andre, man kritisk kan reflektere over om handlingen blir/ble god eller ikke. Det er denne refleksjonen over undringen Hansen (2008) trekker frem som viktig for profesjonsutøverne. Det er viktig at det blir lagt til rette for at profesjonsutøverne kan utøve felles refleksjon over praksis for slik å kunne stille opp med en god svarevne, særlig i handlinger det ikke finnes «fasit» for.

3.3.3 Pedagogisk takt og dannelse

Ifølge Max Van Manen (1993) er definisjonen av pedagogikk alltid koblet sammen med evnen til å kunne skille mellom hva som er, og ikke er, til det gode for barnet. Som profesjonsutøver må en alltid være åpen for å rette et kritisk blikk mot egen utøvelse, og hovedfokuset bør være «Hvordan opplever barnet denne spesielle situasjonen, relasjonen, hendelsen?» (Manen, 1993, s. 10). Manen forklarer at pedagogisk forståelse er det som viser seg i praksis som pedagogisk takt, og at det ikke finnes noen oppskrift på hvordan en kan lære pedagogisk takt. Vi forstår at det dreier seg om barnet/ungdommen selv og dens utvikling, når vi snakker om pedagogikk. Ofte kan vi tenke helt konkret at pedagogikk handler om det som utspiller seg i et klasserom med undervisning, men Manen ser rikere og bredere på pedagogikk. Pedagogikk handler ikke bare om undervisning, men i stor grad om hvordan vi møter elevene. Læreren er *in loco parentis*, for å bruke Manen sitt uttrykk. Det vil si at

læreren er i foreldrenes sted; på skolen er læreren til stede for elevene der foreldrene ikke er (1993, s. 5). Pedagogisk forståelse er komplekst, og det er vanskelig å gi en tydelig definisjon. Manen holder frem at det handler om følsom lytting og observasjon, en profesjonsutøver må gjennom observasjon og lytting «kjenne»/vite når og hvordan en skal møte elevene i en undervisningssituasjon og i andre møter. Dette kan da karakteriseres ved at en profesjonsutøver evner å se hva som har betydning i de aktuelle hendelser som gjennomleves. Pedagogisk forståelse er det som viser seg i praksis som pedagogisk takt. Pedagogisk takt blir profesjonsutøvernes handlinger basert på utøvernes pedagogiske forståelse (1993, s. 78). Pedagogisk omtenkksomhet blir pedagogikkens indre, vår omsorg og kjærlighet for eleven, mens pedagogikkens ytre er pedagogisk takt.

Pedagogisk takt kan vi relatere til pedagogisk dannelse. Pedagogisk takt er ifølge Manen (1993) ikke bare en vane som kan læres, men som gjennom grundige prosesser fører til at menneskelig vekst, utvikling og dannelse kan utvikles. Det vil si at pedagogisk dannelse impliserer en forutsetning for refleksjon hos profesjonsutøverne om sitt profesjonsarbeide (Arneberg, 2008, s. 20). Dette er det viktig å legge til rette for hos profesjonsutøverne, og gjennom dialoggruppemøtene søkes rom for refleksjon tilknyttet både indre og ytre pedagogikk. Pedagogisk dannelse innebærer implisitt utøving av skjønn, der vi kan beskrive skjønn til slutningsgrunnlag for hva som utøves når det kreves handlinger og avgjørelser det ikke finnes oppskrift/fasit på. Å utøve skjønn fordrer at man innehar kunnskap, både teoretisk og praktisk, for å kunne skjønne hva som er riktig/godt å utøve. Dette vil si at profesjonsutøvere i sitt virke må vurdere, velge og ta beslutninger i konkrete situasjoner. Dermed ser vi profesjonsutøvere som profesjonelle, når de på bakgrunn av den kunnskapen de besitter, trekker slutninger til hva som bør gjøres i ulike konkrete situasjoner.

3.3.4 Mennesket som virksomhet

Mennesket har vært studert lenge innenfor samfunnsvitenskapen, og derav har det vokst frem ulike forståelser av mennesket. Enerstvedt (1991) forteller at det tidligere var i hovedsak to ulike forståelser av mennesket. Det ene var forståelsen av mennesket som naturlig, det vil si at mennesket var et produkt av instinkter fra naturens side styrt innenfra. Den andre forståelsen av mennesket var å se på det som et produkt av samfunnet, der mennesket enten ble betinget av sine omgivelser eller tok på seg roller i samfunnet. Det vanligste var derimot en kombinasjon av dette, mennesket sett på som naturlig og som et samfunnsprodukt, et forhold både mellom det naturlige og det sosiale, og mellom individet og samfunnet (Enerstvedt,

1991, s. 13-14). Med virksomhetsteorien får vi en annen måte å se og forklare mennesket. I virksomhetsteorien blir ikke mennesket forsøkt forklart ut fra hvilke drifter som styrer dets handlinger, eller hvilke samfunnsroller det har påtatt seg. Her blir mennesket subjektivisert, og mennesket er hva det gjør. Menneskets behov, holdninger og ferdigheter (osv) oppstår i selve handlinger de utfører, i og gjennom selve virksomheten. I virksomhetsteorien trekker man slutninger fra hva mennesket gjør, mennesket blir her ikke til et objekt for utviklingen. Enerstvedt (1991) forklarer oss også to måter å se begrepet behov på. Den ene måten å se behov på, er det Enerstvedt kaller for det allmenne, som at mennesket trenger luft og næring for å overleve. Han kaller dette for allment, for det er ikke særegent for mennesket, også dyr trenger luft og næring for å overleve. Når det er snakk om behov hos mennesker, så er behov alltid et behov for noe bestemt. I lys av virksomhetsteorien, er menneskelige behov alltid noe som oppstår i virksomhetsprosessen, og som tilvirkes i denne (Enerstvedt, 1991, s. 22-23). Med virksomhet, for å forklare begrepet som virksomhetsteorien består av, mener Enerstvedt en spesifikk menneskelig aktivitet. Mennesket er født til å være skapende, til å være virksomt.

Methi (Halås & Fuglseth, 2021) sier at virksomhetene analytisk kan deles inn i to kategorier; fri virksomhet og nødvendig virksomhet. Det kan kun analytisk deles, da flere virksomheter kan ha elementer fra både fri og nødvendig virksomhet. Fri virksomhet er virksomhet der vi finner målet i selve virksomheten. Et eksempel på en slik virksomhet kan være leken, å leke er målet i seg selv, målet ligger ikke utenfor – man leker ikke for å oppnå noe. Nødvendig virksomhet er da virksomhet hvor målet ligger utenfor selve virksomheten, som for eksempel kan være å studere. Man kan studere for å oppnå noe, skoleringen er da en forutsettende virksomhet for å oppnå målet om et vitnemål eller å bli kvalifisert for et spesielt yrke. Et eksempel på virksomhet som både kan være fri og nødvendig, er for eksempel å ha en samtale med en kollega etter en utfordrende undervisningstime. Det kan være fri virksomhet, hvor det oppleves som godt å dele en stressende situasjon med å få sette ord på det. Samtidig kan det være en nødvendig virksomhet, da man forteller om samme situasjon og hendelse til ledelsen i den hensikt å søke mer ressurser til rådighet. Da ligger selve målet utenfor virksomheten. Vi kan her trekke linjer tilbake til Aristoteles som vi skrev om under praktisk kunnskap, og hans begrep poiesis og praxis. Praxis blir da fri virksomhet, der målet ligger i virksomheten selv og poiesis blir nødvendig virksomhet, der målet ligger utenfor selve virksomheten. For vårt anliggende, ble det vår oppgave å forsøke å få dialogen til i hovedsak å bli fri virksomhet. I dialogen, om man oppnår den åpne og ekte dialogen, ligger målet innenfor – det er dialogen i seg selv som er målet.

3.4 Dialog

Dialog karakteriseres av mange som en samtale mellom to eller flere personer. Dette er en viden, men alt for snever, kjent definisjon av dialog. For å gå til definisjonen av selve ordet, dialog, ser man at det består av de greske ordene «dia» som betyr gjennom, og «logos» som betyr samtale gjennom andre. Når folk går i dialog, er det en form for skapelse som skjer, en samskaping av ny forståelse og ny innsikt (Dysthe, 2001). Det som etter våre meninger kjennetegner en dialog, er at den er åpen, deltakerne er villige til å søke etter ny forståelse, alle er likeverdige deltakere og at en dialog aldri blir ferdig. Med det mener vi at en alltid kan søke etter ny forståelse. En vil som menneske aldri bli ferdig utlært eller erverve sann kunnskap som ikke kan være feilbarlig. Det er mange former for dialogisk samtale. Man kan også snakke om dialogisk tekst. Vi vil her trekke frem noen ulike perspektiv på dialogen som samtale. Vårt formål med dialogen i forskningsprosjektet, har vært dialogen som tilnærming for å utvikle dannelse og profesjonsutvikling. Derfor har vi valgt å se til hvordan Bakhtin og Freire behandler dialog, der vi mener å se at de fremmer dialog for å få frem ulike stemmer og frigjørende perspektiver. Vi vil også se til Gadamer, hvor vi kan se at hovedformålet med dialog er å skape en felles forståelse.

Mikhail Bakhtin (1895-1975) tilfører nye tanker og dimensjoner til begrepet dialog (Dysthe, 2001, s. 13-14). Bakhtin legger vekt på det heterogene og flerstemmer i sin forståelse av dialog. Ulike meninger som blir uttrykt av ulike stemmer (polyfone), er likeverdige. Han er opptatt av at kunnskapsutvikling skjer gjennom møte med ulike mennesker, der målet er å få frem de ulike stemmene og en vilje til å leve med motsetninger (Dysthe, 2001, s. 14). Respekt for den andres ytringer, vilje til å lytte og forstå er noe av kjernen i den bakhtinske dialog. Men det mest sentrale som kommer frem fra Bakhtin, er at det å være menneske er å være i dialog. Et menneske kan ikke eksistere uten andre, vi lever gjennom møte med andre (Børtnes, 2001, s. 109). Likeså fremmer Bakhtin at vi ikke kan velge om vi vil gå i dialog med andre eller ikke, det er et ansvar vi som mennesker innehar – vi må svare, og vi bærer selv ansvaret for svaret som vi gir. Med dette kan vi se at Bakhtin forutsetter rom for dialog for at utvikling skal skje; i dialogen kan vi lytte ut, prøve ut og skape nye forståelser. Mening blir ikke skapt av et enkelt menneske, det er ikke noe som bor i oss individuelt – mening blir til gjennom samskaping av flere. Bakhtin bruker begrepet sosialt språk, som han ikke nødvendigvis utdyper hva betyr, men som han oppgir noen eksempler til, slik at vi kan tolke det som et språk en sosial gruppe har. En sosial gruppe kan da være alt fra mennesker som lever i samme tidsepoke, mennesker som har til felles at de er småbarnsforeldre, en elevklasse

eller et profesjonsfellesskap. De sosiale språkene bærer da med seg at de er formet ut fra like perspektiv, deltakerne ytrer seg fra et likt ståsted, som er påvirket av dets kulturelle og institusjonelle verdier. I samtaler blir mening skapt og gjenskapt av deltakerne, og de språkfellesskapene vi tilhører, med dets sosiale språk, påvirker vår måte å tenke på og hvordan mening blir skapt i dialog (Igland & Dysthe, 2001, s. 113-114).

Paulo Freire (1921-1997) var en brasiliansk pedagog som er kjent for sin frigjørende pedagogikk. Freire underviste analfabeter i sin hjemby, med dialog som metode hvor læringen skulle ta utgangspunkt i det som var viktig for hans elever. Hos Freire var tanken om å være subjekt i eget liv helt fundamentalt. Freire (1999) vektlegger at alle mennesker er likeverdige, og dialog kan bare oppstå mellom mennesker som deler den tanken. Han holder frem at dialog er et møte mellom mennesker, et møte som gir verden navn. I et slikt møte må man stille med kjærlighet, ydmykhet, tro på mennesket, håp og kritisk tenkning. Med dette mener Freire at en dialog ikke kan være et møte der en person overfører ideer til en annen, det vitner ikke om kjærlighet, ydmykhet og tro på andre mennesker. En må være villig til å være engasjert, ut fra kjærlighet. En må være ydmyk, være tilbøyelig til å tro at en selv ikke sitter med sannhet, og være villig til å tro på det andre mennesket, at det kan tilføre noe nytt. Håpet representerer søken, det er ikke mulig å gå i dialog uten å ha et håp om å kunne søke etter ny og bedre kunnskap. Dialog er en skapende handling som ifølge Freire er der den enhetlige refleksjon og handling rettes mot verden som skal forandres og gjøres menneskelig. En dialog basert på kjærlighet, ydmykhet og tro legger grunnlaget for en gjensidig tillit mellom deltakerne (Freire, 1999, s. 75). For at dialogen skal være i stand til å fremkalle kritisk tenkning, må dialogen i seg selv også kreve kritisk tenkning. Deltakerne må engasjere seg i kritisk tenkning, for å kunne fortsette forandringen av virkeligheten og søke etter et rikere menneskeverd, i en sann dialog (Freire, 1999, s.76-77).

Med både Bakhtin og Freire sine tanker om dialog kan vi se til begrepet frigjøring, og uten å synse så alt for mye rundt det, kan det likevel være logisk med tanke på hvilken tid de var aktive i. Bakhtin ble i 1950-årene arrestert og anklaget for anti-sovjetisk virksomhet (Dysthe, 2001), mens Freire vokste opp under stor fattigdom og i voksen alder ble også han fengslet som oppvigler (Freire, 1999, s. 11). Hos dem begge var det et sterkt håp om at samfunnet ikke skulle bestå av undertrykkere og undertrykte, og at man gjennom dialog sammen kunne frigjøre og finne nye måter å samskape samfunnet på. En tenker her både på personer og strukturer som undertrykkere.

Filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) har forelagt den hermeneutiske sirkel, som vi tok for oss da vi plasserte vår forskning i en vitenskapelig sammenheng. En sirkelbevegelse er et begrep som ofte går igjen hos Gadamer, og det er da viktig å si at en må tenke på en konsentrisk sirkel i den sammenheng. I en konsentrisk sirkel har man utgangspunkt i samme sentrum, og da kan vi tenke at det faktisk ikke direkte er en bevegelse, men heller en utvidelse av sirkelen, en utvidelse av sentrum (Gadamer, 2012, s. 329). Der vi i møte med den andre stiller med forforståelse, vår horisont som vi forstår ut ifra, og mottar ny viten fra den andres horisont, som forstås ut fra forforståelsen, fører til ny viten og en horisontsammensmeltning. Denne horisontsammensmeltningen erkjenner Gadamer som samtalsens fullbyrdesform (2012, s. 345). For at en slik ekte samtale skal kunne oppstå, ser vi også hos Gadamer som hos Skjervheim, at vi må ha fokus rettet mot saksforholdet. Vi må stille oss likeverdige med den andre og akseptere dens synspunkter, i forsøk på å forstå hvilke holdninger og tanker den andres perspektiv/horisont utgjøres av. Å oppnå gjensidig forståelse er en prosess som bæres av samtalen der man må stille spørsmål for å komme bakenfor det som blir sagt, hvor forståelsens fullbyrdesmåte er at saken selv kommer til orde (Gadamer, 2012, s. 330). Med andre ord vil den hermeneutiske sirkel gi grobunn for skapelse av ny forståelse. For å trekke dette til våre dialoggruppemøter måtte vi der utfordre vår egen forforståelse, som kunne føre til at ny forståelse ble utviklet som igjen kunne føre til at vi utviklet oss og oppnådde vekst i den praktiske kunnskap/klokskap. Gadamer holder dialogens ideal frem for å skape en felles forståelse.

Alle disse tre nevnte holder frem at dialogen må være preget av likeverdige deltakere, en må være villig til å lytte og til å endre standpunkt, hvor ingen deltakere besitter en sannhet som skal overføres andre med makt/overbevisning. Vi kan også se av deres forståelse at dialogen er den skapende kraft, den skapende virksomhet som åpner for muligheter. Enerstvedt (2013) har videreutviklet hva som ligger i begrepet frihet, som Hegel og Marx har definert til å være innsikt i nødvendighet. Frihet er ikke bare innsikt i nødvendighet, frihet er også innsikt i muligheter (Enerstvedt, 2013, s. 29). Den skapende virksomhet i dialogen er det som åpner for muligheter, som kan lede oss gjennom prosessen frigjøring fra fastlåste strukturer, der vi kan åpne for innsikt til mulighetene. Den abduktive prosessen kan ses som selve metoden i dialogen, hvor man kommer med ideer og kvalifiserte gjetninger gjennom intuisjon, som fører til nyskaping (Methi, 2015). Denne erkjennelsesprosessen forklarte vi under forståelsesformer. Frigjøring vil i vårt forskningsprosjekt si å kunne åpne opp for alternative muligheter, å søke etter innsikt i hvordan fastlåste strukturer kan åpnes og endres. Klarte vi i

våre dialoggruppemøter å invitere deltakere inn som var med på disse premissene, er det mulig at dialogen bidro til utvikling av deltakernes kunnskap og dannelse som de kom inn i dialogen med, og åpnet for innsikt i muligheter. Dette vil bli drøftet under kapittel fem.

3.4.1 Den tause dimensjonen

Gjennom kommunikasjon og dialog, i deltakelse ved lytting og forsøk på å gjøre rede for forståelse av saksforhold, kan taus kunnskap frigjøres. Michael Polanyis mest kjente utsagn er at «vi kan vite mer enn hva vi kan si» (2000, s. 16). Han var opptatt av at kunnskap alltid angikk både praktisk og teoretisk kunnskap, og brakte frem begrepet «den tause dimensjonen» (oversatt fra «the tacit dimension»). Polanyi inndeler taus kunnskap i to deler; proksimalt og distalt, hvor bevegelsen som skjer her er det som skaper mening. Proksimalt er det første leddet, det som ligger oss nærmest, der vår oppmerksomhet er rettet ut fra. Det andre leddet, det oppmerksomheten vår rettes mot, er fjernere, det distale. Denne bevegelsen av vår oppmerksomhet, fra det proksimale til det distale, kaller Polanyi den funksjonelle strukturen til taus kunnskap (2000, s. 21). Den funksjonelle relasjonen beskrives som at det er det proksimale leddet vi har en kjennskap til, og at vi bare kjenner det første leddet ved å bruke den kjennskapen for å rette oppmerksomheten vår mot det distale. Den fenomenale strukturen til taus kunnskap er ifølge Polanyi (2000) at vi er klar over det proksimale leddet, ved at det distale leddet fremstår. Det at all vår mening flyttes bort fra oss selv, bort fra det proksimale, holder Polanyi frem for å begrunne sitt valg av termene proksimal og distal. Dette kaller han det semantiske aspektet ved taus kunnskap. Det fjerde og siste aspektet, er den tause kunnskapens ontologiske aspekt:

Siden taus kunnskap etablerer en meningsfull relasjon mellom to ledd, kan vi identifisere den med forståelsen av den samlede helheten som disse to leddene til sammen konstituerer. Således representerer det proksimale leddet helhetens deler. Følgelig kan vi si at vi forstår helheten ved å bruke vår kjennskap til delene for å rette oppmerksomheten mot deres samlede mening. (Polanyi, 2000, s. 23)

Her er det viktig å presisere at taus kunnskap ikke bare er kunnskap som ikke kan formidles eksplisitt, men som sett ovenfor en egen dimensjon. En må gå til erkjennelse av at en kan ha en taus forståelse av uoppdagede ting. Vist ved et eksempel fra et dialogmøte, hvor et tema eller en utfordring blir bragt inn kan en oppleve at deltakerne retter fokuset mot det distale, utfordringen som er lagt frem. I samtale rundt det kan vi nærme oss det proksimale, de erfaringene og kunnskapene som deltakerne besitter og som vi vil forsøke å frigjøre/sette ord

på. Her ser vi tilbake til og kjenner igjen, tankers utvikling, erkjennelsesprosessen, gjennom den abduktive prosess, fra det immaterielle til en materialitet. Hvor tankene i den dialogiske prosess går fra å være identiske med seg selv (egne tanker) til å bli lagt frem og objektivisert (i dialog), før de vil vende tilbake (endrete tanker). Dette kan da føre til at man klarer å sette ord på kunnskap man tidligere ikke klarte å se/uttrykke, taus kunnskap blir frigjort og materialisert.

3.4.2 Tolkningsfellesskap

For at vi skal ha en mulighet til å kunne snakke om erfaringer og frigjøre taus kunnskap, er det viktig at deltakerne har samme forståelse for begrepene. Her kan vi gå tilbake til Husserl og si at det er viktig at vi deltar fra samme livsverden, i vårt tilfelle ut fra lærerprofesjonen, hvor vi i stor grad har felles virkelighetsoppfatning. Deltakerne, og vi selv, deler en felles erfaringsverden som vi henter våre erfaringer fra. Det vi måtte forsøke å unngå under våre dialoggruppemøter, var at vi ikke ble for opptatte av høytstående begrep og teorier som kunne føre til at vi mistet kontakten med våre erfaringer og deltakere.

Her kan vi trekke inn Norwood Russell Hansons begreper *seeing as/se som* og *seeing that/se at* (Hanson, 1958). Hanson var en amerikansk vitenskapsfilosof som fremmet synet om at observasjon er teoriladet. Myrstad (Fuglseth & Halås, 2021) forklarer Hansons begrep å *se som* til at man forstår observasjoner ut fra en teoretisk grunninnsikt. Våre observasjoner påvirkes av vår proksimale kunnskap, en kunnskap (både teoretisk og praktisk) som vi besitter som en slags form for forforståelse uten at vi nødvendigvis er klar over den eller har satt ord på den. Ved at vår oppmerksomhet er rettet mot det distale, mot observasjonen vi ser, vil vår observasjon bli et *se som*-bilde preget av vår kunnskap som ligger proksimalt. Slik kan vi si at vår proksimale kunnskap både påvirker og begrenser hvordan vi ser observasjoner *som noe*. Taus kunnskap, som vi kan betegne som et aspekt ved proksimal kunnskap, er en type kunnskap vi besitter som er skapt gjennom praksis. For at vi skal ha mulighet til å endre syn/se bakenfor en observasjon/praksis, må vi *se at* for å kunne få et endret *se som*-bilde enn vi først hadde. Å *se at* er en prosess, der vi med innsikt og innsyn, oversikt og fremsyn løfter frem og kritisk reflekterer hva vi ser (Fuglseth & Halås, 2021, s. 219).

I denne prosessen, som kan skje i virksomhet/samhandling med andre, men ikke nødvendigvis, kan man identifisere sine blinde flekker. Methi forklarer blinde flekker med at det er et begrep som beskriver fenomen som kan ligge skjult hos oss (Halås & Fuglseth, 2021). Alle er vi påvirket av tidligere erfaringer og kunnskap som fører til at vi har lært (fått

en forståelse av) å se en sak/observasjon på en bestemt måte, og det kan da være (meget) utfordrende å endre syn (sin forståelse) på denne saken/observasjonen. Fenomenet «blinde flekker» kan da gi oss en forklaring på hvorfor to personer som ser den samme saken/observasjonen, likevel ser (forstår) det ulikt. Slik kan forståelsen vår ha låst vårt syn med det perspektiv vi ser fra og hva vi ser, og dermed stenge for å kunne se andre perspektiv man kan innta (andre forståelser som er mulig å nå). Bare i ettertid, ved å løfte frem og kritisk reflektere, som en slags introspeksjon, kan man oppdage at man har hatt blinde flekker i en sak/observasjon.

Dette støtter opp under vår intensjon om viktigheten av å forsøke å løfte frem alle deler som inngår i hver enkelt observasjon/fenomen. For at vi alle skulle forstå temaet/ene som ble bragt inn i dialogmøtene var det ikke nok at vi alle hadde sett/erfart like fenomen. For at vår (muligens fastlåste) forståelse skulle kunne utvides måtte vi være villige til å sette erfaringer og egen forståelse i spill. Ved å skape rom for dette, kunne vi legge til rette for muligheten til å i etterkant oppdage våre «blinde flekker». Her måtte vi gå til fenomenologien hvor hver enkelt deltaker måtte forsøke å belyse hvordan de så temaets enkeltdeler, for sammen å kunne overskride alle deltakeres opplyste deler til å skape en ny og felles forståelse. Slik kan vi se på dialogen som et kommunikasjonsrom, dialogen som fri virksomhet, hvor man er på jakt etter ny forståelse.

3.4.3 Treleddet relasjon

For at en dialog, i ekte forstand, skal kunne oppstå går vi videre til Hans Skjervheim (1926-1999) og Martin Buber (1878-1965). Deres arbeider ser vi som særlig viktig grunnlagstenkning for å oppnå dette.

Hans Skjervheim er kjent for sitt begrep treleddet relasjon, som er hans beskrivelser av subjektet i kommunikasjon med andre. Når mennesker kommuniserer i møte med andre, er det ifølge Skjervheim (2001) i hovedsak to ulike holdninger/posisjoner en kan innta. Den ene holdningen man kan innta er at man deltar i kommunikasjonen som en deltaker. Det vil med Skjervheim sine ord, si at ego (jeg) og alter (den andre) er medsubjekt til det felles saksforholdet (2001, s. 72). Dette kalles en treleddet relasjon, hvor begge deltakerne er subjekt med oppmerksomhet rettet mot saksforholdet. Dette blir da en kommunikasjon med et subjekt-subjekt-forhold. Motsatsen til dette blir en toleddet relasjon, hvor ego (jeg) ser på alter (den andre) og saksforholdet som et objekt, ego (jeg) blir en tilskuer til kommunikasjonen. Her deles ikke saksforholdet, man forholder seg ikke til den andre, og den

andre ses på som et faktum i «jeg-ets» verden. Dette blir en kommunikasjon med et subjekt-objekt-forhold (2001, s.72). For at våre dialoggruppemøter i vårt forskningsprosjekt skulle ha en forutsetning for utvikling, så vi det som nødvendig å skape en kommunikasjon som var treleddet. Våre informanter, og vi selv, måtte forsøke å innta holdningen der vi rettet oppmerksomheten vår mot saksforholdet – temaet/ene som ble bragt inn i dialogen.

3.4.4 Det mellommenneskelige rom

Martin Buber skriver om det mellommenneskelige, hvor han presenterer et mellommenneskelig rom som noe særegent i tilværelsen. Han betegner et perspektiv om en særdimensjon i vår tilværelse (Buber, 1995, s. 17). Dette er et særegent rom, det mellommenneskelige rom, hvor vi som mennesker er ekte i vår tilværelse sammen med andre. Dette er en autentisk tilværelse, det er ikke noe vi kan konstruere ved bruk av oppskrifter. I møte med den andre må vi omgås som ekte, uten forestillinger, for å nå det mellommenneskelige rom. I et møte med den andre, kan vi se at begge deltakeres delaktighet er et uvilkårlig krav, den mellommenneskelige sfære bestemmes av at saksforholdet blir et levende samspill mellom to subjekt (Buber, 1995, s. 25-26). Med Bubers tenkning må vi utfordre våre forståelser for hva et møte er. I et møte, med andre, ligger det noe som kan utløse en skapelsesprosess eller endring. Det er noe som kan bli til i det konkrete nærværet/møtet, ved at en bekrefter hverandre som til stede i hverandre. Jeg åpner opp og gjør meg tilgjengelig for den andre, og den andre åpner opp og gjør seg tilgjengelig for meg (Buber, 1995, s. 43-46). Å oppfatte motpartens personlige nærvær, hvor det kan utvikles en gjensidighet mellom deltakerne, kan føre til at det mellommenneskelige blomstrer opp og tar form som den ekte samtalen (Buber, 1995, s.49-50). Det er også hos Buber to ulike holdninger man kan innta for å ha en innvirkning på mennesker, det ene er å påtvinge og det andre er å frigjøre. Dersom man påtvinger en innvirkning på den andre, vil det si at en påtvinger/overfører egen innsikt fra seg selv til den andre som om det er den andres innsikt. Om man bidrar til å frigjøre, er det det som allerede ligger hos/i den andre som blir anerkjent og løftet frem/frigjort (Buber, 1995, s. 53-54). Gjennom en gjensidighet, hvor man bistår hverandre med å «bli seg selv», er det det som driver det mellommenneskelige til dets høyder – hvor premisset er den frigjørende og forløsende makten i dialogen mellom mennesker (Buber, 1995, s. 61). Som Buber selv sier:

Först hos två människor, vilka var och en är införstådd med den andres bestämmelse och tjänar denna bestämmelses oppfyllelse utan att vilja påtvinga den andre något av

det egna förverkligandet, framträder människoväsendets dynamiska härlighet i full verklighet. (Buber, 1995, s. 61)

Det vi tok med oss fra Skjervheim og Buber til våre dialoggruppemøter, var hvordan vi møter andre. Tanken om at en måtte legge vekk sine forestillinger, som for eksempel sin egen opptatthet av hva andre tror om meg, var med på å skape trygghet. I trygge rom finner vi grobunn for et godt samtaleklima, og det gjenspeilte seg da vi fikk tilbake erfarings- og refleksjonsnotatene fra våre deltakere. En deltaker beskrev akkurat dette under spørsmålet «Hva synes du var positivt ved deltakelsen?»

«Det at man møtte gjensidig respekt, tillit og det at man ikke kunne gjemme seg bort (man måtte forklare hva man mente) skapte en trygghet. Man ble ikke redd for å si ifra, være ærlig og åpen. Synes det var positivt at alle var likeverdige, ingen verdensmestere eller kollegaer som blir så opptatt av sin egen fortreffelighet at man ikke lytter til andre. Det ble litt sånn 'leave your ego at the door'¹-mentalitet».

Denne tilbakemeldingen skjøt blink hos oss forskerne. Vi fant det så treffende at vi bestemte at dette måtte bli tittelen på vårt forskningsprosjekt, da vi her finner essensen for premissene for dialoggruppemøtene.

4 Presentasjon av metode og empiri

Her, i presentasjonen av metode og empiri, vil vi først gjøre rede for vår forskningsstrategi, metode og de metodeformer vi har benyttet. Vi tar så utgangspunkt i hovedlinjene for forskning generelt, i det vi gjør rede for kvalitativ forskning, og identifiserer forskningsstrategien aksjonsforskning i den sammenheng. Aksjonsforskning forklares så som strategi og metode, etter dette som begrep hvor vi utdyper gjennom å se til teori og empiri. Vi gjør rede for metodiske overveielser ved først å se på styrker og muligheter, deretter ser vi på svakheter og ulike utfordringer ved metoden. *Feltarbeid i egen kultur* kommer under dette som et undertema. Så kommer i kronologisk rekkefølge metodeformene benyttet i forskningsprosessen: semistrukturert intervju, dialoggruppemøter og erfarings- og refleksjonsnotater. Innenfor hver av dem gjøres det først rede for metodeformen, deretter

¹ Da Bob Geldof arrangerte Band Aid innspilling i 1985, hengt han opp et skilt på døren inn til studioinnspillingen med teksten «Leave your ego at the door». I denne innspillingen skulle mange kjente artister komme og syng de vers eller refreng de var blitt tildelt. Her var det ikke rom for individualister som ville fremheve seg selv. Det var en artist som ikke ville syng og forlot stedet etter å ha sett dette skiltet. Det var Prince, som var kjent for både sitt ego og sine raserianfall. (https://m.imdb.com/title/tt0268756/trivia/?ref=tt_q1_3)

kommer beskrivelse av gjennomføringen og etterarbeidet, hvor også observasjoner og feltnotater blir vist til. Funn blir lagt frem, og vi kommenterer her også våre erfaringer og refleksjoner gjort med hver av metodeformene. Denne oppbygningen ble gjort med tanke på systematikk og oversiktligheit i fremstillingen av hvor de ulike funn ble oppdaget, og den narrative formidlingen i masteroppgaven. Underveis i kapitlet vil vi også se metodeteori opp mot planleggingen og gjennomføringen av forskningsprosjektet.

4.1 Forskningsstrategi, metode og metodeformer

I dette forskningsprosjektet har vi benyttet aksjonsforskning som strategi og metode. Med strategi mener vi helheten av forskningsprosjektet, den overordnede planen over gjennomføringen av vår forskning med siktepunktet i å nå vårt mål. Metode kan innebære mye av det samme, men vi definerer dette til «vei å følge» av det greske ordet *Methodos* (Gadamer, 2003, s. 21; Halås et al., 2017, s. 54). Det vil si, den veien vi fulgte. Innenfor denne strategien, og metoden benyttet vi oss av metodeformene semistrukturert intervju, dialoggruppemøter og erfarings- og refleksjonsnotater.

Vi tok utgangspunkt i egne tanker, refleksjoner og undringer som gjaldt vårt eget felt, skolen, og utarbeidet derav en prosjektplan. I innledende fase benyttet vi oss av semistrukturert intervju. Vi prøvde ut dialoggruppemøter i gjennomføringen. Egne observasjoner og feltnotater, samt erfarings- og refleksjonsnotater fra deltakerne utgjorde så datamaterialet vi deretter strukturerte, analyserte og derav hentet funn ut av. Avslutningsvis ble teori, metode og funn sett i sammenheng, og skrevet frem. Analysen og masteroppgaven er narrativ idet vi baserer den på informantenes fortellinger, tanker og refleksjoner, og dette er videreført i vår formidling. Konklusjonen vil være basert på en kombinasjon av tematisk og fortellingsbasert analyse sett opp mot relevant teori, tidligere gjort rede for i denne oppgaven.

4.2 Kvalitativ forskning

Kvalitative forskningsmetoder er mangeartede og preger på ulikt vis humanistiske, samfunnsvitenskapelige, helsevitenskapelige og naturvitenskapelige områder. I noen fag blir kvalitativ forskning sjelden brukt, mens det i andre er det som regel blir brukt. I begge tilfeller kan en finne at forskningen er basert på kvalitativ tilgang. En kan observere en vekst både i diskusjoner og metodebøker innenfor kvalitativ forskning, særlig de siste 20-30 år, og det kommer frem at det nå er et klart mindre behov for å argumentere for forskningens legitimitet når man arbeider kvalitativt (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 15). Her kan en trekke en

parallell til underkapittel 1.5 hvor vi så på tidligere forskning innenfor dette forskningsprosjektets tema, og av dette kan en se at prosjektet føyer seg inn i rekken av en voksende tradisjon av kvalitativ forskning og aksjonsforskning.

Det finnes ikke én allment akseptert definisjon av verken hva kvalitativ forskning eller kvalitative forskningsmetoder er, men kvalitativ defineres i opposisjon til kvantitativ (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 15). I kvalitativ forskning ønskes det å undersøke hvordan noe gjøres, oppleves eller utvikles for å kunne beskrive, forstå og fortolke menneskelige erfaringskvaliteter, på individuelt eller kollektivt nivå. I kvantitativ forskning ønskes det å undersøke hvor mye det finnes av noe, kvantiteter, for å gi noen egenskaper en tallverdi som gjør det mulig å bearbeide disse data statistisk. I vår forskning er det gjort en liten tilnærming til kvantitativ samfunnsfaglig forskningsmetode. Som leseren senere vil se, er nok det mer en kuriositet, enn funn av data som kan holdes opp som valide kvantitative resultater. Men, tallene er der, innenfor prosjektets først og fremst kvalitative metoder og forskningsstrategi. Kvalitative forskningsmetoder benytter ikke statistisk gjennomsnitt, men har utviklet metoder eksempelvis som intervju og feltarbeid. For å sette søkelys på menneskelige opplevelser, erfaringsprosesser og sosialt liv for å forstå og finne svar på hvordan mennesker tenker, føler, handler og blir til, i ulike kontekster (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 16).

Det finnes to hovedperspektiver på kvalitativ forskning. Det første går ut på å se denne typen forskning som anerkjennelsestradisjon og et undersøkelsesfelt, og er det mest utbredte perspektiv og bruk av begrepet i dag. Det vises til Denzin og Lincoln, 2005, med begrepet «a field of inquiry», som står i motsetning til objektiverende, positivistiske og kvantifiserende forskning. Med dette innenfra-perspektivet fra forskerfellesskapet selv legges det vekt på vitenskapsteoretiske argumenter og filosofiske paradigmer (som innebærer den problemløsningen som blir funnet forbilledlig innen samme vitenskap, og ut av det skaper den vitenskapelige tradisjonen) hvor diskusjonen om postmodernismen har hatt særlig stor plass de siste 20-25 år.

Det andre perspektivet er å se kvalitativ forskning som en fase i enhver forskningsprosess, som en naturlig måte å arbeide på i mange/de fleste forskningsprosjekter. Det vises til fenomenologen Giorgi og hans syn ved at en kvalitativ tilgang utgjør en nødvendig forberedelse i all forskning. Da forstås altså det kvalitative som utgangspunkt for all forskning, og i dette kan en forstå ståstedet. Det pekes på at det er en utbredt praksis i kvalitativ forskning at en side/fase av forskningen er kvantitativ. Enten ved «mix methods»

for eksempel bruk av eksperiment eller spørreundersøkelse, at denne fasen står alene som kvantitativt tilfang, i et ellers kvalitativt forskningsprosjekt. I denne retningen ses muligheten av å ikke tematisere paradigmeforskjellene i sine forskningsarbeider, ut fra tanken om at denne måten å arbeide på ikke må forsvares eller legitimeres, og det vises til forskning innenfor mange fagfelt gjennom historien hvor faser av forskningen kan forstås som kvalitativ ut fra kvalitative egenskaper ved det som undersøkes. I dette andre perspektivet preger ikke de filosofiske og paradigmatisk diskusjoner metodeutviklingen, men heller enkelte spørsmål om forskningslogikk og -teknikk (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 18-19).

Den kvalitative forskningen har vært igjennom en utviklingsprosess, og de kvalitative metodene innehar flere fortellinger ut fra hvilket perspektiv en tar (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 19). Denne utviklingsprosessen ligger implisitt i det vi har sett på av forskningsprosjektets vitenskapsfilosofiske sammenheng, samt utvikling og forskning på praktisk kunnskap. Her kan en også se utviklingslinjen vårt forskningsprosjekt inngår i, med henvisning i tidligere nevnte utvikling av meningshorisont innenfor hermeneutikken.

Med bakgrunn i mål, hensikt og derav problemstilling er forskningen i dette forskningsprosjektet kvalitativt orientert, hvor valg av strategi, metode og metodeformer, begrep, teorier og teoretiske perspektiver følger denne hovedlinjen. Vi ønsket å undersøke dialoggruppemøtet som metode, med utgangspunkt i hvordan praksis i lærerprofesjonen utøves og oppleves. Vi brukte ikke statistikk, men foretok valg av metoder for å finne svar på hvordan menneskene i undersøkelsen tenkte, følte, handlet og utviklet seg i denne konteksten. Vår forståelse utgikk fra det første hovedperspektivet på kvalitativ forskning, i tråd med anerkjennelsestradisjonen og som et undersøkelsesfelt. Dialoggruppemøter var det vi i første omgang så for oss, videre falt valg av metoder for innhenting av empiri i før- og etterfasen. Aksjonsforskning innebar et forskningsløp hvor planene så ut til å kunne utspille seg.

4.3 Aksjonsforskning

Etter 2. verdenskrig oppstod aksjonsforskning i USA og England. Kurt Lewin var opphavsmann og formulerte grunnleggende ide og program til denne da nye formen for forskning. Aksjonsforskning utviklet seg til en human og samfunnsvitenskapelig forskningspraksis, som var et motsvar til datidens forskning som Lewin og hans likesinnede mente var abstrakte, distanserte og for «akademiske». Han hevdet at disse var ute av stand til å danne viten som var nødvendig for å løse utfordringer samfunnet i USA den gang stod ovenfor (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 137). Lewin la vekt på to hovedprinsipp i

aksjonsforskning, som han også fremmet skulle være handlende intervensjoner gjennom mangfoldige utprøvinger og prosjekter. De to hovedpremissene var en utvikling som var praktisk og demokratisk (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 138-139). Brinkmann og Tanggaard peker på at dagens situasjon hvor heller ikke all aksjonsforskning er demokratisk i alle ledd, men at vitenskapen i den umiddelbare aksjonsforskningspraksis skal inneha en delt eller felles erkjennelse mellom forsker og praktikere. Hva det betyr for aksjonsforskningens status, hva forholdet er mellom teori, metode og praksis og hvordan denne vitenskapen skal forstås er fremdeles grunnleggende omstridt hevder de (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 139).

Det var ofte en tredjepart som definerte problemet i Lewins forskning. Lewin mente at en vellykket intervensjon inneholdt tre aspekt. «Unfreezing» av en nåsituasjon, bevege denne til et nytt nivå, for så å fryse den nye situasjonen (Lewin, 1947b, referert i Postholm & Smith, 2017, s. 74). Videre forklarer Postholm og Smith at aksjonsforskning har utviklet seg i flere retninger, men slik de ser det har alle retningene innenfor praksisrettet forskning en demokratisk innretning. Det vil si at målsetninger og endringsprosesser bestemmes og støttes i skolen, i samarbeid mellom forskere og praktikere (Postholm & Smith, 2017).

Vår førforståelse av aksjonsforskning kom fra møter med nærliggende og beslektede begrep som aksjonsveiledning og aksjonslæring. Vi var kjent med og hadde erfaring fra ulike veiledningsformer og metoder med mål og hensikt om å gjøre forandring, både i utviklingsarbeider ved våre arbeidsteder og i studier. Disse erfaringene hadde vært basert på tema eller caser, og noen i kombinasjon.

Endringsarbeid på våre arbeidsteder har ofte vært igangsatt av skoleeier, nasjonalt, lokalt, eller av skoleledelsen. Noen av disse utviklingsarbeidene har vært ledet av ulike innleide ressurser/eksperter fra utenfor skolen/organisasjonen, men som regel har det vært skoleledelsen som har ledet arbeidet på arbeidstedene. I hvor stor grad profesjonsutøverne har vært med å utforme utviklingen kan nok diskuteres, og har nok vært ulik for de ulike utviklingsarbeid, men mål og hensikt har som regel vært definert i prosjektenes oppstart, initiert utenfra. Profesjonsutøverne har også i større eller mindre grad hatt påvirkning i prosessens «hvordan», så det demokratiske har nok også hatt ulike betoning.

Gjennom studier og erfaring i veiledning hadde vi lært, og prøvd ut ulike måter og metoder for å arbeide med veiledning, deriblant aksjonsveiledning. Utprøving hadde funnet sted i både

større og mindre grupper av medstudenter, studenter i praksis og egne kollegaer. Disse veiledningsarbeidene hadde da vært initiert av forelesere, studiested, eller arbeidssted. Gitt oppgave, planlegging, gjennomføring for senere å utarbeide oppgavebesvarelser, refleksjonsnotater og rapporter på bakgrunn av opplevelser, refleksjoner og erfaringer var som regel prosedyren i disse arbeidene.

Aksjonsveiledning er en veiledningsform med opprinnelse i teateret, hvor møtebegrepet er viktig (Kristoffersen, 2020). I tillegg til teater og møte er også estetikk, improvisasjon og dramaturgi grunnleggende for forståelsesrammen, hvor aktiv deltakelse og perspektivtaking gjennom rollebytte blir invitert til gjennom dens form. Ordet er kommet av «action methods», - brukt om undervisningsformene med karakter av blant annet rollespill og improvisasjon. Ikke minst kan en se at aksjonsmetodene kan stå som et svar/alternativ til posisjoner hvor å formidle – betrakte – analysere er hovedgeskjeft i utdanning, kultur og samfunn (Kristoffersen, 2020, s. 17, 144). Ved dette kan en se parallellen til aksjonsforskningens oppstart ved Lewin hvor de tidlige prosjekter oppstod som en reaksjon mot autoritær viten, mens de kjempet for deltakelse og ansvarliggjøring (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 138).

«Aksjonslæring er en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe (...) med sikte på å forandre situasjonen til noe bedre» (Tiller, 1999, s. 47, referert i Baltzersen, 2014). Aksjonslæring i skolen er et meget aktuelt tema i tiden, hvor dagens læreplan fremholder at skolen skal være lærende organisasjoner som stadig skal være i utvikling mot en bedre praksis (Tiller, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Så hva er da likhet og forskjell mellom aksjonsveiledning, aksjonslæring og aksjonsforskning? En kan antageligvis si at likheten ligger i fellesnevneren av å gjøre handling, en aksjon, ut fra et ønske om forandring til noe bedre, blant flere faktorer som dette innebærer. Den store forskjellen som skiller ut aksjonsforskning, er at dette krever noe mer. Vi tenker her på at aksjonsforskning som strategi med metoder har særlige krav til alle faser av forskningsprosessen i form av systematikk og dokumentering, samt til det forskningsetiske i det hele.

Tom Tiller forklarer forskjellen mellom aksjonslæring og aksjonsforskning til at aksjonslæring er den virksomheten personalet utfører, mens aksjonsforskning er den virksomheten forskeren utfører (Halås, 2012). I dette vil vi også nevne Tillers metafor, som på bakgrunn av historikk, bruk av begrep og virksomhet, kaller aksjonslæring lillebror til storebror aksjonsforskning (Tiller, 2004). En appendiks av dette blir da når en trekker en linje

til aksjonsveiledning, at det er den virksomhet veiledere utfører når de benytter seg av aksjonsmetoder, at veiledere utfører aksjonsveiledning.

Tidligere omtalte Postholm og Smith ser ikke at forskjellen mellom aksjonslæring og aksjonsforskning nødvendigvis ligger i hvem som forsker, men heller i hvordan det hele blir utført. De peker på at om det er aksjonsforskning er det nødvendig at spørsmål og grunnlag for intervensjonen har fundament i tidligere forskning, at datainnhenting og analysen er systematisk og at forskeren har et formidlingsansvar (Postholm & Smith, 2017, s. 78). Dette kan så jevnføres med vår tidligere slutning hvor forskjellen som utskiller aksjonsforskning, er at dette krever noe mer, da innbefattet forskningens etikk.

Når vi sammenligner våre tidligere erfaringer med Postholm og Smiths beskrivelser, ut fra Lewins tankegang om aksjonsforskning, kan vi se at deler av utviklingsarbeider vi tidligere har deltatt i har hatt preg av aksjonslæring og aksjonsveiledning, men derimot ikke som helhet og de har heller ikke inngått som aksjonsforskning. Det fremstår også for oss litt tilgjort at bruken av begrepene skulle bli noe særegent bare fordi de får forstavelen aksjon foran. Aksjon betyr handling, mens en endring vil nødvendigvis innebære at noe skjer. Begrepet aksjonsforskning gir mening fordi det har fått et innhold og en form som skiller seg ut fra annen forskning.

4.3.1 Aksjonsforskningens faser og forløp

Janne Madsen forklarer at en forskningsprosess består av flere faser. Aksjonsforskningens faser er planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Etter en krets gjennom disse fasene kan refleksjonen som kommer sist i kretsen føre til tanker om en ny plan, som da kan føre til en ny krets. Dette kan gjøres flere ganger, så lenge et aksjonsforskningsarbeide er i gang (Madsen, 2004, s. 154-155).

Rolf B. Fasting har en modell som beskriver aksjonsforskningens forløp som en aksjonssløyfe (2018, s. 89). Ved denne modellen forklares forskningsprosessen i aksjonsforskning til å ta utgangspunkt i og definere en utfordring i nåsituasjonen som en finner i sentrum av modellen. Gjennom analyse og tolkning legges så en plan for ny praksis, ved en beslutning. Deretter kommer aksjonen, som innebærer handling gjennom at en utfører planen. Etter dette innhentes erfaringer ved forskningsdata. Ut fra disse gjennomføres analyse, tolkning og evaluering. Her foretas en ny refleksjon over praksis, kanskje har det skjedd en endring, slik at «gammel» og ny «praksis» kan sammenlignes. Kanskje er det noe som burde justeres, muligens bør flere i organisasjonen involveres, eller kanskje ser en endringens kvalitet til å

kunne omfatte flere organisasjoner. En ser ved disse mulighetene at flere runder i sløyfen kan bli en videre konsekvens (Fasting, 2018, s. 91-100). I modellen kjenner en igjen Lewins beskrivelse av de tre aspektene i en vellykket intervensjon: «Unfreezing» av nåsituasjonen gjennom analyse og tolkning og derav fatte en beslutning og legge en plan for ny praksis. Bevege denne til et nytt nivå gjennom handling, innhente forskningsdata og gjøre analyse, tolkning og evaluering, og refleksjon, muligens tilpasses eller utvides, før en så fryser den nye situasjonen.

I vårt forskningsprosjekt prøvde vi ut vår ide og plan i en runde/krets i aksjonsforskningsforløpet. Vi hadde en plan, men prøvde oss også frem underveis. Vi evaluerte både underveis, og i etterkant. Første endring gikk på rekkefølgen av metodeformene, her byttet vi om på metodene tenkt i forundersøkelsen og etterundersøkelsen. Siden ble både intervjuer, dialoggruppemøtene og utkast til erfarings- og refleksjonsnotat noe tilpasset, i det vi fant form til metodens deler mens vi handlet, selv om hovedstrategien i planen etter oppstart ble fulgt. Det vil si at deltakerne, situasjonene, samspill og samhandling underveis fikk sette sitt preg på metodeformene, ut fra hva vi opplevde og fant fungerte best. Dette kan også ses og benevnes som interaktiv aksjonsforskning hvor målet er å utvikle praksis samtidig som en forsker. May Britt Postholm fremhever tilstedeværelsen av læring i denne posisjonen, for både forskerne og deltakerne. Forskerne får utviklet sin forskerkompetanse og forståelse av handlinger og studiefelt, mens de deltakende praktikerne utvikler forståelse for praksishandlingene samt får innsikt i enkelte redskaper for slik å kunne systematisere og fastholde informasjon fra egen utøvelse og praksis (Postholm, 2007).

Vi kom gjennom dette frem til en metode og modell som vi gjennomførte og som fungerte i vår kontekst. Noe vi kommer tilbake til i det vi presenterer våre funn. I tilfelle vi senere kan gå videre med dette arbeidet kan det da bli sett som en andre, eller flere krets(er) eller runde(r) i aksjonssløyfa. Når en ved utprøving gjør slike endringer både gjeldende teori, metoder og data ut fra sine opplevelser og erfaringer, mens en gjør et feltarbeid, kan dette illustreres som en «runddans» mellom disse størrelsene (Wadel, 2014).

4.4 Metodiske overveielser

For å gjøre greie for overveielser vi gjorde i forkant, underveis og i etterkant av dette forskningsprosjektet gjør vi dette her gjennom å se på styrke og muligheter, samt svakhet og

utfordringer med aksjonsforskning. Flere overveielser kommer etterpå innenfor hver av de ulike metodeformene.

4.4.1 Styrke i aksjonsforskning

Fellestrekk for ulike beskrivelser av aksjonsforskning er at aksjonsforskning tar seg av forholdet mellom kunnskap og handling, altså er praksisrettet, og at aksjonsforskning er en samfunnsvitenskapelig forskningsmetode som kan inneholde bruk av både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder (Halås, 2012). Vi vil her sitere Cathrine Torbjørnsen Halås i det hun belyser aksjonsforskning ved bruk av teori fra Schmuck av 2006:

...det nettopp er dette ønsket om forbedringer som er det overordnede målet med den praksisrettede aksjonsforskningen. Han beskriver det som et alternativ til tradisjonell forskning og sier den er praktisk, deltakende, myndiggjørende, tolkende, prøvende og kritisk. Det er en strategi som velges ut fra ønsket om å løse problemer, fremme deltakernes læring og utvikle kunnskap om konstruktive endringsprosesser. (Halås, 2012, s. 69)

Ut fra dette kommer flere styrker ved aksjonsforskning frem, og derav argumenter for vårt valg av aksjonsforskning som forskningsstrategi. Det var viktig for oss at vår forskning skulle være praktisk rettet og i kontakt med kulturen vi og våre prosjektdeltakere virker i. Vi hadde et ønske om at de tema vi etter hvert arbeidet med hadde utspring i deltakernes behov/ønsker, samt at deltakerne opplevde og kjente på at vi var likestilte, og de myndiggjorte i en deltakende, samarbeidende og utviklende prosess. Ikke minst så vi verdien av forbedring, kunnskapsutvikling og konstruktive endringsprosesser. Med dette bakteppet gjorde vi valg av metodene semistrukturerte intervju, dialoggruppemøter, deltakende observasjon og erfarings- og refleksjonsnotat, som vi fant compatible til en kvalitativ strategi ved aksjonsforskning for utarbeidelse av en arbeidsform og metode med mål om endring og utvikling. Halås viser igjen til Schmuck av 2006 i det at hun holder frem at aksjonsforskning har tre egenartede kjennetegn. Forskningen handler for det første om å etablere en refleksiv praksis, for det andre at kjernehandlingen er problemløsning og for det tredje at det hele er omfavnet av et forskningsdesign (her forstått som forskningsstrategi) (Halås, 2012).

Refleksiv praksisforskning er forskning som springer ut fra erfaring hos praksisutøvere, men det er ikke nok at erfaring fra praksis diskuteres for å få til refleksiv praksisforskning (Lindseth, 2017). Lindseth viser til praktikerens mulige tosidige forhold til egen praksis, som både kan være instrumentell og refleksiv. Av instrumentell praksisforskning kommer

faktakunnskaper. Refleksiv praksisforskning gir orienteringskunnskap gjennom at praksisutøvere ønsker å finne orientering i egen virksomhet, det vil si kunnskap om hvordan hen forholder seg i situasjoner som fordrer selvstendig vurdering (Lindseth, 2017). Dette så vi til bekreftelse for at en refleksiv praksisforskning gjennom aksjonsforskning ville være en god strategi og innbefattet metoder for vårt mål om å finne form til metode for utvikling av profesjonskunnskap og frigjørende profesjonsdannelse i vårt forskningsprosjekt.

I dette ligger også et frigjøringsperspektiv slik det er formulert i aksjonsforskning med tanke på demokratiske verdier og frigjøring fra autoritær viten og formidling (Postholm & Smith, 2017; Brinkmann & Tanggaard, 2020; Kristoffersen, 2020). Opp mot profesjonskunnskap tenker vi at frigjøring kan føre til bevisstgjøring av den tause dimensjonen. Opp mot profesjonsdannelse tenker vi at dannelsen kan frigjøres i den enkelte, også her jamført med Polanyis tause dimensjon gjennom bevegelse mellom det proksimale og det distale, i det et saksområde blir åpnet opp ved å skaffe seg innsikt. Frigjøring henger sammen med muligheter. Flere momenter og svar kan betraktes som sanne ut fra logiske slutninger som er utgått av en nødvendig sammenheng.

4.4.2 Muligheter i aksjonsforskning

Kort oppsummert formulerer Tor Vidar Eilertsen aksjonsforskningens styrker og muligheter til inkluderende, eksemplarisk og eksempelrik (Eilertsen, 2004, s. 34). Dette var kvaliteter vi søkte etter i vårt forskningsarbeide, og i ettertid mener vi fant frem til.

Inkluderende i det at deltakerne kjente hensikten og målet med forskningen. De uttrykte seg i forundersøkelsens intervjurunde, og deltok både da og senere i utvelgelse av aktuelle tema, problemstillinger og «caser» som vi i gjennomføringen hadde dialog om. Det var deltakernes meninger og erfaringer vi hentet ut og lyttet til, for så i samarbeid og samhandling med dem, handlet slik at dette ble et felles prosjekt for oss alle, de som deltakere og oss som deltakende forskere. Vi arbeidet for å søke hensiktsmessige endringer i både våre egne individuelle og felles handlinger, og prøvde ut «det nye», dialoggruppemøter, underveis. Vi mener forskningen i dette prosjektet ble en brobygger mellom kunnskap og handling. Hvordan og i hvor stor grad kommer vi tilbake til.

Vår forskning kan muligens ses som *eksemplarisk* i at deltakerne i større grad ble kjent med denne arbeidsmåten, både som strategi og med metoder gjennom sin delaktighet i utviklingen av arbeidsformen. Det de erfarte og lærte, med tanke på kunnskap og handling, i forskningsarbeidets prosess bringer de med seg videre og kan derav benytte i senere lignende

arbeider. Ved den aktive deltakelsen ble sannsynligvis deltakerne i tillegg til å bli mer bevisste, også øvet i denne formen for kommunikasjon. Kanskje utviklet de ferdigheter for slik å kunne stå styrket i nye endring- og fornyelsesprosesser.

Forskningsprosjektet kan kanskje også ses som *eksempelrikt*. I både intervjuer og dialoggruppemøtene kom mangfoldige ulike situasjoner og «caser» profesjonsutøverne hadde stått i, i både fortid og nåtid, frem. Ikke bare opp mot elevsituasjoner, men like gjerne situasjoner hvor samarbeid og samhandling var tema. Ulik bruk av skjønn og ulike dilemma en kunne bli stående i, skolekultur, skolens og undervisningens krav og målsetninger var tema det ble relatert til. Gjennom eksempelrikdommen ble forskningen både praksisnær og relevant. Deltakerne kjente igjen og dro nytte av hverandres eksempler og erfaringer. Vi, som deltakende forskere hadde dobbel nytte, da i første omgang som deltakere i dialoggruppemøtenes kontekst ved innsikt og derav forståelse ved tilgang til flere perspektiv, meninger og refleksjoner. I andre omgang opp mot forskningen hvor disse samtalene inngikk i grunnlaget for videre analyse, refleksjon og funn av metodeutprøvingen. Videre kan en også se dette forskningsprosjektet som et eksempel i forsøk på å utarbeide en arbeidsform/metode, og ved dette som et tilskudd til eksempelrikdommen i aksjonsforskning. I dette kan en også se muligheten av at forskning kan være en brobygger mellom ulike forskningsprosjekt og politikk i skolene.

Det faglige innholdet, sosiale prosesser og kontekst opp mot forskningsprosjektet ble observert og notert i både intervjuet i nåsituasjonen og dialoggruppemøtene i prosessen. Erfarings- og refleksjonsnotatene i etterarbeidet gav oss i tillegg svar på hva som fungerte og var bra, og hva som kanskje burde reflekteres mer ved og kanskje justeres/endres. Som Eilertsen (2004) holder frem, kan aksjonsforskning hjelpe til å både synliggjøre eksisterende teori og begrep, samt utvikle nye teorier og begreper. Noe vi tok sikte på gjennom erfaring og formgiving i dette. I den innledende dialogen startet vi opp med en gjennomgang av begrep relevante for dialoggruppemøtene og forskningsprosjektet, i dette kan det være at teori ble hentet frem, ved bevegelser mellom det distale og det proksimale: den tause dimensjonen som beskrevet av Polanyi. Gjennom dialogen ble erfaringer (som har utgått av både teori og praksis) belyst og drøftet, en kan se i dette at prosjektet som helhet kanskje har fungert som en brobygger mellom teori og praksis. Hansons begreper *se som* og *se at* kan være en god beskrivelse av prosessen som skjedde før og under dialogmøtene våre. I intervjuene kom det frem at deltakerne så dialogmøtet *som noe* i forkant. Da vi var ferdige med dialogmøtene, så vi alle dialogmøtet *som noe annet*. Det hadde da skjedd en prosess som førte til at vi alle fikk

mer informasjon, og den prosessen (*se at*) gjorde at det vi alle *så som* ikke var det samme da vi alle kom ut av arbeidet, da vi alle *så dialogmøtet som noe annet*.

4.4.3 Svakhet og utfordringer i aksjonsforskning

Aksjonsforskningens svakhet kommer til syne i sårbarheten for subjektive feilfaktorer (Befring, 2020, s. 99). Gjennom forskerens direkte innflytelse i metodene, i alle faser av aksjonsforløpet vil forskeren, i utøvelse av forskerrollen og forskerarbeidet være avgjørende for resultatet av forskningen. Både prosess og resultater er i tillegg avhengig av de andre deltakerne i aksjonen og i dette ligger det også en svakhet. Det er flere mulige utfordringer, som kanskje også innebærer dilemma en kan møte. Disse bør en være bevisst på, og vi vil her gjøre rede for noen av dem.

Aksjonsforskning har utvikling til hensikt, og handler da om at noe er i endring, på gang til å bli. Dette medfører en posisjon i noe som er uferdig. Dette uferdige er en betingelse for all forskning. «Det uferdige» ble lansert som sosiolektisk begrep i 1971 av Thomas Mathisen (Tiller, 2004, s. 17). Dette begrepet tar Tom Tiller utgangspunkt i når han fremholder at forskere må lære å leve med det som ikke er ferdig, det vil si de åpne alternativene. Han understreker at dette i stor grad gjelder aksjonsforskning, og råder til å holde ut i denne sonen, og ikke gi etter, når ytre press oppleves gjennom krav om å bli ferdig, og levering av resultater (Tiller, 2004, s. 19). Dette sett opp mot vår forskning gjenspeiler seg på sett og vis. Vårt forskningsprosjekt hadde en dato for ferdigstillelse og utfordringen lå i at vi skulle hatt mer tid. Vi skulle gjerne prøvd ut metoden over lengre tid og variasjoner med de gruppene vi hadde etablert, prøvd den i flere ulike grupper og ikke minst prøvd den ut i flere kulturer, både i andre skoler og andre mindre kjente felt. Så kanskje kan vi si at vi ikke kjenner oss ferdige med denne erfaringen, selv om denne første kretsen i aksjonssløyfa er rundet, ser vi flere utviklingsmuligheter og ønsker å gjøre flere aksjoner.

En annen utfordring ved aksjonsforskning er forestillingen om forskning som en virksomhet med full kontroll. Dette står ikke til aksjonsforskningens rammer hvor innhold og utforming utvikles i samskapelse mellom alle deltakerne. Mye av kontrollen må da nødvendigvis løsnes, fordi kanskje er det dette som skal til for at rommet skal åpnes slik at «det nye» skal kunne tre frem? Noe som ikke er ulikt andre kreative prosesser. Å miste fullstendig kontroll synes lite hensiktsmessig i forskningsprosesser, men en vurdering av hvor mye og i hvilke partier av metoden og metodeformene kan nok være greit å ha tenkt over på forhånd, samt også å ta stilling til underveis. Forholdet til kontroll og frihet, stram eller ledig ledelse kan være

utfordrende for alle deltakerperspektivene i prosessen. Det er mulig å se at om behovet og ønsket om endring (målet) er klart, når en kjenner at det er nødvendig med noe annet, men ikke vet veien dit eller hvordan det ser ut der, kan målet tjene som veiviser og holdepunkt. Å ha gjort et grundig forarbeid ved analyse og planlegging med forankring blant deltakerne fremstår av dette som særs viktig i aksjonsforskning. Et annet forsvar for å slippe en del kontroll er å stille spørsmål ved om det er (aksjons)forskning en holder på med om en i utgangspunktet kjenner både vei, resultat, vet hvordan det skal være/bli og i tillegg ønsker kontroll av det hele.

Å håndtere motstand, kaos/uro og konflikter er noe forskere må være forberedt på, men også bistå deltakere om de skulle oppleve så i forskningsprosessen. I så måte var vi forberedt på å gjøre som Eilertsen anbefaler. Det vil si å konstruktivt møte og samtale om endringsprosessen med et metaperspektiv (Eilertsen, 2004). Til eksempel kunne vi se for oss at ettersom vi arbeidet gjennom å vurdere egen og felles praksis kunne dette føre til kritiske spørsmål til både system, kollegaer og ledelse. Vi valgte å se dette som en nødvendig forutsetning for refleksjonen i prosessen mot utvikling og nyskaping. Opp mot forskningsprosjektet fikk deltakerne øvelse i det å stille seg kritisk, positive ringvirkninger. Den kritiske innstillingen også til denne prosessen, bidro til å heve både prosessens og forskningens kvalitet. Vi opplevde lite motstand, verken kaos eller konflikter. Det som eventuelt kunne oppfattes som motstand var at enkelte deltakere ikke fikk anledning til å delta på alle/hele dialoggruppemøtene. Dette var da på grunn av sykdom eller andre presserende arbeidsoppgaver. Vi løste denne utfordringen med å referere til hva som hadde skjedd da de var fraværende. Vi fikk ikke kjennskap til uro blant deltakerne, men kan ikke se bort fra at noe uro kanskje ble skapt, enten hos dem eller hos andre i organisasjonen.

Prinsippet om likeverdighet sett fra alle deltakerposisjonene, hvordan de vurderer seg selv og/eller andre i prosessen, kan også opptre som en utfordring. De ulike rollene, med overlappende og særskilte arbeidsoppgaver kan sannsynligvis ha forskjellige tolkninger av både seg selv, og de andre i prosessens kontekst. Tillit, dialog og tradisjoner er viktige momenter i denne problematikken ifølge Tom Tiller, hvor han understreker at en bør arbeide for å strebe etter likeverdighet i aksjonsforskningsarbeidet (Tiller, 2004, s. 25).

Det finnes flere årsaker til undertrykkelse. Mangel på likeverdighet er bare en av dem. I andre tilfeller kan undertrykkelse ligge i de tilstedeværende strukturer i forskningsfeltet samt dens kultur. Catrine Torbjørnsen Halås benytter teori fra Bourdieu av 1995 i sin

doktorgradsavhandling og beskriver dette som «undertrykkelse uten undertrykkere» (Halås, 2012, s. 224), mens Tom Tiller viser til åpne og skjulte agendaer, ulike forsvarsmekanismer og micropolitikk i organisasjoner (2004, s. 26). Forbindelsen mellom forskning og politikk kommer da frem. Vi ser dette i sammenheng med habitus da det kan være utfordrende å avdekke årsaksforholdet til etablerte vaner i sosiale kontekster. Bevissthet, utviklet innsikt og forståelse av sosiale og kulturelle forhold kan derfor fremstå som svært nødvendig ettersom det er i feltet og med kulturen aksjonsforskning utspiller seg.

4.4.4 Feltarbeid i egen kultur

Mange sider ved forskerrollen krever bevissthet, og det er mange avveininger og valg som må gjøres opp mot rolle og funksjon. Cato Wadel beskriver en modell hvor forskerrollen er inngjerdet i andre roller (Wadel, 2014, s. 36), i vårt tilfelle inngikk forskerrollen i lærer- og veilederrollene. Nærheten og deltakelsen, i og sammen med feltet, kan gi muligheter og utfordringer i den sammenheng. Wadel viser til mange eksempler hvor dette ikke har vært et problem, og forklarer at dette kan motarbeides ved å være opptatt av «allmenne sosiale relasjoner, sosiale institusjoner eller kulturelle verdier» (Wadel, 2014, s. 37). Gjennom tilbakeblikk til Skjervheim og Buber kan en se at det handler om hvor en setter søkelyset. Som aktiv deltaker vil en ha subjektive opplevelser gjennom at en tar del i handlingen, mens en som forsker også må sørge for objektivitet i forskningsarbeidet. De mulige utfordringer ligger i relasjonen mellom subjektivitet versus objektivitet, men av dette kan det også komme muligheter. Å balansere dette, kanskje ved vekslende bevegelser mellom forskjellige roller, rollebevissthet, og begrunnelser samt argumentasjon for valg og handlinger vil av den grunn ha stor betydning for troverdighet og gyldighet i forskningsprosessen og dens resultater. I den sammenheng er det derfor nødvendig og særst viktig at forskeren klarer å stille seg kritisk til egen utførelse i forskerrollen, og forskningsarbeidet. Problemstillinger og dilemma i dette henseende tok vi sikte på å mestre. I enkelte faser funderte vi, og endret opprinnelige planer og tanker. Gjennom utprøving og sensitivitet for samspill og metodeformene mener vi at vi fant balanse, og at vi gjennom åpenhet kan stå for de funn vi sitter igjen med.

Fordeler som kan fremheves ved å forske i egen kultur er at en kjenner språket, og at det rent faglig og praktisk kan være enklere. En kan i mange tilfeller også gå ut fra at grunnleggende antagelser som gjelder beskaffenhet ved natur, virkelighet, menneskelig natur, handlinger, og samhandlinger er felles skriver Wadel i det han her konfererer og viser til Kluckhohn og Strodtbeck av 1961 og Schein av 1986 (Wadel, 2014, s. 26). Wadel peker på at det kan være lettere å få tilgang til kulturen gjennom at en allerede har en relasjon til feltet, og at den

gjensidige felleskunnskap kan gjøre det lettere å forstå det som observeres (2014, s. 37, 27). I vårt forskningsprosjekt kan en kanskje derav se at etableringen av en felles tolkningskultur vil være lettere når avstanden i utgangspunktet ikke er relativt sett stor.

Imidlertid holder Wadel også frem utfordringer som ligger i å forske i egen kultur. Spesielt fremheves at det kan være vanskeligere å se, forstå og sette ord på forhold når en tar dem for gitt (Wadel, 2014, s. 27). Dette gir konsekvens av at det er forhold forskeren ikke er i stand til å oppdage og reflektere over, og derfor ikke blir med i analysen. Dette kalles «kulturblindhet», og hevdes å komme av manglende analytisk distanse (Wadel, 2014, s. 225). Dette kan avhjelpes ved å endre innstilling til feltet, se på det som underlig og stille spørsmål til ulike fenomen som blir oppfattet som selvfølgelige, kanskje ved en naivistisk inngang? Å samtale og diskutere med andre, profesjonsutøvere og utenforstående, i egne og andre felt og kulturer, trekkes også frem for å oppheve den manglende distansen. Ikke minst er det viktig å være klar over «seg selv», egen posisjon og rolle, samt de «brillene» en har deltatt med i analysen råder Wadel (2014, s. 225-226). Her ser vi forbindelse også til «blinde flekker» som vi gjorde rede for i teorikapitlet, og forstår at vi antagelig har gått glipp av noe, mens vi har sett og funnet annet. Underveis er vi også blitt oppmerksomme på noe vi tidligere har hatt blinde flekker for.

4.4.5 Validitet, reliabilitet og generalisering

Etikk har en vesentlig rolle i alle tre kunnskaps- og erfaringsområder denne masteroppgaven utgår fra. I både lærerprofesjonen, veiledning og forskning. Overføringsverdien fra det vi har utviklet til andre former for dialogmøter, skal vi være forsiktig med. Det er et lite utvalg som har deltatt i forskningen, og vi ser sårbarheten i det. Enerstvedts forfekter gjennom sin virksomhetsteori om mennesket at enhver vitenskap må ha grunnbegreper/kategorier som er allmenne, og at både det særegne og det allmenne har sin objektive eksistens (Enerstvedt, 1982, s. 25). Virksomhet fremholder Enerstvedt som den naturlige kategori for alle samfunnsvitenskapenes grunnbegrep, det er med støtte i den kategorien man kan undersøke særegne virksomhets- arter og former (Enerstvedt, 1982, s. 29). Det vil si at det særegne og det allmenne innehar en nødvendig forbindelse mellom seg, hvor det allmenne bare finnes gjennom det særegne og det særegne vil alltid være en del av det allmenne. Slik vi ser det kan vi gå fra det særegne til det allmenne, så lenge vi er forsiktige med å trekke for allmenne slutninger. Det vi her derimot kan trekke allmenne slutninger fra, er på bakgrunn av de betingelsene som deltakerne selv faktisk sier må være til stede for at de skal kunne være trygge, åpne, ærlige og reflekterende i dialogmøtene.

4.5 Deltakere/informanter

Hensikten med vårt forskningsprosjekt var å undersøke dialoggrupper som metode for profesjonsutøvernes individuelle og kollektive utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelse.

Det ble derfor tidlig i planleggingsfasen bestemt at prosjektet skulle utspille seg i eget felt, og i egne kulturer. Dette lå også implisitt i føringer, både i studiet *Praktisk kunnskap*, og til lettelse for praktiske muligheter. Både med tanke på tilgang, og for gjennomføring. Våre deltakere/informanter ble derav bestemt til å skulle arbeide ved en av de to skolene vi selv har vårt virke. Wadel beskriver utvalg hvor deltakere har noe med hverandre å gjøre i det daglige til samspillende utvalg (2014, s. 108). Slik innrammet vår hensikt og mål på samme tid vårt utvalg av deltakere/informanter til et formålsvalgt og samspillende utvalg.

I utgangspunktet hadde vi planlagt for fire deltakere ved hver gruppe, men vi var åpne for forandringer og uforutsette hendelser, som førte til at vi endte opp med en gruppe på fem deltakere ved den ene skolen og tre deltakere ved den andre skolen.

4.5.1 Kriterier for utvalg av deltakere/informanter

Til begrunnelse og redegjørelse for vårt formålsvalgte samspillende utvalg gjorde vi flere avveininger. Vårt første kriterium utgikk også av hensikt og mål. Da forskningen ble bestemt til å skulle arbeide med profesjonsutvikling og profesjonsdannelse innebar det at deltakerne skulle være utøvere av lærerprofesjon, altså at de arbeidet som lærer ved en av de aktuelle ungdomsskolene. Vi ønsket å finne potensialet til dialoggruppearbeid som metode, derfor søkte vi deltakere som var positive til og viste engasjement både før og etter det innledende intervjuet. I planleggingsfasen var det flere kollegaer som ble noe kjent med forskningsprosjektets innhold, noen meldte interesse og fikk da invitasjon til å komme til intervju. Andre spurte vi på bakgrunn av at de passet inn til gruppesammensetningen, med tanke på kjønn, alder og erfaringslengde i sin profesjonsutøvelse. Vi ønsket en variasjon innenfor dette kriteriet. I tillegg søkte vi heterogene grupper, med tanke på å få frem ulike syn på aktuelle tema til dialoggruppemøtene. Her hadde vi også tanker om at det måtte være en viss dynamikk i gruppa slik at dialoggruppemøtene ble spennende, og ville innebære utvidelse av meningshorisont og dermed bli utviklende.

4.6 Det kvalitative forskningsintervjuet, interesseloddende

Vi hadde tre hovedmål da vi valgte å gjøre intervju med kandidater for å finne deltakere/informanter til vårt forskningsprosjekt. For det første ønsket vi å finne ut om vår

antagelse stemte, at disse kandidatene var interessert i tematikken vi mente kunne være aktuell for dialoggruppemøtene. I den sammenheng ville vi også forsøke å skape oss et bilde og å få konkretisert våre tenkte overordnede emner til noe mer håndfaste tema for dialoggruppemøtene. Vi ville for det andre undersøke hvilke perspektiver/innfallsvinkler kandidatene la for dagen slik at vi sikret en viss dynamikk i gruppa ved noe ulikhet i meninger slik at forutsetningene til en viss spenning i dialogen var til stede. Det tredje hovedmålet var å finne ut om kandidaten så positivt på å delta i dialoggruppemøter, og ønsket å være med videre i prosjektet.

I valg av intervjuform vurderte vi ulike sjangre/former av både kvantitativt og kvalitativt preg. En ren kvantitativ form som eksempelvis et standardisert spørreskjema (Halås et al., 2017, s. 193) ble valgt bort da vi mente at vi fikk mer utfyllende svar på våre spørsmål om vi allerede i forundersøkelsen startet med en mer åpen og fri dialog med de eventuelle deltakerne. Vi valgte heller ikke et rent ut kvalitativt intervju slik et etnografisk intervju beskrives til å være av Randi Kaarhus (Halås et al., 2017, s. 197), da vi i utgangspunktet ønsket strukturerte samtaler uten uklare roller i intervjuet (intervjuer og intervjuperson). Vi ønsket ikke at vi skulle prege svarene mer enn vi gjorde, i form av at vi var forskere i egen kultur, og dermed både var kjent med og kjent av de aktuelle deltakerne. Vi ville for eksempel ikke at vi skulle svare på hva vi mente om de ulike spørsmål og tema som Randi Kaarhus videre påpeker kan prege det etnografiske intervjuet. Hun fremholder at denne sjangeren innebærer et talehendelsesperspektiv, som «speech events», hvor de to posisjonene er gjensidige i intervjusituasjonen og at intervjuet utvikles underveis til en toveis kunnskapsgenererende prosess (Halås et al., 2017, s. 195). Dette var ikke vår hovedhensikt i denne sammenheng selv om vi søkte informasjon av kandidatene, samtidig som de fikk mer innsikt i hva forskningsprosjektet skulle handle om.

Hensikten for oss var å starte etableringen av et godt dialogklima, og å finne tema som deltakerne fant interessante og relevante i håp om å forankre prosjektet i deltakernes ønsker og behov. I tillegg hadde vi allerede her en klar formening om at vi selv var søkende, og ønsket en undrende inngang til temaene, hvor vi innså at om vi som ledere av dialogen fortalte hva vi eventuelt tenkte og mente om ulike tema, kunne det lett oppfattes som et «fasitsvar» allerede før vi var begynt, som jo heller ikke var hensikten i enden av forskningsprosjektet.

4.6.1 Det semistrukturerte livsverdenintervjuet

Steinar Kvale og Svend Brinkmann gir i *Det kvalitative forskningsintervju* denne definisjonen av semistrukturert livsverdenintervju: «En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (2015, s. 357). De utdyper at denne formen for intervju ligner en hverdagslig samtale, men har som profesjonelt intervju et formål som fordrer både en særegen tilnærming og teknikk (2015, s. 46).

Randi Kaarhus forklarer det semistrukturerte intervjuet til å være i en mellomposisjon mellom det standardiserte intervjuet og det etnografiske intervjuet gjennom å vise til ulike aspekter ved Steinar Kvale og Svend Brinkmanns metodologiske tilnærming til denne intervjujangeren i sitt verk *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Hun holder frem at mellomposisjonen kommer tydelig frem i deres fremstilling av relabilitet i det de vektlegger en pragmatisk norm om repeterbarhet for slik å ivareta forskningens konsistens og troverdighet, for å unngå en vilkårlig subjektivitet, mens de samtidig reserverer seg mot at denne blir for sterk da dette kan hemme kreativitet og variasjon (Halås et al., 2017, s. 197).

Et annet aspekt Kaarhus holder frem i denne sammenhengen er Kvale og Brinkmanns forståelse av intervjuet som asymmetrisk i maktforholdet mellom intervjuer og intervjuperson. Hun skriver at Kvale og Brinkmann peker på at det semistrukturerte intervjuet ikke er å betrakte som en åpen og fri dialog mellom likestilte deltakere gjennom argumentene av at utspørringen bare går en vei; at det skjer en instrumentalisering ettersom forskeren bruker dialogen som et middel for å oppnå noe annet; at den kan innebære en form for manipulering med mer eller mindre skjult agenda; og at intervjueren er alene om makten gjennom at det er hen alene som fortolker intervjupersonens utsagn. Dette forklarer Kaarhus står i klar kontrast til en fenomenologisk forståelse, som det etnografiske intervjuet er tuftet på, hvor intervjuet blir sett som et møte mellom to likeverdige subjekter som sammen skaper kunnskap (Halås et al., 2017, s. 197).

Ut fra vurdering av hensikt og mål med intervjuet som en forundersøkelse fant vi at denne intervjuformen, det semistrukturerte intervjuet, passet best til vårt forskningsprosjekt. Da både på bakgrunn av dens kvaliteter innenfor kvantitativ og kvalitativ forskning. Vi ønsket å unngå vilkårlig subjektivitet for slik å gjøre vårt forskningsprosjekt mer allmenngyldig og kanskje dermed gi det bedre vekstvilkår, samtidig som vi ville åpne for både kreativitet og variasjon. Vi var også særlig bevisste på at vi skulle unngå manipulering og maktmisbruk i vår rolle som

intervjuere, men ønsket som sagt å styre samtalen til å handle om intervjupersonens tanker, meninger og refleksjoner.

I *Det kvalitative forskningsintervjuet* formidler Steinar Kvale og Svend Brinkmann at kvalitativ forskning må forstås ut fra sin kontekst. Fenomener som blir søkt undersøkt kan bare forstås ut fra sin sammenheng. Dette er det ingen uenighet om blant kvalitative forskere. Det er det derimot angående kontekstens omfang og definisjon (2015, s. 114). De holder frem at det kvalitative forskningsintervjuet ikke er et nøytralt medium hvor intervjuer og intervjupersoner fritt kan møte hverandre uten påvirkning av konteksten. I tillegg setter de også søkelyset på subjektiviteten forskningsintervjuet, som en av mange ulike samtaletyper, skaper og aktiviserer (2015, s. 118).

For intervjuet i vår forskning innebar dette at fenomenene, dvs. de tema vi undersøkte, og derav resultater, ikke kunne/kan forstås løsrevet fra dens kontekst, og at sammenhengen denne samtalen oppstod i også skapte og aktiviserte, dvs. gjorde noe med subjektivitetene i intervjuet. Her vil også særegenheter ved forskning i egen kultur gjøre seg gjeldende i tillegg til at en bør være klar over at intervjusituasjonen i større eller mindre grad, gjorde noe med subjektiviteten til både intervjueren og intervjupersonene. Hva dette utgjorde har vi ikke innsikt i, men mener det er verdt å nevne om eventuelle hendelser senere i prosessen kanskje kan forklares ut fra dette.

I intervjuet kan forskeren innta ulike posisjoner. Brinkmann og Kvale navsetter tre idealtyper av intervjuere til opinionsundersøkeren, utforskeren og deltakeren.

Opinionsundersøkeren ønsker å få tak i meninger og holdninger intervjupersonen har.

Funnene hentes inn uten utfordringer til intervjueren av intervjupersonen, behandles som fakta, mens analysen av disse foregår på avstand. *Utforskeren* ønsker i tillegg til å få tilgang på meninger og holdninger å gå dypere inn i intervjupersonens erfaringsverden. Med denne posisjonen kan intervjueren fremstille seg selv som en venn, stille (for) nærgående spørsmål og kanskje opptrå som en kvasipsykoterapeut. Når intervjueren inntar *deltaker*posisjonen håndterer derimot ikke intervjupersonens beskrivelser og fortellinger som fakta, men som utsagn som samproduseres i den situerte interaksjonen i intervjuet. Intervjueren er her ikke passiv, men deltar aktivt i intervjusamtalen, og kan også utfordre ytringene intervjupersonen kommer med (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 119-120).

Her kan vi se at vi ble stående i en mellomposisjon med utgangspunkt i en forskningsposisjon som *opinionsundersøker*, men med tilnærming til *deltaker*posisjonen. Vi ønsket å få tak i

intervjupersonenes meninger og holdninger, uten å utfordre intervjupersonenes ståsted, eller å bli utfordret til å komme med egne oppfatninger. Vi ønsket å behandle opplysningene som sanne/fakta og gjøre analysen på avstand. Allikevel førte forskningens kontekst, tema og åpenheten i det semistrukturerte intervjuet til at intervjudialogen gjorde det litt utfordrende å ikke bli med på samtalen på lik linje med intervjupersonene og starte refleksjoner sammen med det samme. Det var blant annet litt vanskelig når intervjudeltakeren ønsket bekreftelser/respons på sin virkelighetsforståelse, og kanskje søkte en forståelse av at vi var samstemte i våre tanker, meninger og syn på ulike saker. Av den grunn kan vi også si at vi i deler av noen av intervjuene hadde en deltakerposisjon hvor utsagn kanskje kan ses som resultat av noe samproduksjon. I slike situasjoner fant vi det hensiktsmessig å uttrykke at tankene var relevante og spennende, samt at vi viste til at det er dette dialoggruppene skal handle om og som det da ville bli reflektert rundt i dialoggruppemøtene.

Hvor stor innvirkning vi eventuelt hadde som forskere i eget fagfelt er et aspekt ved forståelse og vurdering i denne saken, betydningen for hovedmålene med intervjuene et annet. Vi mener vi i all hovedsak posisjonerte oss hensiktsmessig og oppnådde våre mål i den første fasen, intervjuet, uten å trække over til utforskerposisjonen, misbruke den makt som ligger i intervjurollen eller ha skjult agenda, mål eller hensikter.

Intervjukonteksten, hvilken posisjon forskeren inntar og typen kvalitative intervju som gjennomføres vil avgjøre hvordan intervjupersonen konstrueres. Kvale og Brinkmann viser til L. J. Foley i *Constructing the respondent* fra 2012, sitt skille mellom ulike måter intervjupersonen blir konstruert basert på intervjumetoden (2015, s. 123). Typen av undersøkelsespersoner/intervjupersoner Foley har skilt inn i er reporteren, medlem/informant og læreren. *Reporteren* blir gjerne konstruert ved opinionsundersøkelser, ut fra forståelsen av at det finnes en sannhet å fortelle, og er oftest brukt i fenomenologisk intervjuing. Typen *medlem/informant* dannes ved et etnografisk intervju hvor intervjupersonen velges ut fra sine særegne kunnskaper og får rolle som ekspert, hvor målet for samtalen ofte er å produsere kunnskap. *Læreren* blir til ved deltakermodellen og kan kombineres med deltakerposisjonen. Læreren oppfordres til å la sin stemme bli hørt, ta opp og utforske spørsmål de finner relevante og gis en større kontroll over intervjuet (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 123).

I denne første fasen av vårt forskningsprosjekt ser vi at vi konstruerte våre mulige deltakere for dialoggruppene, intervjupersonene, til en intervjutype og derav rolle som *reportere*. Vi ønsket deres subjektive tanker og meninger, og utgikk fra at de var ærlige i det vi søkte svar

på om de var interessert i den aktuelle tematikken, hvilke perspektiver og innfallsvinkler de uttrykte, og om de var positive til dialoggruppearbeidet og i tillegg ønsket å være med videre i forskningsprosjektet. Samtidig ser vi også her at forskningens kontekst, tema og åpenheten i det semistrukturerte intervjuet igjen førte til en hybrid med intervjutypen og rollen *medlem/informant*. Vi ønsket å høre intervjupersonenes tanker og meninger, og åpnet for at de kunne komme med både erfaringer og egne refleksjoner fra sin livsverden, mens vi forsøkte å holde fast på å holde igjen egne tanker og refleksjoner om temaene vi spurte om. Vi anser våre intervjupersoner som eksperter innenfor sin profesjon selv om vi ikke var ute etter «ekspertuttalelser», og heller ikke samskapende kunnskapsproduksjon i den sammenheng, men som tidligere nevnt ser vi at dette til dels skjedde og dermed at også *medlem/informant*-rollen delvis ble konstruert. Her ved at deltakerne igangsatte sine tankeprosesser og kanskje gjorde noen erkjennelser ved å snakke om ulike tema, samt at vi intervjuerne fikk en utvidelse av vår forståelse gjennom tilgang til deres tanker og tilknyttede erfaringer. Gjennom at vi ikke ønsket å gi fra oss kontrollen og at samtalen skulle dreie mot dypere utforskning av spørsmål intervjupersonene fant relevante på dette stadiet, ble ikke *læreren* som deltakermodell nevneverdig konstruert.

Mellomposisjonen til det semistrukturerte intervjuet mellom det standardiserte intervjuet og det etnografiske intervjuet gjorde seg ergo også gjeldende i vår konstruksjon av intervjupersonene, til en intervjutype og derav rolle som *reportere* i første omgang, men også til *medlem/informanter*.

4.6.1.1 Utarbeiding av intervjuguide

Intervjuformen semistrukturert livsverdenintervju fordrer som innledningsvis nevnt, en særegen tilnærming og teknikk for at en planlagt og fleksibel samtale skal kunne skje og oppfylle sitt formål.

Intervjuet gjøres her i samsvar med en intervjuguide som er utarbeidet på forhånd. Denne intervjuguiden består av innsirklede tema og forslag til spørsmål. Intervjuguiden vi utarbeidet og brukte i gjennomføringen av intervjuene ligger vedlagt (vedlegg III). Temaene vi ville undersøke intervjupersonenes livsverdensforståelse og opplevelse av vår profesjonalisering, profesjonsutvikling, profesjonsdannelse, respekt og verdsettelse av pedagogiske vurderinger, kritisk tenkning og bruk av skjønn.

I tillegg til hovedspørsmålene hadde vi notert oss ulike typer spørsmål, og eksempel på spørsmål vi kunne stille om vi skulle trenge det i løpet av samtalen. De ulike

underspørsmålene var av de ulike typene: introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål, spesifiserende spørsmål, direkte spørsmål, indirekte spørsmål, strukturerte spørsmål, taushet, og fortolkende spørsmål, som vi utarbeidet etter inspirasjon fra Kvale og Brinkmann (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 166).

Videre utarbeidet vi et informasjonsskriv (vedlegg II) der vi redegjorde for forskningsprosjektet, samt samtykkeskjema som deltakerne skulle skrive under om de ønsket å være med videre i dialoggruppemøtene, hvor de også forpliktet seg til å skrive et erfarings- og refleksjonsnotat i etterkant av prosessen (vedlegg III). Informasjonsskrivet fikk de aktuelle deltakerne i god tid før avtale om intervju kom i stand slik at de kunne sette seg inn i informasjonen før de eventuelt stilte til intervju.

4.6.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjort ansikt til ansikt med hver og en av intervjupersonene. Den av oss som var kollega med intervjupersonen, gjennomførte intervjuet. Intervjuet var planlagt til å vare i ca. 30 minutter, og ble gjennomført på mindre møterom ved skolen begge arbeidsplassene. Vi gjorde først en inngang via litt informasjon om forskningsprosjektet fra oss, så fortalte deltakerne litt om sin arbeidshverdag. Her fikk vi et nærmere kjennskap til innhold, funksjoner innenfor lærerprofesjonen og tidligere yrkeserfaring for hver enkelt, erfaringslengde og hvordan profesjonsutøveren opplevde sin arbeidshverdag. Vi spurte så om hva de tenkte/forstod/opplevde rundt begrep/erfaringer med profesjonalisering, profesjonsutvikling, pedagogiske vurderinger, dannelse, utøvelse av skjønn, rom for refleksjon og dannelse – individuelt og i fellesskap.

Intervjupersonene var åpne, noe som sannsynligvis kom av at intervjuene foregikk på et kjent sted, på egen arbeidsplass og i et lukket rom uten tilhørere. De ble møtt av en kjent kollega, selv om det var i en annen rolle. Dette var en fordel vi fikk av å velge den nærmeste av oss til å intervju. Det var praktisk og trygt for alle parter. Ulemper vi ser ligger i forholdet mellom subjektivitet og objektivitet, og den påvirkning dette eventuelt gav for realitet og validitet i svarene vi fikk. Kanskje gjorde dette til at det for deltakerne ble vanskeligere å stille seg kritiske, og muligens takke nei til videre deltakelse i prosjektet? Om vi ikke hadde vært bevisste kunne vi ha utøvd makt i situasjonen og fått manipulerte resultater. Her kommer det tydelig frem at rolleutøvelse som intervjuer og forsker både har etisk betydning og betydning for resultatene av forskningen.

Vektleggingen vi forskerne gjorde i forsøk på å starte et godt dialogklima ved å forsøke å formidle en trygg og god stemning kan det se ut som vi lyktes med. Intervjupersonene ble møtt med åpenhet, anerkjennelse og forståelse uten kritiske spørsmål til sine tanker og erfaringsrefleksjoner. Deres opplevelse og erfaringer stod i sentrum, styrt av spørsmålene rundt temaene i intervjuet.

Det at temaene ble oppfattet til å være relevante og virkelighetsnære fra deres livsverden syntes å skape interesse og engasjement. Det var noe ulikt hvor mye de svarte innenfor de ulike spørsmålene, men i hovedsak kom det langt mer, og mer naturlig av seg selv i intervjusamtalen enn forventet. Intervjuene gav mer informasjon både i bredde og dybdeinnhold ved tanker, meninger og refleksjoner om disse tema, iblandet både små og større fortellinger fra kortere og lengre erfaringsveier, enn vi i forkant hadde tort å håpe på.

Intervjuene gikk i noen tilfeller langt ut over den planlagte tidsrammen, men når informasjonen og samtalen var i samsvar med intervjuguiden fikk dialogen være mer styrende enn de ytre rammene.

4.6.3 Etterarbeid av intervjuene

I løpet av intervjuet tok vi notater, samt gjorde lydopptak. Ut fra hensikt og mål med intervjuene fant vi dette mest hensiktsmessig. I etterkant brukte vi notatene av svarene vi fikk i intervjuene, egne inntrykk og refleksjoner til å finne ut om intervjupersonene var interessert i tematikken, finne konkrete tema for dialoggruppemøtene, samt sikre dynamikk i gruppa ved noe ulikhet i perspektiv, ståsted og meninger. Lydopptakene brukte vi for å fylle ut notatene til å bli mer fullstendige, samt for å kontrollere at notatene og sammenfatningen av funn stemte. Begge intervjuerne lyttet og gjorde notater til alle intervjuene, i begge gruppene, før vi så sammenlignet materialet vi satt igjen med.

Vi vurderte at vi ikke trengte å transkribere intervjuene da dette ville innebære mye arbeid med tanke på hva vi fikk ut av det i tillegg til notater og lydopptak av dem. I det hele inngikk intervjuene som en del av forarbeidet, som også lå forut for dialoggruppemøtene og erfarings- og refleksjonsnotatene. Likevel ser vi at vi kanskje hadde fått enda mer ut av intervjusamtalene om de hadde blitt transkribert. Vi tror ikke dette utgjorde noen forskjell med tanke på den videre prosess og resultat, og validitet i dette, men det kan vi ikke vite. Vi mener at vi fikk med oss det meste av den informasjonen som ble produsert.

4.6.4 Presentasjon av funn etter intervjuene

Empirien blir her presentert, sammenfattet og oppsummert i kategoriene: «Begrep», «Skjønn - pedagogiske vurderinger - verdsetting og respekt», «Opplevelse, interesse og forventninger». Noen svar er valgt ut og referert til som direkte sitat, disse står i kursiv og innenfor anførselstegn. Det refereres til hvilke forskningsspørsmål hvert avsnitt har mest betydning for i små tall med hevet skrift.

Begrep

Alle deltakerne hadde et forhold til og mening om de begrepene som ble tatt opp. For de fleste var begrepene noe som lå dem nært, og tanker om disse lett tilgjengelige. Mens noen av begrepene, spesielt profesjonalisering, var litt mer fremmed eller lå lengere ned i bevisstheten for enkelte av intervjupersonene. Alle hadde tanker og gjorde seg refleksjoner rundt både profesjonalisering, profesjonsutvikling, egen og felles profesjonsdannelse, respekt og verdsettelse av pedagogiske vurderinger, kritisk tenkning og bruk av skjønn³.

Profesjonalisering, profesjonsutvikling, egen og felles profesjonsdannelse ble av en deltaker sett i denne sammenhengen: *«Jo, vi har en profesjon, altså et yrke og da å ha kunnskap om hva det yrket krever av deg og hva som gjør at jeg og vi gjør en god jobb er profesjonalitet...utvikling skjer i et kollegie, ikke bare jeg som enkeltindivid, men og i fellesskap på denne skolen, men også blant alle som jobber som pedagoger i den norske skole...»³.*

Skjønn - pedagogiske vurderinger - verdsetting og respekt

Skjønn ble eksempelvis av den ene intervjupersonen sett som noe som ble utviklet alene og i mindre grupper, mens en annen ønsket seg felles diskusjoner opp mot bruk av skjønn sett mot ordensregler og andre regler (vaner og tradisjoner), samt etterlyste tiltro og tillit til andres bruk av skjønn. En tredje trakk frem at noen av reglene ikke passer til virkeligheten, og at utøving av skjønn kunne føre til konflikter¹⁻².

De fleste uttrykte en praksis ved å være nokså tause/stille i kollegiet om sin bruk av skjønn når dette innebar avvik fra reglene. Deres inntrykk var at dette gjaldt flere, og at dette var noe en helst tok opp og snakket med de en stolte på, de nærmeste kollegaene. Det syntes som en felles forståelse at det av og til måtte gjøres visse justeringer/tilpassinger om en skulle handle til det beste for elevene¹⁻².

Det var noe variasjon i om de opplevde at deres egne pedagogiske vurderinger/pedagogisk skjønn ble verdsatt og respektert. Et fellestrekk var at dette var personavhengig, det varierte fra person til person, hvem de møtte og ble møtt av, i arbeidsfellesskapet. Noe frustrasjon, men også balansering ble uttrykt angående situasjoner der en deltaker følte hen ikke ble hørt av enkelte kollegaer: *«De mener at de har så innmari rett at det er ikke rom for noen annen måte å tenke på, mens noen andre er helt åpne...»*².

Intervjupersonene gav også uttrykk for ulike opplevelse av hvordan deres stemme/ulike stemmer kom frem i fellesskapet. De var fra fornøyd til resignert i sammenheng med hvilke stemmer som hørtes best. Det var et felles inntrykk av at de stemmene som holdt regler og vedtatte prosedyrer høyt var de som hørtes tydeligst, og at det kunne være vanskelig å komme med innvendinger, og egne tanker, spesielt i både middels (team) og store fellesmøter. I den sammenheng var det en intervjuperson som uttrykte at i større møter sa hen: *«Ingenting ... fordi jeg kjenner ikke alltid at jeg har så mye å bidra med»*².

Opplevelse, interesse og forventninger

Det var ulike opplevelser av egen arbeidshverdag. Hovedtrekket var at alle stort sett/i stor grad trivdes i profesjonen. Å være med elevene og undervisningen ble trukket frem som noe positivt, mens ulike utfordringer også ble vektlagt. Her kan samarbeid og samhandling med kollegaer, kultur og miljø særlig nevnes som hovedtrekk, sammen med økte og nye utfordringer og manglende tid til «alt».

Det var ulike grader av savn etter felles rom for å reflektere sammen med andre, men alle savnet noe. Noen var tydelige og bestemte på at dette manglet, andre mente det kanskje manglet på noe organisert reflektering i arbeidsfellesskapet og kom til at det sannsynligvis hadde vært lurt i løpet av intervjuet. Det fremgikk at det var kommunikasjon, og var rom for refleksjon, men at dette gjerne skjedde i små opphold mellom annet arbeid (undervisning og møter) og var avhengig av hvem en hadde rundt seg. En intervjuperson forklarte: *«Det er utrolig hva en vegg kan gjøre, det at man ikke har den kontakten med dem en kjenner det er enklere å reflektere i lag med. Og dette er skremmende når en med årene har sett hvor mye det har å si, - hvem en har i rundt seg, og det kommer ikke på det samme ... og dette med at alle kan samarbeide med alle og at dette handler om profesjonalitet, det er jeg uenig i»*¹. Hen pekte videre på at det var forskjeller i hva de ulike kollegaene mente og la i det å handle profesjonelt, og viste til eksemplene forståelse av samarbeidssituasjoner, forberedelsesarbeid og elevsyn¹⁻².

Når slike tema ble diskutert i organisert arbeid i deres arbeidshverdag ble det nevnt at casene kanskje ikke alltid var relevante. En deltaker uttrykker: «...jeg synes også at vi kunne diskutert slike caser som vi står oppe i hverdagen på skolen her...». I et intervju svar kom det frem at det handlet om å finne svar som kunne gis etter bestilt oppgave fra ledelsen, mens en annen fremholdt at sakene ble drøftet av de aller fleste i kollegiet, men som regel uten noen dypere refleksjon. En annen deltaker hadde motsatt syn og holdt frem at det alltid ble reflektert når det ble lagt opp til det. Det ble av en uttrykt opplevelse av «happening», noe mangel på langsiktig utviklingstråd, mens noen tvilte på om utfordringene hadde noen løsning i forbindelse med felles profesjonsutøvelse og lik forståelse. Disse intervjupersonene begrunnet denne tvilen med at kollegaene var så ulike som personer, i væremåte og i handlinger¹⁻².

Det var også ulike svar på spørsmål om hvilke løsninger de ønsket seg med tanke på utfordringer de opplevde. Noen ville ha tydeligere føringer, mens andre mente at å snakke sammen, samarbeide og samhandle mer var det som skulle til. Et konkret ønske hvor tydeligere føringer var ønsket kom frem i replikken: «...mangler noen retningslinjer ovenfra da, i forhold til hva vår rolle er når mye av det som gjelder helse blir lagt på oss, når det er sånn, da skal det henvises dit, da er ikke dette lenger vårt hovedfokus...». Kanskje mente intervjupersonen hovedansvar? Den andre retningen kom frem til at felles refleksjon til at mest mulig lik utøvelse av skjønn hadde vært ønskelig, da dette ville bli trygt for både elever og de ansatte¹.

Interessen for forskningsprosjektets tema opplevdes som positiv, spesielt angående bruk av skjønn, deling av erfaringer, reelle caser, utvikling av profesjonskunnskap og felles profesjonsdannelse gjennom refleksjon³. Tanken på å få et rom for å drøfte ulike utfordringer og dilemma, hvor de kunne påvirke hvilke temaer som ble tatt opp var også noe det fremstod som noe de alle ønsket¹.

Noen av deltagerne hadde kjennskap til dialogmøter fra før, og uttrykte at de så frem til dialoggruppemøtene vi skulle avholde. De kunne fortelle at de allerede hadde en tro på at dialogmøter er en god metode for å ha reflekterende samtaler. Det ble av disse deltakerne lagt frem et håp og en forventning om at dialogen ville være matnyttig og fruktbar. Noen av deltakernes tidligere møte med dialogmøte som samtaleform, hadde gitt en opplevelse av at dialog i seg selv er utviklende og en god møteform. Andre deltakere gav uttrykk for at de

syntes både innhold og metode var spennende, og ville være med fordi de ville finne ut mer om det^{1,3}.

4.6.5 Erfaringer og refleksjon ved intervjuene

I alle fasene av intervjuet gjorde vi oss erfaringer som vi mener var verdifulle for den videre prosessen i arbeidet. I ettertid kan vi se at planleggingen, med informasjonsskjema, samtykkeskjema og intervjuguide var grunnleggende viktig for at deltakerne ble informerte, videre interesserte, samt stabile for oss å forholde seg til ved at de skrev under samtykkeskjemaet for forskningsprosjektet.

Et moment vi kan trekke frem i ettertid er at vi kanskje ikke hadde trengt så mange spørsmål i intervjuet når vi benyttet oss av semistrukturert intervju. Kanskje hadde det holdt med færre tema for så senere å introdusere flere av disse i dialogarbeidet? Det vil si å i større grad tilnærmet oss et etnografisk intervju. Vi ser at det også kunne vært en mulighet.

Vi kunne også gått i den andre retningen og utarbeidet et standardisert intervju med tydeligere føringer. En fordel hadde da kanskje vært at svarene var blitt mer konkrete, i kortere form og mindre tidkrevende i både utførelse og etterarbeid. Vi tror dette hadde ført til mindre kvalitative intervjusamtaler som muligens hadde ført til mindre informasjon for oss og deltakerne, mindre engasjement av deltakerne og mindre grad av etablering av et godt dialogklima som vi tok sikte på å starte. Kanskje igangsatte intervjuene også tankeprosesser og utløste erkjennelser som vi senere dro nytte av i den videre prosessen, og derav også resultatet av forskningsprosjektet. Vi er tilbøyelige til å tro det.

Ved gjennomføringen var en erfaring at møterom i en skole må merkes meget tydelig om en ikke ønsker forstyrrelser. Vi opplevde at to av intervjuene ble avbrutt, og at det måtte inntas en kort pause. Dette syntes ikke å forstyrre intervjupersonene i nevnelig grad, men kunne gjort det, og er av den grunn viktig å få frem. En annen erfaring var at øving og utprøving av lydopptak var lurt, slik at vi følte oss trygge på at det tekniske fungerte, og slik ikke ble forstyrt av dette i dialogen. Det var litt forskjellig hvordan intervjupersonene først forholdt seg til lydopptakeren, men ingen viet spesielt oppmerksomhet til den etter hvert i intervjuet. Kanskje gjorde dette sitt til at dette dokumenteringsinstrumentet ble ufarliggjort og møtt uten mistenkelighet i neste steg, dialoggruppemøtene? Muligens var den med på å sette et mer formelt preg på oppstarten av intervju og dialoggruppemøter? Også sett i sammenheng med nyskapte roller/subjektiviteter, og det semistrukturerte intervjuets innebakte vandringer mellom formell og uformell dialog.

I tillegg syntes det som om intervjupersonene satte pris på å få fortalt om sin opplevelse av egen arbeidshverdag og refleksjoner de gjorde seg opp mot de tema som ble tatt opp, og bli lyttet til. Intervjudialogen var spennende, og ikke minst tankevekkende å lytte til. Det kunne også synes som at tilliten til oss forskerne ble forsterket gjennom gjennomføringsprosessen. Gjennom at kontakten i denne konteksten ble etablert, at intervjuet fremstod og var, både planlagt og gjennomtenkt, og at vi fikk formidlet og oppnådd en gjensidighet i troen på den videre prosessen.

I etterarbeidet ble det klart for oss at vi satt igjen med mange innfallsvinkler, med både fellestrekk og ulikheter¹⁻³. Ulike perspektiver og ståsted i temaenes erfaringsvidde syntes utømmelig, og vi forskerne opplevde allerede her en utvidelse av vår egen forståelse av både tolkningsmuligheter og erfaringer ved begrep og tema vi tok opp. Dette viste seg spesielt i ulike førforståelser av begrepet profesjonalisering. Her oppfattet vi at enkelte intervjuobjekt stusset over dette spørsmålet. Vi satt igjen med et inntrykk av at dette begrepet førte tanker til en forståelse i forbindelse med objektivitet, effektivitet og presisfølging av regler og lover. Vi forskerne tenkte i større grad på dette som en utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelse, med tanke på utøving av skjønn. De fleste deltakerne syntes å ha med element fra dem begge i sin forståelse.

Det var mange nyanser i stort sett alle momentene i sammenfatningen av intervjuene, men det var stor enighet om at prosjektet tok for seg viktige aspekt ved profesjonsutøvelsen, og at de alle hadde et forhold til, og meninger om de tema som ble tatt opp. I tillegg ønsket alle som var til intervju å bli med videre inn i dialoggruppearbeidet. Det kan synes her som at vi hadde fordel av vår forkunnskap angående våre kollegaer, men vel så viktig at vi nådde våre hensikter og mål i gjennomføringen av intervjuene.

Den etiske dimensjonen i forskerrollen, spesielt med tanke på taushetsplikt og trygge godkjente ordninger for oppbevaring av forskningsmateriale, ble for oss intervjuerne i etterkant av tydeliggjort. Det personlige i tankene og følelsene knyttet til erfaringene, og nærheten i dialogen som oppstod la ytterligere vekt til disse refleksjonene.

Forskningsprosjektets tema og modell gir også føringer mot åpenhet og derav sårbarhet i det personlige, og etikk i alle henseender fremstod som viktig også i det videre arbeidet. Vi anså/ser ikke våre intervjupersoner til å være særskilt sårbare, men tok innover oss at alle mennesker som åpner opp for å dele av sine tanker, meninger og refleksjoner kan gjøres mer sårbare gjennom slike prosesser, som intervju og i dialoggruppearbeidet som skulle komme.

4.7 Dialoggruppemøtene

Vårt hovedmål med dialogen i denne aksjonsforskningen var å undersøke om dialog kunne være en møteform som bidro til utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelse. Kunne et dialogmøte, til forskjell fra et agendastyrt møte, åpne for at profesjonsutøverne kunne løfte frem refleksjoner gjennom åpen og fri kommunikasjon? Våre innledende tanker til disse møtene var at vi to forskerne skulle være observatør og leder, den som jobbet ved den skolen hvor dialogen skulle holdes skulle lede dialogen mens den andre satt utenfor ringen og observerte og noterte. Disse tankene falt vekk allerede før gjennomføringen av intervjuene, vi innså raskt at vi da ville brutt med noen av dialogmøtets betingelser. Vi fant derfor fort ut at vi alle måtte sitte sammen, som likeverdige. Det ble forsøkt å holde på at vi ikke ble for delaktige, med den hensikt at vi ikke skulle forsøke å styre retningen på dialogen, men at vi skulle være vertskap og tilretteleggere for å bringe dialogen videre. Vi forsøkte så godt vi kunne å opptre nøytralt og undrende, slik at ikke vårt kroppsspråk og vår mimikk skulle gi føringer til deltakerne for veien til dialogen, samtidig som vi var oss selv til stede. Vi sier det igjen, det var dialogen i seg selv som var målet.

Ved å gjennomføre dialoggruppemøter i denne aksjonsforskningen, søkte vi å se etter om dialogmøtene kunne være et ledd i en frigjøringsprosess, frigjøring i den forstand at man kan få innsikt i mulighetene for å kunne gjøre det nødvendige. Tidligere forskning, som vi gjorde rede for i innledningen fremhevet dialogens innebærende krefter, ved myndiggjøring, frigjøring og selvstendigjøring både individuelt og kollektivt (Husebø et al., 2020). Videre ble dialogen sett i sammenheng til teori utviklet av både Freire, Bakhtin, Gadamer og Enderstedt. En åpen og frigjørende dialog som fri virksomhet, med en søken etter felles forståelse der dialogen i seg selv var målet.

For at vi skulle kunne oppnå dette, forsøkte vi å reflektere/tenke filosofisk rundt hva et dialogmøte bør være. Her kan vi igjen trekke en parallell til vår tittel, man trenger å legge igjen sitt ego ved døren. For i et dialogmøte handler det ikke om å finne feil, og heller ikke om å trekke konklusjoner. Dialogmøtet handler om å åpne opp et problemområde, der man søker å se og løfte frem ulike forståelser og valgmuligheter. Med andre ord ligger dialogmøtet i det man kan kalle en frigjøringsprosess. Det handler om å åpne opp for mulighetene, og finne ut av hva som er låsemekanismer i systemene en står i. Derav er det mulighet for deltakerne å trekke slutninger de selv ser som nødvendige. Det er ikke om å få alle til å tenke og handle likt, men å se mulighetene ved det som blir løftet frem, og samtidig oppnå respekt for ulike løsninger i en åpen informasjonsutveksling. Er dette mulig kan det utvikle seg

muligheter, som innebærer nytenkning, for en kollektiv opplevelse og utøving av forbedret profesjonspraksis.

4.7.1 Forarbeid til dialoggruppemøtene

Forarbeidet til dialoggruppemøtene handlet om å legge til rette for praktisk gjennomføring, samt å gjøre klar en digital presentasjon vi benyttet i gjennomgang av relevante begrep og føringer for møtene. Vi hadde på forhånd avtalt tidspunkt med ledelsen ved skolene, slik at alle deltakerne var frigjort fra andre arbeidsoppgaver i denne fellestiden, invitert deltakerne, samt funnet og reservert gode møterom for avtalene. Avtalene la vi med 14 dagers mellomrom, i den hensikt at de ikke skulle ligge for tette, slik at fravær fra andre fellesmøter ikke skulle utgjøre for store hull i profesjonsarbeidet ellers. Vi tenkte også på at det ikke måtte bli for lenge mellom møtene, da dette kunne føre til at vi og de mistet tråden i arbeidet. Vi holdt alle tre dialogmøtene ved en skole, før vi gjennomførte ved den andre skolen.

For å få til gode møter la vi vekt på at møterommene skulle være passelig store sett med hensyn til antall deltakere. Vi vurderte det til at et mindre rom ville føre til samtaler av større nærhet i dialogen, enn store rom hvor fysisk avstand kunne sette sitt preg på samtalen. Vi var usikre på om vi skulle ha bord i midten eller ikke. Her søkte vi meninger fra noen av deltakerne som kom med argumentet av at det kunne kjennes «kleint» å måtte sitte i sirkel uten bord. Andre mente det ikke hadde noen betydning. Vi tenkte at det kanskje var like greit å møtes som deltakerne var vant til, med et gruppebord i midten, slik at situasjonen var lik som i arbeidshverdagen. Her tenkte vi at det kjente fører til trygghet. Vi ønsket også at det var en digital tavle i rommet, slik at deltakerne kunne venne seg til «settingen», mens vi gjennomgikk introen til gjennomføringen. Den digitale presentasjonen vi benyttet ligger som vedlegg IV. I tillegg gjorde vi avtale med deltakerne, på hver av skolene, om å forberede en situasjon/«case» - en praksisfortelling. En praksisfortelling er en fortelling om hendelser som har skjedd i arbeidshverdagen, opplevd og fortalt av profesjonsutøverne. Fortellingene er hverdagshendelser formidlet i et hverdagsspråk. Dette kunne være i en handling, i en enkelthendelse eller sammenhengende hendelser, opp imot et saksområde. Samtidig ble en av deltakerne utfordret til å starte.

Etter de erfaringer vi gjorde oss i intervjuetodedelen valgte vi også her å benytte lydopptak og notater, for å understøtte videre refleksjoner, funn og konklusjoner. De slutninger vi tidligere hadde gjort oss om validitet, relabilitet og generelt etiske spørsmål, fant vi også

gjeldende for dialoggruppemøtene. Etter hvert fant vi det nødvendig å også transkribere deler av dialoggruppemøtene, for slik lettere å kunne sitere deltakerne fra møtene.

4.7.2 Gjennomføring av dialoggruppemøtene

Ved det første dialoggruppemøtet innledet vi det hele med å ønske velkommen. I og med at den ene av oss deltakende forskerne var ukjent for de andre, foretok vi så en kort presentasjonsrunde før vi startet gjennomgangen av introduksjonen til dialoggruppemøtene med visuell støtte – digital presentasjon. Her gjennomgikk vi først formålet med dialoggruppemøtene, som ble beskrevet til: *Undersøke dialoggrupper som metode for profesjonsutøvernes individuelle og kollektive utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelse, og forsøke å løfte frem taus kunnskap, kollegiets klokskap og bruk av skjønn*. Vi gikk så til de praktiske sidene ved dialoggruppemøtene som sted, avtalepunkt og foreløpige tenkte tema, før vi gjennomgikk og snakket om ulike relevante begrep for arbeidsprosessen vi nå skulle inn i. Deretter klargjorde vi føringer for metodeformen under overskriften *Viktige forutsetninger for en god dialog*. Undertema som der kom inn var: taushetsplikt, åpenhet, sannhet, ulike perspektiv, respekt, likeverd, anerkjennelse, søkelys på saken, refleksjon og dialogen som mål. Noen av disse temaene ble kommentert, andre ikke. Disse temaene ble bundet sammen i en redegjørelse. Her blir også en del av empirien presentert.

Dialoggruppemøtene ble ledet av den av oss som var kollega med deltakergruppen. Den andre satt ved samme bord og skrev notater, deltok noe mindre underveis, men ledet den oppsummerende avslutningen av hvert møte ved å fortelle hva hen hadde hørt. Dette ble en sammenfatning, men også en klargjøring med tanke på hva som hadde kommet frem i løpet av dialogen.

Som vertskap la vi vekt på at alle deltakerne skulle slippe til i dialogen. Som ordstyrere la vi først opp til å gjøre runder, fra deltaker til deltaker, deretter gav vi ordet videre ved å fange opp hvem som ønsket å kommentere etter hvert. Vi stilte spørsmål for å drive dialogen videre, eller for å hjelpe talende deltaker videre i hens tanker, eller få klarhet i det som ble sagt. Dialogledelsen var til tider tydelig, andre perioder fløt det av seg selv.

Vi presenterer her gjennomføringen av dialogmøtene ved å først beskrive det ene møtet ved skole én, etterfulgt av det første møtet ved skole to. Deretter går vi til det andre og tredje møtet på samme måte. Presentasjonen blir derav etter tema i dialoggruppemøtene, våre beskrivelser av selve møtene og noen situasjonsbeskrivelser. Funn i denne delen er basert på

observasjon. Direkte sitat fra deltakerne i dialoggruppemøtene, står i kursiv innenfor anførselstegn i teksten. Unødvendige småord er utelatt for leservennlighetens skyld. Det refereres til hvilke forskningsspørsmål ulike setninger og avsnitt har mest betydning for i små tall med hevet skrift.

4.7.2.1 Første dialoggruppemøte ved de to ungdomsskolene

Dialoggruppemøte ved skole én: Gjennomgangen av begrep og føringer tok cirka 20 minutter. Det var få kommentarer, noe nikking, som vi tolket til at deltakerne kjente igjen innholdet med det de hadde sagt seg villig til å være med på. Deltakeren som var utfordret til å komme med et startinnlegg ved temaet skjønn presenterte en praksisfortelling som lå noe tilbake i tid. Deltakeren brukte god tid på å fortelle og forklare, og satte det i sammenheng med lovverk og relevante uttalelser fra andre profesjonsutøvere som hadde vært i media i den sammenheng. Hen trakk blant annet frem: *«Hva som er elevens beste i en klasse, det kan ikke overstyres av arbeidsgiver...det må være opp til den som står eleven nærmest»*. Hen pekte både på positive og negative konsekvenser ved måten de hadde løst en utfordrende klassesituasjon på, før hen fremhevet en følelse av manglende støtte fra kollegaer og ledelse².

Hen vakte spontane reaksjoner hos de andre deltakerne hvor de stilte spørsmål og uttrykte at de kjente igjen situasjonen, noen konkret den aktuelle situasjonen og andre lignende situasjoner. En annen deltaker fortalte så om en lik avgjørelse og handling. Dette ble en støtteerklæring, og flere fordeler av håndteringen ble holdt frem. En tredje deltaker uttrykte at hen kunne ha vært en av de kollegaene som hadde vært imot denne håndteringen, men da hen fikk høre begrunnelsen forstod hen dette valget, og anbefalte at dette måtte den som holdt innlegget gjøre mer av. Tredje deltaker gjorde her en abduktiv slutning, etter en diskrepanserfaring⁵.

Av denne tilbakemeldingen trakk delende deltaker slutningen at ulike reaksjoner og hen sine følelser av fornærmelse kunne vært unngått, om hen hadde delt begrunnelsen i det hen sto i denne situasjonsrekken. I tillegg forklarte hen, med glimt i øyet, at utprøvingen ikke hadde lyktes over tid, men at hen hadde lært mye av denne erfaringen. Deltakerne kom så inn på behovet for å snakke mer sammen i profesjonsfelleskapet innbefattet ledelsen, og konsekvensene individuell praksis gir av konsekvenser for de andre. Deltakeren kom til at hen burde kommunisert mer med de andre i organisasjonen⁶, men undret seg allikevel senere i dialogen over at det hen satt igjen med var: *«Hvorfor har ikke jeg tilliten fra kollegaer til at det jeg gjør, gjør jeg fordi jeg mener dette er pedagogisk riktig for min klasse?»*²

En annen deltaker kom med et innlegg av en opplevelse som også lå noe tilbake i tid, og som fortsatt var vond for hen. Hen fortalte at denne opplevelsen hadde blitt bearbeidet over lengre tid på grunn av egen frustrasjon for hvordan det ble håndtert. Etter denne bearbeidningen, for og med seg selv, kom hen selv frem til andre mulige måter å handle på om det samme hadde skjedd senere. Denne erfaringen ble delt med de andre, hvor de da fikk innsikt både i saksforholdet og flere ulike måter å kunne møte denne erfaringen på. Det vil si at saksforholdet ble utvidet og den praktiske kunnskapen mer kompleks. Kanskje kan en trekke det dit at kunnskapen bevegde seg fra innsikt til videreutviklet forståelse i det at deltakerne satte ord på sine nye forståelser videre i dialogen⁵.

I forsøk på sammenstilling av innhold fra dette dialogmøtet, handlet praksisfortellingene om utfordringer innenfor kommunikasjon og savn av tillit fra kollegaer angående valg som var gjort i bruk av skjønn¹. Noen uttrykte at det kunne være en følelse av å måtte stå til rette for valg som en tar, kanskje på grunn av manglende kommunikasjon². Det kom frem undringer fra noen deltakere om de hadde handlet riktig ved sin utøvelse av skjønn i enkelte situasjoner, og det ble pekt på at det var utfordrende at det var ulike holdninger i kollegiet, til ulik skjønnshåndtering av saker². Ulike måter å utøve lærerrollen, ulik praksis i undervisning og relasjonsarbeid ble også påpekt som utfordrende, samt hvilke konsekvenser dette kan få både av klager fra foresatte og derav håndtering fra kollegaer og ledelse. Deltakerne snakket seg frem til at manglende kommunikasjon, aksept og tillit er utfordringer ved individuelt bruk av skjønn, mens det ble vurdert til at dette bør det arbeides for å oppnå, for slik kan kanskje en ønskelig utvikling oppnås⁶? At dialoggrupperarbeidet kanskje kan være en del av veien for å nå dette målet? – ble holdt frem i oppsummeringen av dialoggruppemøtet.

Det kan her se ut som at det var et møte med negativ stemning, hvis en ser på innholdet, det må derfor sies at det var mye humor under møtet. Både alvor, selvironi og galgenhumor fikk rom i dialogen, noe som vi tror bidro til å åpne møtet ytterligere, hvor deltakerne kunne føle seg trygge og forstått/anerkjent. Møtet bar etter hvert preg av en hybrid samtale, vekslende mellom uformell og mer formell dialog, etter at alle ble varmere i trøya/tryggere i relasjoner og situasjonen. En refleksjon i etterkant var at åpenheten og møtet hadde ført til at et nytt fellesskap hadde åpnet seg⁴.

Dialoggruppemøte ved skole to: Det ble ønsket velkommen, og også dette møtet ble startet med en gjennomgang av vår digitale presentasjon. Etter gjennomgangen ble ordet gitt til deltakeren som var utfordret til å komme med det første innlegget. Det ble ikke lagt frem en

konkret praksisfortelling i startinnlegget. Det ble åpnet med et spørsmål: «*Hva er utøvelse av skjønn?*» Det ble raskt en dialog om skjønn, ut fra selve begrepet, ikke fra en praksissituasjon. Mange relevante og reflekterte tanker kom frem. Det ble søkt etter felles forståelse, fordi det var flere ulike tanker og meninger om hva skjønn er. Deltakerne snakket noe forbi hverandre før det forløsende kom. Det viste seg at det måtte oppnås en felles tolkningsforståelse⁵ i at det ikke bare handlet om tilpasset opplæring og bruk av skjønn i den sammenheng, mot en generell bruk av skjønn i pedagogisk virksomhet. Da dette ble tydelig for alle, kom det noen avsluttende innspill til svar på hva skjønn var, før første praksisfortelling ble løftet frem. Det syntes tydelig for oss at det var behov for å nærme seg begrepet skjønn, før noen erfaringshistorie kunne bli lagt frem³. Vi er litt usikre på hvorfor det ble akkurat slik, men vi tror deltakerne hadde ulik forståelse av hva som kunne/skulle bli løftet frem i dialogen.

Det ble etter hvert mange refleksjoner, med åpent blikk på tema, og praksisfortellingene som ble bragt inn. For eksempel gikk diskusjonene ut på hvor mye toleranse en skulle/burde utvise før anmerking ble gitt, og bruk av skjønn i faget kroppsøving. Det ble sett på med et undersøkende blikk hvordan en bør møte ulike situasjoner som ofte oppstår i hverdagen hvor skjønn ble benyttet og ulike måter å stille seg til det faktum at du vet at du handler ulikt fra dine kollegaer. Deltakerne gav uttrykk for å tenke og handle noe forskjellig opp mot enkelte situasjoner, men lyttet og viste aksept og forståelse for hverandres handlemåter⁵.

Poengene i oppsummeringen av dialoggruppemøtet var at alle hadde lyttet til hverandre og at det hadde vært vesentlig og viktig at alle var genuint opptatt av å forstå og komme hverandre i møte gjennom spørsmål som: «*Hva mener du?*», «*Hva tenkte du da?*», «*Hva gjorde du?*» Og undringer til egen praksis gjennom: «*Jeg kunne kanskje ha gjort ... i stedet?*»⁵ Møtet ble avrundet med en runde hvor deltakerne kommenterte hvordan opplevelsen hadde vært. Her var det samstemt enighet om at opplevelsen hadde vært god⁴. Én nevnte behovet for flere slike samtaler i arbeidshverdagen, og understrekte ønsket om å samtale om caser som pågikk «her og nå»⁶. Dette ble tatt tak i og sett opp mot tema for neste dialogmøte, for slik å sette i gang tankene, og ideskapelsen hos deltakerne. Hvilken praksisfortelling kunne de ta tak i, opp mot tema, til neste gang?

4.7.2.2 Andre dialoggruppemøte ved de to ungdomsskolene

Dialoggruppemøte ved skole én: Ved dette andre møtet var det en deltaker borte, som var med sist og en ny deltaker som ikke var til stede på det første møtet. Møtet ble innledet med en kort referering til gruppa om at den nye deltakeren hadde vært med på gjennomgang av den

digitale presentasjonen dagen i forveien og fått et kort referat fra 1. dialoggruppemøte. Det så ikke ut til at endringen i deltakergruppen påvirket dynamikken i gruppen under dialogen. Deretter ble temaet for dette møtet lagt frem, tilbakemelding fra/mellom kollegaer, og ordet gikk til den deltakeren som var utfordret til å starte dette møtet.

Den første praksisfortellingen som ble lagt frem handlet om en positiv tilbakemelding deltakeren hadde fått fra sin leder. Deltakeren fremhevet at det var godt å få gjennomtenkte positive tilbakemeldinger, og fortalte at dette hadde hatt mye å si for hen over mange år i etterkant². Hen gikk videre med å fortelle at hen selv opplevde, i samarbeid med andre kollegaer, at det var stor forskjell på klasseledelse. Hen fortalte at hen gav tilbakemelding på dette når det var positivt. Hen førte dialogen videre ved refleksjonen:

«Jeg er kanskje litt for lite nysgjerrig på hva er det som gjør at de har god klasseledelse? Hva er det de gjør, som gjør at de har bedre kontroll, og bedre klasseledelse? ...Hva er det du gjør x, som gjør at din klasse kanskje er annerledes enn noen andre sin? ... I forhold til hvilket elevsyn du har, eller hvilke relasjoner du har skapt med elevene i rundt dette. Også er det, at ofte opplever jeg, at ofte så er det andre veien også...»

Det kom så frem at det var vanskeligere å gi «negative» tilbakemeldinger i frykt for at det skulle oppfattes som negativ kritikk av mottakeren. Saken ble sett i sammenheng med at det var lettere å gi tilbakemeldinger til elevene enn kollegaer, og at vi er flinkere til det. Det var også lettere å motta kritiske tilbakemeldinger, enn å gi dem.

Etter dette fremlegget, som både fikk respons og ble kommentert av de andre deltakerne, uttrykte en av deltakerne at det kan være vanskelig å vite hvordan en skal stille seg til ulike kritiske tilbakemeldinger, at mange tilbakemeldinger ble gitt og mottatt, men at de av og til ikke nødvendigvis opplevdes som rettferdige². Hen fortalte at hen tenkte over tilbakemeldingene og forsøkte å trekke veksler på de som opplevdes mulig, og verd å ta tak i. Ulike måter å bli møtt på når en forsøkte å gi en tilbakemelding, og eksempler på væremåte som gjorde at en ikke fant det mulig å prøve å kommunisere i den sammenheng, ble så et neste moment ved saken².

Det kom så en ny undring i fokus under dette dialoggruppemøtet: «Hva er riktig tjenestevei for å gi tilbakemelding?» I tillegg kom det opp moment og situasjonsbeskrivelser angående hvordan og hvor tilbakemeldinger ble gitt. Her ble det dratt en parallell til klasserommet, hvor profesjonsutøveren utøver klasseledelse, opp imot hvordan ledelsen leder kollegiet.

Refleksjoner som ble gjort handlet om opplevelse av at det kunne være for lite fokus på å løfte frem det positive, og at hvordan det ble kommunisert begge veier var viktig. Tanker som at kulturen kanskje bar preg av lite fremsnakking, men noe baksnakking kom frem². Dette skapte engasjement hos deltakerne, da de trakk linjer til at de selv jobbet med dette i egne klasserom, uttrykt av en ved: «*Hvordan kan lærerne jobbe med dette med elevene, men ikke blant seg selv?*» Det kom også frem noen undringer fra deltakerne om dette kunne komme fra mangel på tid og kommunikasjon. Eierforhold ble også forelagt som en undring; «*Kan det være de profesjonsutøverne som ikke kjenner på et eierforhold til det det jobbes med, som fremsetter kritikk?*»

Det så ut til å skape engasjement⁵ hos deltakerne å få sitte sammen i en slik gruppe å snakke om feltet og kulturen de var en del av. Det var ingen som meldte seg ut og vi fikk inntrykk av at det opplevdes som trygt⁵. Vi forsøkte å runde av møtet etter en klokke time, men da var ingen klare for å avslutte. Lydopptaker ble slått av ti minutter på overtid, men fortsatt ble deltakerne sittende igjen. Dette møtet bar preg av en søken etter ny praksis for å dekke et behov og ønske om å lære av andres gode praksis, samt ønske om et behov for positiv kommunikasjon og en tilbakemeldingskultur der en kan lære av hverandre, preget av respekt⁶.

Dialoggruppemøte ved skole to: I dette møtet var det en deltaker som ikke fikk til å møte, men det så ikke ut til at det preget dialoggruppemøtet. Her ble det også innledet med hva som var tema denne gang, tilbakemeldinger fra/mellom kollegaer, og ordet ble gitt til deltakeren som skulle starte. Denne deltakeren løftet først frem sine tanker og gjorde rede for tema ved:

«Det med tilbakemeldinger er ganske vanskelig. Jeg synes tilbakemeldinger er veldig fint om tilbakemeldingen er direkte tilbake til den tilbakemeldingen går på, men når det kommer elever med tilbakemeldinger på andre ansatte, så synes jeg det er litt vanskelig, og det har en jo opplevd. At du må snakke med den og den, og gjøre... da er du litt sånn i skvis i tilbakemeldingene, enkelte ganger, også må du jo være lojal opp mot elever som kommer og tar opp et problem, så må en jo ta den samtalen med den læreren eller den det gjelder da, slike typer tilbakemeldinger synes jeg er vanskelig. Men så vet jeg med meg selv at sånne tilbakemeldinger som jeg får direkte, det er ting som løfter meg. Det synes jeg er veldig greit når det kommer ei direkte tilbakemelding til meg selv. Om det så er ting som du kunne gjort annerledes, eller om det er tilbakemeldinger som du får et klapp på skuldra og sier: «Der var du flink», for det opplever en jo en gang i blant... tilbakemelding om at denne saken taklet du veldig bra

eller, og at elever kommer: «...du er flink til det med å undervise og du er direkte og det er lett å forstå hva du sier»...noen gir trygghet for deg selv, selv om det både er negativt og positivt, mens noen, hvis du blir mellompart, så kan tilbakemeldinger være ganske vanskelig».

De andre deltakerne støttet opp under at det var vanskelig når elever klaget på kollegaer, det var utfordrende å kunne bli mistenkt til å «*føle seg bedre*» og en kunne være «*redd for å tråkke noen på tærne*». Ulike deltakere holdt frem at det kunne føles både «*vanskelig, ekkelt og sårt*» fra begge sider. Det ble lagt frem tanker om at det mest heldige var om en kunne løse det på laveste nivå, at en ikke måtte involvere ledelsen, om det var det beste for alle involverte. En deltaker pekte på at en hadde et ansvar for å si ifra til ledelsen om situasjonen ikke endret seg. Ansvaret for eleven og dens rettigheter ble poengtert, og ansvaret for å balansere dette opp mot lojalitet til kollegaer og sette grenser for det som kunne betraktes som baksnakkelser ble også et perspektiv inn mot saken⁵.

Underveis i denne dialogen spilte deltakerne på hverandres innlegg, hvor de forsøkte å sette ord på hva som var utfordrende, og hvordan en tenkt situasjon best kunne møtes⁵. Et spørsmål som ble hengende, som ikke fikk svar var: «*Hva når en har gitt tilbakemelding, både til kollegaen og ledelse, og det fremdeles ikke skjer noe? Hva da?*»

De neste undertemaene/situasjoner som ble skildret gikk på ønsket om flere tilbakemeldinger kollegaer imellom. Muligheter for dette ved kollegaobservasjon ble skissert, med videre oppmerksomhet på at en ikke ser alt i egen praksis. Fordringene og mulighetene i dette ved åpenhet, trygghet og ny tilbakemeldingskultur ble så sett fra ulike perspektiv, tanker og meninger⁵.

De ønsket tilbakemeldinger av kollegaer som stod dem nær i utøvelsen av praksis/situasjonen. Deltakerne forklarte at de mente det kunne føles utrygt om tilbakemeldingene kom via andre, spesielt fra ledelsen. Det kunne føre til tanker som: «*Hvem har vært og snakket om meg?*» Det kunne også virke uekte, eller virke til å ha en underliggende agenda, når en fikk en tilbakemelding fra en kollega eller noen i ledelsen, som ikke hadde vært i nærhet til situasjonen eller praksisutøvelsen, som dermed ikke ble sett til å være i posisjon for å kunne gi en åpen, reell, ærlig og selvstendig tilbakemelding⁶.

Dialogen bar preg av at det var en naturlig og god flyt. Det var ikke nødvendig å gå runder, alle snakket på tur og alle deltok. Til oppsummering av hva som kom frem i dette dialogmøtet så var det ønsket fra deltakerne om å bli mer bevisste på det positive i hverandres praksis. De

ønsket å se og bli sett av hverandre, og hverandres praksis. Formidling av kritikk skulle helst være ærlig og direkte, og i dette lå et ønske om en ny tilbakemeldingskultur i praksis, om denne stod til en bedre kvalitet⁶.

4.7.2.3 Tredje dialoggruppemøte ved de to ungdomsskolene

Dialoggruppemøte ved skole én: Temaet for det tredje og siste dialoggruppemøtet ble presentert. Temaet var dilemma. Ordet ble så sendt til deltakeren som skulle starte, og deltakeren kom med dilemmaet: «*Hvordan imøtekomme en tilbakemelding fra foresatte hvor du ikke får lov til å si noe, på grunn av frykten de foresatte har for at det skal gå utover deres barn/elev?*» Dette dilemmaet ved å vite, men ikke få lov til å gjøre, opp mot egen samvittighet og plikt til å handle, ble derfra drøftet ut fra ulike perspektiv før flere ulike praksisfortellinger, ut fra lignende problematikk, så kom opp.

Deltakerne kjente seg igjen i hverandres fortellinger, spurte og utfylte saksforholdet dilemma gjennom felles refleksjon. Å stå i dilemma mellom elev/foresatte og kollegaer, mellom ulike elever/familier, mellom kollegaer og ledelse, imellom ulike kollegaer og mellom menneske og system var ulike momenter ved dialogen. Her kom det tydelig frem at erfaringene deltakerne hadde gjort seg, og opplevde, også hadde nær tilknytning til deltakernes egne verdier og holdninger som mennesker og profesjonsutøvere, deres profesjonsdannelse⁵. Et eksempel på dette kommer frem i uttalelsene: «*Det er jo en umulig situasjon å være i når en får munnkurv, men føler en må gjøre noe*», og «*... det er jo personlige ting, og jeg vet ikke helt hvor mye hensyn en kan ta når elevens beste må gå foran*».

Alle hadde opplevelser av å kunne stå i dilemmaer i skolehverdagen. Noen turte ikke alltid å si ifra i frykt for å såre andre, å bli stående alene etterpå, eller at det kunne komme andre negative konsekvenser. Utover i dialogen begynte deltakerne å trekke slutninger til at dette dreide seg om hvordan en behandler og snakker med hverandre. De pekte på kulturen. Det lå et ønske om økt trygghet gjennom større åpenhet og ærlighet, samt mindre snakking om, og heller snakke med. Løsninger ble blant annet skissert gjennom: «*Kanskje hadde det lønt seg på lang sikt å bare si ifra, og bare stå i det?*», og «*Kanskje er det i de nye tilsatte at håpet ligger?*» Det ble uttrykt et behov for at det måtte anerkjennes i hele kollegiet at dette var en utfordring, at en må ha rom for å jobbe til det beste for elevene, og ikke måtte jobbe med hvordan en skal forholde seg til kollegaer. Kollegaene burde være til støtte for hverandre⁶.

Ordet gikk fritt under det meste av møtet. Det fulgte ikke en bestemt runde. Deltakerne vekslet på å ta ordet, mens ordstyrer av og til så til at alle fikk anledning til å ta ordet. Det

kom ikke til konklusjoner, men ble vist til at alle kollegaene måtte snakke sammen som den beste løsning på utfordringer i kulturen, og at ledelsen burde med i et slikt arbeid⁶. Møtet ble avrundet med en runde hvor alle fikk gjøre et avsluttende innlegg. En av deltakerne uttrykte:

«Vi står i dilemma hele tiden, mye av det handler om hvordan vi snakker til andre og møter kollegaer, og det tror jeg handler mye om det som går igjen og vi har snakket om tidligere, om tilbakemeldinger og bruk av skjønn, og det er en snuoperasjon som ikke er gjort sånn (knips). Det må skje over tid, og kanskje merker vi at noe skjer nå da, men da må en erkjenne at her har vi ei utfordring, og hvordan skal en gå frem da?»⁶

Møtet ble ved deltakernes runde, også med deltakelse fra en av forskerne, oppsummert og avrundet, hvor fasit heller ikke her ble gitt. Det ble så avsluttet ved å informere om at erfarings- og refleksjonsnotatet snart ville sendes ut, og de praktiske sider ved dette.

Dialoggruppemøte ved skole to: Ved dette siste møtet er alle deltakerne fra denne skolen til stede, temaet som var dilemma ble presentert før ordet gikk til den som skulle starte med et innlegg. Det ble løftet frem et dilemma gjennom en praksisfortelling hvor det av en kollega ble uttrykt bekymring og en forventning til kontaktlærer om at faglig innhold og undervisning i en gruppe med hen sine elever ikke var av god kvalitet. Meldingen kom fra en kollega, og dreide seg da om profesjonsutøvelsen til en annen kollega. Dialogdeltakeren spurte etter fremleggingen av denne praksisfortellingen: «Hva er min rolle da?» Hva skal jeg gjøre da?»

De andre deltakerne kom med bekreftelse gjennom å uttrykke at dette var en case som var reell og aktuell⁵. Saken ble undersøkt ved å ta ulike perspektiv. De kom med flere innspill gjennom å se til mulige innfallsvinkler og mulige veier å gå. Veiledning og ulike råd ble forsøkt gitt av de andre deltakerne. Temaet ble koblet til dialogen som var forrige gang om tilbakemeldinger mellom kollegaer, forventningsavklaringer til hverandre og til arbeidets mandat ved utøvelse til det beste for eleven. Det ble vektlagt at dette gjelder for alle, og at konstruktiv kritikk kunne være nødvendig. Det ble presisert at dette måtte tåles, men at det var viktig at det ble presentert ordentlig⁵.

Etter dette tok en annen deltaker opp en annen side ved spesialundervisningen generelt. Dette gikk på situasjoner der elever med spesialpedagogiske behov skulle være i klasserommet og motta sin spesialundervisning, i den ordinære undervisningen. Da var spesialpedagogen med som en 2. lærer. Dette området ble fremstilt ved å ikke ha felles konsensus verken i føringer eller praksis. Det ble uttrykt en felles forståelse av at 2. lærersystemet var vanskelig, mens den

manglende felles konsensusen av en ble beskrevet til: *«Det fører til et minefelt egentlig»*. Hen forklarte at begge rollene i denne samarbeidssituasjonen var vanskelig når verken forventninger eller arbeidsoppgaver var avklart, og at de ikke hadde felles føringer og forståelse i organisasjonen. Det ble også uttrykt frustrasjon som blant annet gikk ut på opplevelser av at spesialpedagog kunne dukke opp til time bare for å være med, og spurte: *«Hva er det som skjer i dag?»* Opplevelse av stor ulikhet i arbeidsbyrde ble av en av deltakerne beskrevet som: *«En kime til konflikt»*. En annen holdt frem at det var ikke så enkelt å være med som spesialpedagog heller, når den ordinære læreren foreleste hele timen⁶.

I den videre dialogen ble det tatt tak i utfordringens kompleksitet gjennom ulike syn i kollegiet på hvor spesialundervisningen helst burde foregå, samt at alle disse kontekstene var ulike, opp mot hver enkelt elev, og at det derfor i dette ikke kunne konkluderes. Dialogen gikk så til hva som var ønsket situasjon. Hvordan en helst så det burde være, gjennom en analyse av ansvarsfordeling i planlegging og utøvelse av spesialundervisning og ordinær undervisning samlet i klassen. Det ble sett til hvilke muligheter en kunne se for å ta tak i situasjonen og gjøre noe med det⁶.

Underliggende tematikk som ble lagt frem var: *«Hvilke elever skal en bruke tida på?»* Dilemmasituasjoner ble satt på spissen gjennom spørsmålsstillinger som om en skal velge de som har størst eller minst spesialpedagogiske behov i grupper, de som vil lære eller de som skaper uro i grupper og klasser, den som forsvinner fra timen eller resten av klassen. *«Hvem skal en velge når en ikke rekker over alle?»* - ble det oppsummerende spørsmålet fra denne delen av dialogen. Som et svar på dette spørsmålet trakk en av deltakerne en parallell tilbake til det først møtet og fastslo: *«Dette henger sammen med det vi pratet om sist ... ser dette ved eksemplene vi kommer med ... jeg vil tro det brukes mye skjønn for å løse disse situasjonene...»*, og en annen fylte ut ved: *«Det er jo skjønnnet vi benytter når vi tar disse valgene.»*⁵

Flere eksempel på situasjoner hvor bruk av skjønn var nødvendig i håndtering av ulike dilemma kom dermed opp. Utfordringer innenfor større forventninger til elevrådsrepresentanter enn elever flest, når ta kontakt med foresatte ved uheldig elevadferd med tanke på relasjonsbygging, og hva som skal aksepteres eller reageres på av språkbruk var underliggende tema her. Felles forståelse og enighet i kollegiet, samt lojalitet til felles beslutninger ble løftet frem som viktig for å kunne lykkes med dette arbeidet⁶.

Vårt inntrykk under dette møtet var at deltakerne var engasjerte, meget interesserte i tematikken, og hverandres perspektiv og meninger. Vi kunne se en utvikling i kommunikasjonen, den var mindre famlende, deltakerne virket tryggere, og mer direkte i sine meninger. Dette gav sitt preg i dialogen, som ved dette møtet syntes å være mer presis, levende og givende for deltakerne selv⁴⁻⁵.

4.7.3 Etterarbeid av dialoggruppemøtene

Etter hvert dialogmøte som ble avholdt, satt vi to forskerne igjen i rommet etter at deltakerne hadde gått. Da samtalte vi om hvordan vi opplevde møtet, gikk gjennom notater og skrev på egne refleksjoner til sist. Dette gjorde vi for å kunne hente ut mest mulig korrekt opplevelse og refleksjon, og for ikke å risikere å glemme av til neste gang vi skulle jobbe sammen. Vi diskuterte også etter hvert møte om det var behov for å endre på plan for tema til neste dialoggruppemøte. Dette ble diskutert på bakgrunn og kjennskap til hva deltakerne mente, etter at vi hadde spurt dem før de forlot rommet. Følte de at de ble ferdige med praksisfortellingene og tema som hadde vært i fokus? Hadde de behov for videreføring før nytt tema kom? Syntes de planen til neste tema så grei ut? Det ble ingen endringer av planen når det gjaldt tema. Vi mener ikke at det nødvendigvis betydde at verken gruppa eller tema ble ferdig diskutert. Kanskje kan det peke på at deler av et behov ble møtt, og at nødvendigheten for å snakke mer kanskje ble mindre, men ikke helt borte. I tillegg kunne vi høre at diskusjonene med tanke på tema fortsatte utenfor prosjektet, i arbeidshverdagen, i profesjonsfellesskapet. Eksempelvis ved at begrepet «bruk av skjønn» oftere ble benyttet og kom opp i samtaler.

Da alle møtene ved begge skolene var gjennomført, gikk vi gjennom våre notater sammen. Her kan vi trekke linjer tilbake til de fire analytiske nivåer i ontologien som ble presentert under kritisk realisme i teorikapitlet, etnografisk retroduksjon, tidsdimensjon, ontologisk stratifikasjon og fallibilitet. Kunne vi klare å analysere empirien vi nå satt med etter gjennomføringen av dialoggruppemøtene, med å gå inn i disse fire analytiske nivåene? Vi startet denne prosessen, men det kunne bare bli en start – for så langt hadde vi kun våre egne tanker, refleksjoner og meninger til rådighet. Derfor la vi fra oss analyseringen da vi hadde fått frem våre egne refleksjoner, i påvente av å få deltakernes erfarings- og refleksjonsnotat der vi kunne hente ut deres tanker, refleksjoner og meninger.

4.7.4 Presentasjon av funn etter dialoggruppemøtene

Til grunn for denne empirien ligger egne observasjoner og notater fra gjennomføringen. Disse ble gjort underveis i dialoggruppemøtene og utarbeidet videre med felles refleksjon i etterkant av hvert møte. Notater og referat ble så utfyllt, delvis transkribert, og derav referert og sitert til etter gjentatt gjennomlytting av lydopptak. Det refereres til hvilke forskningsspørsmål ulike setninger og avsnitt har mest betydning for i små tall med hevet skrift.

I dialoggruppemøtene kom det frem mange utfordringer, situasjoner/episoder og virkelighetsbeskrivelser som alle deltakerne kjente seg igjen i. Dialoggruppemøtene bar preg av en hybrid samtale, det var veksling mellom uformelt og mer formelt. Mange praksisfortellinger ble løftet frem, og dialogen gikk rundt ulike tilnæringer og løsninger til det som ble lagt på bordet. Flere ga klart uttrykk for at det var godt å høre at flere hadde stått i lignende utfordringer, og deltakerne opplevdes som genuint interesserte i å få høre andres tanker og erfaringer rundt de tema som ble løftet frem⁵. Møtene opplevdes, tilsynelatende av alle deltakerne, som åpne, ærlig og utviklende⁴.

Deltakerne fikk økt forståelse for hverandres handlinger, og de ble bevisste på at det finnes flere gode løsninger som vil kunne gi bedre løsninger for elevene våre og en bedre kvalitet på skolen. Her var alle deltakerne enige i at en forutsetning for å lykkes med dette, er god kommunikasjon og samhandling. For å bedre kommunikasjonen og samhandling mellom kollegaer, må arbeidskulturen preges av åpenhet. Det ble avdekt at åpenhet, og tillit til kollegaer, ikke gjennomsyrrer arbeidskulturen. Mange av deltakerne opplevde at det ble stilt spørsmål ved måten de arbeidet og brukte skjønn på av kollegaer¹, og gjennom dialoggruppemøtene kom de til erkjennelse av at det i mange tilfeller kunne vært unngått med en mer åpen kommunikasjon⁶. Å kunne diskutere ulike tilnæringer og løsninger i praksis, der man åpner opp for alle stemmene i kollegiet, vil kunne bidra til å åpne opp for ny kunnskap og utvikling⁶. De holdt frem at mangel på tillit minsker handlingsrommet til læreren¹.

Dialoggruppemøtene viste et udekket behov hos deltakerne¹⁻². Under møtene ble det søkt etter en ny praksis, en praksis med ønske om å lære av andres gode praksis⁵⁻⁶. En praksis som bærer preg av en positiv tilbakemeldingskultur, hvor en kan lære i ordnede former preget av respekt. Deltakerne kom frem til en erkjennelse av at erfaring, tradisjon og eksisterende kultur kan skape skråsikkerhet. En skråsikkerhet som ikke trenger å være til det beste, verken for samarbeidet kollegaer imellom eller for elevene våre. En bør være åpen og lyttende til flere

synspunkt, perspektiv og mulige handlinger/løsninger. Å søke løsninger sammen, skapte et engasjement og endringsønske. Det så ut til å kunne være starten på utvikling mot større handlingskraft og svarevne⁵⁻⁶.

Gjennomgående tanker og refleksjoner som kom frem i dialoggruppemøtene er åpen kommunikasjon, trygghet og tillit, et ønske om det beste for elevene, og et rom for å kunne bringe inn utfordringer man står i. Deltakerne pekte på at dette måtte være på plass for at en skal ha en god samarbeidskultur. Samtidig ble språket hos deltakerne utviklet underveis. Det ble mer og mer felles forståelse av begrepene, og med økt felles begrepsforståelse står vi sterkere sammen i et samstemt tolkningsfellesskap.⁵

I et samstemt tolkningsfellesskap, får man også øvet blikket i å se og oppdage ulike utfordringer. Vi kunne utover i dialoggruppemøtene se og høre at møtene utløste handlinger utenfor rommet i ettertid. Det var deltakere som følte seg mer sett og ilagt støtte fra kollegaer, det var deltakere som kjente på en sterkere felles gjennomføringsevne og overholdelse av eksempelvis ordensreglementet, og et skifte til positivt fokus. Økt kommunikasjon med bedre kvalitet og dybde, førte til at dialoggruppemøtene ble en lærerik refleksjon, med filosofisk tilnærming. Dette åpnet for både individuell og felles dannelse gjennom trygghet og åpenhet mellom kollegaene. Vi opplevde også at et sterkere sosialt fellesskap vokste frem i gruppene⁵.

Dialogene avdekte viktige tema som kunne vært satsingsområder i videre utviklingsarbeid ved skolene. Her kan for eksempel tolærerrollen og/spesialpedagogisk ansvar, samarbeid og samhandling nevnes. Et annet eksempel var behov for økt kommunikasjon for økt likhet i utøvelsen av ulike oppgaver hvor skjønn var en integrert del, eksempelvis i tolkning av skjønnsmessig vurdering ved anmerkingssettinger. Det kan dermed kanskje pekes på at slike dialoggruppemøter kan avdekke hvilke behov lærerne har for videre utvikling, alene og kollektivt. En kan gjennom slike møter få løftet frem «hvor skoen trykker» akkurat nå⁵.

4.7.5 Erfaringer og refleksjon ved dialoggruppemøtene

Når det gjelder forskerrollen bør vi begge forskerne betraktes som deltakende forskere i dialogene. Ved dette kommer kjennetegnet til kvalitative forskningsmetoder frem ved den implisitte subjektiviteten dette medfører, og viktigheten av å se seg selv og egen påvirkning i feltarbeid. Vi ser dette med tanke på Wadels fordring til å også ha med perspektivet «å være forsker på seg selv» i den sammenheng, og innser i dette at vår deltakelse var påvirkende som i all annen deltakende observasjon (Wadel, 2014, s. 79).

Vi var oss bevisst at det var våre deltakere vi ønsket skulle være de som i hovedsak satte sitt preg på, og samtalte, mens vi så oss selv som vertskap i dialogen. Utover i dialogkronologien ser vi at vi deltar mer i samtalene enn i starten. Kanskje har dette noe med trygghet i rolletolkningen opp mot validitet på tross av subjektiv deltakelse? Kanskje har det noe med opplevelsen av deltakernes utøvelse i dialogen, hvor de ikke syntes å være noen vi forsket på, men med. Langs denne prosessen utviklet de seg til å bli medforskere i forskningsprosjektet, og i dette utforsket vi dialoggruppemøter som metode sammen.

Metoden stilte her fordringer til alle deltakerne med tanke på kommunikative ferdigheter, og disse som inngående i relasjonelle ferdigheter. Ikke minst ser vi det behovet som ble møtt angående de komplimentere ferdighetene både vi forskende deltakerne og medforskerne tok i bruk. Vi opplevde etter hvert forskningsarbeidet som et kommunikativt teamarbeid og utvikling mellom oss deltakende forskere og informanter/medforskerne (Wadel, 2014, s. 78). Vi ser her koblinger til de tema som ble tatt opp under dialog i teorikapitlet, som å møte andre gjennom en treleddet relasjon og å skape det mellommenneskelige rom.

Gjennom dialogmøtene syntes det å komme en økt forståelse for hverandres handlinger, og at det fantes flere gode løsninger og veier å gå som kunne gi bedre kvalitet for elevene og skolen. Det ble en felles forståelse for viktigheten av kommunikasjon og samhandling, med mer fleksibilitet gjennom åpenhet og nødvendigheten med mot. Mot til å ta opp, mot til å løfte de passive stemmene og mindre synlige praksiser. Det å identifisere hindringer for god praksis, diskutere ulike tilnærminger og løsninger ved å åpne opp for alle stemmene som deltok, bidro til å åpne opp for ny kunnskap og utvikling i dialoggruppemøtene.

Utprøving og det å dele med andre i et rom for å kunne eksperimentere med «tillatelse» og en åpenhet, for å unngå konflikter og motarbeiding, syntes å komme tydelig frem som et behov i dialogmøtene. Erkjennelse av at nye utfordringer krever nye veier/måter/handlinger, hvor økt søkelys på og fremsnakking av, behovet og kravet om bruk av profesjonelt skjønn var essensielt for å kunne utøve sin profesjon til det beste for eleven og skolemiljøet. I dette kan en finne at her var stor motivasjon for å drøfte faglige problemstillinger, og at utviklingen av profesjonskunnskap sett i takt med klokskap og svarevne var savnet. Noe som også Galina Shvards fremhever bør få større plass i skolen (2022).

Deltakerne våre var en heterogen gruppe, og det så ut til å være en viktig forutsetning for å skape en god dynamikk i gruppene, da de ikke hadde samme ståsted og heller ikke var enige om alt. Det virket også positivt at det var med en ukjent (den forskeren som ikke jobbet ved

den skolen dialoggruppemøtet ble holdt), det bidro til å tydeliggjøre dialogen gjennom utstrakte forklaringer hvor en del underforliggende holdninger muligens ble mindre/fjernet. Ved at deltakerne måtte forklare det de løftet frem, virket det som at de analyserte bedre selv i situasjonen.

Det kom også frem erkjennelser av at erfaring, tradisjon og eksisterende kultur kunne bidra til å skape og opprettholde skråsikkerhet, som ikke trengte å være til det beste for elevene eller arbeidsmiljøet. Det å søke løsninger sammen skapte engasjement og et endringsønske mot å være mer åpen og lyttende til flere synspunkt, perspektiv og mulige handlinger/løsninger. Det vokste frem et positivt fokus for å øke kommunikasjon med bedre kvalitet og dybde.

Dialoggruppemøtene bar preg av å være åpne, ærlige og utviklende. Det kom frem følelser, sårbarhet, nysgjerrighet, engasjement og ønske om utvikling til det bedre. Språket i dialogen ble utviklet underveis, det ble mer og mer felles forståelse av begrep som ble brukt.

Begrepsforståelsen vår ble utviklet til en felles begrepsforståelse og i dette ble tolkningsfellesskapet skapt/utviklet. Samtidig ble det i dialoggruppemøtene også bragt inn tema som skolene kunne hatt som satsingsområder i videre utviklingsarbeid innad i organisasjonen, noe som allerede er nevnt under funn etter dialoggruppemøtene.

4.8 Erfarings- og refleksjonsnotat

For å hente ut empiri fra deltakernes erfaringer og refleksjoner etter deltakelsen i forskningsprosjektet benyttet vi metodeformen erfarings- og refleksjonsnotat. Denne formen kan sammenlignes med intervju, men i skriftlig form, og var ellers tenkt nokså likt med en semistrukturert oppbygning. Her kunne deltakerne svare både innenfor og utenfor spørsmål, og gjøre fordypninger hvor de følte de hadde mye eller mindre å komme med.

Vi valgte denne metodeformen fordi vi ville distansere oss deltakende forskere som en påvirkende faktor med tanke på de refleksjoner våre deltakere gjorde seg. Vi ønsket å åpne opp og fristille deltakerne i størst mulig grad til å være ærlige, og ikke tenke at målet var at prosjektet skulle «lykkes», men at målet var å undersøke kritisk. Dette formidlet vi også muntlig til deltakerne.

4.8.1 Forarbeid til erfarings- og refleksjonsnotat

Erfarings- og refleksjonsnotatene ble utarbeidet på bakgrunn av forskningsspørsmålene vi hadde for forskningsprosjektet og prosessen deltakerne hadde vært en del av. Vi innledet notatet først ved å kort repetere hovedlinjene i dialoggruppemøtene, før vi understrekte

viktigheten av ærlighet i tilbakemeldingene, her understøttet av et argument knyttet til validiteten i forskningen. Praktiske opplysninger fulgte så. I ønsket om å få notatet levert på papir, lå en ivaretagelse av taushetsplikt og anonymisering. Vi oppfordret til å gi utfyllende svar, bruke eksempel, og gå ut over spørsmålene om de hadde noe å formidle som vi ikke hadde spurt etter. Dette for å åpne for at all informasjon de kunne og ville dele skulle komme frem. Mal for notatet, med spørsmålene ble sendt ut på e-post med en kort hilsning og ønske om å få dem tilbakelevert innen en 14 dagers periode.

4.8.2 Gjennomføring av erfarings- og refleksjonsnotat

Alle deltakerne fylte ut notatdokumenter. Dette gjorde de individuelt, uten videre organisering, før de leverte dem tilbake til oss. For enkelte tok det litt lenger tid enn 14 dager, da på grunn av fravær fra arbeidsplassen, eller andre oppgaver som skulle gjøres. Noen av deltakerne hadde svart kort og konsist, andre meget fyldig og utdypende med blant annet eksempel og kommentarer innenfor de fleste områdene vi hadde berørt i samtalene.

4.8.3 Etterarbeid av erfarings- og refleksjonsnotatene

I erfarings- og refleksjonsnotatet var det 13 spørsmål deltakerne skulle besvare. De ti første og spørsmål nummer 13, etterspør kvalitative egenskaper ved prosjekter, mens de to siste, spørsmål elleve og tolv, er avkrysningsspørsmål. Disse spørsmålene er de momentene ved dette forskningsprosjektet som har et kvantitativt preg, som vi tidligere har benevnt som mer en kuriositet, enn funn av data som kan holdes opp som valide kvantitative resultater. Dette handler om at vårt utvalg av deltakere, våre formålsvalgte samspillende utvalg, totalt bestående av åtte personer, er for få til å kunne vise til som gyldige kvantitative data.

I analysen av deltakernes erfarings- og refleksjonsnotat så vi først på hvert enkelt notat for seg. Vi plukket dem så fra hverandre, og så på hvert spørsmål med alle svarene på dette spørsmålets sammenheng. Etter dette så vi sammenfatningen av hvert spørsmål opp mot helheten. Noen svar er valgt ut og referert til som direkte sitat, disse står i kursiv og innenfor anførselstegn.

4.8.4 Presentasjon av funn etter erfarings- og refleksjonsnotatene

Empirien blir her presentert, sammenfattet og oppsummert etter den rekkefølgen spørsmålene (som står i kursiv) er stilt i erfarings- og refleksjonsnotatene. Det refereres til hvilke forskningsspørsmål hvert avsnitt har mest betydning for i små tall med hevet skrift.

1. Hvordan har du opplevd dialoggruppearbeidet? Hvilke erfaringer gjorde du deg?

Opplevelsen av dialoggruppemøtene ble beskrevet av deltakerne som spennende, lærerikt og interessant. Flere pekte på at møtene ble opplevd som nyttige, og at det virket som en god arena for å reflektere og bearbeide erfaringer og opplevelser. Noen fortalte at de også hadde møtt seg selv litt i døra, og satt igjen med en erfaring av at det å være nysgjerrig på hvorfor noen gjør som de gjør, i stedet for å bare anta at avgjørelsen var lite gjennomtenkt, kan åpne for forståelse og aksept for det som skjedde rundt om i skolen^{4,5}.

Flere av deltakerne var tydeligvis spente i forkant på hvordan det ville bli å dele, kjente de virkelig alle deltakerne godt nok til å tørre å dele både oppturer og nedturer i arbeidshverdagen? En deltaker skrev: *«Det var godt å vite at jeg ikke var utfordret til å starte samtalen ved første gruppemøte. Det var lettere å komme etter en som innledet temaet»*. Å dele kan være vanskelig, *«jeg tror det var viktig for tryggheten at noen hadde forberedte case»* skrev en annen deltaker. Noen deltakere opplevde at ved å jobbe på en slik måte, øvde man seg i å være åpen om både oppturer og nedturer i arbeidshverdagen. Det bidro til å øke tryggheten med tanke på egen utøvelse av yrket^{4,6}.

Alle sier at opplevelsen med deltakelsen var udelt positiv, det var *«lærerikt å høre hva de andre har å si»*. Dialoggruppemøtene ga alle sammen mulighet til å komme med sine egne tanker/meninger uten å bli brutt av underveis. Erfaring som alle deltakerne sitter igjen med er at ved å tørre å dele, så tør andre å diskutere og reflektere, som igjen etter hvert fører til at også andre tør å dele. Dialoggruppemøtene hadde en kommunikasjonsform som bidro til interessante diskusjoner og refleksjoner, og de ga et godt utbytte⁴.

2. Hva var positivt ved opplevelsen?

Da vi stilte spørsmål om hva som var positivt ved deltakelsen, understrekte deltakerne at det var interessant og givende å få innblikk i de andres erfaringer, hvordan de andre håndterte ulike situasjoner og hvordan de tenkte. Samtalene ble betegnet som relevante og virkelige. Deltakerne mente de både fikk bekreftelser på sine erfaringer, tilbakemeldinger og et utvidet perspektiv gjennom dialogene. Samtidig holdt de frem at det var godt å bli bedre kjent, få sette ord på, diskutert og reflektert sammen⁴.

Deltakerne trakk spesielt frem verdiene gjensidig respekt, likeverdighet, åpenhet og ærlighet i opplevelsen av dialoggruppemøtene. Flere nevnte at det var positivt at dialogen ble styrt til at alle fikk snakke og si sin mening, alle ble i det synlige. Dette hadde ført til følelse av tillit og

trygghet og gitt en god følelse i deltakelsen. En av deltakerne uttrykte at holdningen/mentaliteten i gruppa kunne beskrives med ordene “*Leave your ego at the door*”, hvor søkelyset her var på sakene, og å være lyttende til hverandre. Det var ikke å være verdensmestre med fasiter⁴.

3. Hvilke utfordringer opplevde du ved deltakelsen?

Angående utfordringer nevnte flere av deltakerne at det opplevdes som en barriere man måtte bryte, når man skulle dele praksisfortellinger. Dette ble uttrykt ved: «*En kjenner jo ikke alle i kollegiet like godt, og det er ikke gitt at man våger. Helt avgjørende med god ledelse av dialogen, tror jeg*». Det var også flere som refererte til at de ikke opplevde noen utfordringer, men at de var spente på hvordan stemningen og atmosfæren ville bli. En deltaker skriver at det var utfordrende å holde fokus og reflektere, siden møtene var lagt til etter skoletid/endt undervisning. Andre hadde litt problemer med å finne gode praksisfortellinger. De forklarte dette med usikkerhet på hva som var forventet, og om en selv hadde erfart nok til å kunne bidra med noe. «*Men etter hvert skjønnte jeg at min lille erfaring er nok til å legge frem*» skrev en av dem. Det var også en deltaker som ikke opplevde noen utfordringer, men som mente at det var på grunn av gruppesammensetningen i dialoggruppemøtene. Denne deltakeren skrev: «*Om gruppen blir bestående av medlemmer som kun vil fronte sitt syn og sine meninger vil dialogen bli monolog, fordi andres stemmer vil da trekke seg tilbake*»⁴⁻⁵.

4. Ble praktisk kunnskap løftet frem? I tilfelle ja, hvordan? I tilfelle nei, hvorfor ikke?

De fleste deltakerne opplevde at praktisk kunnskap ble løftet frem. Eksempelvis ved at hver deltaker presenterte ulike praksisfortellinger. Deltakerne opplevde at fokus i møtene var på hvordan vi løste ulike utfordringer og dilemmaer i praksis, og at praktisk kunnskap ble løftet frem fordi det var rom for det blant deltakerne. Erfaringer sto i sentrum under praksisfortellingene, med hovedvekt på refleksjon i etterkant. En av deltakerne skrev: «*Jeg synes også det var fint å få snakket litt om den «bryssomme profesjonaliteten», det at man ikke alltid kan følge korrekt prosedyre i praksis*». Det var ulik gradering i vektleggingen av hvor mye praktisk kunnskap ble løftet frem, men ingen deltakere skrev at det ikke ble løftet frem praktisk kunnskap. Under dette spørsmålet kom det i tillegg frem at variasjon av stram og løs ledelse av dialogen ble verdsatt, da det i mer løse deler av samtalen i dialogen kom frem at deltakerne gjør både mye likt og ulikt i praksisutførelsen. Et annet moment var at en deltaker nevnte at diskusjonene ikke ble «ferdige» og gjerne kunne fortsatt på et senere tidspunkt⁴⁻⁵. Viser her at vi har åpnet et uforløst behov for samtale og refleksjon. Noe som vi også så

gjennom at deltakerne ville fortsette når vi startet med å gjøre en manøver mot avslutning, og at de fortsatte selv om vi avsluttet og slo av lydopptak. I tillegg kommer den karakteristiske posisjonen i noe som er uferdig, på gang til å bli, ved aksjonsforskning og utviklingsarbeid frem (Tiller, 2004).

5. Mener du taus kunnskap kan bli mer synliggjort (for innehaveren selv, og de andre på gruppa) gjennom slike samtaler?

Alle deltakerne skriver at taus kunnskap blir synliggjort gjennom slike samtaler. Noen nevner særlig dimensjonen opp mot synliggjøring for seg selv, mens andre vektlegger synliggjøring for alle gjennom å dele og dra veksler på hverandres erfaringer. «Så *absolutt*» er svaret som oftest gis, men det utdypes at rammebetingelsene, som gruppestørrelse, takhøyde, tillit, trygghet, fravær av belæring og god ledelse av gruppa er viktig for at den tause kunnskapen skal kunne komme frem. Det nevnes at det å si noe høyt, og måtte sette ord på, både positive og negative erfaringer, fører til «*utvidelse av horisonten for sin egen del*», samt at det er «*lærerikt for andre å lytte til*». En nevner at «*dette er hele essensen ved et slikt møte*», mens en annen skriver at «*mye som ble sagt under disse samtalene aldri hadde kommet frem om vi ikke hadde deltatt i dette prosjektet*»⁴⁻⁵.

6. Hva mener du dialoggruppearbeid kan gi, med tanke på individuell profesjonsutvikling, og for profesjonsfellesskapet?

Når det kommer til profesjonsutvikling, både individuelt og for arbeidsfellesskapet mener alle deltakerne at dette er en metode som bidrar til en utvikling som kan gi positiv vekst. Dette begrunner de med at en vokser som individ da en tilegner seg mer og bredere kunnskap med innsikt i flere perspektiver ved å delta åpent og aktivt i dialogen. Flere nevner at refleksjoner som settes i gang på individnivå er med videre ut i profesjonslandskapet, i møte med elever og kollegaer⁵.

Deltakerne understreker at den åpne og anerkjennende kommunikasjonen kan føre til et mer aksepterende kollegium, gjennom at en får innsikt og forståelse for flere sine tanker og meninger. Utviklingen av større trygghet er noe som ikke bare utvikles og blir i gruppa, men noe som også får ringvirkninger og påvirker hvordan en forholder seg og samvirker med andre i profesjonsutøvelsen. Noen nevner at deltakelse i dialoggruppemøtene kan gi bekreftelse og støtte til de som ikke tør å uttrykke egne tanker og meninger, eller tør å ta ordet, i større møtefora, hvor opplevelsen av klima kanskje ikke oppleves like godt. En annen

nevner at metoden får flere til å delta gjennom at det ikke bare er de «sterke stemmene» som får fokus⁵.

Det pekes på at metoden kan være et fint verktøy for å starte en endringskultur på et arbeidssted, ved at en her kan få løftet frem hva profesjonsutøverne mener er arbeidsstedets styrker og utfordringer. Slik sett kommer det også frem hva skolen kan ha søkelys på i utviklingsarbeid for å styrke profesjonsutviklingen⁵.

7. Hvordan var det å sitte i en dialoggruppe med egne kollegaer?

Opplevelsen av å sitte i en dialoggruppe med egne kollegaer var samstemt positiv.

Beskrivelsene som kom frem i refleksjonsnotatene var at følelsen hadde vært god underveis og etterpå. Lærerikt, relevant, trygt, behagelig var adjektiver som deltakerne brukte i sine skildringer. To nevner at det var skremmende i starten, men at dette hadde skiftet til glede ved å bli møtt av de andre og gav en positiv erfaring. I tillegg må det nevnes at gruppenes klima med opplevelse av både å få og gi støtte og aksept, for å være ulike og ha ulike meninger, ble holdt frem som viktig for opplevelsen. En skriver at det var en fin gruppe å ta ordet i, mens en annen nevner at det var trygt, men at det kanskje ble litt snevert med bare en gruppe på tre, da hen opplevde at noe av diskusjonene hadde hen hørt fra før⁴.

8. Ser du noen fordeler ved å ta i bruk lignende dialoggruppearbeid på ditt arbeidssted?

Fordeler som løftes frem ved å ta i bruk lignende dialoggruppearbeid på deltakernes arbeidssted er flere. Å bli tryggere på hverandre, mer aksepterende for ulike meninger og mer forståelsesfulle for ulike valg og utøvelsespraksiser er noen av dem⁵.

Dialoggruppemøtene ble sett som en god arena for praksisfortellinger, hvor en snakker om det en kjenner på i hverdagen og får anerkjennelse og forståelse av at en ikke er alene om å stå i utfordrende situasjoner. Deltakerne mente at den ga rom for at flere stemmer ble hørt og at profesjonsutøverne får et eieforhold til eventuell utvikling på bakgrunn av det som er drøftet. Det ble pekt på at metoden kan anvendes som et ledd i å bli enige og gjøre mer likt, samt gjøre en bedre rustet, i ulike situasjoner. En deltaker skriver at det burde settes av tid til slike samtaler da det alltid er utfordringer som kan tas opp ved bruk av denne metoden⁴⁻⁵.

9. Ser du noen utfordringer ved å ta i bruk lignende dialoggruppearbeid på ditt arbeidssted?

Ved spørsmål i refleksjonsnotatet om deltakerne ser noen utfordringer ved å ta i bruk lignende dialoggruppearbeid på sine arbeidssteder svarer alle deltakerne bekreftende, at det gjør de. Momentene de trekker frem er at metodens fungering er veldig avhengig av hvem som deltar,

hvordan de deltar og hva dette vil utgjøre for gruppedynamikken og dermed dialogen. Deltakerne skriver at de kan se for seg at om en eller flere deltakere ikke møter andres opplevelser, perspektiv og meninger på en god måte ville ikke denne metoden fungert. De nevner at ved ikke å være lydhøre, og gjøre forsøk på å ta styring og kontroll over dialogen kan sterke personligheter kunne hindre dialoggruppearbeidet. Andre moment som nevnes som eventuelle motkrefter er underliggende konflikter og tidspresset til alt det andre som skal gjøres. Manglende etablering av trygghet ser enkelte at kan få ulike uttrykk som kan være til hinder. Gruppestørrelse og ulike personligheter nevnes i den sammenheng. En deltaker nevner også at metoden kanskje kan kjennes for nær, for personlig, for noen i kollegiet. Et siste viktig moment som nevnes er at bruk og hensikt av metoden bør være avklart av ledelsen om den skal benyttes i hele kollegiet⁵.

10. Kan dialoggruppe være en arena som bidrar til økt refleksjon og utvikling av bedre utøvelse av skjønn og dannelse, både individuelt og i ditt profesjonsfelleskap?

Det er bred enighet hos deltakerne om at dialoggruppemøter kan være en arena som bidrar til økt refleksjon og utvikling av bedre utøvelse av skjønn og dannelse, både individuelt og i profesjonsfelleskapet. Noen av deltakerne går så langt at de hevder at vi har en iboende trang til å sette ord på våre tanker opp mot det vi får høre. Og i dette får en inngang til å kunne reflektere over det som vi lytter til, og at en dermed nesten ubevisst blir utfordret til å innta ulike perspektiver i søken etter forståelse. Får man da gjort seg opp noen nye tanker, vil det kunne føre til en utvikling hos hver enkelt⁵.

Samtidig pekes det på at denne måten å jobbe på, må settes i system om det skal føre til utvikling av bedre utøvelse av skjønn og dannelse. Hvordan gruppene blir satt sammen og at deltakerne er villige til å være til stede og å være på søken etter ny innsikt, blir trukket frem som viktige forutsetninger for å kunne lykkes i den sammenheng. Likeså trekkes det frem at deltakere som ikke er åpen for å lytte til andre og å søke etter ny innsikt, som blir dominerende og ikke følger spillereglene samt at arbeidsmetoder som oppleves som nye kan bli møtt med skepsis, er faktorer som vil kunne bidra til at dialoggruppemøtene kan mislykkes⁵.

11. Tror du at deltakelse i metoden dialoggruppearbeid ville vært bidragsytende til å i større grad dele egen erfaring i ditt kollegium?

I den lille kvantitative lignende delen av refleksjonsnotatene svarer alle åtte deltakere at de anser at metoden dialoggruppearbeid ville vært bidragsytende, og ført til at de i større grad ville delt egen erfaring i eget kollegium⁵.



Fig. 1. Spørsmål 11, fra erfarings- og refleksjonsnotatet

12. I hvor stor grad mener du at denne arbeidsmetoden kan føre til en utvikling av egen og felles profesjonskunnskap og profesjonsdannelse?

Fire deltakere mener at denne arbeidsmetoden i stor grad kan føre til en videre utvikling av egen og felles kunnskap og dannelse innenfor profesjonen, mens fire deltakere mener at den i meget stor grad kan gjøre dette⁵.



Fig. 2. Spørsmål 12, fra erfarings- og refleksjonsnotatet

13. Hvilke faktorer ved dialoggruppene mener du har vært særlig viktige for at metoden har lyktes/mislyktes i denne prosessen du har deltatt i?

Alle deltakerne svarte ut fra at metoden hadde lyktes i den prosessen de hadde deltatt i. Faktorer som trekkes frem som særlig viktig for at metoden har lyktes er gruppesammensetning, deltakernes åpenhet til deltakelse og forandring, en strukturert organisering med klar bestilling i forkant av møtene samt gjennomgang av tydelige spilleregler og tydelig ledelse i gjennomføringen. Noen skriver også at det var lurt med spredning i alder på deltakere, og at type personligheter og temaer bidro til at det ble en trygg arena der man kunne være seg selv⁴.

En refleksjon som er gjort i etterkant er at deltakerne har vist mot, ved å tørre å være åpne, i møte med seg selv og andre. De har turt å gjøre seg mer sårbare, og kanskje er dette en del av det som må til for at utvikling i dannelsesøyemed skal være mulig.

4.8.5 Erfaringer og refleksjon ved erfarings- og refleksjonsnotat

Tanker vi har gjort oss i ettertid ved bruk av denne metodeformen er at empirien ble tydelig og ryddig å forholde seg til. Den var også tidsbesparende for oss forskerne, da svarene ble utformet av deltakerne alene og allerede forelå i skriftlig form. Strukturering og analyse ble mindre krevende når skriftlige svar skulle plukkes fra hverandre og settes sammen igjen, og til sammen utgjøre en helhet.

At noen av deltakerne hadde svart noe kort fikk oss til å tenke på om denne formen for informasjonsinnhenting var den beste i denne fasen. Vi relaterte til, og tenkte på at både det semistrukturerte intervjuet og dialoggruppemøtene kanskje hadde gitt oss større dybde og var mer utfyllende i de fleste av svarene fra deltakerne. Det kan muligens ses som sårbart for forskningens validitet at dokumentene kom sent tilbake. Vi ser for oss at en del refleksjoner er «mistet», som kanskje kunne kommet med, om det hadde vært tid til å besvare tidligere. Kanskje burde vi lagt opp til felles tid til skriving av notatene?

Andre tanker fører oss til om vi ville fått mer utdypende og bredere materiale ved bruk av åpne intervjuer etter dialoggruppearbeidet. Dette ville muligens ført til flere detaljer i konklusjonen, men hovedlinjene mener vi ville vist samme resultat. Ved spørsmål om dette til noen av deltakerne bekrefter noen av dem denne mistanken. En sa at hen hadde syntes det hadde vært bedre om hen hadde fått mulighet til å uttrykke seg muntlig. Hen syntes ikke at hen hadde fått formidlet godt nok, eller utdypet nok om erfaringen hen hadde deltatt i. Når

dette formatet var skriftlig tok det lengre tid for hen, og kanskje hadde dette noe med opplevelse av trivsel og bekvemhet med arbeidsoppgaven også.

Vi tenker på om metodeformen krevde mindre av oss forskerne, men mer av deltakerne i denne delen. Her måtte de selv sette seg ned å ta tak i egne tanker og refleksjoner, kun med hjelp av spørsmålene i malen. Det var ingen underspørsmål som i det semistrukturerte intervjuet eller andre deltakeres ideer, innfallsvinkler eller utspill å lene seg til, komme i gang med eller spille på. En annen side er om aktiviteten ved å skriftliggjøre tanker og erfaringer alene kanskje førte til bedre forhold for noen andre deltakere? Hvor dette bidro til dypere refleksjoner? Dette vet vi litt om gjennom samtaler med deltakerne i etterkant, men trekker her slutning av at metodeformen fungerte til vårt formål.

Vi ser at kanskje kunne en ny runde med individuelle semistrukturerte intervju, eller muligens fokusgruppeintervju vært andre like gode alternativer. Kanskje kunne de brakt med seg kvaliteter som vi ikke ble kjent med i og med at vi ikke prøvde dem ut.

5 Drøfting

I teorikapitlet la vi vekt på tre sentrale begrep: kunnskap, dannelselse og dialog. I dette kapitlet vil vi forsøke å trekke vekslers på det teoretiske tilfanget tilknyttet disse begrepene når vi drøfter det vi ser empirien gir grunnlag for å si opp mot vår problemstilling:

Hvordan kan metoden dialoggruppemøte bidra til utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelselse, individuelt og kollektivt, i pedagogisk virksomhet?

Det er altså *dialoggruppemøte* som metode som får hovedfokus her. Slik vi har lagt opp vårt arbeid med tanke på å svare på problemstillingen skjer dette gjennom en tredeling.

Intervjudelen har forsøkt å kartlegge hvilke forventninger deltakerne hadde til dialoggruppemøtene og samtidig forberede de på møtene. I gjennomføringsfasen av møtene er vi selv deltakere (og forskere). Her hadde vi muligheten til både å bidra til og å observere, det møtene resulterte i. Refleksjonsnotatene i etterkant er både vår og deltakernes svar på dialoggruppemøtets potensiale for utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelselse.

Det er altså en prosess i dette forskningsarbeidet. Det går fra en forestilling om noe som ikke er, til å skape noe til noe, og å betrakte det som ble skapt i etterpåklokskapens lys. Samtidig peker den erfaringen både vi og deltakerne fikk mot noe som fortsatt bare er et potensiale som metode, men som kan bli virkelig dersom de betingelsene vi mener må være til stede innfris.

Kvaliteter og muligheter vi ser, og betingelsene for metoden, presenterer vi som vår konklusjon og svar på problemstillingen nevnt ovenfor.

De forskningsspørsmålene vi presenterte i kapittel 1.2 vil ikke bli kronologisk besvart i dette kapitlet. Noen er allerede implisitt besvart i presentasjon av empirien. Temaene som forskningsspørsmålene har i seg vil ligge innbakt i de tre hovedavsnittene i dette kapitlet, hvor det første er viet det rommet og dets forutsetninger som må til for at et systematisk arbeid for profesjonskunnskap og profesjonsdannelse skal finne sted. Dette peker mot skolen som en bevisst lærende organisasjon. Det andre hovedavsnittet omhandler hvordan profesjonsutvikling og profesjonsdannelse ble videreutviklet, ut fra empirien, sett i sammenheng med teori om kunnskapsutvikling og dannelsesutvikling. Siste hovedavsnitt ser og setter skjønn og profesjonalisering i sammenheng.

5.1 «Rommet»

Forberedelsen

Utgangspunktet for denne forskningen lå i en undring om utøverne i lærerprofesjonen har stort nok rom til å reflektere sammen, om den individuelle og kollektive profesjonsutøvelsen. Som intervjuene viser fant vi at opplevelsen av dette var delt. Noen opplevde at de hadde muligheter, og deltok i reflekterende samtaler gjennom arbeidsdagene, mens andre fant få, eller mindre rom og anledninger for dette. Disse mulighetene syntes å opptre mer tilfeldig enn systematisk. Det uttalte savnet etter organiserte felles rom fremstod som et behov for mer felles kommunikasjon som innbefattet refleksjon om profesjonspraksis, og tolkningsfellesskap. Vi ser her at et behov for et rom for dette uttrykkes tydelig, og ser samtidig at savnet sammenfaller med metoder som foreslås som egnet til å skape en kultur for kollektiv læring (Sølvik & Roland, 2022). Sølvik og Roland (2022) poengterte at lærere som deltar i samarbeid og læring med kollegaer, ofte opplever en positiv endring i sin praksis.

Årsakssammenhenger til manglende rom for felles refleksjon, som her og i de følgende dialoggruppemøtene kom frem, kunne tilknyttes både strukturelle og sosiale forhold. Både sosiale vaner hos de enkelte profesjonsutøvere (Fuglseth & Halås, 2021), samt kollegienes habitus (Bourdieu, 1990, referert i Halås et al., 2017) ble sett i sammenheng med muligheter og stengsler for god kommunikasjon og utviklende reflekterende samtaler. Ikke minst ble det pekt på at en av årsakene for manglende rom var styrt av forhold utenfor organisasjonene selv, som flere, større og mer kompliserte oppgaver, ressurs og tidsmangel. De førstnevnte, strukturelle og sosiale forhold, ble i mange tilfeller forklart med bakgrunn i utviklingen av de

sistnevnte. Noe som får oss til å tenke på Galina Shavards forskning hvor hun hevder at handlingsrommet finnes, men at dette ikke blir brukt til utvikling, men i større grad til «her og nå»-/ drift oppgaver (Shavard, 2022). En refleksjon opp mot dette er at en med en endring i prioritering angående dette kan snu arbeidet til mer proaktiv aktivitet. En annen er at dette ikke kan være enten eller, fordi begge disse sider av arbeidet er viktig og må til, og derfor utfyller hverandre.

Med et kritisk blikk på intervjufasen kan en si at vi la opp til å finne ut at behovet for en organisert virksomhet med felles fokus på profesjonsutøvelsen var til stede. Om vi hadde funnet ut det motsatte, ville det vært overraskende og svært interessant. Men intervjuene hadde også en annen misjon. De skulle forberede deltakerne på hvordan dialoggruppemøtene skulle gjennomføres, hvilke regler som skulle gjelde og hva temaene kunne handle om. Selve avdekkingen av behovet, er ikke så interessant. For oss ble forberedelsene til gjennomføringen det viktigste. Her er vi av den mening at vi lyktes. Når vi i ettertid reflekterer over hva denne forberedelsens innhold var, og i tillegg til presentasjon av temaer som kunne bli gjenstand for refleksjon, var det å få deltakerne til å forestille seg hva et dialoggruppemøte kunne være. Vi fikk de, og selvfølgelig oss selv, til å se dialoggruppemøtene som noe med de betingelsene som forberedelsene la an til. Noen hadde et se som-bilde fra tidligere erfaringer. Disse hadde et se som-bilde i tråd med Russell Hansons begrep *seeing as/se som* (Hanson, 1958). Andre hadde det ikke. For disse ble se som-forestillingen et potensiale som kunne bli innfridd eller ikke. Vi var i den kategorien. Uansett så hadde alle en forestilling, om enn ulik, som i gjennomføringen ville føre til at vi alle ville se noe mer. Det interessante her er at dette nye *se som*, ville være preget av en felles innsikt.

Vi kan samtidig si at det fremstår som en viktig betingelse for å lykkes med dialoggruppemøte som metode, at de som skal delta må forholde seg til et sett av felles regler og føringer for at møtene skal kunne fungere etter hensikten.

Gjennomføringsfasen

Som vist i presentasjon av empirien i kapittel 4.7 ble dialogmøtene gjennomført i tre runder. Det gjør at erfaringer fra første runde ble tatt med i andre og som igjen ble tatt med i tredje runde. Hver av møtene hadde eget tema som ble presentert gjennom en praksisfortelling som gjorde temaet konkret. Det er påfallende å se at deltakerne raskt og nærmest spontant kom inn i en modus av åpenhet, ærlighet og selvrefleksjon. Opplevelsen av å være til stede med felles

fokus på saken kom raskt på plass. Fristelsen for å fremheve seg selv var like påfallende ikke til stede. Dermed fikk det felles saksforholdet en egen drivkraft som hver av deltakerne ga energi til. Det å kjenne til Skjervheims treleddede relasjon og dialogform som abstrakte begrep, er noe annet enn den virkeligheten som vi gjennom disse møtene opplevde begrepene ble forankret i. Det bildet vi i ettertid sitter igjen med, er at dialoggruppemøtene bidro til at deltakerne og vi automatisk begynte å se mer (*se at*) med tanke på hva slike møter både kunne være godt for og anvendes som i et fremtidig organisert og strukturert virksomhet i skolen. Det som skjedde i møtene, kan også betegnes som en læringsprosess der vi begynte å få en felles innsikt (Østerberg, 1972) i hvordan saksforholdet i et dialoggruppemøte som eksempel kunne se ut som. Roalds (2017) beskrivelser av forutsetninger som bidrar til å lykkes med profesjonsutvikling, som vi presenterte under kapittel 1.5, er strategier knyttet til utveksling av erfaring, refleksjon og utprøving av ny praksis. Disse forutsetningene ser det ut til at vi har klart å møte, ved åpning av rommet.

I dialoggruppemøtene ble det åpnet rom for refleksjon gjennom tema som opplevdes relevante, og praksisnære. Deltakerne fikk et rom og en arena hvor de kunne gi uttrykk for sine tanker, meninger, refleksjoner opp mot egne og hverandres perspektiv og erfaringer. Det kan synes som et udekket behov ble møtt, både i funn gjort i gjennomføringen og refleksjons- og erfaringsnotatene i etterkant. Dette rommet ble betegnet til å være anerkjennende, trygt og utviklende. Det ble i dialoggruppemøtene søkt etter nye muligheter og en ny praksis ut fra mulighetssøkende tenkning og refleksjon (Lindseth, 2021) ved opplevelse og erfaring ved eksisterende praksis. De ulike tema ble undersøkt ved ulike perspektiv, og forskjellige sider og måter å møte situasjoner og utfordringer, i både system og kultur, ble løftet frem. Nye muligheter gjennom endring av praksis ble sett, og ønsker for fremtiden uttrykt. «Det nye» ble funnet innenfor refleksjon og abduktive slutninger av det bestående. I dette kan en finne argumentasjon for at dialogen åpnet for virkelighetsnære muligheter, ikke høytsvevende teori, eller fremmed ekspertisekunnskap utenfra. Videre kan en vise til at dette gir gode betingelser for utvikling av relevant kunnskap og dannelse gjennom forløsning av engasjement, forståelse og følelse av mening i «det nye» og endrede strukturer (Halås et al., 2017).

Etterfasen

Positive sider vi fant ved å åpne dette rommet var i funn som gjenspeilte seg i økt engasjement, tro på utvikling til noe bedre og handlekraft. Dialogen åpnet for og frigjorde perspektiver, fikk frem ulike og flere stemmer, og skapte økt felles forståelse og fellesskap. I

dette fant vi at åpningen av rommet for, og dialogen i rommet, åpnet for nye muligheter i utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelse, og i dette en styrking av profesjonsutøveren, individuelt og kollektivt. Deltakerne peker på, og gir oss empiri som er sammenfallende med teori om dialog (Husebø et al., 2020; Hansen, 2008). Søkelyset og vektleggingen av saksforholdet (Østerberg, 1972; McGuirk & Methi, 2015), i en treleddet relasjon (Skjervheim, 2001), det mellommenneskelige rom (Buber, 1995), hvor tilstedeværelse med ekte deltakelse, og gjensidighet i frigjøring og forløsning, og ikke minst ivaretagelsen av nærhetsetikken (Buber, 1995) i menneskemøtene, står frem som de faktorer som gav dialoggruppemøtene, metoden og forskningsprosjektet den grad av oppnåelse av mål, som kommer frem i empirien.

Med disse resultatene kan en stille seg spørsmål ved om både forskerne og deltakerne etter hvert mistet evnen til å være kritiske. Kanskje kan en spørre seg om tilknytningen eller relasjonen forskerne og deltakerne hadde og fikk, eller om opplevelse av egen og felles vekst innenfor et godt fellesskap førte til at det var vanskelig å se negative sider ved metoden. Her kan en se til de forutsetningene som ligger til grunn for at en ekte dialog skal kunne oppstå (Skjervheim, 2001; Buber, 1995). Deltakerne gir i empirien uttrykk for at de ser mulige utfordringer hvor gruppedynamikken, eller enkeltpersoner ikke oppfyller de føringer som ligger til grunn for metoden (Se kap. 4.8.4, s. 99-100). Det kommer frem at evne til å legge fra seg sitt ego, være åpen i forbindelse både med egen og kollektiv praksis, samt rette oppmerksomheten mot saksforholdet, er avgjørende viktig for metoden. Om dette ikke ligger til grunn, kan en se dialog og i det også dialoggruppemøter som bortkastet tid, og kanskje at rommet kan bli en anledning for maktutøvelse og undertrykkelse, i stedet for felles vekst.

Andre negative sider ved å åpne rommet for refleksjon kan være at det kan skape uro i organisasjonen (Eilertsen, 2004). Om deltakerne får et ensidig negativt søkelys på det bestående vil det kanskje heller føre til stagnasjon, og i verste fall reduksjon innen egen og kollektiv profesjonell utvikling, og praksisutøvelse (NOU 2022: 13). Om et slikt fokus inntreffer blant en eller flere av deltakerne kan en se at dette også kan skape utfordringer både for kollegaer og ledelsen ved skolen, og for organisasjonen. Uro kan også oppstå på bakgrunn av mangel på likeverdighet, uroen kan da komme av undertrykkelse som ligger i strukturene (Bourdieu, 1995, referert i Halås, 2012), eller kanskje i forbindelse med at bestående maktposisjoner, både uformelle og formelle, berøres og kanskje utfordres. Ulike forsvarsmekanismer kan da settes i beredskap. Dette kan bero både på åpne eller skjulte agendaer eller annen micropolitikk (Tiller, 2004). Spørsmål en da kan stille seg er for det

første om uroen på bakgrunn av negativ innstilling er kommet med åpningen av rommet, eller om den har ligget som en skjult negativ kraft tidligere, og som nå er blitt synliggjort. For det andre kan en se uro som nødvendig for å ta tak i ulike uheldige maktbalanser, som også i noen tilfeller innebærer undertrykkelse som kan ligge i strukturer og kultur. En tredje grunn kan være at uroen er nødvendig på bakgrunn av uunngåelige endringer som må til av uheldige vaner, habitus eller tradisjoner i profesjonspraksisen.

Viktig ved alle disse eventualiteter er etikk og ivaretagelse av menneskene som berøres i utviklingsprosessen(r). Kanskje kan en se at om organisasjoner er i stadig utvikling og endring vil både de og menneskene som inngår lettere kunne håndtere dette på en konstruktiv måte, da gjennom kontinuerlig utvikling og endring av både vaner, habitus og tradisjoner? Her må nevnes at dette forutsetter ulike rom hvor både anerkjennelse, åpenhet, trygghet, likeverdighet og medbestemmelse er til stede. Verdier en kjenner igjen som viktige forutsetninger for dialoggruppetoden, ved funn avdekket gjennom aksjonsforskningsprosessen.

Vi har funnet at å åpne rommet krever mot, utviklet innsikt og forståelse av sosiale og kulturelle forhold av både felt og kultur arbeidet utspiller seg i. Om en tør og lykkes i skapelsen av rommet er det store muligheter og utbytte å hente. At dette bør og eventuelt må utspille seg som et ledd i organisasjonens samlede arbeid, hvor både den daglige drift og utvikling inngår, fremgår av funn i empirien, utgående fra erfaring fra både forskere og deltakere (Se kap. 4.8.4, s. 100).

5.2 Profesjonsutvikling og profesjonsdannelse

Forundersøkelsen ved de semistrukturerte intervjuene viste at det var interesse for forskningsprosjektets tema, hvor profesjonsutvikling og profesjonsdannelse lå som overordnet tematikk. I dialoggruppetøtene rettet innholdet seg mot den praktiske kunnskapen som ligger til grunn for utøvelsen av profesjonen som lærer, individuelt og kollektivt. Dette indikerer at vi arbeidet med profesjonskunnskap, som i den tradisjon dette forskningsprosjektet inngår i, forklares til å være profesjonstilknyttet praktisk kunnskap. Det er det som viser seg som svarevne i profesjonsutøvelse. Ettersom profesjonsdannelse er bygd opp av praktisk kunnskap som innebærer fagkunnskap, verdier og holdninger og etisk bevissthet, kan vår søken etter å finne og gjøre gode løsninger i handlinger og samhandling med andre ses som utvikling av profesjonsdannelse. I den forståelse av at profesjonskunnskap og profesjonsdannelse legger

grunnlaget for svarene i profesjonsutøvelsen, utgjorde dette en vesentlig del av innholdet i dialoggruppearbeidet.

I empirien, fra dialoggruppemøtene og erfarings- og refleksjonsnotater kom det frem funn som førte til vår abduktive slutning av at profesjonskunnskap og profesjonsdannelse ble utviklet gjennom dialoggruppearbeidet. Deltakerne svarte i notatene i etterkant bekreftende på at de hadde vært med i prosesser som løftet frem både praktisk kunnskap, taus kunnskap og bruk av skjønn, samt dro den konklusjon at de hadde opplevd utvikling innen disse områdene.

For å kunne forsvare slutningen av at profesjonskunnskap og profesjonsdannelse ble utviklet, vil vi her se på hvordan dette ble erfart og observert i dialoggruppemøtene (empirien) ved å sette dette i sammenheng med teori om kunnskapsutvikling og dannelsesutvikling.

Saksforhold

Når ulike saksforhold ble diskutert i dialoggruppemøtene var dette som tidligere nevnt i den hensikt å bidra til utvikling av økt kunnskap og forståelse tilknyttet profesjonen. Kunnskap kan ses som produkt av en læringsprosess og handler da om den strukturen som etableres som et saksforhold. Det kan man være seg bevisst, men det kan også dannes uten at en er klar over det, altså ubevisst. Forståelse handler om å ha innsikt i dette saksforholdet. Forståelse kommer i ulike former. Tidligere kunnskap og innsikt i denne, kan i en læringsprosess føre til ny innsikt og derav ny forståelse gjennom refleksjon hvor justering av det indre saksforholdet skjer ved undersøkelse av kunnskapens bestanddeler, sammenføyinger og helheten, og hva de er ved hverandre (Østerberg, 1972; McGuirk & Methi, 2015).

I den sammenheng gjorde også hermeneutikken seg gjeldende ved at all forståelse som kan bli forstått er dialektisk og dialogisk. Dialektisk ved at alle deltakernes virkelighetsoppfatning, altså deres livsverden i nåtid og historisk kontekst, preget deres menings- og forståelseshorisonter. Erfaringer som ble gjort, det som ble oppfattet og forstått i dialogens samspill utgikk fra tidligere hendelser, og ville etterpå inngå som en del av alles helhetlige livsverden, og deretter prege disse senere. Dialogisk i samspillet med verden og «de andre» som i nåsituasjonen i hovedsak var de andre deltakerne, men som ved de tidligere erfaringene og fremtiden også omhandlet/-er resten av skolesamfunnet og verden. Her sett ut fra teori om den hermeneutiske sirkel hvor de enkelte delene og helheten må forstås ved det de er ved hverandre, altså dialektisk, og at dette skjer dialogisk, altså gjennom samspill med verden og i det «de andre» (Gadamer, 2003; Lindseth, 1981).

Dannelse skjer både bevisst og ubevisst. I denne sammenheng er vi opptatt av at dannelse handler om innsikt i seg selv, en bevisst form for hvordan man selv opptrer i en sammenheng. Saksforholdet er da å se seg selv i forhold til noe annet. Kunnskapen som ligger i saksforhold (Østerberg, 1972) ser vi gjeldende for dannelsesprosessen. Åpnes det opp for å få innsikt i seg selv, kan man bli sin dannelsesprosess bevisst. Å åpne for innsikt i seg selv, i samhandling med andre, kan nok mange tenke «nei takk!» til. Tenk på all den kritikk og fordømmelse du kan møte, i søken etter innsikt om forståelse av et problem du står overfor. For når man har et problem, har man også et forhold til noe. Da handler det om å se seg selv i forhold til det problemet, det vil si at det er ikke en selv som står som sak, men ens innsikt i problemet en har. Det er ikke vanskelig å forstå at dette ikke er noe den enkelte lærer oppsøker frivillig. Det kan lett bli slik at sak og person kobles sammen, noe som igjen fører til at problemet oppfattes som et personproblem. I vår sammenheng ønsket vi å få til et klart skille mellom sak og person, selv om vi selvfølgelig var klar over at det er personen som eier problemet, selve saksforholdet. Så hvilken metode kan brukes for å få innsikt i seg selv uten at en selv blir problemet? For oss, med den teoretiske innsikten vi hadde om dialoggruppemøte, ble det metoden. Vi forestilte oss at en der kan åpne for innsikt i saken og dermed også innsikt i seg selv, i en åpen og ærlig dialogisk samhandling med andre. Problemet eller saken, skulle gjennom det bli et felles saksforhold. Slik så vi dialogen i møtet som et bidrag til dannelsesprosess, hvor ikke bare den som eide problemet, men alle deltakerne skulle få større innsikt i seg selv. Er det ikke slik det nettopp vil være, det som skjer i en dannelsesprosess? At man får innsikt i seg selv og kan se seg selv i relasjon til selve saken og til de andre i dialoggruppemøtene?

Dette skjedde både individuelt og kollektivt, gjennom refleksjon, og beskriver hvordan kunnskapsutviklingen skjedde i forskningsprosjektet når deltakerne sammen reflekterte over de ulike saksforhold som fikk fokus.

Praksisfortellinger

Da vi gikk til praksisfortellinger eller tema fra felles ståsted i praksis, lå praktisk kunnskap til grunn og de saksforhold som ble behandlet. Vi vil holde frem at dette begrepet innebærer både teoretisk og praktisk kunnskap. Ved bruk av Aristoteles' begreper vil dette si kunnskap som består av både teoretisk innsikt (episteme), håndverksmessig ferdighet (techne) og klokskap (fronesis) (Lindseth, 2021). Disse begrepene bygde på Platons arbeider hvor teoretisk kunnskap ble sett til å vektlegge velbegrunnet og sann mening, oppfatning eller

antagelse, mens praktisk kunnskap vektla erfaringsbasert dugelighet. Videre i Aristoteles' forståelse inngår to ulike praktiske kunnskapsformer. Poiesis som er håndverksmessige ferdigheter, og hvor resultater kan ses med mål liggende utenfor handlingen, og praxis som er klokskap hvor målet er rettet mot handlingen i seg selv. Klokskap inneholder også en etisk dimensjon i Aristoteles' lære, og i dette kommer også profesjonsdannelsen inn (Lindseth, 2021). Ved denne forståelsen av praktisk kunnskap, bygd på det klassiske synet på kunnskap, og hvor teoretisk og praktisk kunnskap blir sett som to gjensidige størrelser, ble sakene og erfaringene satt i spill gjennom praksisfortellingene i dialoggruppearbeidet, hvor den praktiske kunnskapen ble forsøkt utviklet til det gode for profesjonsutøveren selv og de hen samhandler med (Se kap. 3.2.2, s. 30-31). I dialoggruppearbeidet førte praksisfortellingene dagsorden. Kunnskapen kom frem, vokste gjennom og ut fra dem. Denne styrken ligger i den refleksive praksisforskningen som tar utgangspunkt i erfaringen hos praksisutøvere, med problemløsning som kjernehandling. Noe som gir orienteringskunnskap, men som fordrer et ønske om orientering og selvstendig vurdering (Schmuck, 2006, referert i Halås, 2012; Lindseth, 2017).

Samspill

Hvordan praksisutøvernes praktiske kunnskap og handlinger tolkes og forstås, både av hen selv og av andre, ble innvirkende gjennom de subjektive perspektivene som ble hentet frem i dialoggruppemøtene. Dette kom blant annet frem gjennom at dialogen ofte også gikk på hvordan praksisutøvere opplevde at deres handlinger ble møtt, og hvordan de møtte andres handlinger i praksis. I dette kommer dimensjonen av de praktiske handlingenes fordringer til noe mer enn bare å vite *at*, en må også vite *hvordan* (Ryle, 2009). Profesjonshandlinger inngår ofte i en samtidig kommunikasjonsprosess hvor signaler tolkes og forstås i øyeblikket. Profesjonsutøveren tenker da ofte ikke eksplisitt først for etterpå å handle i selve handlingen, men utøver gjennom tanke, sanser og kropp i ett. Kompleksiteten i dette gjør at det kan være utfordrende å se at den praktiske kunnskapen, klokskapen, som handlingen føres ut fra er oppbygd av både teori, og praktisk erfaring med en etisk dimensjon. Hvilket er nødvendig for handlinger beskrevet i praksisfortellingene, profesjonshandlinger, hvor både intellektuelle og praktiske ferdigheter ligger til grunn. Dette erfarte vi i det vi lyttet til hverandre i dialoggruppene. Hendelser som ytre sett kunne bevitnes som en handling ble forklart ut fra ulike perspektiv, begrunnelser for, med senere refleksjoner og spørsmålsstillinger til. Teoretiske vinklinger kom til syne både gjennom referanser til og bruk av teori, lovverk og søken etter tolkningsfellesskap av begrep. Praktiske ferdigheter i vurdering ut fra

eksemplifiseringer, blant annet av hvordan en kunne henvende seg til kollegaer og foresatte. Mens etikken kom til syne i vurderinger av hva som var den beste måten å handle på for alle involverte i det en konkret handling ble utøvd.

Erfaring

Erfaringer er interaksjon som oppstår i samspill mellom menneske og verden, og medfører endring. Det er i forsterkning av læringsprosesser opp mot erfaring at refleksjonen kommer inn (Dewey, 2008). I dialoggruppemøtene ble det lagt til rette for å gjøre opplevelser om til helhetlige erfaringer. Alle deltakerne hadde gjort handlinger og i ulik grad gjennomgått, ved aksjon – emosjon – kognisjon (å gjøre, sanse og forstå), og i dette hadde handlinger kanskje vært igjennom en transformasjon (Kristoffersen, 2020). De av handlingene som hadde ført til noe nytt, som hadde overskredet og skapt en ny virkelighet, som hadde gjennomgått transformasjon, er de erfaringer som i dialoggruppemøtene gjennom refleksjon ble videreutviklet gjennom en ny transformasjon, gjennomgang. De tidligere erfaringene, og erfaringer i dialogen, utgikk fra vital impuls, ble møtt av ulike grader av motstand, følelser inngikk, de ble uttrykt og gjennomgikk gjennom dette transformasjon der ny erfaring oppstod gjennom arbeid mot helhetlige erfaringer (Kristoffersen, 2020). Kanskje kan en se at ny kunnskap ble skapt på bakgrunn av dette. Kanskje ble den estetiske kvaliteten (Dewey, 2008) løftet ved å skape og synliggjøre en sterkere sammenbinding mellom handlinger, følelser og erkjennelse? Kanskje muliggjorde en ny refleksjon opp mot praksishandlinger og hendelser utviklingen av kunnskap gjennom at hvor motstand i første runde hadde blitt for stor og avbrutt prosessen mot erfaring, åpnet dialogen for transformasjon til en helhetlig erfaring og gikk derav fra eksisterende kunnskap, via innsikt i denne, til ny forståelse og ny utvidet kunnskap.

I slutningen, som bygger på vår empiri, ligger det at det var dette som skjedde. I hvilken grad kan vi ikke si noe om, heller ikke hvor stor rolle tidligere og ny kunnskap hadde for hverandre, da dette vanskelig kan måles. Dette ligger ikke i målsetningen for kvalitativ forskning og ble heller ikke målt i løpet av forskningsprosjektet. Men vi kan vise til empirien, våre feltnotater, og deltakernes erfarings- og refleksjonsnotater og trekke en sannsynlig slutning av at dette skjedde. Her vil vi vise til et eksempel fra empirien, hentet fra tredje dialoggruppemøte fra skole to. En sammenheng til en mulig mer helhetlig erfaring kom tydelig frem for noen av deltakerne i den videre dialogen etter tankeutvekslingen og påpekingen av kompleksiteten i utfordringen når det gjaldt spesialundervisning, og andre

tema der dilemmasituasjoner hadde søkelyset. Da disse deltakerne utfylte hverandre ved å komme frem til slutningen om at det var skjønn de benyttet i disse valgsituasjonene. Deltakerne hadde kunnskap om bruk av skjønn fra før, og de hadde vært klar over at de utøvde skjønn. De hadde gjort seg erfaringer, og opplevd både motstand og følelser i erfaringene. I refleksjonen hvor de satte ulike erfaringer i sammenheng gjennom refleksjon og å sette ord på behovet for og bruken av skjønn, kan det se ut til at en transformasjon oppstod og kunnskapen ble utvidet gjennom ny innsikt og ny forståelse, til en mer helhetlig erfaring og forståelse (Se kap.4.7.2.3, s. 89).

Svarevne

Utøvelsens kvalitet viser seg ofte i svarevnen profesjonsutøveren er i stand til å oppvise i situasjonen. Av dette kan en også se at utvikling av praktisk kunnskap, profesjonskunnskap, vil innebære å utvikle svarevnen, da all kunnskap er svarevne (Lindseth, 2021). Den praktiske kunnskapen hadde gjort seg gjeldende i de handlinger, som ble omhandlet, hvor deltakerne hadde møtt med den svarevnen de på det tidspunkt hadde. Denne svarevnen var og blir ofte utviklet gjennom diskrepanserfaringer som oppstår når det en har forstått ikke stemmer med det en opplever (Lindseth, 2021). Her inngår da både den nevnte justeringen av det indre saksforhold og forståelse med tanke på den hermeneutiske sirkel. I dialoggruppemøtene gjorde vi funn av at åpen refleksjon både kunne lede til diskrepanserfaringer og utlede kunnskap av dem. Ut av dette gir deltakerne svar som tilsvarer, at de etter deltakelsen står med en sterkere svarevne. Dette kan vi heller ikke vite, men finner det sannsynlig ut fra empirien, og går her til et enkelttilfelle for å forklare hvordan dette kunne observeres i dialoggruppemøtene.

For å gå direkte til et tilfelle fra empirien hvor en diskrepanserfaring kom tydelig frem, viser vi til det første dialogmøtet ved skole én, hvor den ene deltakeren skiftet mening om en rekke sammenføyde hendelser hen hadde funnet som besynderlig praksis hos en av de andre deltakerne (Se kap. 4.7.2.1, s. 81) Da hen ble kjent med situasjonens bakteppe, lærerens perspektiv, og den pedagogiske vurderingen som lå til grunn, stemte ikke den tidligere forståelsen med hva hen så forstod. Praksisen med å gå tur, stod da frem som en mulighet både for hen, og flere av deltakerne. Saksforholdet hadde gjennom denne praksisfortellingen blitt endret og hen justerte kunnskapen i det indre forholdet. Hen endret sitt syn etter denne diskrepanserfaringen.

Med tanke på den hermeneutiske sirkel kan en se at en del av profesjonskunnskapen ble endret og i det måtte også helheten endres. Kanskje gjorde helheten noe med delen tilbake igjen gjennom det dialektiske forholdet dem imellom. At denne kunnskapen var dialogisk kan «enkelt» forklares når det var gjennom ord den nye forståelsen oppstod. I tillegg kan en se denne erfaringen som utgående fra et individ, og videre med felles fokus, inngåelse i deltakernes menings- og forståelseshorisonter, i deres livsverden. Saken ble et felles anliggende.

Abduktive slutninger

I dette tilfellet kunne en også se at denne deltakeren ble overrasket da hen hørte begrunnelsen for handlingen, og noe syntes å gå opp/falle på plass for hen. Da løsningen stod frem for hen som en selvfølgelighet, etter at dette overraskende kom frem, og hen mistenkte at det var sant, og derav trakk den slutning av at løsningen var sann, gjorde hen dette ved å trekke en abduktiv slutning. En abduksjon uttrykkes av Peirce (1998) ved: «Det overraskende faktum, C, observeres: Men hvis A var sant, ville C være en selvfølge». Dette kan også ses som kvalifisert gjetning, eller «slutning til beste forklaring», og en er i denne prosessen klar over egen feilbarlighet (Person, 2019; Peirce, 1998).

En abduksjon skjer når en forsøksvis prøver å forklare overraskende og ukjente fenomener. Når en så trekker slutninger om hvilke andre hypoteser som må være valide for at dette nye skal være valid og sant, benyttes slutningen deduksjon, og når en til sist evaluerer hypotesen ved hjelp av undersøkelser, benyttes slutningen induksjon (Stølen, 2022). Hvor langt deltakeren i dette tilfellet kom i den videre prosessen er det vanskelig å si, men at denne prosessen vedvarte ut over, og ved senere anledninger, for å undersøke validiteten til abduksjonen finner vi sannsynlig.

Abduksjon inntreffer ofte på et tidlig stadium i det en forsøker å søke sann kunnskap om verden, og er ofte det som bærer med seg «det nye» inn i tenkningen (Methi, 2015). Disse forklaringene synes sammenfallende med dette tilfellet som utspilte seg i dette dialoggruppemøtet, og i dette kan en også se at deltakeren gjennomgikk en dialektisk erkjennelsesprosess. Dialektisk gjennom utvidelse av meningshorisonten (Methi, 2015), som forklart ovenfor ved dette tilfellets forbindelse til den hermeneutiske sirkel. Her er også viktig å få frem at denne nye forståelsen etter hvert i dialogen syntes som en samstemt forståelse, men at andre deltakere ikke gjennomgikk denne prosessen i like stor grad. Antagelig fordi de ikke trengte å endre sitt saksforhold, kunnskap og meningshorisont, ut ifra at denne

forståelsen i ulik grad var der før dialogen fant sted. I denne sammenheng kan en se at for å søke og finne ny kunnskap, muligheter og løsninger er de abduktive slutningene avgjørende. En må tørre å være åpen, la seg overraske og undersøke disse slutningene videre. Gjennom dette kan, og oppstår, ny valid kunnskap, og i det ligger utvikling som en erkjennelsesprosess.

Erkjennelsesprosesser

Det er verdt å merke seg dette «nye» som erkjennelsesprosesser ofte bringer med seg. Kanskje var akkurat det «nye» som hadde kommet inn, i det at deltakerne forestilte seg nye muligheter for praksis. De uttrykte perspektiv og meninger om hvilke endringer som burde skje, og hadde også tanker om hvordan de selv, kollegiet og organisasjonen kunne ta tak i ulike utfordringer. Kanskje var det med erkjennelsesprosesser de nye ideene hadde kommet? Vi synes å kunne se det.

Erkjennelsesprosesser innebærer først å abdukere, for så å analysere, syntetisere og abstrahere, for til sist å allmenngjøre. Dette tilsvarer å indukere og generalisere (Enerstvedt, referert i Methi, 2015). En erkjennelsesprosess vi kan se til i så tilfelle er ved den første praksisfortellingen - erfaringen som ble delt ved den første skolen, da en deltaker forklarte at hen hadde skiftet mening etter en tid da hens praksis ikke lenger fungerte til formålet (Se kap. 4.7.2.1, s. 81).

Praksisfortellinger ble fortalt og det er fortellerens tanker vi følger i hens formidling av hvordan hen hadde endret innstilling til egen praksis i en hendelse. Hen hadde vært fornøyd med egen løsning på en situasjon og satt med en kunnskap om noe (gå tur med en utfordrende klasse for at klassemiljøet skulle bli bedre), så hadde hen innsett et overraskende fenomen (turen sluttet å virke positivt på klassemiljøet, enkeltelever fulgte ikke reglene), slutning til beste forklaring ble sluttet ved abduksjon (det kunne ikke fortsette slik). Hen tenkte og vurderte denne hypotesen, undersøkte, gjennom testing og evaluerte ved induksjon (hva skjedde? Hva gjorde elevene? Hvorfor gjorde de dette? Hvilke konsekvenser fikk det?). Dette innebar at slutningen ble sett ut fra de mindre delene den bestod av, det vil si syntetisert, og særtrekk ble trukket fra helheten noe som tilsvarer abstrahert (hen så ikke bare på konsekvenser som hadde skjedd en gang, det var mønsteret hen fanget opp). I siste fase ble de nye tankene om erfaringen, den nye kunnskap, som hadde oppstått ut fra trekk og egenskaper som var til felles i erfaringen allmenngjort og generalisert. Den gamle slutningen (om å gå tur med denne klassen slik som situasjonen utviklet seg til) fremstod da for hen som mindre god, og hen forkastet dette i det hen fikk ny forståelse (dette kunne være en løsning noen ganger,

men ikke alltid, og var avhengig av at det hadde gode konsekvenser for klassemiljøet). Læreren hadde i dette gjennomgått en erkjennelsesprosess og lært av en erfaring. Hens deling av denne åpnet for at flere kunne høste av hens erfaring, å stå sterkere om de senere skulle prøve samme tilnæringsmåte. De kunne fremdeles prøve det ut, men kunne kanskje se andre muligheter hvor denne handlingen etter hvert ikke hadde blitt så vellykket.

Av dette kan en se at både den fortellende deltakeren først så situasjonen *som noe*, hen gikk så gjennom denne erkjennelsesprosessen *så at*, før hen etterpå så denne situasjonen *som noe* annet. Hen hadde i tillegg gjennom fortellingen også fått de andre med på *å se noe som noe*, *se at* (prosessen), *og se noe som noe - nytt* gjennom fortellingen. I dette kan en også se at erkjennelsesprosessen utgikk fra en diskrepanserfaring, og at både hen og de hen delte denne kunnskapen med i etterkant stod med en styrket svarevne. I dette, og ved mange slike praksisfortellinger, med ulikt saksforhold, ble profesjonskunnskap og profesjonsdannelse videreutviklet, og svarevne gjennom dette styrket.

5.3 Skjønn og profesjonalisering

Bruk av skjønn ble på mange måter en gjenganger i både dialoggruppemøtene og forskningsprosjektet. I intervjuene uttrykte deltakerne at bruk av skjønn ofte innebar en individuell praksis, og at dette kunne føre til konflikter. Skjønn ble av flere pekt på som stående i et motsetningsforhold til regler i mange tilfeller, og i den sammenheng var det vanligste at en ikke snakket så høyt om det. Det ble etterlyst tillit og felles diskusjoner, og i dette kanskje et tolkningsfellesskap og mer kollektiv praksis.

I både intervjuene og dialoggruppemøtene kom det frem at utøving av skjønn, når dette innebar fravikelse fra regler, ofte var nødvendig om en skulle handle til det beste for elevene. Alle praksisfortellinger som ble lagt frem i dialogen, som omhandlet utøving av skjønn, ble knyttet opp til hva som ville være til det beste for eleven(e) involvert. Omsorg for elevene og å forsøke å «kjenne etter» hva som vil være til det beste i de ulike konkrete situasjoner, ble fremholdt som viktig. Dette var det enighet om, og forståelse for, samtidig som det var noe frustrasjon over ulik utøving av skjønn. Vi ser at alle hadde en mening om, og utøving av, pedagogisk takt (Manen, 1993). Hva som ligger i begrepet pedagogisk takt ble ikke nødvendigvis oppfattet ulikt selv om det var noe frustrasjon rundt dette, men brakte kanskje frem en påminnelse om at det ikke er rettferdig å behandle alle elever likt. Alle elever er unike, og må av den grunn møtes ulikt, noe som kan være utfordrende å ha i minne om en

selv ikke nødvendigvis kjenner til alle elevers ulike forutsetninger/ikke står alle elever like nært i praksis/utøvelsen.

Bruk av skjønn var det første temaet for det første dialoggruppemøte, mens i alle praksisfortellinger og andre tema som ble diskutert, både innenfor tilbakemeldinger og dilemma, lå de fleste skisserte løsninger i at det måtte utvises skjønn i håndteringen av saksforholdet. I det aller siste dialoggruppemøtet var det to av deltakerne som uttrykte dette i klartekst, og påpekte at skjønn inngikk i det aller meste av profesjonsutøvernes og organisasjonenes arbeide. Kanskje kan en se at dette blir synlig, mer komplisert, og også kilde til konflikter når praksisen på grunn av skjønnet benyttet i situasjonen står i motsetning til vaner, habitus eller vedtatte regler?

Her er det også grunn til å stille spørsmål til hva som er/har vært åpent og hva som er/har vært skjult i tidligere individuelle og kollektive praksis, som vil si i organisasjonens praksis. Bruk av skjønn er ikke et nytt fenomen, kanskje er det den ulike individuelle håndteringen som er tradisjonen? Hva er vanene med tanke på individuell praksis? Hva er habitus og tradisjonen innen forståelse av regler, skjønnsmessige vurderinger og håndhevelse? Hva som ligger i de ulike profesjonsutøvernes og den kollektive forståelse- og meningshorisont synes å burde komme frem for å møte problematikken.

Funn ut fra empirien peker til at det i liten grad er fra ledelsen av organisasjonene individuell utøving av skjønn, og derav avvikende handlinger fra normer og regler, ikke blir vist tillit til og respektert. Motstanden synes å komme fra kollegaene i ulike former for kommunikasjon. Kanskje er dette fordi at de eventuelle konsekvenser dette fører til, som eksempelvis uro blant elevene og utfordringer i å håndtere normer og regler ovenfor (de andre) elevene, oppleves sterkest og kjennes mest på kroppen av de som står denne utfordringen nærmest.

Et av de første dialoggruppemøtene ble igangsatt med et spørsmål om hva skjønn er (Se kap. 4.7.2.1, s. 82). Alle deltakerne la frem sine tanker om begrepet, og i det kom ulike perspektiv og meninger til uttrykk. Etter mange innspill, der alle deltok, ble det hentet frem flere og flere moment som ble bevisstgjørende gjennom den felles refleksjonen som fant sted. Ser man dette dialoggruppemøtet opp mot Polanyis teori om den tause dimensjonen, kan en si at begrepet skjønn var noe som kunne ligge noe proksimalt (Polanyi, 2000). Idet saksforholdet om skjønn ble åpnet opp og søkt innsikt i, var det i bevegelsen fra det distale (om begrepet skjønn) til det proksimale hvor forståelser/innsikter ble løftet frem. Vi vil påstå at det ikke bare var en bevegelse fra det distale leddet til det proksimale leddet, men gjentatte bevegelser

mellom disse to leddene som muliggjorde å hente frem den tause kunnskapen. Bevegelser mellom det distale og det proksimale bidro/bidrar etter vår oppfattelse både til bevisstgjøring og frigjøring. Felles refleksjon bidrar til bevisstgjøring av innsikter og åpner for forståelse om et saksforhold. I dette legger vi til grunn at frigjøring kan føre til bevisstgjøring om taus kunnskap opp mot profesjonskunnskap og profesjonsdannelse.

Som vi ser det, ligger profesjonalisering i utøvelse og svarevne, i både utvikling av å følge kjente handlingsmønstre og å avvike fra disse når det er nødvendig, gjennom bruk av skjønn. Skjønn ligger implisitt i praktisk kunnskap/klokskap, som vil si profesjonskunnskapen som helhet, og inngår i alle handlinger profesjonsutøveren foretar seg. Når profesjonalisering ses på som bruk av skjønn, må profesjonelle profesjonsutøvere inneha god svarevne for å kunne utøve godt skjønn i det de tar valg og beslutninger, til det gode i menneskemøter. I møter og handlinger hvor hvert møte er unikt, og krever ny vurdering av en ofte kompleks og sammensatt situasjon i øyeblikket kreves en utviklet og god svarevne. Å utvikle skjønnet er utvikling av svarevnen, altså profesjonalisering.

For å understøtte vår argumentasjon og ståsted vil vi her se tilbake til en av forskningsartiklene vi tok tak i under delkapitlet tidligere forskning. Forskningsartikkelen av Galina Shvards holdt frem at faglige problemstillinger ikke drøftes nok innad i skolen og at det aller viktigste er rom, initiativer og gode rutiner for engasjerende faglige diskusjoner og organisasjonens strategiske utviklingsarbeid (Shavard, 2022). Hun argumenterte for å gi utviklingen av profesjonskunnskap større plass og rom, og så i den sammenheng dette begrepet i bredere betydning enn ferdigheter (techne), mer i takt med praktisk kunnskap som klokskap (fronesis). Vi ser av vår empiri at det er utvikling i den retning våre deltakere ønsker.

Dialogen og møte

I dialoggruppemøtene ble det søkt etter innsikter i saksforhold som ble lagt frem. Gjennom de mange praksisfortellingene som ble delt, hvor vi reflekterte, lyttet og satte ord på, mener vi å kunne peke på flere prosesser som skjedde. Vi kan ikke her relatere til en spesifikk praksisfortelling som ble lagt frem, hvor vi kan påpeke at det var noen som ble seg bevisst at de hadde hatt blinde flekker (Methi, 2015), men i et dialoggruppemøte ble det reflektert rundt dette. Med ønske om, og i søken etter, utvikling av egen profesjonsutøvelse, ble det sagt i et dialoggruppemøte at en ikke selv ser alt i egen praksis (Se kap. 4.7.2.3, s. 86). Her kom alle til forståelse av at en kan inneha blinde flekker, og for å ha mulighet til å kunne oppdage disse,

må en i samhandling med andre enten kunne belyse saksforholdet og reflektere sammen (som i et dialoggruppemøte) eller observere hverandres praksis. Ved å sette seg inn i og ta perspektivet med et annet ståsted og utkikkspunkt kan det åpne for å oppdage blinde flekker, element ved hendelser og saksforhold en ikke har vært oppmerksom på og sett tidligere.

Vi forskerne ser i etterkant at vi i alle fall ved et tilfelle ikke så, og tok muligheten av oppfordringen den ene deltakeren kom med i sitt startinnlegg. Dette var i dialoggruppemøte to ved skole én. Her var vi blinde for, i øyeblikket, hva dialogen kunne gi om vi ved hen sin etterspørsel, av hva en lærer som skaper et godt klassemiljø gjør, hadde tatt tak i dette. Vi kunne gått inn på tema knyttet til stikkord som deltakeren gav oss som elevsyn og relasjoner med elevene. Både spørsmål som: «Hva er et godt elevsyn?» «Når er det vanskelig å ha et godt elevsyn?» «Har du en praksisfortelling hvor ditt/andres/motstridende elevsyn kom til syne?» kunne blant flere vært gode utgangspunkt for videre dialog. Grunnet fokuset på det vi så, ble vi blinde for noe annet. En drøfting av både klassemiljøutvikling og lærerrollen kunne gitt mye i sammenheng med profesjonsutvikling, men der og da hadde vi blikket kun rettet mot tilbakemeldinger som var temaet (Se kap. 4.7.2.2, s. 84). Vi ser i ettertid at dette kunne vært tatt tak i ved en senere anledning.

Når målet med dialoggruppemøtene er å være i refleksjon for å åpne opp et saksforhold, og ikke for å komme til en konklusjon, ser vi dialoggruppemøtene som fri virksomhet (Enerstvedt, 2013). Samtidig kan dialoggruppemøter også inneha elementer av nødvendig virksomhet, noe vi kan si at våre dialoggruppemøter hadde. Dialoggruppemøtene hadde elementer av både fri og nødvendig virksomhet, siden vårt behov for disse møtene kan ses som todelt. Det ene behovet vi hadde, var å prøve å gjennomføre dialoggruppemøtene for å skape et rom for refleksjon å være i (mål innenfor). Det andre behovet vi hadde, var å få gjennomført møtene for å få empiri til denne masteroppgaven (mål utenfor). Slik kan vi si at dialoggruppemøtene for oss både var fri og nødvendig virksomhet, med mål både innenfor og utenfor virksomheten. Hvilke mål deltakerne hadde vet vi ikke med sikkerhet, men det fremstod for oss som at de hadde søkelyset på dialogen og saksforholdene, altså med mål innenfor handlingen, fri virksomhet. Kanskje ble deres deltakelse også etter hvert en del av en nødvendig virksomhet, i det at de forsøkte å vurdere metoden for å kunne skrive sine erfarings- og refleksjonsnotater. Vi ser at både fri og nødvendig virksomhet godt kan eksistere ved siden av hverandre, og virke sammen i dialogen. Allikevel vil vi holde frem at i dialogen er den frie virksomheten viktigst, selv om en ser bruksverdien av det en lærer til en senere anledning.

Empirien viser at alle deltakerne ønsket seg mer tid og anledning til ekte dialoger i mindre fora, med hverandre, for å kunne utøve bedre individuelt og kollektivt, og mer lik profesjonspraksis. Dette kom frem både i intervjuene og dialoggruppemøtene. I erfarings- og refleksjonsnotatet svarte de alle at deltakelse i metoden ville vært bidragsytende til å i større grad dele egen erfaring i kollegiet (Se kap. 4.8.4, s. 101) og at dialoggruppemøter var noe de anså som en god, eller svært god metode for dette (Se kap. 4.8.4, s. 101).

5.4 Betraktninger i etterkant

I forsøk på å sammenfatte vår erfaring i etterpåklokskapens lys av aksjonsforskningsstrategien som helhet kommer her noen betraktninger. Vi ser her på helheten opp mot delene i metoden, og delene opp mot helheten i takt med en hermeneutisk tankegang. Hvordan lyktes vi? Hva kunne vært gjort annerledes?

5.4.1 Aksjonsforskningsstrategien

Ved å gå til Lewin som mente at en vellykket intervensjon inneholdt de tre aspektene, tining av en nåsituasjon, bevege denne til et nytt nivå, for så å fryse den nye situasjonen finner vi at tiningen og en bevegelse ble oppnådd blant oss deltakere, utprøvingen innbefattet. Prosjektet strakk seg ikke til å omfatte hele organisasjonen eller ut over denne, men vi ser at metoden har et vekstpotensial, og ser løsninger for videre utvikling av arbeidet (Se kap. 4.4.3, s. 61). I denne posisjonen og kontekst ble ikke den nye situasjonen fryst slik vi ser det, selv om vi sitter med et inntrykk av at deltakerne har tatt med seg erfaringen og tankesettet videre. Her er vår refleksjon at situasjonen kan ikke fryses før metoden eventuelt blir innlemmet som en av flere av organisasjonenes arbeidsmetoder, og der får utspille seg over tid, med kontinuitet.

Planleggingsfasen fremstår for oss til å ha fungert, og i det trekker vi slutninger av at vår vektlegging av denne fasen var en riktig beslutning. Planleggingen av utvalgets kriterier og gjennomføringen likeså. Det semistrukturerte intervju fungerte godt til mål og hensikter om å finne deltakere til forskningsprosjektet, og sette i gang prosesser. Her kunne vi kanskje ha gått andre veier som eksempelvis et enklere semistrukturert intervju, et strukturert intervju eller i en annen retning ved et etnografisk intervju. Dette prøvde vi ikke så dette blir spekulasjoner, men vi ser det som mulig at disse metodeformene også kunne fungert. Flere av dem kunne åpnet for det samme, mye avhenger av hvordan de utføres.

Gjennomføringsfasen av dialoggruppemøtene, felt og observasjonsnotater virket også godt. Metoden stiller tydelige fordringer til alle deltakere, men synes å kunne gi store gevinster i form av engasjement, utvikling av individuell og kollektiv profesjonskunnskap og

profesjonsdannelse, samt virke positivt inn på fellesskapet. I gjennomføringen, gikk vi fra å være forskere, med et blikk innenfra, til deltakende forskere, og vårt utvalg fra å være deltakere til å bli medforskere i prosjektet. En kan se at en ved bruk av metoden kan møte ulike utfordringer som vi ikke møtte, i form av både uro og motstand. Vi gjorde oss ikke erfaringer i så måte, men ser at tenkte eventualiteter i den sammenheng som regel kan spores til at metodens fordringer og føringer ikke blir fulgt. Vi finner det vanskelig å se alternativer til gjennomføringen og utøvelsen av metoden, da det var på denne måten vi prøvde ut, men er oss bevisst den tanke at den kritiske evnen kan være bedøvet av opplevelsen og tilbakemeldingene deltakerne kom med etter deltakelsen i metodeutprøvingen. I dette finner vi også styrke til å kunne si at vi lyktes i gjennomføringen av dialoggruppemøtene, på måten vi beskriver i masteroppgaven, ved bruk av en refleksiv praksis og problemløsning/mulighetsperspektiv som kjernehandling i metoden og forskningsstrategien.

Erfarings- og refleksjonsnotatene fungerte godt til formålet. Empirien ble tidsbesparende for oss forskerne, tydelig og ryddig å forholde seg til. Refleksjoner opp mot denne metodeformen går på om det muligens kunne ført til enda bedre kvalitet ved noen av notatene/empirien om gjennomføringen hadde lagt opp til felles gjennomføring, ikke lenge etter siste dialoggruppemøte. Andre metodeformer kunne også vært egnet til dette formålet, som ulike typer intervjuer, i både skriftlig og muntlig form, individuelt eller i grupper. Vi mener at både semistrukturerte intervjuer og fokusgruppeintervju står som aktuelle, og kanskje bedre alternativer enn det valg vi gjorde.

Etterarbeidsfasen bestod av å systematisere, analysere og tolke, samt å skrive frem forskningen, med utgangspunkt i dens empiri og erfaring den førte til, til denne masteroppgaven. Vi gjorde oss nytte av fire/ulike analytiske nivåer for å komme bakenfor det vi så og opplevde.

Vi forsøkte å analysere ut fra etnografisk retroduksjon, som vil si at vi så etter mønster i det vi observerte, og etter tidsdimensjon som vil si å se observasjonen ut fra kulturens historie og dagens aktualitet. Deretter med tanke på ontologisk stratifikasjon som vil si at vi så observasjonen i kontekst mellom samspillet i organisasjonen og kollegiet, samt at vi var oss bevisst at kunnskap om verden og derav «sannheter» alltid er fallibilistisk. Våre erfaringer og vedtatte sannheter ble ved dette satt i spill. Noe vi mener bidro til kvalitet i forskningen. For å vise dette vil vi komme med et eksempel. Vi observerte og fant at det var et motsetningsforhold mellom ønske om og mer rigid praksis ved å følge regler, og mer bruk av

skjønn. Egen kjennskap til kulturene samt det vi ble kjent med gjennom deltakerne i intervju og dialog, fortalte oss at dette var en «gammel», og fremdeles en aktuell problematikk. I kontekst med samspillet i organisasjonen og kollegiet kom dette frem som en kilde til konflikt. Underveis i dialogen så det ut til at partene kunne nærme seg gjennom å innse at sannheter kan være feilbarlige. Dette vil si at dette ble oppnådd gjennom at vedtatte holdninger og sannheter var satt i spill.

Som det kommer frem gjennom metodedelbeskrivelsene utviklet både vår rolleforståelse, og utøvelsen av forskerrollen seg gjennom aksjonsforskningsprosessen. Vi fant det utfordrende, men spennende å møte vår forforståelse i døra enkelte ganger, og ikke minst utviklende i alle faser og helheten i arbeidet. Det å lære mens man går, står for oss som noe vi har gjort oss en erfaring i. Det var også noe utfordrende å gi slipp på kontrollen, og ha den åpenhet som aksjonsforskning som metode krever. Vi undret oss av og til om vi fikk svar på det problemstillingen spurte etter, og ser at vi kanskje kunne funnet en tydeligere sammenheng i undertema og presentasjon av forskningen i de ulike delene. Her må vi innse at denne forskningen også var en del av vår læringsprosess som forskere, og at dette kanskje kommer frem.

Samlet sett ut fra dette er vår konklusjon at vi lyktes i å prøve ut aksjonsforskning, og metodeformen dialoggruppemøte, og i dette fant metodeformens styrke og muligheter, samt dens forutsetninger for å kunne lykkes. Av dette synes det også som om at forskningsstrategien har fungert som helhet.

5.4.2 Forskningsetikk

Med tanke på bruk av vårt eget skjønn som forskere og ledere av denne prosessen har vi gjennom hele prosessen i forskningsstrategien, som innebærer planlegging, gjennomføring og etterarbeid, i alle de tre metodeformene, og opp mot helheten vektlagt forskningsetikk. I siste ledd som var analyse og å skrive frem vår erfaring var jakten på sannheten, validitet og ivaretagelse av taushetsplikt gjennom anonymisering svært sentralt for oss. For å sikre at vår gjengivelse er en sann beskrivelse av virkeligheten, av det som skjedde i dialoggruppearbeidet, har deltakerne lest kapitlene hvor vi refererer til gjennomføring og funn (empirien), og bekreftet dette for oss.

Når det gjelder overføringsverdien til andre former for dialogmøter vil vi være forsiktige. Vi er klare over sårbarheten ved vårt lille utvalg. En kan gå fra det særegne til det allmenne, så lenge en er vaksom med å trekke for allmenne slutninger. Det vi kan si noe om er de

betingelsene deltakerne selv faktisk sier må være til stede for at de skal kunne være trygge, åpne, ærlige og reflekterende i dialogmøter. De gir oss ved dette noen av betingelsene for metoden, hvordan de har opplevd, og hva de har hentet ut av deltakelsen i dialoggruppemøte-metoden og prosessen.

Vi har prøvd ut metoden i to små, hver for seg samspillende utvalg. Dette i et forsøk på å undersøke relabiliteten i forskningen vår. Om dette kan fortelle noe, var det stor likhet i de betingelser deltakerne kom frem til, hvordan de opplevde og hva de hentet ut av og kom frem til gjennom dialoggruppemetoden.

6 Konklusjon

I dette avsluttende kapitlet presenterer vi kvaliteter og muligheter vi ser, og betingelsene for metoden som vår konklusjon og svar på problemstillingen nevnt nedenfor:

Hvordan kan metoden dialoggruppemøte bidra til utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelse, individuelt og kollektivt, i pedagogisk virksomhet?

Metoden dialoggruppemøte kan bidra til utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelse, individuelt og kollektivt, i pedagogisk virksomhet. Den har sammenfallende egenskaper som aksjonslæring- og forskning beskrives å gi, både av muligheter og utfordringer. Metoden dialoggruppemøte og dens evner utspiller seg og virkeliggjøres i dialogen. Her frigjøres potensialene den innbefatter innenfor utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelse. Dialoggruppemetoden har derfor også sammenfallende styrker og muligheter som ligger i dialog og kommunikasjon.

Muligheter og styrker ved metoden er at den er praktisk rettet og i kontakt med felt og kultur, den er refleksiv og i det praksisnær. Den tar tak i deltakernes behov og ønsker, og er inkluderende i det den åpner opp for alle stemmene i deltakelsen. Av dette er den anerkjennende, likestillende, demokratisk og myndiggjørende. Den gir rom, mulighet og legger opp til aktiv deltakelse i samarbeidende og konstruktive utviklende prosesser. Med dialoggruppemetoden kan både profesjonsblikket og språket utvikles i det at metoden er åpnende, motiverende og mulighetssøkende. Metoden legger opp til åpenhet, trygghet og sannhet, og kan skape sterkere profesjonsutøvere, både individuelt og kollektivt, og sterkere fellesskap, i dens aksjon og bestrebelse mot felles tolkningsfellesskap og utvikling av individuell og kollektiv svarevne.

En kan se at dialoggruppemøte-metoden kan være både eksemplarisk, eksemplarisk og en brobygger. Eksemplarisk i de mange perspektiv, praksisfortellinger og erfaringer den løfter frem. Eksemplarisk i den forstand at det søkes etter utvikling av praksis til det beste for både elever, profesjonsutøverne og organisasjonene. Som brobygger står den midt i feltet og kulturen. Den står i skillet og søker å skape kontakt og sammenheng mellom teori og praksis, kunnskap og handling, og ikke minst politikk og virkelighet. Den kan avdekke de reelle behov for videre satsingsområder i utviklingsarbeider ved organisasjonene, med utgangspunkt i kulturen og virket i praksisfeltet, fra praksisutøverne selv, som står i virkeligheten.

Utfordringer og svakheter ved metoden dialoggruppemøte er at mulighetene og styrkene kommer med betingelser. Betingelsene ved metoden kommer først og fremst i etablering og evne til å skape et rom for dialogen som er trygt. Bare på denne måten kan dialogen bli åpen og sann. Gjennom anerkjennelse av hverandre som likeverdige, og anerkjennelse av hverandres perspektiv, meninger, refleksjoner og erfaringer kan dialogens premisser møtes. Betydningen av begrepene dialog og møte, må forstås og ikke settes i sammenheng med en hverdagslig bruk og mulig misbruk av ordene. For at en dialog og et møte skal kunne oppstå, må alle legge igjen sitt ego ved døren. Søkelyset skal rettes mot saksforholdet, være undrende, undersøkende og meningssøkende. Målet er dialogen i seg selv, her er ikke rom for andre agendaer eller konklusjoner med «riktige» meninger, svar eller konklusjoner. Her ses sannheter som feilbarlige i søking etter det gode for skolesamfunnet som helhet. Slutninger er opp til den enkelte, kan komme kollektivt, men kommer bare i en frigjørende form. Andre føringer for metoden vektlegger ivaretagelse av alle deltakere gjennom etiske verdier som taushetsplikt, respekt og å slippe hverandre til i dialog og møte, samt tydelighet og overholdelse av føringer. Kontinuitet er også en faktor som må ivaretas for at dens potensiale skal kunne gjøre seg til kjenne.

Dette gir fordringer til deltakerne. Alle involverte, ledere av møtene og deltakere ellers, må være i stand til, og makte å være trygge, åpne og sanne. De må kunne se seg selv og de andre som likeverdige. Alle må greie å forlate sitt ego utenfor, ha oppmerksomheten rettet mot saksforholdet og gå inn i dialog og møte. De må kunne innta en holdning bestående av undring, nysgjerrighet og søken etter forståelse og mening til det gode. Alle må kunne håndtere å ikke kunne vise til å sitte med det riktige svar, konklusjon eller fasit da alle sannheter ses som feilbarlige. Alle bør også kunne gjøre sine egne slutninger, samt følge føringer og være etisk bevisste.

Avslutningsvis vil vi holde frem at om skolen skal være en lærende organisasjon jamfør LK20, med mål om økt kompetanse- og karriereutvikling jamfør NOU 2022: 13, i møte med nye utfordringer jamfør undersøkelsene Ungdata og Elevundersøkelsen, og økte arbeidsoppgaver jamfør empirien i denne oppgaven, er dialog og gode møter nødvendig. Som det presiseres i overordnet del i LK20 kreves det et profesjonsfellesskap som engasjerer seg i skolens utvikling. Om profesjonsutøverne og organisasjonene skal (klare å) svare opp med både engasjement for, og utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsdannelse bør det legges til rette for ulike metoder. Vi mener at metoder der de handlende aktørene i feltet blir deltakende, ansvarliggjort og myndiggjort i alle faser av endringsarbeid, bør fremheves i den sammenheng. Dette fordi de nye utfordringer ikke bare trenger engasjement, men også nytenkning, og virkelighetsnærhet.

Dialoggruppemøter kan under sine forutsetninger være en god metode i dette arbeidet, og kan kanskje bli en anbefalt metode i tilfeller der dens betingelser kan møtes. Spesielt om en har i mente at en vanskelig kan påtvinge utvikling av både profesjonskunnskap og profesjonsdannelse, og at en kan komme lengre med å motivere og legge til rette for gode utviklingsprosesser hvor nye mulige veier å gå oppdages underveis. Forutsetningen for den enkelte er: *Leave your ego at the door.*

Bibliografi

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994/2017). Kritisk teori. I M. Alvesson, & K. Sköldberg, *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (s. 263-267). Studentlitteratur AB, Lund.
- Aristoteles. (2013). Bok VI - Intellektuell dyd. I *Den nikomakiske etikk* (s. 153-176) (I A. Stigen, & Ø. Rabbås overs.). Vidarforlaget A/S. (Opprinnelig utgitt 1831 av I. Bekker)
- Arneberg, P. (2008). *Pedagogisk dannelse og etikk*. Cappelen Damm.
- Baltzersen, R. K. (2014, Januar). *Praksisveilederen i skolen*. Pressbooks:
<https://praksisveilederen.pressbooks.com/chapter/kapittel-21-aksjonslaering/>
- Befring, E. (2020). Kvalitative forskningsmetoder. I E. Befring, *Sentrale forskningsmetoder - med etikk og statistikk* (s. 92-102). Cappelen Damm AS.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduksjon. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - en grundbok* (s. 15-29). Hans Reizels Forlag.
- Bråten, E. (2016, 21. Juni). Kritisk realistisk antropologi - eksemplifisering av et ikke-konflatorisk perspektiv. *Norsk antropologisk tidsskrift*, s. 121-137.
- Buber, M. (1995). *Det mellommännsliga* (P. Sällström overs.). Dualis. (Opprinnelig utgitt 1954)
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 91-105). Abstrakt forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, 10. Februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. De nasjonale forskningsetiske komiteene:
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring: Fra Art as experience (1934). I *Estetisk teori: En antologi* (s. 196-213). Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9-30). Abstrakt forlag.
- Eilertsen, T. V. (2004). Aksjonsforskning på nært hold: Muligheter og dilemmaer. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning I skole og utdanning* (s. 31- 44). Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Enerstvedt, R. T. (1982). Kategorien virksomhet - samfunnsvitenskapenes grunnbegrep. I R. T. Enerstvedt, *Mennesket som virksomhet. Innledning til en teori. Grunnleggende begreper i samfunnsvitenskapene* (s. 19-33). Tiden Norsk Forlag.
- Enerstvedt, R. T. (1991). Del 1: Hva er virksomhetsteorien? I H. Broch, R. T. Enerstvedt, E. Fjell, Y. Hammerlin, T. Hope, K. Huserbråten, . . . A. Rolland, *Virksomhetsteorien. En innføring - og eksempler* (s. 9-75). A/S Falken Forlag.
- Enerstvedt, R. T. (2013). Noen sider av forholdet mellom frihet og determinering hos mennesket. I *Fortsatt i virksomhet. Festskrift til Regi Th. Enerstvedt 75-årsdag. SØKELYS - skriftserie for kultur og vitenskap* (s. 22-41). Marxist forlag AS.
- Fasting, R. B. (2018). Pedagogisk aksjonsforskning. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid - Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjenesten* (s. 88-102). Cappelen Damm Akademisk.

- Federici, R. A., Caspersen, J., Wendelborg, C., & Røe, M. (2022, 7. Februar). "Elevundersøkelsen er ikke bare en konkurranse med naboskolen". Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/elevundersokelsen-fagartikkel-skoleutvikling/elevundersokelsen-er-ikke-bare-en-konkurranse-med-naboskolen/172348>
- Freire, P. (1999). Dialog. I P. Freire, *De undertryktes pedagogikk* (s. 71-111). Ad Notam Gyldendal.
- Fuglseth, K. S., & Halås, C. T. (Red.) (2021). *Innføring i praktisk kunnskap*. Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi - Utvalgte hermeneutiske skrifter* (H. Jordheim overs.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2012). Opphevingen av forståelsens historitet til et hermeneutisk prinsipp. I H.-G. Gadamer, *Sannhet og metode* (s. 302-345). Pax Forlag A/S.
- Halås, C. T. (2012). Forsker i et forandrende partnerskap. I J. Sjøvoll, *Entreprenørskap i utdanningen - Aksjonsforskning for endring av skolens kultur* (s. 63-79). Tapir Akademiske Forlag.
- Halås, C. T. (2012). *Ungdom i svev: Å oppdage muligheter med utsatte unge* (Doktorgradsavhandling, s.203-241). Universitetet i Nordland: <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/141584/Halas.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Halås, C. T., Kymre, I. G., & Steinsvik, K. (Red.) (2017). *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*. Gyldendal Norske Forlag AS.
- Hansen, F. T. (2008). Nye vidensformer og forskningstilgange efterlyses. I F. T. Hansen, *At stå i det åbne. Dannelse gjennom filosofisk undren og nærvær*. (s. 305-314). Hans Reitzels forlag.
- Hanson, N. R. (1958). Patterns of discovery: An inquiry into the conceptual foundations of science. I N. R. Hanson, *Observation* (s. 4-30). University Press.
- Holmen, H. (2020, 8. Desember). *Kunnskap*. Store norske leksikon: <https://snl.no/kunnskap>
- Husebø, D., Skeie, G., & Johannessen, Ø. L. (2020). Dialog som begrep og praktisk tilnærming i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volume 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 81-106). Cappelen Damm Akademisk.
- Igland, M.-A., & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 107-127). Abstrakt forlag.
- Jakobsen, T. G. (2021). Kritisk realisme, første fase. I T. G. Jakobsen, *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme - et ikke-antroposentrisk alternativ* (s. 187-233). Fagbokforlaget.
- Jakobsen, T. G. (2021). Kunnskapsregimer. I T. G. Jakobsen, *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme - et ikke-antroposentrisk alternativ* (s. 27-48). Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, B. (2020). *Erfaringer i spill*. Fagbokforlaget.
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I Innstilling for dannelsesutvalget, *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 21-27). Universitetet i Oslo.
- Lindseth, A. (2017). Refleksiv praksisforskning. I C. T. Halås, & I. G. Kymre, & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis* (s. 243-260). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lindseth, A. (2021). Diskrepanserfaring og svarevne - Hvordan utvikle praktisk kunnskap? I K. S. Fuglseth, & C. T. Halås (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap* (s. 41-48). Universitetsforlaget.
- Madsen, J. (2004). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsterori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning I skole og utdanning* (s. 144-162). Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.

- Manen, M. V. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Caspar Forlag.
- McGuirk, J., & Methi, J. S. (2015). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Fagbokforlaget.
- Methi, J. S. (2015). Fortellingen som erkjennelsesform. I J. McGuirk, & J. S. Methi, *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 124-147). Fagbokforlaget.
- Nielsen, B. S., & Nielsen, K. A. (2020). Aktions forskning. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 137-165). Hans Reizels Forlag.
- Nord universitet. (2022, 1. November). *Retningslinjer for klassifisering av informasjon ved Nord*. Norduniversitet sharepoint: Retningslinjer for klassifisering av informasjon ved Nord universitet (sharepoint.com)
- Nord universitet. (2023). *Forskningsetikk*. Nord universitet: <https://www.nord.no/no/forskning/forskningsetikk>
- NOU 2022: 13. (2022). Hva vet vi om kompetanseutvikling i skole og barnehage? I NOU 2022: 13 *Med videre betydning - Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole* (s.70-84). Kunnskapsdepartementet.
- Peirce, C. S. (1998). Pragmatism as the Logic of Abolucation. I C. S. Peirce, *The Essential Peirce, Volum 2: Selected Philosophical Writings (1893.1913)* (s. 226-242). Indiana University Press.
- Perrson, C. P. (2019, 3. April). *Abduksjon: Metoden for å finne den beste forklaringen*. forskning.no: <https://forskning.no/om-forskning-samfunnsvitenskap/abduksjon-metoden-for-a-finne-den-beste-forklaringen/1317339>
- Polanyi, M. (2000). Taus kunnskap. I M. Polanyi, *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap* (E. Ra overs.) (s. 15-33). Spartacus forlag AS. (Opprinnelig utgitt 1967)
- Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning: Forskere og praktikere i gjensidige bytteforhold. I M. B. Postholm (Red.), *Forsk med!: Lærere og forskere i læringsarbeid* (s. 12–33). N. W. Damm & Søn
- Postholm, M. B., & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 71-93). Cappelen Damm Akademiske.
- Roald, K. (2017). Felles ansvar for profesjonsutvikling. I E. J. Irgens, A. Kristiansen, K-Å. Gotvassli & K. Roald. *Ledelse og tillitsvalgte sammen om profesjonsutvikling i barnehage og skole* (s. 23-29). KS, Skolelederforbundet og Utdanningsforbundet.
- Ryle, G. (2009). Knowing how and knowing that. I G. Ryle, *The concept of mind: The 60 Anniversary Edition* (s. 14-48). Taylor & Fransis Group.
- Schaanning, E. (2018). *Til alle barns beste? Intervensjoner i skolefeltet*. Kolofon forlag.
- Shavard, G. (2022). *Lærerprofesjonalitet og lærersamarbeid i skolen* (Doktorgradsavhandling). OsloMet - storbyuniversitetet. <https://www.oslomet.no/en/research/research-projects/teacher-professionalism-and-collaboration-in-the-workplace>
- Skirbekk , G., & Gilje, N. (2000). Fenomenologi og eksistensialisme - Husserl og Sartre. I G. Skirbekk, & N. Gilje, *Filosofihistorie* (s. 579-585). Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2001). Deltakar og tilskodar. I H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays* (s. 71-87). H. Aschehoug & Co.
- Stølen, T. (2022, 1. Mai). *Charles Sanders Peirce*. Store norske leksikon på snl.no: https://snl.no/Charles_Sanders_Peirce

- Sølvik, R. M., & Roland, P. (2022, 17. Februar). *Læreres og rektorers mangfoldige erfaringer utvider forståelsen av hvordan man kan lede kollektiv profesjonell læring blant lærere*. International Journal of Leadership in Education. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2021295>
- Tiller, T. (2004). Forord, Forpliktende forskningsstrategi. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning I skole og utdanning* (s. 11 - 29). Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Tiller, T. (2006). Aksjonsforskning og aksjonslæring. I T. Tiller, *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen* (s. 43-64). Høyskoleforlaget.
- Ungdatasenteret. (2022). *Finn Ungdata-tall for ungdomsskolen*. Finn Ungdata-tall for din kommune: <https://www.ungdata.no/kartside/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. September). *Overordnet del - 2. Prinsipper for læring, utvikling og dannning*. Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. September). *Overordnet del - 3. Prinsipp for praksisen i skolen 3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?kode=mat01-05&lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 11. April). *Elevundersøkelsen*. Udir: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 20. Januar). *Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon*. Udir: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/hovedfunn/>
- Vaags, R. H. (2004). *Filosofiens hovedspørsmål – innføring i filosofi*. Fagbokforlaget
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Cappelen Damm AS.
- Wiese, E., & Hovdenak, S. S. (2017, 14. Juni). *Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning?* Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/fronesis-veien-til-profesjonell-larerutdanning/>
- Østerberg, D. (1972). Innledning, del 1: Metodologiske emner. I D. Østerberg, *Forståelsesformer* (s. 9-38). PAX Forlag.

Vedlegg I Godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Dialoggrupper i skolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 274805

Vurderingstype

Dato

Standard

13.09.2021

Prosjekttittel

Dialoggrupper i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Senter for praktisk kunnskap

Prosjektansvarlig

Jan Selmer Methi

Student

Siri Terese Pedersen

Prosjektperiode

11.10.2021 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen såfremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker tilbehandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art.

17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere pasienter/elever/brukere.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg II Informasjonsskriv med samtykke til deltakere

Informasjon og samtykke om deltakelse i forskningsprosjektet

«Dialoggrupper i skolen»?

Dette er et samtykkeskriv til deg om deltakelse i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få kunnskap om hvordan dialoggrupper kan fremme frigjørende profesjonsdannelse. Vi ønsker å undersøke hva deltakerne i forskningen erfarer i forskningsarbeidet, gjennom å løfte frem taus kunnskap, kollegiets klokskap og bruk av skjønn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave i praktisk kunnskap tilknyttet lærerprofesjonen.

Formålet er å undersøke dialoggrupper som metode for profesjonsutøvernes individuelle og kollektive utvikling av profesjonsdannelse.

Her er noen av spørsmålene vi ønsker å finne svar på:

- Opplever lærerne i dag at de har rom for å utvikle sitt skjønn og dannelse, individuelt og i fellesskap?
- Opplever våre kollegaer at deres pedagogiske vurderinger blir verdsatt og respektert?
- Hva legger våre kollegaer i begrepet profesjonalisering, dannelse og utøving av skjønn?
- Hvordan opplever de rom for refleksjon og dannelse i sin arbeidshverdag?
- Hva opplever deltakerne at dialoggruppearbeidet kan gi?
- Hvilke utfordringer opplever deltakerne ved dialoggruppearbeidet?
- Kan denne arbeidsmetoden føre til egen og felles profesjonsutvikling?

Vi er to lærere med veilederutdanning som ønsker å invitere 4 deltakere fra hver av våre kollegier til dette forskningsprosjektet. Vi tenker å gjennomføre et kort intervju hvor vi vil stille noen interesseloddende spørsmål, før vi inviterer videre inn til dialog. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 30 minutter, og i intervjuet vil vi også undersøke om hva deltakerne kan tenke seg å bringe inn av tema til dialogen i det videre arbeidet. Selve dialogarbeidet har vi tenkt gjennomført ved å ha tre runder med dialoggruppemøter, hvor en runde vil ha en

varighet på ca. 1 time. Vi ønsker å gjennomføre en dialoggrupperunde før jul 2021, og to på nyåret 2022, tidspunkt vil bli avtalt i samråd med deltakerne. Under intervjuet og dialogen vil vi ta notater underveis, samtidig som det vil bli tatt lydopptak. Etter dialoggruppemøtene ønsker vi et skriftlig refleksjonsnotat fra deltakerne.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet avd. Bodø er ansvarlig for prosjektet.

Førsteamanuensis Jan Selmer Methi er veileder, og forskningen vil foregå på to skoler, Siri Terese Pedersen og Siri Jørild Larsen har ansvaret for hver sin skole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har vist positiv interesse for denne typen arbeid.

Vi har foretatt et utvalg basert på kjønn og erfaringslengde, med ønske om balanse av kjønn og variert erfaringslengde. Det er valgt ut 4 deltakere ved hver skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som deltaker deltar du i tre dialoggruppemøter, i et muntlig intervju i forkant, samt at du leverer et skriftlig refleksjonsnotat i etterkant av dialoggruppemøtene.

Det vil bli tatt lydopptak og skriftlige notater av intervju, og dialoggruppemøter.

Datamateriale som også inneholder observasjoner, analyser og funn, samt skriftlige refleksjonsnotat vil bli lagret elektronisk i henhold til gjeldende personvernregler (Vi følger Nord universitets rutiner og lagringsdatabaser).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Forskningen er uavhengig av ditt arbeidsforhold, og vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Vi vil lagre datamaterialet kryptert på forskningsserver, og det er kun vi to masterstudentene som har tilgang.

Etter endt forskning vil vår masteroppgave bli publisert, personopplysninger vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2023. Etter det vil personopplysninger og opptak bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord universitet avd. Bodø ved Jan Selmer Methi. Epost: jan.methi@nord.no Tlf: 75 51 78 49
- Vårt personvernombud: Toril Irene Klingen. Epost: personvernombud@nord.no Tlf: 74 02 27 50

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Siri Terese Pedersen og Siri Jørild Larsen,

masterstudenter ved Praktisk kunnskap, Nord universitet avd. Bodø

(Forskere)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt, lest og forstått informasjon om prosjektet *Dialoggrupper i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i dialoggruppemøte
- å skrive et refleksjonsnotat

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg III Intervjuguide

Intervjuguide.

Spørsmål som skal utforskes:

- Hva legger du i begrepet profesjonalisering?
- Hvordan opplever du profesjonsutvikling på ditt arbeidssted?
- Opplever du at dine pedagogiske vurderinger blir verdsatt og respektert?
- Hva legger du i begrepet dannelse?
- Hvordan forstår du begrepet utøving av skjønn?
- Hvordan opplever du rom for refleksjon og dannelse i din arbeidshverdag?
- Opplever du som lærer i dag at du har rom for å utvikle ditt skjønn og dannelse, individuelt og i fellesskap?

1. Info om hvorfor dette intervjuet

- Masterstudie
- Intervju som forskningsmetode
- Forundersøkelse til dialoggruppemøter

2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?

- Trives du i jobben?

3. Hva legger du i begrepet profesjonalisering?

4. Hvordan opplever du profesjonsutvikling på ditt arbeidssted?

- Hvor/når opplever du rom for refleksjon og utvikling i din profesjon/arbeidshverdag?
- Er dette noe du har tenkt over/tenker over?
 - Savn, at det skulle vært mer?
 - Nok, med å tenke gjennom dette nå – skjer det oftere enn hva du var klar over?
- Opplever du at dine refleksjoner blir hørt og verdsatt?

- Hva tenker du gir rom for utvikling?
5. Hva legger du i begrepet dannelse?
- Opplever du rom for refleksjon og dannelse i din arbeidshverdag?
6. Hvordan forstår du begrepet utøving av skjønn?
- Opplever du rom for utøvelse av eget skjønn?
7. Opplever du som lærer i dag at du har rom for å utvikle ditt skjønn og dannelse, individuelt og i fellesskap?
- Når og hvordan?
 - Er det noe du savner i denne sammenhengen?
8. Avslutte intervjuet.
- Runde av, hør hva intervjuobjektet ønsker å snakke mer om i dialoggruppemøtene.
(Tema hvor man må bruke eget skjønn, tema det ikke nødvendigvis finnes et fasitsvar på eller at rutiner og prosedyrer vi har kjennes feil ut i situasjonen. Ethiske problemstillinger som man ikke opplever rom og tid for å løfte frem?)
 - Takke for intervjuet.

Vedlegg IV Introduksjon til dialoggruppemøter – PowerPoint

Deltakelse i forskningsprosjektet «Dialoggruppe i skolen»

1

Formål

- Undersøke dialoggrupper som metode for profesjonsutøvernes individuelle og kollektive utvikling av profesjonskunnskap- og dannelse
- Forsøke å løfte frem taus kunnskap, kollegiets klokskap og bruk av skjønn

2

Varighet

- ▶ 1.møte, tirsdag 15.11 kl. 14.30-15.30

Tema: Har du en praksisfortelling hvor du møtte en utfordrende situasjon i arbeidet ditt hvor du måtte bruke **skjønn**.

- ▶ 2.møte, Mandag 28.11 kl. 14.30 -15.30. Tema: **Tilbakemeldinger** kollegaer
- ▶ 3.møte, Tirsdag 13.12 kl. 14.30 - 15.30 Tema: **Dilemma**

- ▶ Tema for møtene er satt med ønske om hva vi ønsker å undersøke, med bakgrunn i hva dere fortalte i intervjuene i forkant.

- ▶ Tema for møte 2 og/eller 3 kan bli endret ved behov.
- ▶ Kom gjerne med innspill☺

3

Underveis og etterpå

- ▶ Det vil bli tatt notater og lydopptak underveis.
- ▶ I etterkant skriver dere et erfarings- og refleksjonsnotat med utgangspunkt i ulike spørsmål som stilles.
- ▶ Dette skrives ut og leveres til Siri
- ▶ Tips! Notere seg noen tanker underveis, opplevelse, verdi, metode

4

Begrepsavklaring

► Taus kunnskap

Taus kunnskap er en type kunnskap som ikke fullt ut kan artikuleres ved hjelp av ord og setninger. Taus kunnskap tilegnes gjennom handling og vises i bruk. Taus kunnskap er en integrert del av profesjoners kunnskapsgrunnlag

► Den tause dimensjonen

Fra fjern til nær kunnskap

► Kollegiets klokskap

Noe vi mener kollegiet besitter og med denne metoden prøver å hente frem.

► Bruk av skjønn

- En kompetanse som viser seg når den profesjonelle læreren handler i øyeblikket, uten at læreren nødvendigvis har fullstendig oversikt og eksplisitte kunnskaper om situasjonen.
- Skjønn kan ses som et område der den profesjonelle er gitt frihet til å ta beslutninger i kraft av sin utdanning og kompetanse.

5

Begrepsavklaring fortsettelse

► Dannelse/danning

Dannelse eller danning er et begrep som beskriver **formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moral**. Dannelsingsbegrepet fokuserer på individets evne og plikt til å forme seg selv, og skiller seg derfor fra sosialisering, oppdragelse, utdanning og andre pedagogiske begreper

► Refleksjon

Refleksjon betyr generelt bare gjennomtenkning av noe, men ordet brukes i flere spesifikke betydninger i filosofien

6

Begrepsavklaring fortsettelse

► Kritisk tenkning

- er det å analysere og vurdere informasjon om et saksforhold med tanke på å danne seg en velbegrunnet og korrekt oppfatning, ofte som grunnlag for handling

Positiv og negativ kritikk

► Ethiske problemstillinger - dilemma

En etisk problemstilling er **et dilemma som oppstår når det er mange ulike ting du må ta hensyn til**. Om du velger å gjøre én ting vil det kunne få negative konsekvenser for én part, men om du velger å gjøre den andre tingen kan det få negative konsekvenser for en annen part

7

Begrepsavklaring fortsettelse

► Profesjonalisering

- knyttet til utvikling av kunnskap og kompetanse

Å profesjonalisere innebærer å gjøre et yrke til en profesjon

► Profesjonsutvikling

Utvikling av lærerprofesjonen

- innenfra

- kollegaer

"Vellukka strategiar for profesjonsutvikling er i sterk grad knytt til kollegial erfaringsutveksling, refleksjon og utprøving av ny praksis".

utdanningsforskning.no

8

Viktige forutsetninger for en god dialog

- ▶ Taushetsplikt
- ▶ Tørre å være åpne
- ▶ Sannhet; ikke si hva man tror andre vil høre, være ærlig
- ▶ Perspektiv; forsøke å se andre vinklinger og ståsteder - være åpen
- ▶ Respekt for hverandre og metoden
- ▶ Likeverd
- ▶ Anerkjennende
- ▶ Ikke kritisk/ negativ til det som deles, eller personer i eller utenfor rommet
- ▶ Søkelys på saken, - undersøkende og reflekterende
- ▶ Kritisk (positive og negative sider ved sak og ulike muligheter) og reflekterende
- ▶ Skal ikke finne riktig svar/fasit - mål å reflektere sammen - dialogen

9

Kildeliste:

- ▶ Store norske leksikon
- ▶ Utdanningsforskning.no
- ▶ Frøydis Oma Onstad
- ▶ Innføring i praktisk kunnskap, av Kåre Sigvald Fuglseth og Catrine T. Halås
- ▶ Praktisk kunnskap som profesjonsforskning, av James McGuirk og Jan S. Methi

10

Vedlegg V Forberedelsesark til erfarings- og refleksjonsnotat

Erfarings- og refleksjonsnotat. Forskningsprosjektet «Dialoggrupper i skolen.»

Du har nå deltatt i tre dialoggruppemøter hvor temaene har vært bruk av skjønn, tilbakemeldinger og dilemma.

Vi vil nå gjerne høre dine erfaringer og refleksjoner rundt dialoggruppearbeid som metode. Vi minner om at vi ønsker ærlige tilbakemeldinger da det bidrar til at vår forskning blir valid.

Ikke send notatet som e-post. Skriv ut dokumentet og lever det til Siri.

Gi utfyllende svar. Du kan gjerne utdype ved bruk av eksempel. Det er også rom for å fortelle mer, enn hva vi spør etter, da noterer du bare til sist det du vil formidle.

1. Hvordan har du opplevd dialoggruppearbeidet? Hvilke erfaringer gjorde du deg?
2. Hva var positivt ved deltakelsen?
3. Hvilke utfordringer opplevde du ved deltakelsen?
4. Ble praktisk kunnskap løftet frem? I tilfelle ja, hvordan? I tilfelle nei, hvorfor ikke?
5. Mener du taus kunnskap kan bli mer synliggjort (for innehaveren selv, og de andre på gruppa) gjennom slike samtaler?
6. Hva mener du dialoggruppearbeid kan gi, med tanke på individuell profesjonsutvikling, og for profesjonsfellesskapet?
7. Hvordan var det å sitte i en dialoggruppe med egne kollegaer?
8. Ser du noen fordeler ved å ta i bruk lignende dialoggruppearbeid på ditt arbeidssted?
9. Ser du noen utfordringer ved å ta i bruk lignende dialoggruppearbeid på ditt arbeidssted?
10. Kan dialoggruppe være en arena som bidrar til økt refleksjon og utvikling av bedre utøvelse av skjønn og danning, både individuelt og i ditt profesjonsfellesskap?
11. Tror du at deltakelse i metoden dialoggruppearbeid ville vært bidragsytende til å i større grad dele egen erfaring i ditt kollegium?

- Ja
- Vet ikke
- Nei

12. I hvor stor grad mener du denne arbeidsmetoden kan føre til en utvikling av egen og felles profesjonskunnskap og profesjonsdannelse?

I liten grad

I noe grad

I stor grad

I meget stor grad

13. Hvilke faktorer ved dialoggruppemøtene mener du har vært særlig viktige for at metoden har lyktes/mislyktes i denne prosessen du har deltatt i?

Takk for deltakelsen!

Mvh

Siri Terese Pedersen og Siri Jørild Larsen