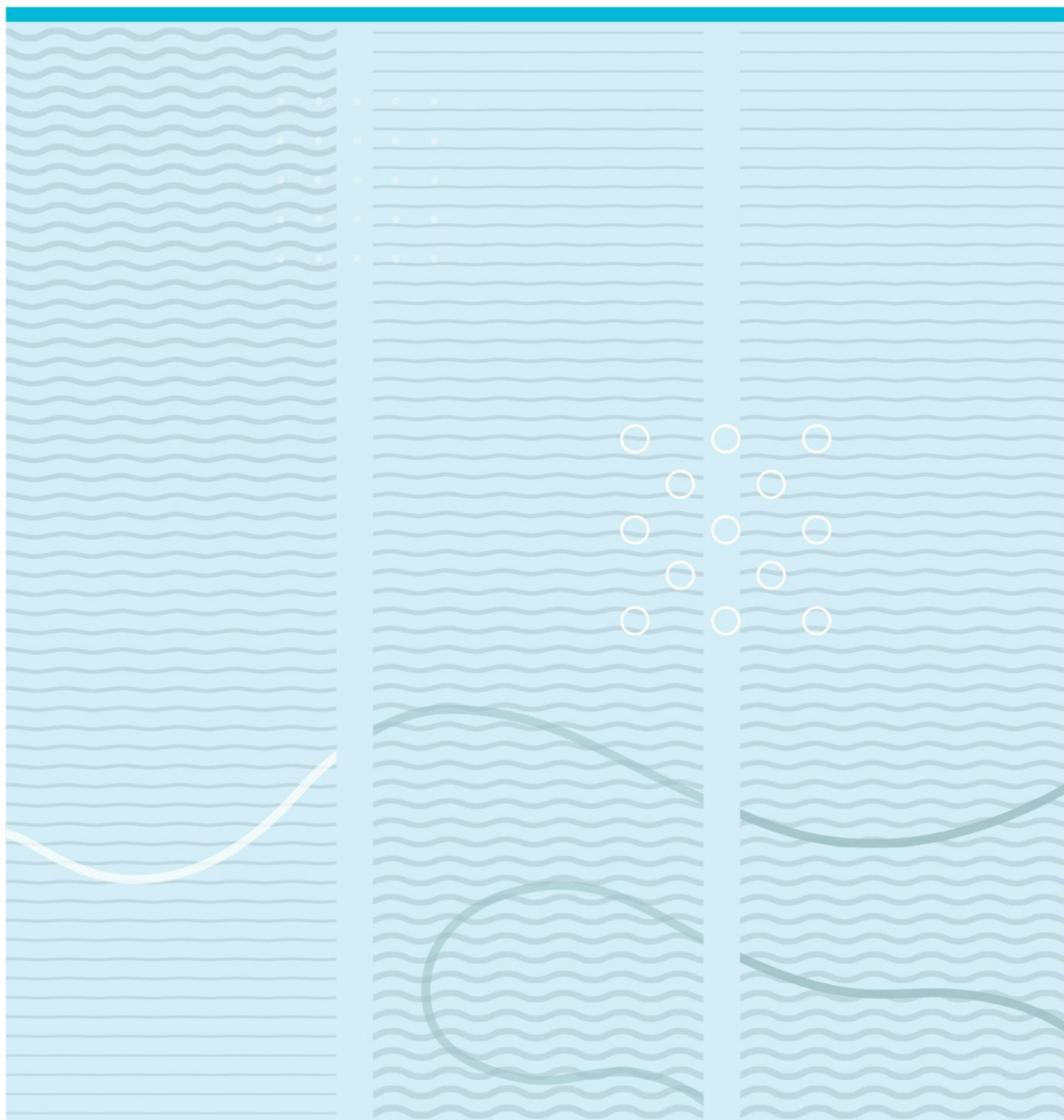


Kjersti Bruu

På søken av det store i det små

En casestudie av en aksjon basert på demokratiske verdier.



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idrett og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk

<http://www.usn.no>

© 2017 Kjersti Bruu

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

«Phronetisk forskning er på samme tid så detaljeret og så generell som mulig; den søker det store i det små, og vice versa;» (Flyvbjerg 1991, s. 84)

Vi har i dette utviklingsarbeidet svitsjet mellom de store spørsmålene og de små spørsmålene. Prosessen har i all hovedsak vært å søke det store i det små. Store og mektige temaer som demokrati og medborgerskap, har gjennom skolebasert kompetanseutvikling blitt til klare konkrete tiltak for endring av egen praksis. Dette har imponert meg stort, og derfor ville jeg at nettopp det skulle gjenspeiles i tittelen.

Problemstillingen *«Hvordan kan aksjonslæring bidra til å fremme en felles pedagogisk plattform for klasseledelse med vekt på de demokratiske verdiene?»* ble avgrenset til to fokusområder. Det ene har vært å utarbeide en felles praksis for demokratisk klasseledelse, en verdibasert praksis. Følgende forskningsspørsmål ble stilt: *Hva gjør de demokratiske verdiene med elevsynet og rollen som klasseleder?*

Det andre fokuset har vært å prøve ut en strategi, først og fremst for å se om den var nyttig i forhold til å utvikle ny praksis, men også om jeg som skoleleder kunne håndterte denne strategien. Forskningsspørsmålet: som ble stilt i den sammenhengen var: *På hvilken måte har aksjonslæring bidratt til å utvikle lærernes kompetanse?*

Jeg har brukt som teoretisk rammeverk anerkjent teori innenfor sosiokulturell læringssyn og samfunnsvitenskap, dette for å sette verdiene og strategiene i en valid ramme. Jeg har også brukt skolens eget rammeverk for å sikre at praksisen lå innenfor handlingsrommet vårt (Berg, 1999). Resultatene viser at det er mulig å jobbe med overordnet og grunnleggende rammeverk basert på verdier og gå trinn for trinn til å få det til å bli en endring som gjenspeiles i klasserommet.

Studien viser også at skolebasert kompetanseutvikling, hvor en tar utgangspunkt i skolens egne utfordringer og skolens egne lærere får være med å påvirke strategien underveis, har virket motiverende og har ført til endring av praksis. Studien viser også at aksjonsforskning/ aksjonslæring er en strategi som ivaretar mangfoldet. Vi lærer på forskjellige måter, både barn og voksne. Men gjennom denne strategien og ITP- modellen blir mangfoldet ivaretatt (Bjørnsrud, 2015).

Innholdsfortegnelse

1	Oppgavens tema	7
1.1	Samfunnspolitisk begrunnelse for tema	7
1.2	Personlig begrunnelse for tema.....	8
1.3	Problemstilling og avgrensing av oppgaven	9
1.4	Oppbygging av oppgaven.	10
2	Beskrivelse av case	12
2.1	Casestudie	14
3	Teoretisk rammeverk	15
3.1	Læringsteori	15
3.2	Organisasjonsteori.....	16
3.3	Læreres læring	18
3.4	Demokrati og læringsmiljø	20
3.5	Klasseledelse	24
4	Aksjonsforskning og aksjonslæring	27
4.1	Valg av metoder	32
4.1.1	ITP- modellen	34
4.1.2	Fortelling som metode	40
4.2	Forskerrollen og validitet	42
4.2.1	Forskerrollen.....	42
4.2.2	Validitet	43
5	Analyse/ drøfting	47
5.1	Hva gjør de demokratiske verdiene med elevsynet ditt og din egen rolle som klasseleder?	48
5.1.1	Refleksjon rundt sin egen rolle som klasseleder	48
5.1.2	Klasseledere som ser elevene	51
5.1.3	Klasseledere med nye og felles verktøy i verktøykassa	53
5.2	På hvilken måte har aksjonslæring bidratt til å utvikle lærernes kompetanse?	56
5.2.1	Delt visjon	57
5.2.2	Mentale modeller.....	58
5.2.3	Læring i team.....	59
5.2.4	Personlig mestring	60

5.2.5	System tenkning- ledelsens oppgave.....	62
6	Funn, konklusjon og veien videre	65
6.1	Funn	65
6.2	Konklusjon	69
6.3	Veien videre	70
7	Litteraturliste.....	73

Forord

Jeg er utrolig glad for at jeg har fått jobbet med denne oppgaven. Jeg har møtt teori som stemmer overens med verdiene og tankene jeg har i forhold til hvordan vi skal behandle hverandre som mennesker, hvordan vi bygger opp en organisasjon og hvordan vi mennesker sammen kan løfte oss. Jeg har brukt meg selv til å finne ut om denne teorien stemmer overens med den praktiske hverdagen. Det har vært morsomt, det har vært krevende, det har vært frustrerende. Men det å kunne bruke teorier i sammenheng med menneskers narrativer og gjenkjenne, finne og få større forståelse er en stor glede. Jeg har gjennom denne prosessen fått en større forståelse for både teoriene og menneskene.

Jeg blir veldig idealistiske når jeg jobber med dette, jeg føler jeg får åpnet opp hvordan vi mennesker er, hvor sammensatte vi er. Jeg tenker da at jeg alltid skal gå ut i verden med de rette brillene på, og så får jeg det ikke til! Jeg tar feil briller på, glemt brillene har jeg gjort, og jeg møter andres briller. Men der, akkurat i dette møtet skjer det noe nytt hver eneste gang. Noen ganger er det veldig til å holde ut, andre ganger er det nesten ikke det. Og det er gjennom dette spenningsfeltet vi mennesker utvikler oss, gjennom hele livet. Vi fortsetter å gå i læringssirkler og læringstrapper. Jeg har blitt både svimmel og andpusten gjennom dette studiet. Jeg ser frem til for et øyeblikk å nyte utsikten fra toppen av denne trappen, før jeg begir meg videre oppover en annen trapp.

Takk til de som har fulgt meg gjennom sirkler og trapper. Takk til familie, venner, kollegaer og forelesere ved høghskolen. En spesiell takk til min veileder Halvor Bjørnsrud som har veiledet meg gjennom med ro og kløkt. Når du sier jeg klarer det, da gjør jeg det, selv om du alltid kom med et konstruktivt men...

Drammen, mai 2017

Kjersti Bruu

1 Oppgavens tema

Gjennom masterstudiet har vi vært igjennom sentrale emner i dagens skole. Det har skaffet meg teoretisk og metodologisk kompetanse som jeg ønsker å ta i bruk i min studie. De fagfeltene som jeg ønsker å gå nærmere inn i, gjennom forskning fra et lederperspektiv, er endringsprosesser i skolen og skolens samfunnsmandat hvor demokrati og medborgerskap har en sentral rolle.

1.1 Samfunnspolitisk begrunnelse for tema

Endringsprosesser med sikte på kompetanseutvikling og demokratiske verdier har stor aktualitet i samfunnsdebatten. Denne debatten går i samfunnet generelt, men også i skolen spesielt. De senere årene har forskning og utvikling på skolens egen arena blitt mer aktuelt. Statens bidrag i dette har vært *Skolebasert kompetanseutvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2013). Grunntankene i dette prosjektet er at forskningen og endringsprosessene skal skje på hver enkelt skole, og gjennom at skolen utvikler seg til en lærende organisasjon, føre til bedre læringsmiljø for hver enkelt elev. I skolebasert kompetanseutvikling skal alle lærere være aktive deltagere og komme frem med sin stemme (ibid). Dette er et grunnleggende demokratisk prinsipp. For at elevene skal få med seg demokratiske kunnskaper, ferdigheter og holdninger, må skolen være preget av disse verdiene.

Demokratiske verdier står sentralt i mange av samfunnets utfordringer. Elevenes sosiale bakgrunn påvirker elevenes resultater på skolen, mobbeproblematikken er vanskelig å redusere og vi har innvandring fra land som ikke har demokrati som en del av sitt verdigrunnlag. Individualisme, sosiale relasjoner gjennom digitale verktøy er utfordringer skolen møter i sin oppgave i å bygge gode læringsmiljøer (Meld. St. 28(2015-2016), 2016)

I Mld.St. 28(2016) prioriteres det tre tverrfaglige temaer som skal prege fagfornyelsen i den nye læreplanen. Disse tre er: *Demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring*. Skolen skal både lære elevene om demokrati, men også øve dem i demokratisk praksis. En del av innholdet i det tverrfaglige temaet kan være læring om demokratiet, for demokratisk deltagelse og gjennom demokratisk deltagelse. (Stray, 2011)

En grunnleggende verdi i demokratiet er å ha respekt for forskjellighet og kunne leve sammen i fellesskap. Det blir også påpekt at elevene skal få en opplæring som gjør dem i stand til å være medborger, statsborger og verdensborger når de blir voksne. Klasseledelse er sentralt i denne utfordringen, og utøvelse av denne rollen blir viktig i forhold til hvordan de demokratiske verdiene gjennomsyrrer hverdagen til elevene.

Jo mer forskning på dette feltet jo bedre slik at samfunnsdebatten og retningene på disse utfordringene blir mest mulig basert på viten og helhetstenkning og ikke på kortsiktig og holdningsmessig grunnlag.

1.2 Personlig begrunnelse for tema

Jeg har valgt ut disse fagområdene ut i fra et personlig sterkt engasjement. Jeg har 20 års praksis som lærer i skolen, hvor stort sett alle utviklingsprosesser ble bestemt av et overordnet nivå, hvor lærerne hadde liten eller ingen påvirkning. Dette førte til lite endring av praksis og lite motivasjon.

Som kontaktlærer har klassemiljøet alltid engasjert meg sterkt. Jeg har vært opptatt av å se hver enkelt elev, men som en del av en gruppe og bruke gruppen som ressurs for hver enkelt. Da vi hadde modulen «Læreprosesser, barne- og ungdomskulturen- sett i ledelsesperspektiv», hvor de demokratiske verdiene var sentrale, fikk jeg en større forståelse av at det var gjennom demokratiske verdier og demokratisk medborgerskap jeg hadde mitt ståsted som klasseleder. Men i de læremiljøene jeg har vært har det som sagt vært lite demokratisk tankegang både i forhold til de voksne og elevene på skolen. Jeg har vært frustrert mange ganger for at vi voksne har vært lite samkjørte og ikke sett verdien av å jobbe med elever ut i fra læreplanens samfunnsmandat (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Nå som jeg jobber som skoleleder, har nettopp denne samkjøringen vært et hovedfokus. Jeg har også dratt med meg viktigheten av at skolen har et felles verdigrunnlag som hovedsakelig er skissert i den generelle delen av læreplanen. Min påstand er at mange lærere ikke er seg bevisst hvilke verdier de tar med seg inn i klasserommet når de underviser.

Derfor har arbeidet med de demokratiske verdiene vært svært viktig for meg med den hensikt at hver enkelt lærer skal bli mer reflektert over hvilke verdier man bringer med seg i møte med elevene. I Meld.St 28(2016) påpekes det at verdiene skal prege skolehverdagen, både for elever og voksne.

I nyere skoleforskning finner jeg også dekning for viktigheten av at lærere reflekterer over egen praksis og at de demokratiske verdiene gjennomsyrrer skolen. Begge disse faktorene er sentrale for elevenes læringsutbytte. Dette vil jeg gjøre nærmere rede for i teorigrunnlaget for oppgaven.

I min masteroppgave er det viktig for meg å ta med meg mitt personlige engasjement og bruke min praksiserfaring til å avdekke nye perspektiver. Det ble naturlig for meg å bruke både endringsprosesser og demokratiske verdier inn i arbeidet.

1.3 Problemstilling og avgrensing av oppgaven

Problemstilling:

Hvordan kan aksjonslæring bidra til å fremme en felles pedagogisk plattform for klasseledelse med vekt på de demokratiske verdiene?

Forskningsspørsmål:

1. Hva gjør de demokratiske verdiene med elevsynet og rollen som klasseleder?
2. På hvilken måte har aksjonslæring bidratt til å utvikle lærernes kompetanse?

Gjennom forskningsspørsmålene har jeg avgrenset problemstillingen. Dette er en masteroppgave i utdanningsledelse, og det er derfor viktig at ledesperspektivet er fremtredende. Jeg vil likevel legge hovedvekten på selve aksjonslæringsprosessen (Bjørnsrud, 2005; Tiller, 2006) fordi nettopp det å drive en vellykket endringsprosess, som en aksjonslæring kan være, er en vesentlig del av lederrollen i dagens skole. Dette blir understreket i st. meldinger og NOU2015:8 (2015) om fremtidens skole. I sammenheng med lederrollen blir det understreket at skolen skal utvikle seg til en lærende organisasjon, hvor både individuell og kollektiv læring hos lærerne står sentralt. (Senge, 2006).

Forskningsspørsmålet: *Hva gjør de demokratiske verdiene med elevsynet og rollen som klasseleder?* Er myntet på å avdekke om denne aksjonslæringsprosessen har vært vellykket i forhold til aktørenes opplevelse av endring til noe bedre i forhold til elevenes læringsmiljø og refleksjon rundt sin egen rolle for å ivareta dette.

Jeg vil bruke aksjonsforskning som strategi for å innhente empiri. For å kunne belyse prosessens vellykkethet i forhold til kompetanseutvikling stiller jeg følgende forskningsspørsmål: *På hvilken måte har aksjonslæring bidratt til å utvikle lærernes kompetanse?*

Personlige mål for dette prosjektet var som skoleleder å få erfaring med å drive skolebasert kompetanseutvikling, slik at jeg kan bruke det som et verktøy videre i min ledelsespraksis. Dette sammenfaller også med målsettingen for masterstudiet i utdanningsledelse.

1.4 Oppbygging av oppgaven.

I kapittel 1 har jeg redegjort for oppgavens tema, Jeg har begrunnet tema både samfunnspolitisk og personlig. På bakgrunn av dette presenterer jeg problemstillingen og hvilke avgrensinger jeg har gjort i forhold til denne. I kapittel 2 beskriver jeg caset og casestudie. Videre i kapittel 3 gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket for denne studien. Det teoretiske rammeverket omhandler læringsteori, organisasjonsteori, læreres læring, demokrati og læringsmiljø og klasseledelse. De demokratiske verdiene som har stått mest sentralt i vårt arbeid er å få frem alle sine stemmer i fellesskapet og respekt for hver enkelt. Dette valget begrunner jeg senere i oppgaven gjennom utfordringene vi hadde på skolen og i teoridelen med spesielt vekt på Hannah Arendts(1996) forståelse av mennesket.

I kapittel 4 går jeg nærmere inn på den strategien jeg valgte nemlig aksjonsforskning, som en del av skolebasert kompetanseutvikling(Bjørnsrud, 2015). Som metode vil jeg bruke narrative historier(Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Hedegaard Hansen, 2009), ITP- modellen og brevmetoden(Berg, 1999; Bjørnsrud, 2015; Bjørnsrud & Nilsen, 2008) og avslutter kapittelet med å kommentere forskerrollen og validiteten for studien.

I kapittel 5 samler jeg empirien med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og begrunner hvordan jeg har kommet frem til de forskjellige kategoriene.

Resultatet av denne analysen vil jeg drøfte ut i fra forskningsspørsmålene og det teoretiske rammeverket jeg har presentert i kapittel 3, for å kunne svare på problemstillingen. Hoveddelen av empirien vil komme fra evalueringen av aksjonslæringsprosessen, dvs bygge på aktørenes opplevelse og egenvurdering av prosessen og sin egen rolle.

Til sist trekker jeg noen tråder til hvordan dette arbeidet kan tenkes videreføres både realistisk og med ønsker.

2 Beskrivelse av case

Studiet er blitt gjennomført på en 1.-7. skole ved et oppvekstsenter et sted på Østlandet. I beskrivelsen tar jeg bare med ansatte som var med i studien. Da studien ble gjennomført var det ca. 130 elever ved skolen. Det er bare en klasse per trinn. Trinnene er fordelt på forskjellige bygninger, 1.-3. trinn er samlet i ett bygg og 4.-5. trinn er samlet i et annet bygg sammen med skoleadministrasjonen. Det er 10 pedagoger ansatt på skolen, dette er innberegnet enhetsleder og avdelingsleder for skole. Enhetsleder er leder for barnehage, SFO og skole, og deltok delvis i utviklingsarbeidet og avdelingsleder ledet utviklingsarbeidet. Det var derfor 8 lærere, 7 kontaktlærere og 1 spesialpedagog/ faglærer som deltok i selve aksjonslæringen. Lærerne er delt i team etter trinnets fysiske plassering dvs at 1.-3. trinn sitter på samme teamkontor og 4.-7. trinn sitter sammen.

Oppvekstsenteret består av et lederteam med enhetsleder/ rektor, avdelingsleder for SFO og barnehage og avdelingsleder for skole. Skolen har ikke plangruppe, men det ble nedsatt en ressursgruppe i forbindelse med utviklingsarbeidet. Den besto av enhetsleder, tillitsvalgt, verneombud og avdelingsleder for skole. Enhetsleder har jobbet ved denne skolen i 4 år, avdelingsleder i snart 2 år, dvs at ledelsen på denne skolen er forholdsvis fersk. Det er også for begge lederne første gang de innehar disse stillingene, men begge har jobbet innenfor skole i mange år. Tillitsvalgt og verneombud har vært på denne skolen i 15-20 år. Det var derfor en god blanding i ressursgruppen i forhold til både å kjenne skolen, men også å kunne bringe inn nytt.

Både tillitsvalgt og verneombud tilhører mellomtrinnets team. Dette teamet består av tre andre hvor to også har lang fartstid på skolen. På småskoleteamet er de 3 og er sammensatt på motsatt måte. Alle tre lærerne er forholdsvis nye. Det har vært lite systematisk arbeid på tvers av teamene, så kulturen på de forskjellige teamene var veldig ulike. Mellomtrinnet hadde vært igjennom utviklingsarbeider før, og hadde automatisert mye god og felles praksis, samtidig som de var godt innarbeidet i delingskultur og teamsamarbeid. Men teamet var også satt i forhold til roller og holdninger til hverandre. I denne gruppen er det spesielt to som dominerer mye av kulturen og hvordan samarbeidet utvikles.

Småskoleteamet var derimot satt sammen av nye lærer fra forskjellige skoler og hadde lite felles praksis. De brukte en del energi på å prøve å tilegne seg kulturen som var på skolen, noe som var vanskelig fordi de bare så og hørte om den som uttrykk for praksis.

Dette skapte usikkerhet i forhold til eget ståsted og det gjorde at de to lærerne på mellomtrinnssteamet ble veldig meningsbærende for kulturen på hele skolen.

Jeg begynte som avdelingsleder på denne skolen høsten for to år siden. Det første året jeg jobbet hadde vi to klasser som vi hadde hjelp fra andre instanser for å arbeide med det sosiokulturelle læringsmiljøet i klassen. Begge kontaktlærerne sluttet i løpet av dette året. Både lærere og ledelse på skolen bruker mye tid og ressurser på elevsaker, og det gjaldt ikke bare de to klassene. Det er en liten skole med en sentral plass i lokalsamfunnet, og kontakten mellom skole og foreldre var stort sett veldig tett, mye mailer og telefoner. De utfordringene vi jobbet mest med hadde utgangspunkt i elever som hadde lite toleransevindu for andre. Noen elever fikk mye eller krevde mye oppmerksomhet, andre ble ikke sett. Elevundersøkelsen som ble gjort i 5.-7. trinn ga også noen utslag på de samme utfordringene selv om vi skåret generelt bra.

Styrkene til denne skolen er et engasjert personale som gjerne vil lære og diskutere både fag og pedagogikk. De har bygget opp gode rutiner rundt vurderingspraksisen sin og reflekterer mye sammen i planlegging av undervisning, og ser på ansvaret for den faglige og sosiale utviklingen til elevene som et felles ansvar. Det er et samlet personale som liker å lære og hele tiden være på jakt etter den gode praksis.

Valg av sted for studien var naturlig å ta på egen arbeidsplass der jeg jobber som avdelingsleder. Som nevnt tidligere har jeg et stort engasjement i forhold til å bygge gode klassemiljøer ut i fra de verdiene som ligger til grunn for norsk skole. Jeg har heller aldri jobbet i et miljø som har vært så faglig interessert og positiv til endring. Det var både behov for å utvikle bedre praksis på et felt jeg interesserte meg for og et trygt miljø å gjøre dette i som var utløsende for valg av case.

Men å forske på egen arbeidsplass fører til noen forskningsetiske utfordringer. Nærheten til forskningsfeltet og deltakerne stilte store krav i forhold til behandling av empiri og offentliggjøring av data. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i oppgaven.

2.1 Casestudie

I denne studien er det bare en analyseenhet, og betegnes derfor som en casestudie. Studiet hadde som formål å utvikle denne enhetens kompetanse, og derfor var enheten unik og vitenskapelig interessant. I en casestudie er det mye informasjon om enheten som studeres og jeg samlet inn data både på et meso- og mikronivå(Grønmo, 2016). På mesonivå ligger data som gjelder samlet for organisasjonen, mens på mikronivå ligger det data fra hver enkelt lærer. Forskningsspørsmålene var derfor viktige for å avgrense og skille ut informasjon som hadde betydning for studien og informasjon som ikke hadde betydning. Siden dette studiet er gjort på en enhet, har det vært viktig å bruke teori som har gjort det mulig med teoretisk generalisering i sammenheng med de dataene jeg har fått inn(ibid). Jeg hadde to forskningsspørsmål, det ene gikk på å utvikle denne enhetens kompetanse. Selve innholdet i utførelsen av studiet var unikt for denne enheten, men kompetansen som skulle utvikles er generell fordi den har utgangspunkt i styringsdokumenter for skolene i Norge. Det andre forskningsspørsmålet gikk ut på å bruke en strategi for kompetanseutvikling. Selv om endringen av praksis som kom ut av denne prosessen er unik for denne enheten, så kan resultatene sees på som generell hvor vidt denne strategien egner seg til kompetanseheving i skolen eller ikke. Strategien som er brukt er godt forankret i teori som er anerkjent på dette området.

3 Teoretisk rammeverk

3.1 Læringsteori

I norsk skole er det et klart uttalt mål fra politisk hold om kompetanseheving både for lærere og ledere. Et viktig premiss er at aktørene deltar aktivt i disse kunnskapsprosessene og at det skjer på hver enkelt skole. Skolens formelle ledelse har et spesielt ansvar for å sette i gang prosesser som fører til læring i organisasjonen, men også for hver enkelt aktør. Ledelsen må både mentalt og ressursmessig sørge for at det skapes rom for refleksjon og kritisk analyse over egen praksis. Dette kan være spesielt utfordrende når det gjelder direktiver ovenfra. Direktiver ovenfra kan oppleves forstyrrende på organisasjonens indre liv hvis ikke ledelsen prioriterer det pågående utviklingsarbeid. Dette kan igjen føre til avmaktsfølelse og stillstand i utviklingen. Der skoleledelsen inntar en aktiv holdning og prioriterer arbeidet, har større sjanser for å lykkes. (Abusland et al., 2006)

Til grunn for utviklingsarbeidet som jeg har gjort ligger et sosialkonstruktivistisk syn som vektlegger samspillet mellom mennesker og de omgivelsene de lever og handler i. Konteksten for læringen har betydning for læringsprosessen, noe som igjen peker på at læring kan ledes. Og med dette som utgangspunkt blir ledelsen av læringsprosessen avgjørende om utviklingsarbeidet blir vellykket eller ikke (ibid). Det sosialkonstruktivistiske synet bygger på Deweys idebaserte konstruktivisme, sosiokulturelle teori og aktivitetsteori. (Prawat, 1996) I følge Dewey (2008) innebærer en læringsprosess en endring i personene som erfarer. For å få til denne endringen må det skje en handling og denne må igjen reflekteres over. For å få til denne prosessen la Dewey (ibid) vekt på språket som et viktig redskap, da særlig i form av dialog. Denne dialogen kan både føres som en individuell dialog og i et sosialt samspill. Den individuelle dialogen fører til kognitiv aktivitet hvor ens egne tanker og andres stemmer blir kvernet sammen og får oss til å reflektere over egen atferd. (Postholm 2012). For at denne prosessen skal finne sted må en delta i situasjoner hvor andres meninger blir fremført, og man må være motivert for handlingen.

En må ønske å lære noe nytt eller se hensikten med å endre. Dette er noe lederen må tilrettelegge for, slik at lærerne deltar i læringsprosessen med en motivasjon for å endre praksis. Hannah Arendt(1996) trekker frem menneskets unikhets i aktiviteten handling. I handling bringer vi oss frem i fellesskapet og viser hvilke verdier og holdninger vi har. Dette er i følge Arendt(ibid) en unik handling, for disse handlingene har aldri skjedd tidligere, og man bringer noe nytt frem. Dette skaper en arena for å tenke nytt. Dette synet mener jeg stemmer overens med det sosialkonstruktivistiske synet som bygger på samspillet mellom mennesker og den konteksten de er i(Dewey, 2008). Denne situasjonen vil alltid være ny, og derfor kan alltid noe nytt bringes inn. I hvilken grad menneskene viser seg frem kommer an på samspillet mellom menneskene og her har lederen en viktig rolle.

3.2 Organisasjonsteori

I St. Mld 28(1999) er det et sentralt premiss at skolene skal være en lærende organisasjon med kultur for læring. Dette understrekes igjen i St. Mld 30(2004). I en lærende organisasjon må organisasjonens medlemmer kunne se helheten, drøfte det som er viktig å endre og at man lærer sammen. En lærende organisasjon bygger på et sosiokulturelt læringssyn som har sine røtter tilbake til blant annet Dewey og Vygotsky(Abusland, Langfeldt, Skedsmo, & Sivesind, 2006). Læring skjer i et samspill med andre, dette gjelder både barn og voksne. Deweys(2008) syn på dialog og samspillet mellom menneskers betydning for læring ser man gjenspeile seg i Peter Senges(1991) modell for en lærende organisasjon.

Peter Senge(ibid) var opptatt av å flytte fokus fra erfaringsbasert læring til forventningsbasert læring i sin bok «Den femte disiplin- kunsten å skape den lærende organisasjon». Samtidig la han stor vekt på systemtenkning i organisasjonen.

Senge(ibid) er opptatt av kunnskapen som allerede er i organisasjonen og gjennom å arbeide med alle fem disipliner parallelt vil hvert enkelt individ og hele organisasjonen lære og utvikle seg. Han ser at det er i liten grad nyttig å overføre kunnskap fra en organisasjon til en annen, hver organisasjon må utvikle sine egne analyser og løsninger (Roald, 2012).De fem disiplinene er: *systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, delt visjon og læring i team*(Senge, 1991).

Systemtenkning er den sentrale disiplinen i modellen. Den utgjør et begrepsmessig skjelett, som skal hjelpe aktørene til å se sammenhenger og underliggende helhetlig tankegang. Organisasjoner er komplekse og systemtenkning skal hjelpe til å systematisere denne kompleksiteten slik at man kan oppdage årsaker til problemer og hvordan man kan avhjelpe problemene på et varig grunnlag. Denne disiplinen er en viktig lederoppgave slik at lederen kan hjelpe grupper av mennesker til å skape en felles forståelse.

Personlig mestring kaller Senge(ibid) den lærende organisasjons ånd og sjel. En organisasjon lærer bare hvis mennesker lærer. Hvis ikke det skjer individuell læring vil det heller ikke skje organisasjonsmessig læring, men individuell læring er heller ingen garanti for organisasjonsmessig læring. I personlig mestring ligger det både en forståelse av hvor vi er i nåsituasjonen samtidig som man har visjoner. Gjennom disse to aspektene kommer det frem en kreativ spenning. Det vesentlige for personlig mestring er å holde på denne spenningen gjennom livet. Læring blir da hvordan man skaper og opprettholder denne spenningen for å skape de resultatene som vi ønsker å få ut av livet. En lærende organisasjon er avhengig av mennesker som praktiserer denne læringen.

Mentale modeller har stor betydning for hvordan vi oppfatter verden. Det kan være inngrodd antagelser, holdninger og oppfatninger som preger handlingene våre uten at vi er klar over dem. Senge(ibid) understreker viktigheten av at disse mentale bildene kommer opp til overflaten, for da først er det mulig å se om de hemmer eller fremmer utviklingen av egen og organisasjonens læring. Denne disiplinen krever at man er villig til å se på sine egne mentale modeller, hvor en snakker om dem sammen med kollegaer og også er villig til å bli påvirket av andre. Dette fører igjen over til en annen disiplin, *læring i team*.

Ved *læring i team* må du prøve ut dine meninger og få reaksjoner på dine egne mentale modeller. Dette krever en kultur hvor det er mulig for alle å tre inn i fellesskapet(Arendt, 1996). Læring i team må gjenspeile dialog fremfor diskusjon. Klimaet må bære preg av at vi vil få til noe i fellesskap og ikke være preget av at noen har rett og andre galt. Når gruppelæring skjer under slike gode forhold er det en kjent sak innenfor flere disipliner at en gruppes prestasjoner kan overgå summen av prestasjoner til gruppens medlemmer(Senge, 1991).

Delt visjon: Mange organisasjoner og ledere har visjoner, men Senge(ibid) understreker nødvendigheten av at en organisasjons visjon må være en delt visjon, En delt visjon er en visjon som alle i organisasjonen deler og ønsker å jobbe mot, derfor må den være forankret i alle ledd. En felles visjon avdekker den felles oppfattelsen av hvor vi vil hen i fremtiden. En delt visjon fører til ekte innsatsvilje og deltagelse(Senge, 1991).

3.3 Læreres læring

Når vi skulle ta for oss demokratisk klasseledelse var det viktig å få til en dobbelkretslæring hvor vi gikk i dybden på hvilke verdier som danner grunnlaget for handlingen. Dette vil si å ikke bare jobbe med hvordan, men å gå i dybden for å vite hvorfor.(Kim 2004) Lærerne må kunne reflektere over, argumentere for og begrunne sine handlinger. For å kunne bli oppfattet som profesjonell kan ikke dette bare begrunnes ut i fra egne eller kollegers erfaringer, men også være begrunnet i forskningsbasert kunnskap og skolens styringsdokumenter(Ertsås & Irgens, 2012).

Jeg vil bruke Wenigers(1953) graderte teoribegrep som utgangspunkt for forståelsen av bruken av teori som jeg la inn i utviklingsarbeidet. Synet på teori inn i det samfunnsvitenskapelige forskningsfeltet har vært preget av sammenligningen med naturvitenskapen. Her blir det gitt lite rom for teori som ikke gjør krav på kontekstuavhengighet eller forutsigbarhet, som blir omtalt som svak teori. Weniger(ibid) ønsket å bygge bro over teori- praksis- dikotomien. Han la til grunn at teori og praksis ligger nært knyttet og gjensidig avhengig av hverandre. I skolehverdagen er dette teoriforståelsen som gjenspeiler seg. Hverdagen i klasserommet er mangfoldig og komplisert så en lærer erfarer og handler konstant. For at teori skal ha påvirkning på praksisen i hverdagen, må teorien bli en del av praksisen. Dette tydeliggjøres gjennom Wenigers(ibid) graderte teoribegrep. Weniger(ibid) graderer teoribegrepet i *teori av første, andre og tredje grad*.

Teori av første grad(T1) er teori som finnes i all praksis, men som ikke er uttalt. Teorien kommer til syne i handling, og i følge Weniger er all praksis teoriladet.

Teori av andre grad(T2) er den teorien man er seg bevisst. Denne teorien kan man uttrykke, men ikke alltid umiddelbart. Det kreves også av og til ettertenksomhet og anstrengelse for å komme frem til den.

I følge Weniger(ibid) er dette praktikerens begrunnelse for sine handlinger, der hun viser sin forståelse av seg selv og sin yrkesutøvelse.

Teori av tredje grad(T3) er teorien som kan brukes til å analysere praksis. Den innebærer et metateoretisk og refleksivt nivå. Denne teorien bidrar til at praktikerer kan reflektere over sin egen praksis med en analytisk distanse og dermed kunne stadig forbedre denne.

I T.I. Ertsås og E.J. Irgens(2012) redgjørelse av Wenigers(1953) teorimodell legger de til grunn i T3 begrepet både teori av svak og sterk forstand. Lærere er en profesjonsgruppe som i liten grad nytter sterk teori til sin praktiske hverdag. Bekymring rundt denne mangelen av sterk teori i skolehverdagen kommer også til syne i St.mld. 31: *Kvalitet i skolen*(2008). Jeg har nevnt tidligere Senges(1991) kritiske syn på kunnskap bare basert på erfaring og holdninger. Dette synet samsvarer med Wenigers(1953) oppfatning av erfaringslæring. Han betegner det som erfaringstyranni, og hevder at å bare vise til erfaringer innebærer ofte å legitimere slapp eller dårlig praksis. Det begrenser også mulighetene for å se at arbeidet kan utføres på mange måter. Det er dette synet jeg legger til grunn ved min påstand, som jeg kommer med i begrunnelse av tema for oppgaven, om at lærere ikke er seg bevisst hvilke verdier de har med seg inn i klasserommet.

I min studie har jeg brukt teori både av svak og sterk forstand. Utviklingsarbeidet foregikk på en liten skole, og uten teori av sterk grad ville fort den lokale konteksten sette rammene for kunnskapsutviklingen. Dette ville bli en for snever ramme, samtidig som vi kunne risikere å utvikle praksis som ikke samsvarer med styringsdokumentene. I denne prosessen var jeg opptatt av at vi skulle ta stegene gjennom T1 og T2, og videre til steg T3(ibid). T3 nivået er nødvendig for å kunne se utenfor seg selv, og slik jeg ser det fjerner man lærerens praksis fra det personlige aspektet slik at det blir lettere å diskutere praksis, holdninger og kunnskaper gjennom dialog framfor diskusjon jmf. Dewey(Dewey, 2005) og Senge(1991).

For at læreren sammen skulle finne frem til en bedre praksis måtte de opp på det metateoretiske perspektivet. Ikke alle lærere behersker evnen til å teoretisere, men gjennom læring i team får disse lærerne hjelp fra kollegaer og dermed er de også i stand til å få dette metaperspektivet til en viss grad.

Det er spenningsfeltet mellom T1 og T3 som kan utvikle bevisstheten i T2 dvs at sterk teori sammen med teori innhyllt i praksis kan føre til bedring av praksis.

En kan trekke trådene til Senges(1991) fem disipliner, der han omtaler kreativ spenning i personlig mestring. Slik jeg ser det er det viktig for den profesjonelle lærer å ha tilgang på sterk teori og få reflektert over egen praksis på et metateoretisk nivå for å holde engasjement og kvalitet yrkeslivet ut.

3.4 Demokrati og læringsmiljø

Utgangspunktet for mitt tema og sentrale begreper har jeg hentet fra Jannicke Heldal Stray. Gjennom arbeidet med doktorgraden(Stray, 2009) så hun på sammenheng mellom demokratisk medborgerskap og norsk skole. Det er hennes funn og synspunkter som hun legger frem i boken *Demokrati på timeplanen*(2011) jeg vil se min forskning i lys av.

Jeg vil også støtte meg til teorier om sammenhengen mellom utdanning og demokrati av Arendt og Biesta(2014) I boka *Ledelse i anerkjente skoler* (Fuglestad og Møller, 2006) legger forfatterne frem forskning som viser at anerkjente skoler preges av demokratiske verdier. Senere forskning om hvordan skolen utvikler seg og lærerne endrer praksis skjer der læreren er med i demokratiske prosesser(Bjørnsrud 2015, Desimone 2009, Postholm 2012). Elevmedvirkning og demokratisk medborgerskap er nedfelt i sentrale rammebestemmelser som: *FNs barnekonvensjon*(2003), *Menneskerettighetene*(United, 1948), *Europarådets pakt*(Europarådet, 2010), *skolens formålsparagraf og læreplanen*(Utdanningsdirektoratet, 2011) og *Mld.St 28*(2015-2016). Sistnevnte henviser til Strays(2011) forståelse av begrepet demokratisk medborgerskap:

«Temaet (demokrati og medborgerskap)er forankret i formålsparagrafen som understreker at opplæringen skal fremme demokrati og at elevene har rett til medbestemmelse. Demokrati og medborgerskap som tema i skolen skal legge til rette for læring som styrker elevenes demokratiforståelse og evne til å delta i demokratiske prosesser og fellesskap.... Innholdet i det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap kan blant annet være læring om demokratiet, læring for demokratisk deltakelse og læring gjennom demokratisk deltakelse.»

Mld.St 28(2015-2016, s. 38).

For at lærerne skal få brukt og utviklet sin pedagogikk og fagspesifikke ekspertise, bør skolen ha en felles forståelsesramme. Det er denne prosessen ledelsen både bør være initiativtaker og opprettholdende kraft i. Dewey (2005) hevder i den anledning at demokratiet må leves. Det voksne fellesskapet må bære preg av de relasjonene man ønsker elevene skal utvikle (Dewey, 2005). Dette fordrer nye arbeidsmåter. Endringer av praksis er en langsiktig jobb ettersom nye tanker og verdier som skal nedfelles i skolen krever omfattende prosesser. Det å arbeide for og gjennom demokrati krever en gjennomgripende praksisendring, med utgangspunkt i felles mål og holdninger. Skal man lykkes med dette arbeidet, må lærerne selv være med å endre, det vil si at de må ha mulighet for medvirkning (Jacobsen, 2012; Postholm, 2012). Stray (2011) understreker at skolen må fungere som en demokratisk institusjon som gjennomføres av demokratiske prosesser og prosedyrer. Det samme understrekes av J. Møller og A.M. Presthus (2006). For å kunne realisere en målsetting om demokratisk læring, må også det voksne fellesskapet være preget av demokratisk praksis.

Ledelsen har ansvar for å modellere og legge til rette for demokratiske prosesser som gjør at læreren selv lærer og tar det videre til egen praksis i klasserommet (ibid). I Gunnar Berg (1999) sin friromsmodell er grunnlaget for utvikling i skolen at man kjenner sine ytre og indre grenser. Ytre grenser er de rammene man har fått av offentlige myndigheter og de indre grensene er skolens nåværende praksis. Mellom disse grensene ligger det handlingsrommet man har til rådighet. I min studie tenker jeg å få utnyttet dette handlingsrommet ved å bli kjent med de ytre grensene og reflektere over de indre på bakgrunn av de ytre.

Demokratisk medborgerskap sammenfaller slik jeg ser det med demokratiforståelsen som fremkommer i formålsparagrafen (Lovdata, 1998). Demokratisk medborgerskap kan læres, og innebærer å lære *om* demokratiet, *for* og *gjennom* demokratisk deltagelse (Stray, 2011).

I en av de omtalte skolene som fremheves i boka *Ledelse i anerkjente skoler* (Fuglestad & Møller, 2006) hevder rektor at den viktigste suksessfaktoren for skolen var at de tok vare på elevene. Han fremhevet i samtaler, verdier som solidaritet og sosial rettferdighet. For at demokratisk medvirkning skal bli en del av elevenes hverdag må skolen jobbe med verdier som denne rektoren fremhever.

Foreldrene på denne skolen hadde et inntrykk av at ingen av elevene var redde for å si noe i klassen. Akkurat denne tryggheten er grunnlaget for demokratisk medvirkning og den påstanden vil jeg bruke Biestas(2014) syn på demokratisk utdanning for å underbygge nærmere. I sitt syn på demokratisk utdanning bruker han Hannah Arendts(1996) tanker om utdanning og demokrati. Det er viktig å påpeke at det er Biestas(2014) drøftinger om sammenhengen mellom begrepene jeg legger til grunn.

Arendts(1996) filosofi bygger på en forståelse av mennesker som aktive vesener. Det å være menneske har sammenheng med det vi gjør, det er gjennom det vi gjør vi viser hvem vi er. Hun skiller her mellom tre modaliteter: arbeid, produksjon og handling. Arbeid i Arendt sin betydning er forbundet med menneskekroppens biologiske prosesser. Disse aktivitetene bunner i stadige repetisjoner som ikke skaper noe av varig karakter. I produksjon skaper mennesket stabile sammenhenger slik at vi kan utfolde oss. Produksjon er styrt av mål og middel og vi skaper varig endring. Handling er i Arendt sin betydning der vi mennesker tar initiativ, starter på noe nytt og bringer nye ting inn i verden. Når mennesker handler, viser det seg frem for andre gjennom det vi gjør og det vi sier. Gjennom den responsen vi får fra andre utvikler vi oss. Men også det mennesket som responderer utvikler seg. Det skjer noe nytt og denne samhandlingen er i følge Arendt nødvendig for menneskets eksistens. Det er i denne forståelsesrammen Biesta(2014) begrunner demokrati som noe eksistensielt. Stray(2011) hevder også at demokratisk medborgerskap er en del av individets identitetskonstruksjon fordi det er betinget og skapt gjennom den politiske, kulturelle og den sosiale kulturen individet er en del av.

Arendt(1996) er opptatt av at vi må tåle å leve sammen, utholde mangfold og annerledeshet. Dette samsvarer etter min mening med Stray(2011) sin definisjon av likestilling. Hun hevder at: « Likestilling bør leses som respekt for ulikhet... respekt for det som er annerledes»(Stray2011b,s.86). Dette er også nedfelt i formålsparagrafen(Utdanningsdirektoratet, 2011).

For at vi skal få elevene til å vise seg frem, stå frem med sine meninger og verdier må miljøet rundt eleven være trygt. I følge Arendt(1996) tåler ikke barnet alltid responsen fra andre, de må ha en autorativ voksen som styrer disse prosessene.

Barn er i en utvikling, der de skal bli kjent med verden, og dens verdier, samtidig utvikle seg til å bringe noe nytt inn i den. Den voksne må stå som garantist for respekt for mangfoldet. Men både Arendt(1996) og Møller(2006) hevder også at mange voksne vil ha problemer med å tåle responsen fra andre når man trer frem i fellesskapet. Det er derfor naturlig fra et ledelsesperspektiv å se på hvor trygt voksenfellesskapet på skolen er. For at lærerne skal ta med seg disse verdiene, samtidig kunne ta rollen som den autoritative voksne, bør voksenfellesskapet bære preg av og modellere den samme praksisen(Dewey, 2005; Stray, 2011).

Dale(2008)understreker også viktigheten av språklig kommunikasjon i barns identitetsdannelse. I begrepet språklig kommunikasjon legger Dale til grunn at språket danner virkelighet. Han argumenterer for en pedagogikk, som med utgangspunkt i språklig kommunikasjon, integrerer alle skoleelever i skolefaglige prosesser. Språket er et redskap i vår tenkning og blir da også grunnlaget for våre handlinger. Derfor blir elevenes språkbeherskelse sentralt i læringsprosessene: «Elevens forståelse av et ords betydning uttrykkes i elevens anvendelse.» (Dale 2008 s.89).

I et sosiokulturelt perspektiv er samtalen sett på som den viktigste kommunikasjonsformen for å overføre kunnskaper og ferdigheter i samfunnet. I samtalen tar vi mennesker del i hverandres forståelse av omverdenen, og først gjennom denne delingen av kunnskap tar man det med seg videre og gjør det til sin egen handling og tenkning. «Språket er menneskets unike ressurs for å danne kunnskap og skape forståelse av omverdenen. Gjennom språket kan vi skape distanse, beskrive likheter og forskjeller, argumentere og ta del i ande menneskers erfaringer.» (Säljö 2002 s. 36)

Det er først når elevene bringer seg selv inn i fellesskapet man kan få til demokratisk medvirkning. Det er derfor mine målsettinger starter her. Vi har hatt en del utfordringer med klassemiljø hvor enkelte elever dominerer sterkt og andre ikke tør å vise seg frem i fellesskapet.

3.5 Klasseledelse

Stray(2011) leser formålsparagrafens betegnelse om likestilling som aksept for annerledeshet. Dette samsvarer også med begrepet inkludering. UNESCO introduserte begrepet inkludering i *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*(1994) der det blir påpekt at alle barn, selv de med spesielle behov har rett til å være i et inkluderende faglig og sosialt læringsmiljø. I gjeldene læreplan(Utdanningsdirektoratet, 2011) har inkludering både i forhold til sosialt og faglig miljø en sentral plass. I Meld. St 18(2011) bygges det opp en forventning om at lærere har en bevissthet om inkludering og bruker dette i den daglige undervisningen. Dette begrepet har utgangspunkt i en demokratisk, humanistisk tradisjon(Moen, 2012).

Jeg har tidligere i oppgaven redegjort for lærernes læring, og at dette skjer på forskjellige nivåer. En lærers hverdag består av mange handlinger som må skje der og da uten tid til videre refleksjon. Gjennom handlinger kommer våre mentale modeller frem(Senge, 1991). Torill Moen(2012) understreker viktigheten av å være bevisst sine mentale modeller og at man må ha et reflektert forhold til inkludering i sin praksis. Både Wenigers T3(Ertsås & Irgens, 2012) og Senges(1991) mentale modeller samsvarer med Søndena(2004) sitt uttrykk *kraftfull refleksjon*. Kraftfull refleksjon innbefatter at man har et metaperspektiv på egen bevissthet. For å kunne handle etter de verdiene som ligger til grunn for styringsdokumentene i skolen, må disse verdiene blitt jobbet med og reflektert over hos alle lærerne. Blir ikke dette gjort i skolen vil det være mye kun erfaringsbasert læring som vil gjenspeiles i handlingene til lærerne i klasserommet. Klasserommet er en komplisert arena med mange ting som skjer på en gang, skal læreren ha mulighet til å handle ut i fra verdier som inkludering for alle elever må både læreren være bevisst dette og samtidig være i stand til å omsette dette i praktisk handling.

Bjørnsrud(2012, s.45-46) definerer klasseledelse som at det «handler om å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø der elevene opplever seg sett, forstått og anerkjent, og der de som en del av fellesskapet kan bidra aktivt til egen læring.»

Dette samsvarer med den voksnes rolle slik Arendt(1996) understreker at barn er i utvikling og at det er den voksne som må ta ansvar for at barnet trygt kan vise seg frem i et fellesskap.

Torill Moen(2012) understreker også dette ved å trekke frem hvor viktig det er for et barn å kunne møte denne anerkjennende, samtidig som tydelige voksne slik at barnet kan vise seg frem. Det vil gi læreren en unik tilgang til hvordan eleven tenker og reflekterer og utvikler seg både faglig og sosialt. Det gir igjen læreren gode muligheter for å tilrettelegge undervisningen slik at læringen blir meningsfylt for elevene.

Ut i fra sosiokulturelt læringssyn er det i fellesskapet vi lærer, både barn og voksne. Empati, samarbeid, selvheldelse, selvkontroll og ansvarlighet er i følge Gresham og Elliott(Moen, 2012) sosiale ferdighetsdimensjoner som en elev trenger for å mestre skolehverdagen. Disse ferdighetene mener jeg er nødvendige for oss mennesker for at vi skal kunne mestre livene våre med en viss livskvalitet. For at en lærer skal kunne tilrettelegge for at barnet skal møte en skolehverdag som utvikler disse ferdighetene, må nødvendigvis læreren også inneha, reflektere og møte arenaer hvor disse ferdighetene blir videreutviklet. Erfaringer blir ikke automatisert uten vider hos oss mennesker, vi må være aktivt deltagende selv, handlende ut i fra Arendts definisjon(1996), hvor vi er aktivt deltagende i situasjoner og aktiviteter.

Det finnes ikke en eksakt praksis som skaper et inkluderende klassemiljø, men det er momenter som er viktige for en lærer når en organiserer og planlegger for elevenes læring(Bjørnsrud, 2012). Bjørnsrud(ibid) fremhever fem relevante momenter i en inkluderende skole som læreren må ivareta. Disse momentene er: *tilrettelegge for læring med mening, utvikle sin didaktiske kompetanse, skape gode relasjoner til elevene, skape samarbeid mellom elevene og legge til rette for foreldredeltakelse*. I vårt utviklingsarbeid har vi lagt vekt på å utvikle det indre liv på skolen, men det er viktig at vi får åpnet opp og involvert foreldrene slik at de også får et eierskap og forståelse for skolens praksis.

Denne proaktive voksenrollen blir fremhevet som den mest vellykkete lærerstilen for elevenes læring av Læringssenteret(2012), og kalt autorativ klasseledelse. Den har sitt utspring i teori om forskjellige foreldrestiler utarbeidet av sosiolog D. Baumrind(1991) Dette begrepet blir også brukt i bakgrunnsdokumentet for klasseledelse, knyttet til Ungdomstrinn i utvikling (www.uid.no/utvikling/ungdomstrinnet) Det autoritative perspektivet er både å opptre støttende i relasjoner, og samtidig sette tydelige krav og standard.

Gode relasjoner til barn og unge vil kunne medvirke til at grensesettingen kan få større gjennomslag og bli mer varig. Det å bygge gode relasjoner til elevene er fundamentalt viktig for både elevenes faglige utvikling, sosiale utvikling og den psykiske helsen. (Moen, 2011).

Relasjon betyr forhold mellom to eller flere personer. Begrepet er i utgangspunktet bygget opp rundt et gjensidig forhold, derfor er det viktig å påpeke at relasjon mellom lærer- elev alltid vil være asymmetrisk hvor det er læreren som er ansvarlig for å bygge relasjonen(ibid). Dette samsvarer med synet til Arendt(1996), som understreker viktigheten av den tydelige voksne som må være tilstede for å unngå flertallets tyranni. I denne relasjonsbyggingen er anerkjennelse et sentralt begrep. Moen(2011) fremhever komponenter som lærer må være seg bevisst for å bygge opp rundt dette begrepet: lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Disse komponentene er slik jeg ser det nødvendig at læreren har en bevissthet om for å kunne få frem hver enkelt elevs stemme i klasserommet.

4 Aksjonsforskning og aksjonslæring

Aksjonsforskning er en strategi hvor vitenskapelige metoder anvendes for å løse praktiske problemer på en måte som bidrar til utvikling av generell samfunnsvitenskapelig teori og kunnskap (Elden og Levin 1991 fra forelesning av J. Madsen 4.3.2015).

I dette utviklingsarbeidet var målsettingen å endre praksis til noe bedre. En endring krever handling, en aksjon. Aksjon assosieres kanskje ofte med voldsomme handlinger som kan føre til fronter, men som har et mål om å forandre. Å sette i gang utviklingsarbeid hvor aktørene må handle og som kan lage fronter vil en ikke umiddelbart tenke er positivt for å nå et mål. Etter min mening har man hatt en tendens til å ha en slik holdning både i ledelse og personalet i norsk skole. Den individuelle lærerrollen har stått sterkt, og tidligere var ikke ledelsen sterkt inne på den pedagogiske siden. Dette er heldigvis i forandring, og forståelsen for å samarbeide og lære av kollegaer i prosesser som ledelsen organiserer har blitt mer og mer vanlig. Som tidligere nevnt i Senges modell (2006) for en lærende organisasjon er nettopp det å bryte meninger, holdninger og verdier en nødvendighet for at organisasjonen skal lære. Aksjonsforskning setter disse prosessene i gang, hvor aktørene må være aktive og reflekterende i et fellesskap. Det var derfor naturlig for meg å bruke denne forskningsstrategien. Forskning skal avdekke, forklare og gi ny læring, og derfor passet denne sammensetningen av aksjon og forskning så godt til min studie.

Aksjonsforskning er et kjent begrep innenfor samfunnsforskning. Det var Kurt Lewin som lanserte begrepet i 1950 og 1960 årene (Bjørnsrud, 2005). I aksjonsforskning går en inn i praktiske situasjoner, og i dette feltet kan det være mange temaer og egenskaper å forholde seg til. Yin (1981) hevder at i slike studier er det viktig med klare modeller. Ved å bruke klare modeller er aksjonsforskning en god strategi pga nærheten til praksisfeltet, å identifisere mangfoldige mønstre og egenskaper.

For å forstå denne strategien nærmere vil jeg trekke frem Carr og Kemmis (1986) plassering av aksjonsforskningen i strategiske sammenhenger. De skiller mellom *teknisk aksjonsforskning*, *praktisk aksjonsforskning* og *frigjørende aksjonsforskning*.

I *teknisk aksjonsforskning* er utgangspunktet en teoretisk forståelse av problemet, hvor en bruker en teknisk innfallsvinkel med klare trinn i forskningsprosessen. Forskeren går inn og definerer både problem og retning.

Sentralt i dette ligger det å utvikle teorier om prosesser og endringer i praksisfeltet. Det er lagt lite vekt på kritisk selvrefleksjon hos aktørene.

Praktisk aksjonsforskning skiller seg en del fra teknisk aksjonsforskning. Forskeren tar utgangspunkt i praksisen som er i praksisfeltet, og samarbeider tettere med deltakerne om både problem og retning. Forskeren tar selvsagt med seg sin erfaring og forståelsesbakgrunn inn i denne prosessen. Denne bakgrunnen kan være teoritung, men forskeren går inn med en annen åpenhet i forhold til praksisfeltet enn i den tekniske aksjonsforskningen. Hovedfokus her er å endre praksis til noe bedre, og heller generere hypoteser enn å utvikle teorier. Da er det sentralt at kritisk selvrefleksjon forekommer, slik at aktørene selv kan begrunne praksis.

I *frigjørende aksjonsforskning* er det skolens ledelse og lærere i fellesskap som kommer med problemområdet og må ta ansvar for egen læring og skoleutvikling med utgangspunkt i skolens behov. Det betyr at forskeren får en mer konsulentjobb hvor en tilrettelegger for refleksjon hos personalet. I følge Carr og Kemmis(1986) er dette den egentlige aksjonsforskningen hvis den har kritisk teori som referanse og filosofisk grunnlag. Men i denne aksjonsforskningen ligger det ikke noe grunnlag for å måtte dokumentere forskningen i forskningsrapport eller andre tekster som blir tilgjengeliggjort for andre utenfor de som er i aksjonen.

Selv om aksjonsforskning er et kjent begrep innenfor samfunnsforskning har det vært mange kritiske holdninger til om dette er forskning eller ikke. Dette er et for omfattende område til å komme inn på i denne rapporten. Men jeg vil likevel kommentere noe av utfordringene rundt det.

Aksjonsforskning uttrykker klare mål og virkemidler. Aksjonsforskning handler om å få til endringer i tanke- og handlemåte, ofte politisk karakter. Men i denne forskningen er målsettinger og virkemidler helt åpne. Aktørene skal vite hva de er med på(Tiller, 2006). Dette gjenspeiler seg i dette aksjonsforskningsprosjektet hvor målsettingene gikk både på å endre praksis og jobbe etter klare politiske mål- demokratiske verdier. For å plassere aksjonsforskning kan man se på forskjellige typer forskningsopplegg. Kalleberg(1992) trekker frem tre hovedtyper: *Konstaterende, vurderende og konstituerende*.

Konstaterende: Da er vi opptatt av hvordan noe er, var eller kommer til å bli. Ut ifra dette opplegget søker man etter å være mest mulig nøytrale i forhold til aktørene og feltet. *Vurderende:* I dette opplegget søker man verdien av en sosial realitet. Her argumenterer man mest mulig overbevisende for at det finnes realistiske og ønskeverdige alternativer. *Konstituerende:* Dette opplegget deler Kalleberg i tre typologier. *Variasjon, imaginasjon og intervensjon.*

I den første typologien, *variasjon* starer men ikke med å forandre, men man søker å lære av virkelighet som er vellykket eller mislykket- uavhengig av forskeren. *Imigasjonen* innebærer at man leter etter konstruktive muligheter på et felt hvor dette ikke finnes. Den konstruktive fantasien må tas i bruk. Det *intervenerende* opplegget innebærer at forskeren selv går inn med den hensikt å forbedre. Da blir intervensjonsprosessen en del av forskningsopplegget. Det er dette opplegget som ligger nærmest opp mot aksjonsforskningen. Interveneringsopplegget har to siktemål. Det ene er å generere ny kunnskap, det andre er å forbedre feltet som danner ramme for kunnskapsproduksjonen. Dette innebærer et bytteforhold mellom teoriutvikling og utvikling av skoler og lærere(Bjørnsrud 2008)

Deltakerne blir gjennom refleksjon mer oppmerksomme på å nyttiggjøre seg de kunnskaper som allerede er i organisasjonen, den kunnskapen som ofte er taus. Og nettopp denne forbindelsen mellom forsker og praksisfelt er en sentral forskningsdel av aksjonsforskningen(Bjørnsrud, 2005). Et begrep som ofte nevnes i sammenheng med aksjonsforskning, er «forskende partnerskap». Tom Tiller(2006) forklarer dette som et samarbeid mellom forskere og praktikere. Forskeren ønsker empiri til sin forskning, mens skolens aktører ønsker bidrag til sin utviklingsprosess. Dette bytteforholdet, hvor begge «parter» drar nytte av samarbeidet, er grunnlaget for begrepet. Forskeren er der med en rolle også som teoriutvikler eller for å sjekke om den eksisterende teorien sammenfaller med praksisfeltet. Holder man seg da innenfor kategoriene innenfor samfunnsforskning ved innhenting av empiri mener jeg dette er viktig bidrag til forskingsfeltet.

Gjennom arbeidet med å innhente teori innenfor fagfeltet jeg arbeidet med, innhenting av empiri i forhold til aksjonen og til slutt å gå inn i materialet for å se det i sammenheng har skapt en helt annen dybdelæring enn om jeg ikke hadde skrevet denne rapporten hvor jeg må forholde meg til forskningsetiske retningslinjer, kjent teori og kriterier for

samfunnsvitenskapelige metoder. Jo flere arbeider som blir gjort i praksisfeltet og sett opp mot teori på fagområdet jo viktigere blir teorien, og mer kan teorien prege praksisfeltet. Hvis ikke man dokumenterer aksjonen slik at andre kan få innsyn og ettergå metoder og teori, blir selvfølgelig verdien i forhold til utprøving av eksisterende teori svekket. Det er derfor problematisk å se på frigjørende aksjonsforskning som et forskningsprosjekt, men ligger nærmere begrepet aksjonslæring. Denne problematiseringen har også Bjørnsrud(2005) løftet opp med støtte av Kallebergs(1992) vitenskapsteoretisk plassering av aksjonsforskning.

Zuber-Skerritt(1992) er kritisk til Carr og Kemmis(1986) strenge definisjon av de tre aksjonsforskningstypene. Zuber-Skerritt ser det mer som forskjellige utviklingsstadier, hvor forskeren i begynnelsen drar aksjonen i gang, teknisk aksjonsforskning, og kan ende gjennom praktisk aksjonsforskning opp med den frigjørende.

Dette kan jeg kjenne meg igjen i gjennom mitt arbeide. Jeg la meg nærmest opp til den praktiske aksjonsforskningen, men opplevde at rollen forandret seg gjennom prosjektet. Jeg hadde en mer sentral rolle i starten. Jeg kategoriserte lærernes utfordringer til å gjelde demokratisk klasseledelse, og tok en mer perifer rolle på slutten når lærerne var i gang med problemstillinger og utarbeide konkrete tiltak til praksis

Tiller(2006) skisserer fire trinn i erfaringslæring, *læringstrappen*. Det første trinnet er løs prat om erfaringer. Denne løse praten er nødvendig som grunnlag for erfaringslæringen. Den gir rom for at erfaringer kommer frem på en arena som de fleste deltar i. Som Tiller(2006: 38) skriver: «Praten inneholder den viktige sosiale dimensjonen, den varme nerven i en læringsprosess.»

Men det blir lite læring hvis prosessen stopper opp her. Neste trinn er å ordne og kategorisere hverdagspraten. Det lages noen hovedmønstre i erfaringshverdagen, for eksempel se på hva som er intensjoner og hva som er realiteter. Det tredje trinnet er å koble de kategoriserte erfaringene. Stopper prosessen her, blir det sjelden avdekket de bakenforliggende årsakene. Dette kan både være strukturelle og individuelle forhold. Derfor må en også opp på det fjerde trinnet hvor man tilknytter teori gjennom forskning til erfaringene.

Det er på dette trinnet bytteforholdet som jeg har skissert tidligere innenfor aksjonsforskning(ibid.) kan utvikle seg. Læringstrappen har mye til felles med Wenigers(1953) graderte teoribegrep. Hovedpoenget i begge disse modellene er at man må gå igjennom en prosess med egenrefleksjon ved hjelp av teori for å få til endring av praksis.

I følge Revans(1982) blir læring med utgangspunkt i aktivitet i skolen benevnt som aksjonslæring. Revans understreker viktigheten av at lærerne stiller spørsmål til egen praksis og kan se muligheter for endring og utvikling. Tiller(2006) trekker frem at styrken i aksjonslæring er at personer i organisasjonen blir mer oppmerksomme på og gjennom dette nyttiggjør seg den kunnskapen som allerede er i organisasjonen. Lesing av teori vil også være nyttig i analyse- og refleksjonsfasen for å bringe praksisen videre. (Postholm og Jacobsen, 2011)

Aksjonslæring er kritisk refleksjon over daglige erfaringer og retter oppmerksomheten mot aktiv handling for å forbedre skolehverdagen. Aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger (Tiller, 2006). I aksjonsforskningen planlegger man for en ønsket handling, forskeren deltar aktivt sammen med aktørene i det studerte feltet og de forandringer aksjonen innebærer. Forskeren har som oppgave å innhente empiri som kan ha betydning for videre teori på det generelle plan, mens aktørene handler ut i fra å skape læring for ny praksis.

I dette forskningsprosjektet legger jeg meg nærmest opp til den praktiske aksjonsforskningen(Carr & Kemmis, 1986). Min rolle i utviklingsprosjektet er å bruke min kompetanse for å tilrettelegge en aksjonslæringsprosess. Jeg som ansvarlig veileder vil bruke min kompetanse til å påvirke prosessen, samtidig med at aktørene skal beholde eierskapet til prosjektet. Forskeren skal oppmuntre deltakerne til refleksjoner og dialoger rundt egen praksis. Men jeg har også en oppgave å innhente empiri som skal se sammenhenger og forklare fenomener som jeg møter på i praksisfeltet.

Aksjonslæring er å sette ting i sterkere bevegelse(Tiller, 2006). Det er en prosess der man har ønske om å søke nye veier i utfordringer i hverdagen. En grunnleggende tanke for aksjonslæring er at i praksisfeltet finner man de beste løsningene. Det betyr at troen på at de som er i praksisfeltet har ferdigheter, kunnskap og holdninger til å finne de beste løsningene står sentralt.

Forskerens oppgave er å finne ut hva som må tilføres. Jfr *læringstrappen*(ibid). Aksjonsforskning bunner i samfunnsengasjement og solidaritet. (Ibid)

Kemmis og Wilkinson(1998) fremhever at aksjonsforskning har som mål å hjelpe mennesker til å utforske egen situasjon for å kunne forandre den. Men når du forandrer situasjonen kan aksjonsforskning være et redskap til igjen å utforske den. Kemmis og Wilkinson(ibid) hevder videre at målet for aksjonsforskningen er å frigjøre mennesket. Denne friheten kan etter mitt syn sammenfalle med den friheten Hannah Arendt legger til grunn når menneskene er handlende, bringer nytt inn i verden.(Arendt, 1996)sier vi mennesker kan være fritt. Hun trekker frem at mennesker som er handlende trer frem i fellesskapet. I dette fellesskapet må alle stemmer bli hørt. Dette sammenfaller med Tillers(2006) syn på forskning. Forskning handler om å bli hørt og få sine saker og argumenter frem på dagsorden. Dette er viktige faktorer å ta med når en skriver forskningsrapporten. Aktørene forskeren har samarbeidet med må kunne gjenkjenne og beholde eieforhold til det som kommer frem i rapporten, samtidig som forskeren også skal få frem sitt budskap.

4.1 Valg av metoder

I denne studien har jeg brukt Maxwells modell for forskningsdesign(2013). Denne modellen består av fem komponenter som har implikasjoner for de andre komponentene. Designet kan endres i tråd med de forhold som studien gjennomføres i, noe som kjennetegner kvalitative studier. Endres en av komponentene, må de andre justeres etter det. De fem komponentene er: *Mål, teori/ begreper, problemstilling og forskningsspørsmål, metode og validitet*(ibid).

Forskningsspørsmålene i en studie stilles med bakgrunn i et bestemt formål, og de må være presise slik at de lar seg besvares/ drøftes ved bruk av samfunnsvitenskapelige metoder. I denne studien har formålet vært å forbedre praksis gjennom en bestemt strategi med utgangspunkt i skolebasert kompetanseutvikling. Som utgangspunkt for denne strategien ligger et sosiokulturelt perspektiv, noe som gjenspeiler seg i teorien jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven. Jeg har vært interessert i å få vite hvordan lærere opplever å jobbe med en slik strategi og om de har opplevd en kompetanseutvikling gjennom strategien. Jeg siterer fra teorikapittelet: «En grunnleggende tanke for aksjonslæring er at i praksisfeltet finner man de beste løsningene.

Det betyr at troen på at de som er i praksisfeltet har ferdigheter, kunnskap og holdninger til å finne de beste løsningene står sentralt(Tiller, 2006)» For å kunne belyse disse spørsmålene gjennom lærernes erfaringer og opplevelser valgte jeg metoder for aksjonslæringen og innhenting av data som ivaretok aktørperspektivet gjennom et kvalitativt undersøkelsesopplegg med en fenomenologisk tilnærming(Grønmo, 2016).

I et kvalitativt undersøkelsesopplegg tilnærmer jeg meg problemstillingen gjennom en analytisk beskrivelse, og bruker velkjente og veldefinerte teorier hentet fra fagfeltet. I motsetning til analyse gjennom kvantitative data som gjerne ønsker å sammenlikne og fordele var jeg mer ute etter å kunne analysere og beskrive prosesser. I et kvalitativt undersøkelsesopplegg er nærhet og sensitivitet overfor kildene et viktig aspekt. Denne type undersøkeleseopplegg kjennetegnes av at man arbeider direkte med kildene og til dels sammen med kildene. Denne nærheten og sensitiviteten muliggjør endringer eller tilpasninger i prosjektet underveis(ibid). Gjennom det direkte arbeidet jeg hadde med kildene utviklet vi spørsmål og metoder underveis ut i fra det vi fikk inn av informasjon fra kildene. Det ga oss en unik mulighet til å holde aksjonen aktuell ut i fra aktørenes perspektiv, og det ga også et tydelig signal om at de var med på å utvikle prosjektet. Det fleksible designet og nære og sensitive forholdet til kildene i kvalitativ forskning gir også gode muligheter for tolkningenes relevans i forhold til problemstilling og kildenes egenart. Men hvis det skjer mye endringer underveis kan det også føre til lite generell relevans(ibid). Nærhet kan også by på utfordringer, derfor valgte jeg fortellinger som utgangspunkt for innhenting av data. Fortelling som metode gjør jeg nærmere rede for senere i kapittelet.

Jeg brukte en *hermeneutisk tilnærming* til fortellingene når jeg skulle tolke data. Hermeneutisk analyse baserer seg på at forståelsen baserer seg på for- forståelse og at fenomener blir forstått ut i fra helheten de inngår i(ibid). Jeg valgte å ta inn data fra hver enkelt lærer for å kunne se både på deler og på helheten, noe som er sentralt i denne tenkningen. Hver enkelt lærers uttrykk ga en større forståelse av helheten.

Derfor har jeg i presentasjon av data brukt fortellinger fra enkeltlærere til både å forstå deler av prosjektet, men også helheten. Forståelsen gjennom å fortolke data i lys av teorien samtidig som dette bidrar til å endre helhetsforståelsen betegnes som den *hermeneutiske sirkel*(ibid).

Den teorien jeg har valgt å gjøre rede for i denne oppgaven er også den teorien som danner for- forståelse som jeg forstår/ fortolker dataene ut i fra. Det betyr at prosjektet har en deduktiv tilnærming. Men sammen med teorien har jeg også en forforståelse knyttet til mitt kjennskap til praksisfeltet og tilknytning til caset som undersøkes(ibid). Til sammen vil dette være bakgrunnen min for å belyse teori ved hjelp av empiri. Nedenfor vil jeg redegjøre for metodene jeg brukte for å innhente empirien: ITP- modellen og fortelling som metode(Berg, 1999; Bjørnsrud, 2015; Bjørnsrud & Nilsen, 2008)

4.1.1 ITP- modellen

Jeg har valgt å bruke ITP- modellen(Bjørnsrud, 2015) som en del av forskningsdesignet for å innhente empiri. Dette fordi jeg gjennom denne modellen skaper rom for et bytteforhold der skolen får utviklet seg og jeg som forsker får drøftet meninger og holdninger med relevant teori. Dette bytteforholdet har blitt spesielt pga den dobbeltrollen jeg har hatt i dette prosjektet. Jeg har hatt et sterkt engasjement som avdelingsleder på denne skolen for å få til en mer verdibasert felles klasseledelseskultur og utvikle en kultur blant lærerne til å utvikle seg sammen, samtidig som jeg har hatt en stor interesse av å kunne gå inn i teori og se denne i lys av aktørenes fortellinger om hvordan de opplevde prosessen og hvilket utbytte de mener de har hatt. Et bytteforhold hvor jeg har sittet på begge sider av bordet og kunnet ta inn kunnskap i dobbelt mon. Det er selvfølgelig utfordringer og «feller» å gå i når en har en slik dobbeltrolle. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i oppgaven. Siden dette er første gang jeg står ansvarlig for en slik studie har det også vært utrolig spennende å se modeller som jeg har lært om bli utprøvd i praksis.

«Dette er en aksjonsbasert modell for å jobbe med deling og utvikling av erfaringer og kunnskap.»(Bjørnsrud, 2015, s.37) ITP-Modellen(Bjørnsrud, 2015) legger vekt på samarbeid i team, men også individuell refleksjon med den hensikt å skape organisasjonslæring med mening. Disse faktorene er nødvendige i lærernes læring som jeg har beskrevet under teoretisk referanseramme. Teorien er forankret i et sosiokulturelt læringssyn, hvor samspillet mellom mennesker og omgivelsene har betydning for læringsprosessene.

Modellen åpner også for å ta inn relevant teori som en del av læringsprosessen som gir grunnlag for refleksjon og analyse av egen læring og praksis, noe som er viktig for å kvalitetssikre læring ut i fra gjeldene teori på feltet og rammeverk, og ikke bare basert på gjeldene praksis og den teorikunnskap som aktørene allerede har (Weniger,1953) Modellen baserer seg på ulike aktiviteter gjennom individuelt arbeid(I), teamarbeid(T) og drøfting/ fremlegging i plenum(P). Plenumsdelen skal ivareta aktørenes mulighet til å påvirke videre utvikling av utviklingsprosessen. Dette er en modell hvor aktørene har en sentral rolle i å drive prosessen, og påvirke i hvilken retning skolen skal utvikle seg i. Ledelsens oppgave er å holde fast i målet, som må være forankret i personalet, slik at prosessen holder retningen, samtidig som de holder fast i strukturen og driver prosessen fremover.

Denne modellen sammenfaller godt med P. Senges(1991) fem disipliner for en lærende organisasjon. Individuell læring og læring i team er to av disiplinene, mens felles visjon går på å holde fast i målet. I ITP- modellens refleksjonsfaser må aktørene møte sine egne og andres mentale modeller, noe som Senge påpeker er sentralt for at læringen skal føre til endring. Både i Senges modell(1991) og i ITP- modellen(Bjørnsrud, 2015) er strukturen rundt læringsprosessen en ledelsesoppgave, og sentral for hvor god prosessen vil bli. En viktig del av denne strukturen er også å sette av nok tid, men ikke for mye tid heller(Jacobsen, 2012).

I denne fasen av prosessen snakket jeg ikke lenger om meg som forsker, men gikk inn i rollen som ansvarlig veileder for utviklingsarbeidet. Denne vinklingen mente jeg var viktig for at dette skulle være et utviklingsprosjekt som vi sammen hadde en identitet til og ikke at dette ble bare min oppgave som de skulle hjelpe meg med.

Jeg har hatt flere roller i dette prosjektet og det var viktig for meg å være tydelig i rollen som leder for prosjektet. I løpet av prosessen hadde jeg og enhetsleder en samtale rundt dette. Denne samtalen trygget meg mer i rollen og var viktig for meg i forhold til å være tydelig. I ressursgruppen var tillitsvalgte og verneombud i tillegg til enhetsleder og meg. Også her så jeg at det var mest hensiktsmessig å ta lederrollen slik at prosessen ble mest mulig målrettet i forhold til metoder, faginnhold og forskningsspørsmål. Dette mener jeg også var viktig i forhold til de andre i ressursgruppen som var vant med en annen rolle for meg som avdelingsleder når enhetsleder er til stede.

Fase 1 var en innledning og en kulturanalyse. Som ansvarlig for utviklingsarbeidet holdt jeg en innledning / opptiningsfase hvor jeg la frem bakgrunnen for utviklingsarbeidet og konkretiserte begreper fra rammeverket. Før denne fasen brukte jeg mye tid på å tenke igjennom hvordan jeg skulle få endringskreftene større enn motkreftene jfr Kurt Lewins teori om «sosiale kraftfelt»(1997). For å få dette til er det tre steg man må ta for å få til endring. Disse tre stegene er: *Opptining, bevegelse og nedfrysing*(ibid). I følge Dag Ingvar Jacobsen(2012) er «opptiningsfasen» den mest avgjørende for hvordan prosessen skal gå videre. Når jeg forberedte meg på innledningen tok jeg utgangspunkt i hvorfor det var viktig, riktig og godt å endre seg for både hver enkelt, men også som skolen som helhet(ibid).

I forhold til rammeverket snakket jeg om hva generell del i læreplanen(2011), meldinger til stortinget(Meld. St. 28(2015-2016), 2016) og NOU(2015) sa om demokratisk medborgerskap og lærerens betydning for trygghet i klasserommet. Ut i fra dette skrev lærerne en individuell oppgave hvor de skulle skrive en historie om hva de legger i demokratisk medborgerskap og hvordan de gjorde det i klasserommet i dag. Det var viktig for det videre arbeidet at jeg og ressursgruppen fikk kjennskap til hvordan begrepet demokratisk medborgerskap ble forstått av lærerne og om hvordan de kombinerte sin egen praksis opp mot begrepet. Det var også viktig å få en oversikt over lærernes oppfatning av fellesskap i forhold til praksis på dette området, siden målsettingen gikk på å få en felles praksis.

I loggen fra denne fasen kommer det frem at lærerne hadde noen utfordringer med å reflektere individuelt. De ga uttrykk for at å skrive egne refleksjoner var utfordrende. De var også mer opptatt av å tenke hva de kunne gjøre enn å se hva de gjør i dag.

Det tolket jeg som at det er ofte slik vi jobber at vi hele tiden tenker hvordan, men ikke så mye på hva vi gjør. Dette fikk betydning for hvordan vi la opp fase 2.

Mellom fase 1 og fase 2 hadde ressursgruppen to møter. Det første gikk til å drøfte hvordan fase 1 ble opplevd og vi ble enig om at felles refleksjon før de skulle skrive individuelt var gunstig. Da ville de i fellesskap hjelpe hverandre i gang. Vi brukte en metode som personalet nylig hadde brukt i sonesamarbeid: «Påstandspillet.»

I det andre møtet hadde ressursgruppa lest igjennom alle svarene og ut i fra dette lagde vi påstander og refleksjonsspørsmål til fase 2. Vi landet også på å dele personalet på tvers av team og lage nye grupper. Dette fordi som jeg har skissert i casebeskrivelsen var kulturen i de forskjellige teamene veldig forskjellig, og vi ville benytte denne prosessen til å bygge bro over de to teamene. Vi ønsket også å se på tiltak i voksenalleskapet ut i fra demokratisk medborgerskap, men vi formulerte ikke noen mål for det.

I fase 2 innledet jeg med en oppsummering av hva vi hadde gjort i fase en og gikk kort igjennom fagteksten de skulle lese før den individuelle refleksjonsoppgaven. Fagtekstene var både teori om det handlende mennesket(Arendt, 1996), utdrag fra den generelle delen av læreplanen, kompetansemål i norskfaget(Utdanningsdirektoratet, 2011) , utdrag fra utredningen om fremtidens skole(NUO2015:8, 2015) og melding fra stortinget om fornyelse av kunnskapsløftet(Kunnskapsdepartementet, 2016).

I fase 1 ga lærerne uttrykk for at presskriving var vanskelig og at de ville ha mere tid, men jeg så i ettertid at dette var likevel den mest formålstjenlige måten. Derfor fortsatte jeg med å sette frister og overholdt disse for de individuelle refleksjonsoppgavene. Økten i fase 2 ble organisert med innledning, påstandspillet, lesing av teori og individuell refleksjonsoppgave. Refleksjonsoppgaven ble levert inn på slutten av denne økten. Denne gangen var det lite tilbakemeldinger på skrive delen.

Fase 3 jobbet vi med uken etter. Da la aktørene frem de individuelle refleksjonene frem for teamet og lagde en felles tekst på bakgrunn av dette. I refleksjonsoppgaven skulle hver enkelt skissere tre tiltak som ville ivareta demokratisk klasseledelse. I den felles teksten skulle de enes om tre tiltak. Dette gjorde de gjennom stemmegiving.

I fase 4 skulle de legge frem en presentasjon ut i fra teksten som var utarbeidet i fellesskap. En eller fler i teamet skulle utfylle teksten til lysbildene. Det andre teamet fikk i oppgave å være aktive og spørrende tilhørere(Sokratisk klegg) Dette var etter min mening den beste av alle fasene. Samtlige i teamet var med å utfylle lysbildene, de tok i mot de andres innspill på en positiv måte og reflekterte mye. Det var en god stemning, mange smil!

I fase 5 tok de med innspillene og refleksjonene fra presentasjonen og utarbeide en endelig tekst. De jobbet ut i fra målsettingene som vi hadde satt for utviklingsarbeidet. Det ble noen forvirringer i starten for vi hadde ikke lagt inn målsettinger for det voksne fellesskapet. Tiltakene for voksenfellesskapet skulle tas med i teksten, men ledelsen skulle ta ansvar for å arbeide med dem videre. Når det ble klarert at målene skulle ses bare opp mot tiltak for elevene gikk arbeidet bra.

Teksten som skulle utarbeides i **fase 5** skulle bygge på det arbeidet vi hadde gjort frem til da. En lærer hadde vært på en annen skole og fått noen nye ideer som hun spilte veldig sterkt inn i gruppa på dette stadiet. Dette er en lærer som har stor påvirkningskraft på de andre. Jeg merket med en gang at gruppen hennes ble veldig preget av disse innspillene. Jeg var redd for at det de hadde arbeidet sammen om gjennom de andre fasene ble satt til side og jeg opplevde at det var vanskelig for meg å påvirke situasjonen. Nå ble også innspillene fra de andre fasene også med i teksten, samtidig som den andre gruppen hadde mange sammenfallende tiltak og refleksjoner rundt de sammen tingene som denne gruppen, slik at jeg opplevde at vi likevel fikk gitt tiltakene som var utarbeidet gjennom alle fasene den mest sentrale plassen.

Det ble også et veldig positivt resultat av innspillene til denne ene læreren fordi dette var tiltak som det var naturlig at elevene måtte ha medvirkning i. Disse tiltakene ble derfor videresendt til elevrådet, og elevene fikk en mer sentral rolle i driften av dette enn av de andre tiltakene som går mer på hva læreren som klasseleder skal gjøre. Men opplevde dette som en litt kritisk fase.

I fase 6 arbeidet ressursgruppen med tekstene fra begge gruppene og systematiserte tiltakene. Tekstene hadde mye felles, derfor bød det ikke på store utfordringer å systematisere de til tiltak som vi så for oss at personalet kunne enes om som en felles praksis.

I fase 7 la jeg frem et forslag til hvilke tiltak med fremdriftsplan som ressursgruppa hadde utarbeidet på bakgrunn av tekstene. Det var stor enighet hos aktørene at dette var tiltak som de ønsket og stemte godt overens med det de hadde utarbeidet. Tiltak med fremdriftsplan ble vedtatt.

Fremdriftsplan for utviklingsarbeidet høsten 16

Uke	Fase	
35	Fase 1: Innledning og kulturanalyse	Avdelingsleder har en innledning med konkrete begreper fra rammeverk- ytre grense. Individuell oppgave: skrive historie om hva en legger i begrepet demokratisk medborgerskap og hvordan en gjør det i klasserommet.
	Mellomfase: Ressursgruppen bearbeider de narrative historiene og utarbeider refleksjonsspørsmål.	
43	Fase 2: Individuell refleksjonsoppgave.	Individuell oppgave ut i fra refleksjonsspørsmålene og fagtekster. Lese og skrive.
44	Fase 3: Legge frem individuelle svar i team	Teamet utarbeider en tekst i fellesskap.
47	Fase 4: Teamet legger frem en power point presentasjon ut i fra teksten i plenum.	En eller flere i teamet utfyller teksten til lysbildene. Respons fra de andre. Sokratisk klegg?
48	Fase 5: Teamene arbeider videre med teksten.	Teksten her må være relevant, klar og tydelig ut i fra målsettingen.
	Fase 6: Ressursgruppen systematiserer og analyserer tekstene.	Analysen danner grunnlaget for valgene videre på skolen.
51	Fase 7: Veien videre	Ressursgruppen legger frem analysen og denne drøftes i plenum for valg av videre praktisk handling.

4.1.2 Fortelling som metode

For å beskrive metodene for innhenting av empiri vil jeg støtte meg til Flyvbjerg(1991), Hemansen(2001) og Bjørnsrud(2008). Flyvbjerg(1991) utviklet en metode for en spesiell casestudie innenfor en kommune i Danmark. I denne metoden vektla han det kontekstavhengige og narrative. For å belyse denne metoden gikk han tilbake til Aristoteles begreper om episteme, techne og phronesis. Episteme står for viten uavhengig av kontekst, techne er viten om håndverk og kunst, mens phronesis er viten som tar hensyn til kontekst, hvor skjønn og valg av praktiske situasjoner er sentrale(Flyvbjerg 1991).

«Phronesis drejer sig med andre ord om analyse av verdier- godt eller dårligt- som utgangspunkt for handling. Phronesis er den intellektuelle aktivitet, som er relevant i forhold til praxis(...)Det forutsætter vekselvirkning mellem det generelle og det konkrete og kræver overvejelse, skøn og valg. Mere end noget andet kræver phronesis erfaring.» (Flyvbjerg, 1991, s.73)

Jeg innhentet empiri ut i fra phronetisk viten. Sentrale kriterier i forskningen er: *verdier, makt, nærhet, praktisk aktivitet, casestudier, kontekst, aktørnivå og strukturnivå, dialogen, hvordan først, så hvorfor?*(Bjørnsrud, 2008)

Jeg vil gå nærmere inn på noen av kriteriene i phronetisk forskning som er sentrale i den metoden jeg har valgt for gjennomføring av aksjonsforskning. Jeg har i min problemstilling tatt utgangspunkt i *verdier*- de demokratiske verdiene. Fokus på verdier skal i følge phronetisk forskning øke kapasiteten hos både individet og organisasjonen når det gjelder verdirasjonell tenkning og handling.(ibid) Et annet viktig hovedpunkt er *makt*. I denne type forskning er det sentralt å stille spørsmål rundt makt. Hvem vinner og hvem taper på dette? Og hvilken plass skal arbeide med verdier ha i skolen, i forhold til fagarbeid? Hvilke føringer og interesser styrer prioriteringene i forhold til bruk av tid? Under kriteriet makt er det også viktig å spørre seg om hvem som vinner og hvem som taper, hvilke maktforhold ligger i konteksten rundt denne studien? I norsk skole har ikke verdier hatt noen sentral plass i samfunnsdebatten. Prestisjen og fokuset ligger på fag og vurdering. Det er der kompetansekravene til lærerne blir satt og det er det skoleeiere måler skolene og de ansatte etter.

Et tredje hovedpunkt er *nærhet*. I denne type forskning utsetter forskeren seg for både positive og negative reaksjoner fra omgivelsene. Forskeren går rett på virkeligheten og forankrer forskningen i forhold til den aktuelle konteksten. Siden jeg gjorde studien på egen arbeidsplass er det en fare for å kunne bli for «innfødt» (Hammersley og Atkinson, 2012, s. 138). Det kan skape utfordringer i forhold til å kunne ha den nødvendige distansen ved innhenting av analyse. Men ved bruk av historier ved innhenting av empiri vil jeg ikke være i direkte kontakt med informantene når de gir meg data. Da er mulighetene for å ta en mer «outsider» rolle til stede (Hammersley og Atkinson, 2012, Bjørnsrud, 2008). Det vil øke datainnsamlingens ekvivalens (Grønmo, 2016).

Praktisk aktivitet og praktisk viten mot de daglige situasjonene er et hovedpunkt som har sentral plass i min forskning. Fokuset rettes mot den praksis som er gjeldene på denne skolen og endringen til noe bedre gjennom prosessen. Dette hovedpoenget kan være med å underbygge teorien i forskningsprosessen. Flyveberg (1991) problematiserer dette, mens Hermansen (2001) mener at det ikke er nødvendig å presse teori ut fra aksjonslæringsprosessen, men heller trekke den inn som en del av aksjonen: «Flyveberg har ved en operationel definition udelukket teoribegrepet fra phronetisk videnskap. Det tror jeg vi mister mere end vi vinder (...) at underbetone teoribegrepet så meget, som Flyveberg gør, mener jeg, er at smide barnet du med badevandet...»

(Hermansen 2001, s. 101)

Det er Hermansens (2001) syn på dette som Bjørnsrud (2005) legger til grunn når han begrunner valg av historier som en del av ITP-modellen og aksjonsforskning. Rundt mitt arbeide ligger det en teoretisk referanseramme som jeg tolker informasjonen ut i fra og dermed ligger som et grunnlag for forskningen. Jeg har også dratt en del av dette teorigrunnlaget inn i selve aksjonslæringen slik at teori og praksis skal sammen føre til læring hos lærerne.

I forhold til bruken av historier skiller Flyvbjerg og Hermansen seg. Hermansen (2001) legger vekt på å finne mening i historiene og dermed sier de noe om mål og formål av praksis, mens Flyvbjerg (1991) mener at historier er uten mål eller formål. Følgende sitat fra Hermansen (2001) synes jeg er meget godt dekkende for utgangspunktet for å fortelle historier:

«Jeg vil fortælle historier. Jeg har flere begrundelser for det, nogle af dem kan jeg antyde nu, andre vil først blive åbenbart, efterhånden som den første historie og de øvrige trænger seg på. Historierne er mine, men også dele av de institutioners og personers historie, som jeg har arbejdet ved og sammen med»(Hermansen 2001 A: 13)

Jeg støtter meg til Hermansen sitt syn på historier, jeg vil bruke dem til å finne meningen bak praksisen til lærerne. Gjennom historiene vil jeg prøve å finne forbindelser mellom teori og praksis.

4.2 Forskerrollen og validitet

4.2.1 Forskerrollen

I denne studien har jeg hatt forskjellige roller som egentlig alle innbefattes i forskerrollen. Jeg har hatt rollene som forsker, ansvarlig veileder og en del av ledelsens representant inn i prosjektet. Rollene har vært med på å påvirke studien og derfor bør dette kommenteres under forskerrollen. Underveis i oppgaven er jeg innom både fordeler, ulemper og mulige dilemmaer i forhold til den forskerrollen jeg har hatt, men i dette kapittelet vil jeg sammenfatte betraktningene.

Jeg har valgt å bruke praktisk aksjonsforskning som strategi for min studie(Carr & Kemmis, 1986). Det betyr at jeg går inn i denne studien med utgangspunkt i praksisen som er i praksisfeltet, og samarbeider tett med deltakerne om både problem og retning. Jeg har hatt en aktiv rolle hvor jeg har brukt mine erfaringer og forståelsesbakgrunn. Hovedfokus er å endre praksis til noe bedre(Tiller, 2006). Jeg tonet ned min rolle som forsker og brukte rollen som ansvarlig veileder da vi satte i gang prosjektet. Dette har jeg begrunnet tidligere i oppgaven med at fokuset skulle bort fra at dette var «min studie» til at dette var et utviklingsarbeid som skulle bidra positivt til utvikling av skolen og lærerne. Jeg opplevde at rollen forandret seg gjennom prosjektet. Jeg hadde en mer sentral rolle i starten, og tok en mer perifer rolle på slutten når lærerne var i gang med problemstillinger og utarbeidelse av konkrete tiltak. Dette var et bevisst valg. Jeg skulle påvirke prosessen gjennom de strukturelle tiltakene og teorigrunnlaget, mens læreren skulle få diskutere og reflektere mest mulig uten min påvirkning.

Jeg er leder ved denne skolen, og var bevisst på at dette ikke skulle styres ut i fra hva de tenkte de burde gjøre, men ut i fra hva de ønsker og ser de har mulighet til å gjennomføre. For å forandre praksis er det sentralt at kritisk selvrefleksjon forekommer, slik at aktørene selv kan begrunne praksis (Bjørnsrud, 2005; Postholm, 2012; Weniger, 1953). Det har da vært min rolle å hjelpe grupper av mennesker til å skape en felles forståelse gjennom systemtenkning og tilrettelegging (Senge, 1991). Empirigrunnlaget har i all hovedsak vært aktørenes evaluering av prosjektet. Denne evalueringen ble gjort skriftlig i avsatt tid til individuell refleksjon. Jeg hadde ikke direkte kontakt med informantene for i minst mulig grad å påvirke svarene.

Jeg har i min behandling og fremstilling av datamaterialet hatt de etiske retningslinjene for vitenskapelig virksomhet (Forskningsetiske, 2006) med meg. Jeg har anonymisert personene, og svarene slik at det ikke kan føres tilbake til enkeltpersoner. Jeg har vært åpen hele veien med at dette utviklingsarbeidet har vært en del av min masteroppgave. Jeg har omtalt både enkeltpersoner og organisasjon med forsiktighet uten at det etter min mening har gått utover studiens behov for å analysere prosessen kritisk (ibid).

Feltarbeid kan være et kreativt rot, det er ikke bare datainnsamling men også datautvikling (Wadel, 1991). Forskerrollen min var både å påvirke prosessen, men samtidig skulle aktørene få tre frem. Men har jeg gjennom dette «kreative rotet», gjennom forskerrollen, undersøkelsesopplegg og tolkning belyst det jeg var opptatt av å belyse gjennom problemstillingen? For å kunne svare på det må jeg se på forskjellig type validitet.

4.2.2 Validitet

«Validitet er betegnelsen på datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses. Høy validitet innebærer at undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevant for problemstillingene» (Grønmo, 2016, s. 447).

«I praksis er det ikke mulig å oppnå perfekt validitet i samfunnsvitenskapelig studier, og det finnes ingen enkle kriterier for hva som kan betraktes som tilfredsstillende validitet.» (Grønmo, 2016, s. 257) Men selv om Grønmo (ibid) problematiserer validitet i forhold til samfunnsvitenskapelige studier, og da kvalitative spesielt, fremhever han viktigheten av

å ta denne kvalitetsvurderingen. Og da trekker han frem spesielt *kompetansevaliditet*, *kommunikativ validitet* og *pragmatisk validitet* som viktig for kvalitative studier.

I dette kapittelet har jeg tatt utgangspunkt i S. Grønmos validitetsbegrep og de forskjellige validitetstypene som jeg tar for meg er hentet fra hans bok «Samfunnsvitenskapelige metoder»(2016). Det er derfor ikke satt referanse under hver type validitet.

Jeg vil likevel først se på åpenbar validitet(ibid). Dette er en validitet som gjelder både for kvantitative og kvalitative studier. Dette er åpenbare sprik som står tydelig frem både for forsker og andre. I empirien kommer det frem at det har vært en klar målsetting som har vært tydelig gjennom hele prosjektet. Målsettingen har vært direkte hentet fra problemstillingen. Jeg opplever at aktørene har holdt seg til målsettingen og tema hele tiden underveis. Jeg vil derfor si at den åpenbare validiteten er tilfredsstillende.

I *kompetansevaliditet* ser en på kompetansen til forskeren i forhold til innsamling av kvalitative data, hvor erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner er kriterier man måler opp mot. Ut i fra kompetanse på forskning, bearbeiding og tolkning av kvalitative data vil jeg ha lav validitet. Dette er min første kvalitative studie. Jeg har gjennom hele studiet hatt en erfaren veileder, som i følge de forskningsetiske retningslinjene((Forskningsetiske, 2006) skal bidra til at innhenting, tolkning og bearbeiding skjer på forsvarlig måte. Dette har høynet validiteten. Jeg har også god kjennskap til praksis både som lærer og som leder, og har reflektert over forskerrollen på egen arbeidsplass. Jeg har gjennom de forskjellige leddene i bearbeiding av data brukt teori av sterk grad(Weniger, 1953), for å se på hvor relevant og treffende empirien har vært i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har også innhentet empiri gjennom skriftlig arbeid fra informantene. Det gjør at andre forskere kan gå inn i materialet og vurdere gyldigheten. Disse valgene har jeg gjort for å høyne studiens validitet mest mulig på bakgrunn av at jeg har lite erfaring i denne type arbeider.

I *kommunikativ validitet*, hvor en ser på dialog og diskusjon mellom forsker og andre om materialet er godt i forhold til problemstilling, har jeg også lent meg på veileder. Det høyner validiteten. Gjennom prosessen var diskusjon og dialog med aktørene en vesentlig del. Etter at jeg samlet inn dataene og begynte bearbeiding har det vært lite av det. Dette minsker den kommunikative validiteten.

Men siden jeg hadde liten erfaring med bearbeiding av data, noe som også gjaldt aktørene er jeg usikker på om tettere dialog hadde økt validiteten. Jeg kunne fort ha blitt usikker på mine bearbeidinger hvis jeg hadde fått innspill, og aktørene kunne også ha endret sine data for de ikke var vant med denne type bearbeiding. Men igjen kunne det sikret bedre i forhold til misforståelser eller mistolkninger.

I aksjonsforskning ønsker en å forstå, forklare men ikke minst forandre. *Pragmatisk* validitet viser i hvilken grad datamaterialet og resultatene i en studie har ført til forandring, om det har gitt et godt grunnlag for handling. I empirien kommer det tydelig frem materiale som omhandler at det har skjedd endring av praksis og at aktørene ønsker å fortsette og videreutvikle disse handlingene. Derfor vil jeg si at i utgangspunktet er den pragmatiske validiteten tilfredsstillende. Men som jeg har vært innom i forhold til phronetisk forskning og maktbegrepet (Flyvbjerg, 1991) så kan det være forskjellige interesser som gjør at denne validiteten likevel blir lav.

Grønmo (2016) trekker også frem *ytre* og *indre* validitet. Indre validitet handler om hvordan en annen forsker kan komme til samme resultat. I kvantitativ forskning er dette vesentlig, men i kvalitativ forskning er det et spørsmål om dette er mulig eller nyttig. I hermeneutisk forskning forsøker man på aktørene i sin naturlige kontekst og fortolker ut i fra det. Hermansen (2001) mener man må forske på menneskene i deres kontekst men med utgangspunkt både som virksomhet og fenomen. Slik jeg tolker han er det noe som ikke er etterprøvbart, mens noe kan være det. I min studie kan empirien etterprøves, fordi den er skriftliggjort, men konteksten og prosessen rundt den skrevne empirien kan ikke etterprøves. Og da vil det være et spørsmål om hvorvidt denne studien er generaliserbar eller ikke- ytre validitet.

I følge Wadel (1991) viser det seg at studier av små utvalg i form av dybdestudier av samhandling kan si noe generelt og representativt. Dette gjelder spesielt studier av organisasjoner og eller arenaer som har stor utbredelse. Selv om min studie omhandler en case, en skole, er det en organisasjon med stor utbredelse. Det vil være derfor være funn og betraktninger som bare gjelder denne studiet, men ved å beskrive og redegjøre for prosessen ut i fra forskningsetiske retningslinjer vil jeg tro at studien også kan si noe generelt og være representativ for skolen og kanskje organisasjoner generelt i forhold til kompetanseutvikling.

5 Analyse/ drøfting

Når jeg skulle analysere empirien fra åtte lærere, måtte jeg kode/ kategorisere dataene. *«Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse.»* (Kvale & Brinkmann, 2009:208)

Jeg brukte en meningsfortsettende analyse som går i fem trinn(Kvale & Brinkmann, 2009). Disse trinnene går fra å lese igjennom empirien for å få helheten, se på meningen til aktøren, så uttrykke meninger som dominerer med forskerens fortolkning, deretter sees meningen i lys av studiens formål og til slutt blir de viktigste emnene bundet sammen. Sammen med denne analysemetoden brukte jeg også meningsfortolkning, hvor jeg som forsker gikk utover det som direkte ble sagt, men fant frem til meningsstrukturer ved hjelp av teorien jeg hadde valgt. Jeg gikk også mange runder og så på empirien og prøvde ut de forskjellige kategoriene til jeg følte det hang sammen til en logisk sammenheng. Disse prinsippene finner man igjen i hermeneutisk meningsfortolkning(ibid).

For å kunne svare på problemstillingen og de to forskningsspørsmålene satte jeg empirien opp mot anerkjent teori- sterk teori(Ertsås & Irgens, 2012). Det har vært viktig for meg å finne kategorier som både ivaretar det som kom frem i narrative til aktørene og som styrker forskningens gyldighet. Det å knytte teori og praksis så tett sammen er med på å bygge bro mellom teori og praksis dikotomien og taksonomien styrkes.

De første kategoriseringene har jeg plukket ut fra lærernes egne uttalelser om hva de selv oppfatter at de har fått ut av denne aksjonen. Jeg har kategorisert i tre hovedpunkter ut i fra hva som gikk igjen hos flest lærere- frekvens. Deretter har jeg knyttet teorien til dette.

Den andre delen valgte jeg motsatt innfallsvinkel. For å kunne se på om strategien jeg hadde valgt var en strategi for å utvikle kompetanse i en organisasjon, gikk jeg ut i fra en av de teoretiske modellene for organisasjonsutvikling. Jeg valgte P. Senges(1991) fem disipliner for en lærende organisasjon. Det å være en lærende organisasjon er nedfelt i skolens styringsdokumenter. Det var derfor naturlig å bruke en del av skolens ytre grenser for å se om vi har fått utnyttet handlingsrommet(Berg, 1999). Jeg gikk derfra inn i empirien og kategoriserte narrative ut i fra disse fem disiplinene.

5.1 Hva gjør de demokratiske verdiene med elevsynet ditt og din egen rolle som klasseleder?

«God klasseledelse vil være en nøkkel til å utvikle gode sosiale mønstre i klassen og positive holdninger, bedre konsentrasjon om skolearbeidet, bedre disiplin og mindre mobbing.»(Læringsmiljøsenteret, 2017) Som vi ser at dette sitatet så omfatter klasseledelse mange forskjellige områder som læreren skal ivareta, både med klassen som gruppe og med elever individuelt. I dette sitatet synliggjøres skolens samfunnsmandat, som den generelle delen i Læreplanen(Utdanningsdirektoratet, 2011) skisserer. Skolen skal ikke bare stå for den faglige utviklingen, men også den sosiale. Og det sosiokulturelle læringssynet skinner også igjennom her, man må ha et godt læringsmiljø for å få til en god faglig utvikling hos elevene.

Det er innenfor den autoritative klasseledelse jeg definerer den demokratiske klasseledelsen vi har jobbet med som underbygges av Hannah Arendts(1996) syn på barnet og mennesket som handlende. Det er innenfor denne forståelsen av klasseledelse både Bjørnsrud(2012) og Torill Moen(2012) også befinner seg.

5.1.1 Refleksjon rundt sin egen rolle som klasseleder

Et gjennomgående trekk i svarene er at lærerne svarer med henvisning til praksis, og konkrete tiltak. Jeg tenker at dette er en naturlig måte for lærere å tenke på, en lærer i klasserommet handler hele tiden.

Mitt spørsmål eller nærmere en påstand som jeg har stilt tidligere i oppgaven er at lærere selv reflekterer sjelden over hvilke holdninger og kunnskaper som er grunnlaget for sine handlinger. Men som elevene, så viser lærerne seg frem gjennom sine handlinger. Når jeg går inn i de narrative tekstene og leter etter mening finner jeg at forståelsen og forankringen i verdier er større enn det som kommer frem ved direkte spørsmål.

Gjennom arbeidet med klasseledelse med vekt på de demokratiske verdiene har samtlige lærere gitt uttrykk for at de har blitt påvirket i rollen sin som klasseleder. Begreper som tydeligere og mer bevisst går igjen i svarene.

Betydningen av tydelighet understekes av Bjørnsrud(2012) som et viktig moment i elevenes læring og inkluderende klassemiljø og er et grunnprinsipp i autorativ klasseledelse. Ved å være en tydelig leder for alle elevene utvikles relasjonskompetanse. Relasjon mellom lærer og elev har spesiell betydning for læringsmiljøet(Bjørnsrud, 2012; Moen, 2012)

«Jeg føler den har påvirket meg positivt og negativt. Det negative er at jeg i stressede perioder i denne prosessen nok har fokusert litt for mye på å dempe elever som tar over klasserommet, fremfor å få frem de som forsvinner. Det positive er at jeg har fått enda større fokus på hvordan måten jeg planlegger timer, plasser og aktiviteter. Det igjen gjør at jeg føler jeg har blitt en tydeligere klasseleder uten å måtte heve stemmen.»

I dette utsagnet ligger det mye refleksjon over egen praksis. Læreren har allerede prøvd ut og reflektert over tiltakene som har kommet frem i fellesskap. Læreren nyanserer ståstedet sitt ved både å se negative og positive følger av tiltakene. Hun viser her at hun reflekterer over egen erfaring og finner mening i det hun gjør. Hun vil gjerne få frem den enkelte i klassen og jobber ut i fra dette målet og reflekterer også ut i fra den erfaringen hun gjør med å arbeide mot dette målet. Læreren gir i dette utsagnet uttrykk for at hun har et behov for å få til en klasseledelse som får frem den enkelte elev, informasjonen har blitt nyttig.

Denne læreren gir også uttrykk for å ha fått en mer proaktiv holdning ved å planlegge læringsprosessene nøye og være i forkant. Hun bruker kunnskapene sine for å tilrettelegge for en mer inkluderende skole(Bjørnsrud, 2012).

Henvisningen denne læreren gjør til å dempe de elevene som tar over klasserommet kjenner jeg igjen fra teoridelen som jeg presenterte for dem, gjennom Hannah Arendts bekymring rundt flertallets tyranni(Arendt, 1996). Denne læreren reflekterte nok ekstra over denne type elever eller mennesker, for denne læreren reflekterer også over at hun har denne rollen i lærerkollegiet. I dette utsagnet viser det at denne læreren reflekterer over rollen sin ut ifra teori, erfaringsbasertkompetanse gjennom kollegaene og sin egen erfaringskompetanse. Sammensmeltingen av T1- egne erfaringer, med T3- sterk teori kommer tydelig frem. Den er bearbeidet og i ferd med å bli T2- uttalt praksis som kan begrunnes(Weniger, 1953).

I denne refleksjonen kommer det også frem at de konkrete tiltakene vi kom frem til gjennom prosessen har vært til nytte og gitt mening for denne læreren. Hun konkluderer selv med at hun har blitt en tydeligere klasseleder og med flere og bedre verktøy i verktøykassen, dvs. utviklet sin didaktiske kompetanse jfr. Bjørnsrud(2012) Dette fører til endring av praksis, for eksempel å ikke lenger bruke høy stemme.

«Som klasseleder tenker jeg på hvor viktig det er å tilrettelegge slik at alle blir hørt – blitt mer reflektert. Hvordan en organiserer – med eks. plasser, grupper og diskusjoner. Opplever når en har begynt å jobbe med dette for eksempel roller i gruppearbeidet, så blir arbeidet enklere. Elevene blir også mer tryggere.»

Dette er også en lærer som gir uttrykk for at hun har reflektert og endret praksis etter utviklingsarbeidet. Hun ser at dette er viktig for sin egen rolle som klasseleder, og ser at dette påvirker elevene. Hun har økt sin didaktiske kompetanse og brukt denne til å lære elevene å samarbeide. (Bjørnsrud, 2012)«*Elevene blir også mer trygge.*» Den endringen hun har gjort gir henne mening, den ivaretar målsettingen ved å tilrettelegge for at alle skal bli hørt, og hun erfarer også at elevene blir tryggere.

For å kunne ivareta anerkjennelsesaspektet(Moen, 2012) må læreren lytte, forstå, bekrefte, tolerere og akseptere. Når elevene blir tryggere, vil de også vise seg mer hvem de er for fellesskapet. Da kommer læreren i en posisjon hvor hun kan ivareta anerkjennelsesaspektet, samtidig også være modell for aksept elevene i mellom.

Disse lærerne uttrykker også en bevissthet i forhold til sin egen rolle for å få frem elevene: «*Dette utviklingsarbeidet har gjort meg mer fokusert på min rolle i det å få frem alle elevene.*»

«Jeg har tenkt mer igjennom hvordan jeg skal få fram alles stemmer enda bedre gjennom.»

Ikke alle lærerne svarte like omfattende og reflekterende på hvordan utviklingsarbeidet hadde påvirket dem, men samtlige ga uttrykk for å ha blitt påvirket. Tydelig er et begrep som går igjen, og som man finner igjen både hos Hannah Arendts forståelse av den voksnes rolle og i autorativ klasseledelse(Læringsmiljøsenteret, 2017; Moen, 2012).

«Jeg vet hva jeg gjør og hva jeg vil gjøre mer av tydeligere.»

I denne korte uttalelsen ligger det både refleksjon, og kanskje mest av alt et opprydningsarbeid og en selvtillit på hva denne læreren skal fylle klasselederrollen sin med. Dette har hun fått gjort gjennom å måtte reflektere over sin egen praksis, men også la sin egen praksis møte kollegaene sin praksis. Hun har vært handlende i Arendst (1996) betydning. Hun har måttet vise seg frem for kollegaene og gjennom reaksjonen deres har hun blitt mer synlig for seg selv.

«Det har styrket min praksis i fht å holde grenser og være tydelig i at det er lederen som bestemmer.»

Denne læreren har jobbet mye med utfordrende klassemiljø, og har sett meningen med det å være tydelig og holde grenser samtidig som det er nærliggende å tenke at hun har fått bygget opp selvtilliten på dette gjennom samtalene med de andre. Temaet har for henne vært spesielt virkelighetsnært.

I en autorativ klasseledelsesstil er det å sette grenser viktig, men like viktig er det å bygge relasjon. For at elevene skal komme frem med sin stemme må de være trygge, både på medelevene sine men også på den voksne (Bjørnsrud, 2014; Moen, 2011). Denne uttalelsen kan også tolkes som en autoritær lederstil, hvor relasjonsbyggingen har liten verdi (Læringsmiljøsenderet, 2017). Selv om man diskuterer både verdier og tiltak i et personale, vil de grunnleggende verdiene eller mentale modellene (Senge, 1991) hos hver enkelt tre frem og hver enkelt lærer tar til seg kunnskap på bakgrunn av dette.

5.1.2 Klasseledere som ser elevene

I et klasserom er det mange forskjellige elever som en lærer skal ivareta. En gruppe som fort kan miste lærerens oppmerksomhet er de som enten trenger tid til å svare eller som er passive. Andre elever igjen er veldig aktive og får mye oppmerksomhet. Ved å sette fokus på at alle elever skal frem i klassen har det økt og endret bevisstheten til lærerne om disse elevene:

«Jeg har blitt flinkere til å la elevene overraske meg fremfor på forhånd å plassere de i en bås. Har visst noen elever som har mange spennende og fornuftige tanker om temaer, men som ikke rekker opp hånden. Jeg trodde de ikke fulgte med.»

«Det vil si at jeg kanskje enda mer føler jeg må se enkelteleven i en sosial sammenheng der de faktisk har «mer å si» enn jeg har tenkt tidligere»

Disse to overstående utsagnene viser en refleksjon rundt det å særlig lytte mer til barna. Når en lytter for å være anerkjennende (Moen, 2012) må en sette seg selv til side og ikke være forutinntatt. Bevisstheten rundt dette har tydelig blitt større hos disse lærerne.

«Blitt mer reflektert over at det er mange ganger de samme som kommer frem. Noen får mer oppmerksomhet enn andre.»

Det er også viktig i anerkjennende kommunikasjon å tenke over om man er like anerkjennende overfor alle barn. Hvorfor er det ofte de samme som sier noe, opplever de anerkjennelse oftere enn andre? Hva gjør dette med de andre? Det er en viktig refleksjon denne læreren gjør for å være en god klasseleder for et inkluderende klassemiljø (Bjørnsrud, 2014).

Læreren som er sitert tidligere reflekterer over et av klasserommets evige dilemmaer:

«Det negative er at jeg i stressede perioder i denne prosessen nok har fokusert litt for mye på å dempe elever som tar over klasserommet, fremfor å få frem de som forsvinner.»

Skal vi få frem flere så må noen si mindre, ta mindre plass. Det er en vanskelig balansegang samtidig som man skal være anerkjennende. Da er det viktig å også ta med den grensesettende og tydelige delen av autorativ klasseledelse (Læringsmiljøsenteret, 2017; Moen, 2012)

Andre uttrykker en mer bevissthet i forhold til å skape mening for elevene:

«Jeg har snakket mer med klassen om det. Det at vi må få alle fram, at alle må få tildelt en plass og hvordan vi skal praktisere dette med å falle til ro for eksempel.»

«Jeg ser at mange av de metodene vi bruker som tydeligere ledere og ofte tar som en selvfølge er «riktig» i forhold til vårt arbeid. Det er selvfølgelig mye å fortsette med og legge til og jeg tenker at jeg enda mer må se eller lytte til enkeltelever i forhold til det man i barnehagen kaller medbestemmelse slik at avgjørelser ol. skaper mening også for de minste i skolen.»

Disse to lærerne har kommet langt i sin refleksjon i forhold til deres betydning for å skape mening og delaktighet hos elevene(Bjørnsrud, 2012).

5.1.3 Klasseledere med nye og felles verktøy i verktøykassa

Samtlige lærere gir uttrykk for at de har fått nye og flere verktøy å bruke i klassen med vekt på å få frem alles stemmer(Arendt, 1996). De har utviklet sin didaktiske kompetanse jft Bjørnsrud(2012).

Når lærerne blir spurt om hvor de er i forhold til forståelsen for demokratiske verdier kan brukes i klasserommet, er det en sterk samstemthet om at det har skjedd en endring i riktig retning, men svarene gjenspeiler også en usikkerhet. Det er en felles oppfattelse av at vi har tatt et steg i riktig retning, men at det avhenger av oppfølgingen videre. Det er spesielt det praktiske arbeidet i klasserommet de er litt usikre på hvor de står:

«Jeg føler at dette arbeidet har vært et stort steg i riktig retning. Vi har hatt mange gode ideer svevende rundt i kollegiet, men det har ikke vært en felles praksis. Jeg tror det er viktig at det følges opp utover våren, sånn at ikke ting går i glemmeboka.»

Denne usikkerheten går på om den felles praksisen vil bli opprettholdt selv om det er utarbeidet en slik enighet om at den skal brukes.

«Siden alle har vært så enig på hvor vi vil tenker jeg at vi er kommet langt. Nå er det bare å få praksisen rundt det til å sitte.

Vi trenger å vite mer konkret hva vi gjør i klasserommet for å få en forståelse. Dele på de gode timene. Jeg synes også vi kunne hatt litt konkreter å henge dette på... For eksempel: ispinner med navn. Lapper med grupperoller. Hvordan gjennomføre man parsamtalene.»

Lærerne opplever at de individuelt har reflektert både på T1 og T3 nivå, og opplever nok at de til en viss grad er på T2- uttalt praksis som de kan begrunne(Weniger, 1953). Men de er usikre på om de klarer å holde på en praksis hvis ikke dette forblir en felles visjon og dratt sammen i fellesskap. Jmf Senges lærende organisasjon(Senge, 1991)

Men når de blir spurt om hvordan de demokratiske verdiene har påvirket dem i forhold til å få frem hver enkelt elev svarer de med å henvise til de konkrete verktøyene/ den didaktiske kompetansen(Bjørnsrud, 2012) de har utarbeidet i fellesskap:

«Jeg tror at alle nå har bedre kjennskap til verktøy i forhold til dette. Vi har snakket om dette med parsamtaler, gruppesamtaler, stille samme spørsmålet til flere, ta seg tid til å høre på flere elever, trekke hvem som skal svare.»

«Jeg har blitt flinkere til å bruke de teknikkene vi har lært, men som jeg kanskje har glemt å bruke, i tillegg til å se etter andre måter å få frem hver enkelt elev. Der jeg før hadde økter og temaer hvor jeg synes at alle elever deltok på en fin måte, så ser jeg mer på hvorfor jeg mislykkes i enkelte timer. I tillegg forsøker jeg i en mye større grad å planlegge inn aktiviteter for å få frem alle, eller legger inn teknikker og øvelser når jeg kjenner at noen melder seg ut eller noen tar over klasserommet.»

I disse uttalelsene viser lærere til flere av momentene Bjørnsrud(2012) setter som sentrale i elevenes læring og et inkluderende fellesskap. De har tydelig utviklet sin didaktiske kompetanse, de ser de må tilrettelegge underveis i klasserommet for å gi elevene mening ved gode opplevelser og involvering. De bygger gode relasjoner for de ser elevene og responderer ut i fra det. Og de viser seg som tydelige ledere som gir den nødvendige tryggheten. Gjennom de didaktiske verktøyene gir de rom for elevene å lære i fellesskap. Ved å lære i fellesskap må elevene bruke språket og være i dialog noe Dewey(2005) og Dale(2008) understreker som identitetsskapende og lærefremmende.

Dette kommer også godt frem i denne lærerens refleksjoner:

«Fått flere innspill i hvordan man kan jobbe med å gi rom for hver enkelt elev skal få lov til å tre frem i fellesskapet, for eksempel parsamtaler.

Parsamtaler, er en fin måte å trygge elevene på, samtidig som de får ytret sine meninger. Ikke så skummelt. Jeg er bestemt på med hvem og hvor elevene sitter, hvem de jobber med, at de kan få komme til ordet.

Har tid til å vente på et svar, ikke rushe frem. Det er mange som kan svare, med det er også noen som trenger litt lengre tid til å hente fram et svar. Viktig at disse elevene får vist at de også kan. Da kan også parsamtaler være positivt hvis man skal komme frem med meningene sine og være for eksempel med i en diskusjon. Da har man fått forberedt seg litt.»

Noen lærere uttrykker at de har utviklet den didaktiske kompetansen((Bjørnsrud, 2012), men ennå ikke gjort den om til gjeldene praksis. I forrige sitat skriver læreren at det er noen elever som trenger litt lengre tid, dette gjelder også de voksne. Vi er forskjellige i tempo, men det er viktig at man får tid til å forankre didaktikken i de mentale modellene (Senge, 1991) slik at det blir en varig praksisendring. Denne refleksjonen kommer frem i følgende sitater:

«Jeg ser at jeg innenfor dette temaet har en del å ta tak i da jeg føler jeg kanskje kan gjennomføre mer demokratiske «oppgaver» enn jeg har gjort nå. Dette for eksempel i form av parsamtaler, lapp i postkasse og innhold i klassemøter.»

«Jeg har tenkt litt mer igjennom hvordan jeg skal få fram alles stemmer enda bedre gjennom å for eksempel la de diskutere med sidemannen/ i gruppe før de må svare i plenum.»

På spørsmål om hvor de mener vi står i forhold til å utvikle strategier for å få frem den enkelte er hovedtrenden i høy grad positiv:

«Dette synes jeg vi har klart veldig bra.»

«Kommet langt i med tankene rundt hvordan vi legger til rette, med plassering, roller og få frem alles stemme.»

«Vi er på god vei. Igjen så snakker vi sammen/ samme «språk» i personalgruppa.»

«Prosjektet har i fase 7 skissert opp gode «overskrifter», som jeg opplever gir gode forutsetninger for at alle skal få et eierskap til det vi kommer fram til.»

Men noe usikkerhet kommer også til uttrykk, men da i form av at de reflekterer videre over hvordan de skal forholde seg til de felles strategiene. Sann som denne læreren på småskolen:

«Litt usikker på dette med vi, men jeg nærmer meg mer det jeg opplever storskolen står for. Jeg holder allikevel en knapp på at det finnes begrensninger i småskolen på grunn av alder og modning og at det er viktig at småskolen finner sin vinkling som når elevene.»

Denne usikkerheten mener jeg er positiv, denne læreren er ennå i en refleksjonsprosess dvs. at hun ennå er i en læringsprosess. Hun ønsker å finne en praksis som er forenelig med målsettingen for utviklingsarbeidet, men er ennå ikke sikker på om de har funnet det optimale for småskolen. Denne letingen etter den «riktige» vinklingen vil være med på å videreutvikle prosjektet.

Det å fremdeles være i prosessen signaliserer samtlige i forskjellige formuleringer. Denne læreren er konkret på hvordan hun tenker vi skal holde på og videreutvikle praksisen som vi har jobbet med:

«Vi bør ha en støttende holdning til hverandre(...), evaluere oss selv på jobben vi gjør. Kunne komme med problemstillinger vi syns er vanskelig.»

Når de uttaler seg om sin egen endring av praksis så er de klare på at de bruker de nye verktøyene, det er når de uttaler seg om en felles forståelse og holdbarheten for praksisen de uttrykker en mer usikkerhet. Samtidig som de uttrykker klart at dette er en prosess de vil fortsette på.

5.2 På hvilken måte har aksjonslæring bidratt til å utvikle lærernes kompetanse?

I kategoriseringen av empirien har jeg tatt utgangspunkt i Senges(2006) fem disipliner for en lærende organisasjon. Forekomst av elementer i disse disiplinene mener jeg er et godt utgangspunkt for å si noe om det har skjedd en utvikling i lærernes kompetanse.

5.2.1 Delt visjon

Kjennetegn på at lærerne har en delt visjon er å avdekke de felles bildene av fremtiden som fremmer ekte innsatsvilje og deltagelse(Senge, 1991). Utviklingsarbeidets målsetting om å få frem alle elevene i klassen har vært presentert tidlig og vært tydelig uttalt.

«Vi som gruppe har jobbet sammen om noe som er kjempeviktig.»

«Jeg er helt sikker på at dette har mye å si for deltagelse og trygghet blant elevene. I tillegg tror jeg det kan bidra til å forhindre en del skjult mobbing som vi lærere ikke alltid får med oss (f.eks. i forbindelse med gruppeinndelinger osv.).»

Hos disse lærerne har temaet truffet godt i forhold til engasjement og som igjen vil fremme ekte innsats og deltagelse. Denne motivasjonen for å lære noe nytt og se hensikten med det en lærer understrekes også av Dewey(2005). Ved at disse lærerne gir så klart uttrykk for at dette er viktige verdier for dem, vil de allerede ha en sterk visjon som de vil jobbe mot, samtidig som de vil være budbringere inn i fellesskapet. Disse lærerne kan tilføre mye endringskraft(Jacobsen, 2012) For meg som leder vil det være nyttig å støtte meg spesielt til disse som allerede har en klar visjon, og antagelig også de mentale modellene som utviklingsarbeidet har som målsetting å få hos alle(Senge, 1991).

Det er også en samstemt opplevelse av at vi har et felles mål- delt visjon og at dette har vært tydelig for aktørene gjennom hele prosessen. Aksjonsforskning har klare mål og virkemidler(Tiller, 2006), og dette skal være åpent for aktørene. Dette kommer tydelig frem i disse uttalelsene:

«Det at vi i felleskap har jobbet frem gode verktøy for å få frem alle elevene i klasserommet.»

«Siden alle har vært så enig på hvor vi vil tenker jeg at vi er kommet langt.»

«Vi har et felles mål og vi kan dele med hverandre, både positive og negative opplevelser.»

«Det vil lettere kunne innføres når alle jobber sammen. Det snakkes mer om det i personalgruppa og det merkes på elevene.»

«Felleskapet, og det at prosjektet varer over tid med felles mål er svært positivt.»

Det kommer også tydelig frem av disse uttalensene at det er en positiv holdning til å ha et felles mål å jobbe mot, både for aktørene men også for elevene. Det er viktig for å holde praksisen ved like at det er en samstemthet for hvor vi skal. Denne positive holdningen til dette felles målet er et godt utgangspunkt for ekte innsatsvilje og deltagelse(Senge, 1991). Noe som viste seg også i et høyt aktivitetsnivå i utførelsen av utviklingsarbeidet, med innleveringer fra samtlige og lite fravær.

5.2.2 Mentale modeller

Alle mennesker har mentale modeller som de leser verden sin ut i fra. Disse mentale modellene er ofte skjulte for andre, de blir ikke så ofte snakket om. Det er mer gjennom handling de mentale modellene kommer frem. I refleksjon sammen med andre må man sette ord på de mentale modellene man har og man får sett andres(Senge, 1991). Det å få kjennskap til andres har denne læreren trukket frem som viktig i utviklingsarbeidet:

«Det har vært bra å dele tanker med dem man ikke er på team med ellers, for å bli kjent med deres tankegang ifht temaet og diskutere forskjeller ifht alder på elevgruppen.»

«Det var fint med fremleggingen fra de ulike gruppene også, både for å se at vi tenkte ganske likt men også for å høre nyanseforskjeller på for eksempel metoder.»

Denne læreren har tatt abstraksjonssprang i forhold til elevene. Hun ser at de ikke rekker opp hånden og generaliserer uten å prøve ut eller reflektere over generaliseringen- hun trodde de ikke fulgte med. Ved at hun gjennom utviklingsarbeidet har lest teori, reflektert individuelt og i team har hun sett sine egne mentale modeller og utviklet både refleksjons- og granskningsferdigheter(Senge, 1991) :

«Har visst noen elever som har mange spennende og fornuftige tanker om temaer, men som ikke rekker opp hånden. Jeg trodde de ikke fulgte med.»

Hun gir uttrykk for at hun tidligere har handlet ut i fra erfaring(T1), men viser at gjennom refleksjon som har vært basert på sterk teori, har hun kunnet se sin egen praksis i et større perspektiv(T3). Ved denne refleksjonen tenker jeg hun er på vei til å kunne endre praksis og begrunne denne(T2)(Weniger, 1953)

5.2.3 Læring i team

Når et team jobber godt sammen jobber de i samme retning, de er et målrettet fellesskap med en felles visjon. Forståelsen for hvordan man skal utfylle hverandre og gjøre hverandre gode må være tilstede. I denne forståelsen er språket en vesentlig del, ikke bare som et verktøy til egen refleksjon men også det å ha et felles språk for å kunne håndtere de komplekse sidene ved ny praksis gjennom dialog((Bjørnsrud, 2005; Dale, 2008; Dewey, 2005; Senge, 1991).

Denne læreren vektlegger akkurat dette som en viktig faktor for fremgang i forhold til å utvikle felles strategier:

«Vi er på god vei. Igjen så snakker vi sammen/ samme «språk» i personalgruppa»

Det var en klar samstemthet i personalgruppa at læring i team var positivt på flere områder for organisasjonen. Et viktig aspekt i aksjonsforskning er å nyttiggjøre seg de kunnskaper som allerede er i organisasjonen(Bjørnsrud, 2005). Dette gjenspeiles i de uttalelsene jeg har valgt å trekke ut her:

«Vi jobber sammen med et utviklingsarbeid. Grupper på tvers av teamene. Vi får en felles plattform på hva vi legger i dette, og hvordan vi gjør det praktisk.»

«Jeg har lært mer om de andre lærerne og om hvordan de driver undervisning.»

«Den mest lærerike fasen er like vel team-fasen. Spesielt fordi vi var blandet på småskole og mellomtrinnet. Det er veldig fint for oss på mellomtrinnet å få høre hvordan de på småskolen tenker rundt et felles tema, i tillegg til at vi får reflektere litt rundt egne valg,»

«Jeg liker godt arbeidet hele veien, men opplever T-delen som mest lærerik for meg. Dette fordi det gir meg innsikt i andres synspunkter og mulighet for diskusjoner.»

Men ved hjelp av ITP modellen(Bjørnsrud, 2015) så kan den individuelle delen hjelpe til med at læring i fellesskap blir bedre. Denne læreren setter ord på det i forhold til først å ha samlet egne tanker i skriftlig tekst:

«Det gjør meg også mer bevisst på hva jeg mener og synes om ting. Som hjelper meg til å delta mer i fellesskapet.»

5.2.4 Personlig mestring

Som nevnt tidligere i teoridelen er det flere teoretikere som vektlegger om det skal skje læring i en organisasjon eller i enkeltindivider må motivasjonen for dette komme fra individet selv. (Dewey, 2005; Postholm, 2012; Senge, 2006) Det betyr at en organisasjons læring avhenger av viljen hos individene. Dette er et viktig perspektiv for en leder. Ingen kan tvinges til å lære eller utvikle seg. Men det er mulig å tilrettelegge for det. Det er det samme dilemmaet alle lærere står overfor hver dag i klasserommet. Vi kan heller ikke tvinge elevene til å lære eller utvikle seg, men vi tilstreber dette ved måten vi organiserer undervisningen på. På samme måte kan en leder organisere for læring og utvikling og en følelse av personlig mestring. En leder må på samme måte som en lærer arbeide uopphørlig med dette. Et miljø for personlig mestring og utvikling må ligge i det daglige miljøet. En må skape rom for trygghet, forpliktelser overfor redelighet og ønske om å utfordre sin egen praksis.(Senge, 2006)

Denne læreren setter ord på dette:

«Det har vært en struktur i arbeidet der det har vært satt av tid til at hver enkelt medarbeider, har fått lov til/ har turt/måttet ytre sine meninger og har måttet tre frem. En annen grunn er at det har vært fint å få lytte til / diskutere med andre som du ikke har vært på teamet sammen med. Andre enn de du har vært på team med i flere år.

Mange nye tanker og innspill. Det er ikke bare elevene som skal/må få tre mer frem, vi voksne også :-))»

Disse kommentarene skisserer den kreative spenningen som skjer i hvert enkelt menneske når man utfordrer «status quo», og hiver seg ut i spenningen mellom den nåværende virkeligheten og mot visjonen.(Senge, 2006):

«Opplever arbeidsformen som både utfordrende og givende, men ikke mer utfordrende enn at den er innenfor en komfortsone jeg kan «leve med».»

«Jeg synes ofte at den individuelle fasen er litt slitsom, men jeg føler like vel at det kanskje er den viktigste fasen for meg. Forstår jo bl.a. litt mer hvordan barn har det når jeg lærer dem nye teknikker for læring.»

«Jeg synes det er vanskelig. Det tvinger deg til å ta stilling til ting og ytrer egne meninger.»

«Det har vært veldig interessant. Det jeg har lært mest av er å måtte lese opp individuell del i team. Og etterpå stemme over andres og egne tema. Det synes jeg var utfordrende.»

Personalet gjenspeiler en variasjon i forhold til hva som skal til for å oppleve personlig mestring og lære nye ting, altså forskjellige læringsstiler. Gjennom disse uttalelsene ser en styrken i aksjonsforskning og ITP- modellen. Det er store muligheter for å bruke forskjellige metoder og gjøre justeringer underveis slik at det skaper mening for aktørene(Bjørnsrud, 2015):

«Mer innblikk i hvordan kollegaer tenker om demokrati, bevissthet ifht hvordan demokrati kan praktiseres, trygghet i å bruke det som funker på det alderstrinnet jeg er på og det som er riktig for meg som pedagog.»

«Jeg opplever vekslingen mellom I, T og P som lærerik og god. Den ivaretar ulike læringsstrategier, og er med på å styrke mine refleksjoner.»

«Det har vært lærerikt å skrive ned tanker om dette. Jeg lærer mye når jeg skriver selv.»

«Positivt. Jeg synes selv jeg har blitt bedre til å presskrive..... Har ofte en tendens til å bruke tid på formuleringer. Nå tenker jeg at jeg har blitt flinkere til å si «godt nok» innenfor den tidsrammen vi har fått.»

«Vanskelig og slitsomt, men veldig lærerikt og «oppklarende».»

Hos denne læreren har utviklingsprosessen satt i gang en refleksjon hvor hun utfordrer personlig mestring, visjon, mentale modeller, læring i team både hos seg selv, men også skolen som organisasjon:

«Arbeidet har for meg understreket viktigheten av vårt arbeid for å hjelpe elevene inni et voksenliv der vi hele tiden må forholde oss til andre. Et liv der en må hevde sin rett, men også kunne føye seg når det er behov for dette. ‘

Jeg filosoferer samtidig rundt det er jeg opplever som et samfunn som støtter opp om individualisme og det å realisere seg selv som en motsetning til det å gjennom livet skulle samarbeide med andre.

Jeg har også noen tanker om de tilpasningene vi gjør i undervisningen. Disse tankene går på balansegangen mellom «å sy puter under armene» på elevene kontra det å måtte møte en verden der ute som ikke nødvendigvis tar hensyn til den enkelte.»

Denne refleksjonen er viktig å ta inn som kreativ spenning som kan føre oss videre i prosessen.

5.2.5 System tenkning- ledelsens oppgave.

Som jeg har skrevet om i teoridelen har ledelsen et spesielt ansvar for å sette i gang prosesser som fører til læring både individuelt og i organisasjonen (Abusland et al., 2006). Systemtenkning utgjør et begrepsmessig skjelett, som skal hjelpe aktørene til å se sammenhenger og underliggende helhetlig tankegang (Senge, 1996). Utgangspunktet for en lærende organisasjon og aksjonslæring er at det er aktørene som innehar viktige kunnskaper og som sammen skal bidra til at organisasjonen lærer. Ledelsens oppgave er å tilrettelegge for dette (Bjørnsrud, 2015; Postholm, 2012; Tiller, 2006):

«Det har vært et arbeid som har vært strukturert og hatt et mål fra start til slutt. –og som er utført etter fastlagte tidsfrister. Har ikke glidd ut. Dette fordi dere i ledelsen har vært veldig gode på å holde fristene. Godt jobba :-))»

«Viktigheten av organisering også for oss voksne slik at alle meninger blir hørt.»

«Det har vært en struktur i arbeidet der det har vært satt av tid til at hver enkelt medarbeider, har fått lov til/ har turt/måttet ytre sine meninger og har måttet tre frem. En annen grunn er at det har vært fint å få lytte til / diskutere med andre som du ikke har vært på teamet sammen med. Andre enn de du har vært på team med i flere år. Mange nye tanker og innspill. Det er ikke bare elevene som skal/må få tre mer frem, vi voksne også»

Mentale modeller og systemtenkning hører tett sammen. Hver enkelt lærer sitter med sine mentale modeller og som kan være en drivkraft men også en brems på praksisen på skolen. Denne læreren sier noe om hvilke mentale modeller hun hadde i forhold til elever som ikke rakk opp hånden, men som hun måtte revurdere gjennom dialog med andre lærere:

«Har visst noen elever som har mange spennende og fornuftige tanker om temaer, men som ikke rekker opp hånden. Jeg trodde de ikke fulgte med.»

Og denne læreren har noen mentale modeller om sin egen praksis som hun måtte revurdere:

«Jeg har hele veien ansett meg selv som en person som mener jeg forvente mye av eleven i forhold til modenhet og utvikling. Jeg ser at jeg innenfor dette temaet har en del å ta tak i da jeg føler jeg kanskje kan gjennomføre mer demokratiske «oppgaver» på småskoletrinnet enn jeg har gjort nå. Det vil si at jeg kanskje enda mer føler jeg må se enkelteleven i en sosial sammenheng der de faktisk har «mer å si» enn jeg har tenkt tidligere.»

Eksemplene viser hvor viktig det er for ledelsen å legge til rette for systemtenkning som avslører mentale modeller som bygger på antagelser eller feilvurderinger. Gjennom systematisk tanke- og diskusjonsprosesser kan en restrukturere antagelser slik at de er basert på større viten. Det at disse prosessene foregår både individuelt og i fellesskap sikrer at de mentale modellene blir i størst mulig grad en del av individet og fellesskapet. Dette fører igjen organisasjonen videre gjennom felles visjoner (Bjørnsrud, 2015; Postholm, 2012; Senge, 1991; Tiller, 2006; Weniger, 1953).

6 Funn, konklusjon og veien videre

6.1 Funn

Funn i forhold til problemstillingen « *Hvordan kan aksjonslæring bidra til å fremme en felles pedagogisk plattform for klasseledelse med vekt på de demokratiske verdiene?* » vil jeg gjøre rede for under hvert forskningsspørsmål slik jeg har gjort i drøftingskapittelet.

Jeg har innhentet empiri ut i fra phronesisk viten, og i kapittel 4 redegjorde jeg for sentrale kriterier i denne type studier. Jeg vil redegjøre for funn ut i fra disse kriteriene siden disse utgjør metodologiske retningslinjer for denne type studier (Flyvbjerg, 1991). Slik jeg ser det er disse funnene avgjørende i forhold til forståelsesrammen rundt mine funn i forhold til problemstillingen (Grønmo, 2016).

Hva gjør de demokratiske verdiene med elevsynet og rollen som klasseleder?

1. Studien viser at samtlige lærere har blitt påvirket av prosessen i forhold til sin rolle som klasseleder. De trekker frem at de har blitt mer bevisst og tydeligere i sin rolle.
2. Studien viser at samtlige lærere har blitt mer bevisst på å se hver enkelt elev, dette går spesielt ut på å få frem alles stemmer.
3. Studien viser at læreren gjennom denne prosessen har fått nye og felles metoder å jobbe etter. De gir uttrykk for at det er positivt og er opptatt av at dette skal holdes ved like.

På hvilken måte har aksjonslæring bidratt til å utvikle læreres kompetanse?

4. Studien viser at gjennom denne prosessen har vi vært innom alle disiplinene i en lærende organisasjon.
5. Studien viser at lærerne ser verdien av å jobbe mot et felles mål. De uttrykker at dette har gitt utviklingsarbeidet retning, og en refleksjon rundt hvor viktig det er å holde på visjonen for å kunne holde på praksisen som nå er utarbeidet.
6. Studien viser at gjennom refleksjonsprosessen både individuelt og i team fikk lærerne kontakt med sine egne og andres mentale modeller. Gjennom prosessen endret noen av lærerne de mentale modellene i forhold til elevsyn.

7. Studien viser at gjennom læring i team har lærerne fått utvidet kompetansen ved å måtte reflektere sammen med andre. Samtlige lærere har gitt uttrykk for en positiv holdning til kompetanseutvikling på denne måten.
8. Studien viser at personlig mestring er den mest krevende delen av utviklingsarbeidet. Det er i denne fasen aktørene gir uttrykk for at prosessen var krevende og vanskelig.
9. Studien viser at systemtenkning gir trygghet til læreren for å kunne vise seg frem og kunne reflektere og lære noe nytt gjennom trygge og forutsigbare rammer.

Phronesisk forskning fokuserer på *verdier*. I denne studien var verdien om å få frem hvert enkelt individ sentral. I svarene fra aktørene er denne verdien sterkt til stede i tankene og også vært sterkt til stede i deres rasjonalitet når de har utarbeidet praksis som gjenspeiler denne verdien.

Funn ut i fra verdier: Verdiene har vært sentrale i utarbeidingen av praksis og i begrunnelsen av den.

Ved forskning med verdier som grunnlag kan idealismen ta for stor plass. Refleksjon rundt dette kommer under kriteriet *makt*. For å unngå idealisme, så har det vært viktig å forankre arbeidet i sterk teori og rammeverk sammen med erfaringer. I tekstene fra aktørene er både verdiene, men også de konkrete praktiske handlingene fremtredende.

Utviklingsarbeid med utgangspunkt i verdier har ikke hatt noen stor prestisje i norsk skole. I prestisje eller vektlegging ligger det mye makt. Ut ifra dette perspektivet kunne jeg ha opplevd lite engasjement hos aktørene. Men dette har ikke kommet frem på noen måte i studiet. Alle aktørene har vært aktivt deltakende gjennom hele prosjektet. Men som det kommer frem av empirien er aktørene noe usikre på hvordan fortsettelsen vil bli, om vi vil holde på den nye praksisen. Da vil hvilke maktforhold som ligger i konteksten rundt skolen være avgjørende. Dette punktet vil jeg komme nærmere inn på under «Veien videre»

Funn i forhold til makt er at verdiene har vært godt forankret i sterk teori, rammeverk og erfaringsbasert praksis, og derfor unngått for sterk idealisme enten hos enkeltpersoner eller gruppe. Gjennomføring og resultat av aksjonen har vært lite påvirket av at dette studiet har hatt fokus på et tema som har lite prestisje i norsk skole.

Kriteriet *nærhet* i phronetisk forskning har betydning både for forskeren og for empirien. Denne studien tok jeg på egen arbeidsplass. Jeg har derfor hatt god kjennskap til kulturen, praksisen og menneskene på skolen. Phronetisk forskning fokuserer på kontekst og jeg har hatt gode muligheter til å forstå og tolke empirien ut ifra kontekst. Innhentning av empirien har basert seg på skriftlig materiale som har gjort at aktørene ikke har vært direkte kontakt med meg ved besvarelser. Det har skapt en nødvendig avstand, jeg valgte også å ikke delta i gruppediskusjoner. Når jeg hadde satt i gang en refleksjonsprosess overlot jeg den til aktørene. Men det vil uansett være en fare for at man kommer for nær og ikke ser opplagte funn eller fordi man er i en maktsituasjon både som leder og forsker som gjør at aktørene vil ha det med i beregningen når de skriver historiene sine.

Funn ved nærhet vil være at jeg har hatt en fordel av å forstå og tolke empirien ved å ha god kjennskap til konteksten. Jeg kan ikke se noen umiddelbare tegn i empirien på at makt eller nærhet har preget svarene.

I phronetisk forskning er det ofte en *vekselvirkning* mellom å spørre de *små* spørsmålene for å få svar på de *store*, samtidig som man spør de store spørsmålene for å finne svar på de små. Denne studien har vært gjennomsyret av denne vekselvirkningen. Vi har arbeidet med store spørsmål som ivaretagelse av det demokratiske samfunnet vi lever i, samtidig som vi har tenkt på enkeltelever og hvordan vi skal få deres stemmer frem i klasserommet. Tiltak som å bruke ispinner for å trekke navn, bestemme plasser i grupper kan virke små, men er et viktig ledd i det store.

Praksis er også et av kriteriene i denne type forskning, faktisk mer fundamentalt enn diskusjoner eller teori.

Funn i studien viser at denne vekselvirkningen mellom det store og det små, har vært sterkt til stede. Empirien består både av refleksjon rundt de store spørsmålene, men også rundt små detaljer. Til sammen har dette ført til en praksis som er forankret i samfunnsmandatet, men tilpasset en hverdag i klasserommet.

Funn som kommer frem i studien viser at det er den praktiske hverdagen, de små tiltakene aktørene er mest opptatt av skal fortsette. Teori og diskusjonene har vært et grunnlag for å oppnå god praksis.

Phronesis fungerer på grunnlag av praktisk rasjonalitet og skjønn, det konkrete legger grunnlag for det generelle og da med utgangspunkt i *caseerfaringer*.

Funn i forhold til case er at konkret erfaring har hatt stor betydning for å drive diskusjoner og refleksjoner fremover. Aktørene gir konkrete uttrykk for både egen og skolens praksis i sine refleksjoner. De bruker teorigrunnlaget og diskusjonene i refleksjon over egen praksis og eget arbeidssted. Det konkrete har vært et fundament for å se det store bildet, og omvendt. Disse funnene sammenfaller da med viktigheten av å forstå problemstillingene i studien ut i fra den konteksten vi er i. Aktørene viser gjennom svarene sine at de har tatt med forståelsen av praksis og teori og satt den sammen til en praksis som passer inn i denne casens kontekst.

Problemstillingen min, og forskningsspørsmålene fokuserer på den prosessen vi har hatt. Vektlegging av *prosess*, altså hvordan fremfor hvorfor, er et kriterie i phronetisk forskning. Mine funn og konklusjoner baserer seg på dette spørsmålet og aktørenes svar på dette igjen. Jeg har også i min tolkning tatt med min for-forståelse, men hovedkildene i denne studien er aktørene. Disse svarene har jeg fått gjennom narrativer. Det er aktørenes stemmer som har vært utgangspunkt for mine funn og konklusjoner.

Opplagt funn i denne studien er at narrativer har vært grunnlaget for studien.

Både aktør og struktur er et kriterie som har vært fremtredende i denne studien. Dette er synliggjort i mine forskningsspørsmål og dermed i mine funn. Det ene forskningsspørsmålet går på aktørnivå og deres opplevelse av utarbeidelse av ny praksis. Det andre forskningsspørsmålet går på aktørenes opplevelse av systemet/ strategien som ble brukt i denne læreprosessen.

Funn i forhold til struktur og aktørnivå er at begge disse nivåene er avgjørende for en vellykket aksjonsprosess. Aktørene bringer seg selv inn i prosessen, men må ha en struktur å jobbe innenfor for å kunne bidra aktivt/ handle.

Dialogen aktørene seg i mellom og mellom meg som veileder, gjennom strukturen, er noe aktørene fremhever som viktig for prosessen. Gjennom studiet har jeg hatt dialog med veileder som har bidratt til at tolkning, funn og resultater har blitt behandlet innenfor samfunnsvitenskapens etiske retningslinjer og holdbarhet i forhold til validitet. Underveis i prosessen har jeg også vært i dialog med Europarådet i forholdet til temaet.

Dette inspirerte meg veldig og var en viktig bidragsyter til min motivasjon til å drive dette arbeidet videre. Jeg opplevde at jeg var med på noe større enn meg selv og studien min. *Funn ut i fra dialog* er at dialogen har vært til stede under hele studien på forskjellige nivå. Den har vært tilstede hos de som ble studert, med veileder som er forsker, og sentrale aktører som Europarådet.

6.2 Konklusjon

For det første viser funnene at gjennom aksjonsforskningsprosessen har aktørene opparbeidet seg en felles pedagogisk plattform i forhold til klasseledelse. De gir uttrykk for at de både setter pris på å ha en felles plattform og ønsker å bruke den til å utvikle praksisen sin videre. Denne konklusjonen bygger på et bredt spekter av funn i forhold til fellesskap, fra felles metoder, læring i fellesskap gjennom dialog, felles mål og gjennom egne og andres mentale modeller. De gir klart uttrykk for at en felles plattform skaper en større trygghet i rollen som klasseleder og at de er sikrere på hva de skal gjøre nå når de har en felles praksis(Bjørnsrud, 2015; Senge, 1991).

For det andre viser funnene at de demokratiske verdiene oppleves som meningsfulle og verdifulle for aktørene. Dette viser seg i direkte uttalelser, men ikke minst i den innsatsen alle aktørene har vist gjennom hele prosessen. De har i all hovedsak evaluert denne prosessen som positiv. Der det har kommet frem at har vært spesielt krevende er den individuelle refleksjonen, og da særlig den skriftlige. Ut i fra min for- forståelse så er det ikke så ofte i skolen at man tar med denne delen inn i utviklingsarbeidet. Når man reflekterer individuelt med utgangspunkt i andres refleksjoner og sterk teori(Ertsås & Irgens, 2012) må en innom sine egne mentale modeller(Senge, 1991). Her ligger mye av praksisutførelsen for en lærer, og det er krevende og måtte endre mentale modeller. For at praksisen skal bestå så må man forankre de i de mentale modellene.

Det krever at man ser på sin egen praksis på avstand. Teori av sterk grad har denne funksjonen, og er derfor avgjørende slik jeg ser det til at vi har fått til disse endringene, ikke bare som verdier i samtaler, men også i praksis som nå skjer hver dag i klasserommene(Ertsås & Irgens, 2012). Der jeg har vært før, har det vært til dels sterk motstand i løpet av en slik prosess. I denne prosessen har jeg ikke møtt noen form for motstand.

For det tredje vil jeg konkludere med at aksjonsforskning/ aksjonslæring er en god strategi for kompetanseutvikling i skolen. Lærerne har gitt en klar tilbakemelding på at de har økt kompetansen sin. De har en opplevelse av at de ble ivaretatt selv om de har hatt forskjellige måter å øke kompetansen sin på. De har tatt med denne kompetansen inn i fellesskapet. Det betyr at også organisasjonen har økt kompetansen sin (Senge, 1991). Det fremgår også en klar tilbakemelding på at gjennom denne prosessen ved å gå innom verdier har kompetansen blitt forankret i mentale modeller. Dette gjenspeiles i refleksjonene aktørene har i forhold til elevsynet og endringen av praksis. For å lære viser denne studien at det er viktig å kunne delta/ vise seg frem i fellesskapet, og handle aktivt. Ledelsen må derfor tilrettelegge og strukturere slik at alle kommer til ordet, samt tid og struktur nok til å skape trygghet for alle til å ta ansvar for og et ønske om å vise seg frem (Abusland et al., 2006).

Det har ikke vært vanskelig å finne, bruke og relatere teori til de funnen jeg har fått frem. På dette området er det stor samstemthet om at medvirkning, relasjoner og tydelig ledelse er viktig. Det har også vært interessant at om jeg har brukt teori om organisasjonslæring eller læring hos elevene så er det de samme grunnprinsippene som gjelder. Klasserommet gjenspeiles i personalgruppa og omvendt. Jeg har blitt styrket i troen gjennom dette arbeidet at disse grunnleggende verdiene må være til stede for å få til god læring både for elever og voksne. Disse verdiene er identitetsskapende hele livet. I forhold til min påstand om at lærere ikke reflekterer så mye om hvilke verdier de tar med seg inn i klasserommet har denne studien vist at får de mulighet og det blir tilrettelagt for denne type refleksjon så er de veldig motivert, og har mye å bidra med i forhold til å utarbeide praksis som gjenspeiler verdiene. De søker og finner det små i det store og det store i det små!

6.3 Veien videre

Det har nå gått ca et halvt år etter at studien ble avsluttet. Demokratisk klasseledelse lever godt i hverdagen vår på skolen. Lærerne trekker det frem som et tema de vil fortsette å jobbe med, de forteller gjerne om det når de møter lærere fra andre skoler, og de satte denne klasseledelsen i forbindelse med et godt klassemiljø når mobbeombudet hadde vært på skolen. Men jeg ser at det er vanskelig å få prioritert temaet i fellestid. Det er så mange temaer som er viktig.

Demokratisk medborgerskap(Stray, 2011) er et omfattende begrep. I denne studien har vi arbeidet med bare en liten avgrenset del av dette begrepet. Med utgangspunkt i Hannah Arendt(1996) og Dewey(2005) spesielt og den sosiokulturelle læringssynet generelt mener jeg at vi har jobbet med det som er grunnleggende for at man kan videreutvikle denne kompetansen. Europarådet jobber på internasjonalt nivå for å utarbeide kjennetegn på denne kompetansen i forhold til elever. Men jeg tenker at de grunnleggende faktorene som det å kunne vise seg frem i fellesskapet må være på plass før man kan se på kompetansen i praksis.. Det hadde vært spennende nå når vi har jobbet med de grunnleggende faktorene og arbeidet videre med kjennetegn i forhold til demokratisk medborgerskap og demokrati i samarbeid eller med utgangspunkt i Europarådets arbeid. Dette er et ønske!

Under kriteriet makt i phronetisk forskning(Flyvbjerg, 1991) er det viktig å se på hvilke maktfaktorer som kan påvirke forskningen. Jeg har tidligere i oppgaven sagt at det ligger lite prestisje rundt utviklingsarbeid på bakgrunn av verdier. Den generelle delen av læreplanen skal fornyes og gjennom dette har verdigrunnlaget for norsk skole vært omtalt mer enn vanlig. Demokrati og medborgerskap er en av tre grunnleggende verdier som skolen skal bygge på(Meld. St. 28(2015-2016), 2016). Men fremdeles er det de faglige kunnskapene som det er knyttet mest prestisje rundt og som blir sett på som viktige. Det er de faglige kunnskapene som i all hovedsak vi blir målt opp mot, elever, ansatte, ledelse og skoleeier. Det er derfor vanskelig å prioritere verdiene i en ellers tett hverdag. Arbeidet rundt verdier er et arbeid som tar tid, verdiene må prøves opp mot mentale modeller og disse prosessene må gå både i hvert enkelt individ og i fellesskap.

Jeg hadde et personlig mål om å få økt min kompetanse til å drive skolebasert kompetanseutvikling. Dette målet har jeg nådd. Jeg har fått økt kompetansen min og økt lysten til å bruke den videre. Det har vært godt å ha en strategi og et rammeverk som aksjonsforskning og ITP- modellen(Bjørnsrud, 2015; Tiller, 2006) å lene seg til gjennom prosessen. Men det er selvfølgelig den menneskelige kapasiteten som driver en prosess fremover. Den kapasiteten har vært satt godt i sving, og det er utrolig mye kompetanse som finnes. Jeg ser frem til å oppleve det igjen!

Neste skoleår er under planlegging, nye lærere skal på plass. Det blir viktig for oss som har vært igjennom denne prosessen og videreformidle den praksisen vi har opparbeidet og samtidig å innlemme de nye i det videre arbeidet med å utvikle klasseledelse med vekt på de demokratiske verdiene og i arbeidet mot å gjøre elevene til gode demokratiske medborgere. Prosessen i utviklingsarbeidet har i all hovedsak vært å søke det store i det små, mens veien videre blir nå å søke det små i det store så vi ikke mister det av syne(Flyvbjerg, 1991).

7 Litteraturliste

- Abusland, T., Langfeldt, G., Skedsmo, G., & Sivesind, K. (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa : det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2003). *FNs barnekonvensjon*. Oslo: Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. . *The Journal of Early Adolescence*, 11(56).
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforl.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole : om tilhørighet og læring med mening. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats bedre læring for alle?* (s. 37-50). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2012.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen : læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (Red.). (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling : organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: skolefaglig læring for alle*. [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og utdanning*. Århus: Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2008). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. Champaign, Ill.: Book Jungle.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-215). Trondheim: Tapir akademisk forl., cop. 2012.

- Europarådet. (2010). *Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap*. (CM/Rek(2010)7). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt : 1 : Det konkrete videnskap* (B. 1). København: Akademisk Forlag.
- Forskningsetiske, k. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Fuglestad, O. L., & Møller, J. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforl.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hermansen, M. (2001). *Den fortællende skole- om muligheter i skoleutviklingen. Bog 1, Teori og metode*. . Århus: Klim forlag.
- Jacobsen, D. I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforl.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap : en fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"* (B. 24). Oslo: Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Kemmis, S. a. W., M.,. (1998). Participatory action research an the study of practice. I A. e. al. (Red.), *Action Research in Practice*. London,: Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts & Field theory in social science*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Lovdata. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 13. april 2014, fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Læringsmiljøsentret. (2017). *Autoritativ klasseledelse – hva er det?*, fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/klasseledelse/autorativ-klasseledelse/>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed. utg. B. 41). Los Angeles: Sage.
- Meld. St. 28(2015-2016). (2016). *Fag- fordypning- forståelse En fornying av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St.18(2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap : tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (St.meld 18(2010-2011)). Oslo: Departementet.

- Moen, T. (2011). Utviklingsstøttende lærer- elev relasjon. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Moen, T. (2012). Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats Bedre læring for alle?* (s. 121-134). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2012.
- NOU2015:8. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- R.K.Yin. (1981). The case study crises: Some Answers. *Administrative Science Quarterly*, 26, 58-64.
- Revans, R. W. (1982). *The origins and growth of action learning*. Lund: Studentlitteratur.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring : når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Senge, M. P. (1996). The leaders new Work. Building learning organizations. I K. Starkey (Red.), *How organizations learn* (s. VIII, 424 s. : ill.). London: International Thomson Business Press.
- Senge, M. P. (2006). *Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization: Cornerstone*.
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon* (A. Lillebø, Overs.). Oslo: Hjemmets bokforlag.
- St. mld 28 (1998-1999). (1999). *Mot rikare mål*. (St. mld 28 (1998-1999)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.mld 30 2003-2004. (2004). *Kultur for læring*. (st.mld 30 2003-2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.mld 31 (2007- 2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. (st.mld 31 (2007- 2008)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*
Pedagogisk forskningsinstitutt

Utdanningsvitenskapelig fakultet
Universitetet i Oslo, Oslo.

Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforl.

Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper (s. s. 31-57). Oslo: Cappelen akademisk forl.

Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forl.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforl.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paper presentert på World conference on special needs education, Salamanca, Spain.

United, N. (1948). *Verdenserklæringen om menneskerettighetene* (Bokmål. utg.).

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Kunnskapsløftet*. Hentet 7.okt 2013, fra www.udir.no

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Hentet 13. nov 2015, fra http://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Oslo.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.

Weniger, E. (1953). Theorie und Praxis in der Erziehung. I E. Weniger (Red.), *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis* (s. s.7-22). Weinheim: Beltz.