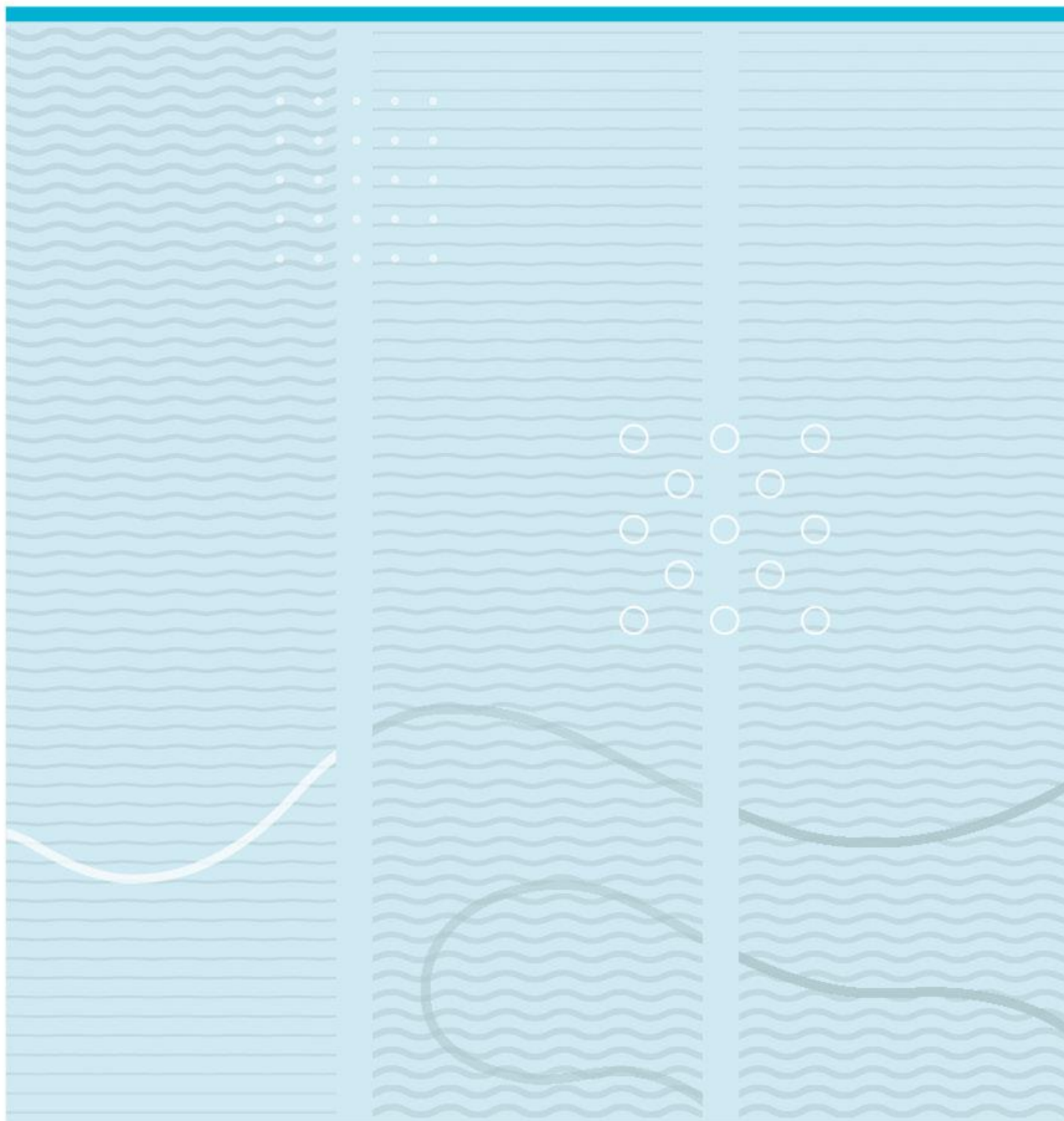


Lisbeth Pilodden Røsholt  
**Gylne øyeblikk**

Verdier og læring i et yrkesfaglig profesjonsfellesskap



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og skoleutvikling  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Lisbeth Pilodden Røsholt

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

### Tema og problemstilling

Denne oppgaven tar utgangspunkt i gylne øyeblikk ,verdier ,og utvikling i et yrkesfaglig lærer team . Temaet kom til på bakgrunn av at det synes å være mer fokus på resultater enn på verdier i skolen. Nå ønsket jeg å finne ut av hvilke erfaringer lærerne i skolen har om gylne øyeblikk og kjerneverdiene vi i det daglige omgir oss med.

Hovedproblemstillingen som drøftes i denne avhandlingen er:

Hvordan kan gylne øyeblikk brukes for å utvikle et lærerteam til et mer profesjonelt lærende fellesskap med forpliktelse til felles verdier?

Forskningsspørsmål:

- 1.Hva slags verdier uttrykkes gjennom gylne øyeblikk beskrevet av profesjonsfellesskapet ?
- 2.Hvordan kan aksjonslæring og brevmetoden skape bevissthet om profesjonsfellesskapets gylne øyeblikk og kjerneverdier ?

### Litteratur og teori

I første del av teorikapittelet redegjøres det for hva som ligger i begrepet gylne øyeblikk og hvordan verdier og menneskesyn kan forstås. Teoretikere Stern, Befring, Honnet, Drugli, og Hammerslin og Larsen trekkes inn for å belyse dette. Videre redegjøres det for profesjonelle læringsfellesskap og profesjonalitet gjennom samarbeid ved hjelp av teoretikere som DuFour, Dufour, Eaker & Many, Lave og Wenger, Hargreaves og O'Connor, men jeg trekker også inn Dale, Argüris & Schön og Senge.

### Metode

Prosjektet er gjennomført innenfor rammene av et sosiokulturelt perspektiv på kunnskapsutvikling og har en konstruktivistisk tilnærming til forskningsfeltet. Forskningen er kvalitativ og datamaterialet er hentet inn gjennom en aksjonslæringsprosess, med bruk av brev og samarbeidsformen ITP i et yrkesfaglig team med åtte lærere i den videregående skole.

## **Resultat og avsluttende kommentarer**

Det jeg har funnet, og som er et bidrag fra denne studien, er at gylne øyeblikk er knyttet til lærerens kjerneverdier og lærernes mandat. Å arbeide med de gylne øyeblikkene bidrar samtidig til å synliggjøre koblingen mellom lærernes kjerneverdier, mandat og deres praksis. Studien får også fram at å arbeide med gylne øyeblikk i et læringsfellesskap mellom lærere kan være et verktøy både for å skape et sterkere fellesskap, og å skape diskusjon og bevisstgjøring om læringsfellesskapets felles verdier er et annet nytt bidrag.

Å bruke aksjonslæring, kan føre til mer bevissthet om både kjerneverdier og de gylne øyeblikk. Slikt arbeid kan oppfattes som både tidkrevende og vanskelig av personalet siden gylne øyeblikk og verdier ikke er så lett håndgripelige fenomener å skulle reflektere over.

Gylne øyeblikk gir informasjon om kjerneverdier knyttet til lærernes mandat og har også bidratt til å starte en bevisstgjøringsprosess i lærerfellesskapet om hva som er profesjonsfellesskapets verdier. Kjerneverdiene lærerteamet uttrykker gjennom de gylne øyeblikk er : Respekt, tillit, annerkjennelse, ansvar, glede og fellesskap.

Arbeidsprosessen med brevene de skrev om de gylne øyeblikkene, ser ut til å ha startet en større prosess i lærerfellesskapet mitt som også har kommet til uttrykk ut i det store «skolefellesskapet». Det har trigget en lyst i skolefellesskapet til å utforske og utvikle seg mer blant annet ved å fokusere på verdier i sitt videre arbeid. Dette er i seg selv et steg i retning av å være et profesjonelt læringsfellesskap.

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>3</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE.....</b>	<b>5</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>8</b>
<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>10</b>
1.1 TEMA OG FORMÅL .....	10
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	11
1.3 AVGRENSING.....	12
1.4 TIDSFORLØP FOR OPPGAVEN.....	12
1.5 OPPGAVENS KAPITLER .....	13
<b>2 TEORETISK RAMMEVERK.....</b>	<b>15</b>
2.1 GYLNE ØYEBLIKK.....	15
2.2 PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP OG PROFESJONALITET GJENNOM SAMARBEID .....	16
2.2.1 Læring i, og som hovedformål for, profesjonelle læringsfelleskap .....	17
2.2.2 Verdienes plass i profesjonelle læringsfelleskap .....	18
2.2.3 Feiring av fremgang.....	20
2.2.4 Helhetstenkning.....	21
2.3 KJERNEVERDIER .....	22
2.3.1 De fire etiske tradisjonene .....	24
2.4 MENNESKESYN.....	26
2.5 OPPLÆRINGSLOVEN, OVERORDNET DEL OG VIKTIGE VERDIER FOR LÆRERMANDATET .....	28
2.6 FORSKNING RELATERT TIL TEMAET FOR RAPPORTEN. ....	29
2.7 OPPSUMMERING .....	32
<b>3 METODE .....</b>	<b>33</b>
3.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV KVALITATIV FORSKNINGSDESIGN.....	33
3.2 BEGRUNNELSE FOR VALG AV AKSJONSFORSKNING OG AKSJONSLÆRING .....	35
3.3 BREV.....	38
3.3.1 Individuell team-plenummodell .....	40
3.3.2 Deltakende observasjon.....	40
3.3.3 Presentasjon av profesjonsfelleskapet .....	42
3.4 PRAKTISK GJENNOMFØRING AV AKSJONSLÆRING SLØYFE NR 1 .....	44
3.4.1 Ny retning gjennomføring av fase 1, 2 og 3 i sløyfe to .....	47
3.5 BEGRUNNELSE FOR VALG AV ANALYSEPROSESS FOR MINE DATA .....	48
3.6 ETISKE BETRAKTNINGER ,FORSKER I EGEN KULTUR OG VALIDITET .....	49
<b>4 PRESENTASJON AV RESULTATER .....</b>	<b>52</b>

4.1 FÅ ØYEBLIKK BESKREVET .....	52
4.1.1 Gylne øyeblikk knyttet til verdier og elev-lærerrelasjon. Elevenes mestring og glede .....	52
4.1.2 Gylne øyeblikk om ansvar og i fellesskap .....	56
4.1.3 Profesjonsfellesskapets søken etter kjerneverdier i fagfornyelsen.....	58
4.2 AKSJONSLÆRINGSPROSESSEN OG BEVISSTGJØRING PÅ GYLNE ØYEBLIKK.....	59
4.2.1 Oppstart av prosess og brevene .....	59
4.2.2 Analyse av profesjonsfellesskapets plan .....	60
4.2.3 Skoleledelsen og styring .....	63
4.2.4 Profesjonsfellesskapets prosesser og bevisstgjøring .....	64
<b>5 DRØFTING.....</b>	<b>67</b>
5.1 HVA SLAGS VERDIER UTTRYKKER PROFESJONSFELLESKAPET GJENNOM BESKRIVELSER AV GYLNE ØYEBLIKK? .....	67
5.1.1 Relasjoner og verdier knyttet til relasjoner. ....	67
5.1.2 Relasjoner og verdier knyttet til fellesskapet. ....	70
5.1.3 Inkluderende fellesskap der elevene tar ansvar for hverandre .....	71
5.1.4 Fellesskapsfølelser mellom elever og profesjon i fellesskapet.....	72
5.1.5 Oppsummering.....	73
5.2 HVORDAN KAN AKSJONSLÆRING OG BREVMETODEN SKAPE BEVISSTHET OM PROFESJONSFELLESKAPETS GYLNE ØYEBLIKK OG KJERNEVERDIER? .....	74
5.2.1 Uttrykk for bevissthet på gylne øyeblikk og verdier .....	77
5.2.2 Aksjonslæringsprosessens bevisstgjørelse av profesjonsfellesskapet .....	81
<b>6 AVSLUTNING.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERANSE OG LITTERATURLISTE .....</b>	<b>85</b>
<b>OVERSIKT OVER FIGURER OG TABELLER .....</b>	<b>89</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>90</b>
VEDLEGG 1: GODKJENNELSE FRA NSD .....	90
VEDLEGG 2 SAMTYKKE ERKLÆRING .....	93
VEDLEGG 3 MOMENTER I MIN DELTAGENDE OBSERVASJON . UKE 42 OG UKE 43.....	94
VEDLEGG 4 MENINGSFORTETTING.....	95
VEDLEGG 5 ANALYSENS KATEGORIER .....	96



## Forord

Dette har vært en givende reise, da jeg i voksen alder ved siden av full jobb bestemte meg for å begynne på fulltidsstudier ved USN i pedagogisk ledelse og som skulle ende opp i å skrive denne avhandlingen. Det har vært krevende. 13.03.20 ble det erklært pandemi i landet vårt, Covid 19. Skoler og store deler av samfunnet ble stengt ned. Det ble lange dager. En måtte hive seg rundt og starte med digitale leksjoner fra kjøkkenbenken hjemme og brukte følgelig mye lengre tid. Jeg håper at oppgaven min ikke bærer særlig preg av denne helt spesielle tilstanden vi nå er i.

Jeg har fulgt mal for forskningsprosjektet utgitt av USN og Apa6th, begrensninger for omfanget er ikke gitt.

Det er flere som trenger en takk fra meg i dette arbeidet og de første jeg ønsker å takke, som har stått meg last og brast siden dag en for to år siden, er mine kjære barn Nadia Christin og Robin. Tusen takk for alle oppmuntringer! Det har også vært noen forsakelser overfor mine to barnebarn Nora Louise og Julie Amina, men de har begge vært tålmodighetens engler, og nå er Mimmi endelig i mål.

Deretter vil jeg få takke min veileder Brit Olaug Bolken Ballangrud for gode råd og veiledninger i dette arbeidet. Tusen takk.

Samtidig har jeg gjennom disse to årene lært veldig mye, og da ønsker jeg å takke Pernille Berg Johansen, for fantastiske forelesninger, entusiasme og en helt egen evne til å lære bort og å fremme motivasjon hos sine studenter. Tusen takk for all hjelp, Pernille.

Jeg må også få takke min gode studie venn Camilla, vi har vært som Ying og Yang i disse to årene, hjulpet og støttet hverandre både faglig og sosialt.

De siste jeg ønsker å takke er mine informanter for at de har stilt sin tid til disposisjon, uten dere hadde ikke denne avhandlingen sett dagens lys, tusen takk til hver og en av dere.

*Folk vil glemme hva du sa. Folk vil glemme hva du gjorde, men folk vil aldri glemme hvordan du fikk dem til å føle seg (Maya Angelou).*





## 1 Innledning

### 1.1 Tema og formål

Nei, gylne øyeblikk, det er vanskelig å komme på nå. Det drukner jo litt i hverdagen, for det er så mange ting vi må gjøre på en gang. Og så må vi bruke tiden effektivt (A1).

Denne oppgaven handler om gylne øyeblikk og verdier i profesjonelle læringsfellesskap og sitatet viser at det er lite fokus på dette i skolehverdagen. Dette engasjerer meg fordi det kan se ut til at verdier og tid til refleksjon er under press, til fordel for mål- og middelpedagogikk og accountabilitystyring (New Public Management-styring). Her blir utdanning og elev forstått som en del av en økonomisk diskurs og eleven sees på som humankapital (St.meld. 28, 2016, s. 11). Dagens kunnskapsforståelse har blitt påvirket av den anglo-amerikanske veksttradisjonen, og i Norge særlig etter PISA-testenes inntog på 2000-tallet. Det politiske svaret kom i form av Kunnskapsløftet, og Norge betegnes fra begynnelsen av 2000-tallet som et kunnskapssamfunn (Karseth, Møller & Aasen 2013, s. 235). Tanketradisjonene i skolen, dannelsesperspektivet fra den tyske Bildung-tradisjonen og den anglo-amerikanske veksttradisjonen gir ulike utslag i skolehverdagen. Det bekymrer meg at stadig flere elever kjenner på stress og press i skolen i dag (NOVA, 2017, s. 91). Testing, kartlegging, resultater og mål er en stor del av deres skolehverdag (Mausethagen, 2015).

Fra 2020 implementeres den nye læreplanreformen «Fag – Fordypning – Forståelse - en fornyelse av kunnskapsløftet», og i Ny overordnet del forpliktes skolene på å utvikle profesjonelle læringsfellesskap:

«Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak» (Kunnskapsdepartementet, s. 18, 2017).

St.meld. nr. 28 sier at samfunnet vi lever i nå endres raskt. Det vil kreve at elevene tilegner seg noen egenskaper som sikrer endrings- og samarbeidskompetanse som skal kunne overføres til arbeidslivet. Det ligger en økonomisk diskurs bak dette; eleven er

humankapital som skal bygge Norge i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 11).  
Hvilke verdier ønsker vi å formidle videre til kommende generasjoner?

Gjennom et langt yrkesliv som lærer er det de gylne øyeblikkene som gjør jobben meningsfull og viktig. Det er et verdispørsmål å ha rom og tid til elevens faglige og personlige vekst. Det ønsker jeg å undersøke nærmere. Formålet mitt med dette forskningsprosjektet vil derfor være å undersøke hva som forstås som gylne øyeblikk og verdier i et lærerkollegium ved en yrkesfaglig studieretning, heretter kalt lærer team og profesjonsfellesskap. Jeg vil undersøke hvordan aksjonslæring bidrar til utvikling med brev, refleksjoner og observasjon i interaksjon.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Utvikling av problemstillingen har vært knyttet opp mot min skolehverdag. Lærerne og ledelsen får stadig nye arbeidsoppgaver som handler om at resultater skal bli bedre, om elever som skal evalueres, kartlegges og testes, samtidig skal nye kompetanser må tilegnes (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det skal bli interessant å undersøke, og få tid til, refleksjon rundt de gylne øyeblikkene og kunne stoppe opp for å dvele ved hvilke verdier vi omgir oss med i skolehverdagen. Det skal også bli interessant å undersøke dette prosjektet i et yrkesfaglig lærerteam. Problemstillingen har kommet fram gjennom en dynamisk prosess gjennom ulik litteratur, forskning, teori og erfaring under hele denne prosessen.

Min problemstilling er: Hvordan kan gylne øyeblikk brukes for å utvikle et lærerteam til et mer profesjonelt lærende fellesskap med forpliktelse til felles verdier?

Forskningsspørsmål:

1. Hva slags verdier uttrykkes gjennom gylne øyeblikk beskrevet av profesjonsfellesskapet?
2. Hvordan kan aksjonslæring og brevmetoden skape bevissthet om profesjonsfellesskapets gylne øyeblikk og kjerneverdier?

Forskningsspørsmålene vil være mitt utgangspunkt for å se sammenhenger mellom problemstilling, teori, forskning og empiri i dette forskningsprosjektet.

### 1.3 Avgrensing

I denne oppgaven ønsker jeg at profesjonsfellesskapet skal sette søkelys på kjerneverdier de finner i de gylne øyeblikkene. Disse verdiene beskriver de i brev for å sette fokus på og bevisstgjøre seg verdiene i sitt daglige virke. Jeg avgrenser oppgaven til å handle om kjerneverdier i gylne øyeblikk og til det yrkesfaglige profesjonsfellesskapets utvikling gjennom en aksjonslæringsprosess. Prosjektet er spisset inn mot redegjørelsen for begrepene gylne øyeblikk og ulike kjerneverdier og med ulik teori om hvordan lærere lærer og blir profesjonelle i et profesjonelt samarbeid. Perspektiver på ledelse vil kun være i lys av funn av verdier, siden dette ikke er oppgavens primære siktemål. I prosessen viste det seg at dette likevel ble viktig for profesjonsfellesskapet, fordi det handler om rammene for deres arbeid.

### 1.4 Tidsforløp for oppgaven

Forskningsperioden er **våren 2020**.

Høsten 2019, sende søknad til NSD, leser pensum for vitenskapsteori, leser emneplan for masteroppgaven om hva jeg skal sitte igjen med av læringsutbytte og ferdigheter. Klargjør til en tentativ forskningsskisse som ble godkjent av veileder Brit Olaug Bolken Ballangrud i uke 48.

Klargjør presentasjoner og infoplan med fremdriftsplan og møtetider til profesjonsfellesskapet mitt. Bestemme metodologi/ forskningsdesign, aksjonsforskning med ITP og metode/empiri, brev og logg.

Oktober 2019:

Første møte tirsdag 15.10, uke 42 (brev med ITP). Foretar en ppt-presentasjon slik at vi har likt utgangspunkt, og danner en felles forståelse av prosjektet og temaet “gylne øyeblikk” og verdier i praksis. Alle arbeider individuelt, med tre refleksjonsspørsmål. Jeg samler inn “brev” og deltar selv som deltakende observatør. Fører egen logg.

Oktober 2019.

Klargjøre til analyseprosess, lage skjemaer som skal brukes til meningsfortetting. Lage skjema for deltakende informasjon/logg. Jeg meningsfortetter og kategoriserer brevene etter tema (Kleven, 1996), uten at essensen fjernes, da vil kravet om korrekt gjengivelse være ivaretatt.

Møte to.

Vi får en halv dag fredag 25.10. Praksisfelleskapet arbeider i team **T**. De deles i to grupper med 4 og 5, skal presentere individuelle brev, drøfte og reflektere for å bli enige om noe de vil arbeide videre med og lage en fremvisning. Gruppene fremfører i plenum **P**. Profesjonsfelleskapet blir enige om veien videre.

November 2019.

Vi prøver ut det vi bestemmer oss for i uke 46, 47, 48. Jeg utarbeider et evalueringsskjema som gjennomføres uke 49.

Desember 2019. 17.12.

Evaluere brevets verdier, mot "sjekklister" og Ny overordnet del

Januar 2020 3.1.

Innføring i fagfornyelsen. Denne skolen bruker Utdanningsdirektoratet sin «pakkeløsning» observerer den 3.1.20.

Februar 2020.

Evaluering av profesjonsfelleskapets arbeid, ny empiri. Arbeider med analyse. Samarbeidet avsluttes.

Mars 2020. Arbeide med analyse og drøfting

April 2020. Arbeide med teori, empiri, analyse og drøfting

Mai 2020. Arbeide med drøfting og finpussing av oppgaven før avlevering 02.07.20

## 1.5 Oppgavens kapitler

Innledningskapittelet handler om oppgavens tema og formål, problemstilling, forskningsspørsmål, tidsforløp for oppgaven og avgrensning.

I Kapittel 2 vil jeg presentere mitt teoretiske ståsted. Jeg vil utdype de begreper og teorier jeg anser som viktige for analysen og drøftingen i denne forskningen. I avslutningen av kapittelet er det tatt med om skolens styringsdokumenter, som ikke er teori.

I kapittel 3, metodekapittelet, presenterer jeg mitt vitenskapelige ståsted. Her redegjør jeg for aksjonsforskning, datainnsamling og for valg av analyse. Deretter diskuterer jeg etiske trekk, det å forske i egen kultur og om oppgavens validitet.

I kapittel 4 analyserer og presenterer jeg funn som trer frem fra empirien.

I kapittel 5 drøfter jeg funn opp mot teori, forskningsspørsmål og problemstilling.

I kapittel 6 oppsummerer jeg undersøkelsen og avslutter oppgaven, ser om det kommer opp nye spørsmål og eventuelt noe som kan forskes videre på. Jeg peker også på begrensninger i oppgaven. Til slutt følger oppgavens referanseliste og vedlegg.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet redegjør jeg for relevant teori, litteratur og forskning sett i lys av studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Det redegjøres for begrepene gylne øyeblikk og kjerneverdier i profesjonelle læringsfellesskap, om profesjonelle læringsfellesskap og om profesjonalitet gjennom samarbeid og om læring.

Jeg redegjør videre for verdienes plass i de profesjonelle læringsfellesskapene, feiring av fremgang og helhetstenkning. Deretter forklares belyses kjerneverdier, de fire etiske tradisjoner og ulike menneskesyn. Videre knytter jeg lærerens mandat opp mot skolens opplæringslov og læreplan som ikke er teori i den forstand, men skolens politiske dokument, knyttet opp mot det juridiske perspektivet. Og jeg avslutter med forskning tilpasset oppgavens tema. Et viktig arbeid før innsamling av data kan starte, blir derfor i det videre å redegjøre for oppgavens sentrale begrep og teorier slik at de blir forskbare (Kleven, 2007).

### 2.1 Gylne øyeblikk

Gylne øyeblikk er ifølge psykologen Stern (2007) opplevelse av følelser som skjer ved et «**her og nå**»-øyeblikk, og som varer i alt fra ett til 10 sekunder. Grunnen til denne varigheten er at dette er tiden det tar for et menneske å danne mening fra et annet menneskes stimuli, til dette omgjøres til funksjonelle enheter og derved oppfattes av vår bevissthet. Gylne øyeblikk kan fremkomme som følge av anerkjennende kommunikasjon, som å bruke små ord som signaliserer verdsettelse, ros, vise empati og gi bekreftelse og lytte. Samtidig kan gylne øyeblikk trigges av kroppsspråk som signaliserer noe positivt, som smil, nikk og anerkjennende blikk. De gylne øyeblikkene fremkommer også ved mestring. På denne måten har øyeblikkene stor betydning (Stern, 2007).

Stern (2007) hevder at **nå**-øyeblikket stykkes opp og at det blir nødvendig å finne mening i øyeblikket idet det passerer, ikke i ettertid. Da vil det heller oppleves som en god følelse eller et fint minne. Siden **nå**-øyeblikket varer såpass kort er det vanskelig å skriftlig gjøre, men blir mer en følelse av å oppleve noe som svever i bakgrunnen eller forgrunnen under hele nå-øyeblikket for mennesket som opplever et gyllent øyeblikk. Denne teorien brukes gjerne i terapeutisk henseende hvor man holder fast i nå-øyeblikket for at pasienten som sliter psykisk skal klare å komme seg videre. I denne oppgaven knyttes gylne øyeblikk til

verdier og mulighet til å synliggjøre og beskrive hva læringsfellesskapet opplever som viktige grunnleggende verdier i sitt arbeid som lærere, slik at vi kan diskutere oss frem til en felles forpliktelse og utvikle oss frem mot et profesjonelt læringsfellesskap. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv (Vygotsky, 1943), som er grunnlaget både for teorien om praksisfellesskap og teorien om profesjonelle læringsfellesskap, er opplevelsen vi kaller et gyllent øyeblikk egentlig en indre opplevelse hos læreren. Gylne øyeblikk er et artefakt i form av en språklig konstruksjon som hjelper oss å beskrive denne opplevelsen, og som altså medierer en generalisering av lærernes øyeblikks opplevelse. Fordi slike øyeblikk oppleves som svært positive, derav ordet gylne, vil jeg argumentere for at de også vil være uttrykk for, eller farges av, våre grunnleggende verdier.

Gylne øyeblikk er hverdagslige øyeblikk som har potensiale både til å bidra til gode relasjoner, men også til å gi glede og stolthet over læreryrket og gi rettesnor for praksisen vår. Vi er omgitt av dem hele tiden. Spørsmålet er om vi er oppmerksomme nok på de gylne øyeblikkene og verdienes betydning i vårt daglige virke.

## 2.2 Profesjonelle læringsfellesskap og profesjonalitet gjennom samarbeid

Med ny overordnet del til Kunnskapsløftet skal lærere utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Profesjonelle læringsfellesskap (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010) kjennetegnes på samme måte som praksisfellesskap (Wenger, 1998) ved at det handler om et fellesskap som utvikles mellom deltagere som deler en felles identitet gjennom felles interesse. I dette prosjektet er det skolens undervisning, elevene eller fagene som er felles grunnlag for videre arbeid i utviklingen av felles praksis. I vårt tilfelle blir fellesskapet det prosjektet de utarbeider i aksjonslæringen (Wenger, 1998). Deltakerne må inngå i et ekte fellesskap og delta aktivt og engasjert i gjensidig dialog for å hjelpe hverandre å dele erfaringer. Sammen skal de utvikle et felles repertoar, erfaringer, ideer, språk og verktøy som påvirker måter de gjør ting på i sitt fellesskap (Wenger, 1998).

Profesjonelle læringsfellesskap defineres videre av at de har et forpliktende fokus på læring og en samarbeidskultur med fokus på læring for alle (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010). Fellesskapet er opptatt av å undersøke praksis og søker å lære gjennom handling og utforskning i samarbeid ut fra en felles forpliktelse til kontinuerlig forbedring av praksis. Et profesjonelt læringsfellesskap er resultatorientert forstått i et vidt perspektiv, der lærernes læringsfellesskap skal bidra til at elevene i det lange løp får



tilfredsstillende liv, men hvor mål også kan brukes for å måle egen fremgang i utviklingsprosessen.

### 2.2.1 Læring i, og som hovedformål for, profesjonelle læringsfellesskap

I et profesjonsfellesskap lærer man av og sammen med hverandre, det vil si at læringen er situert (Vygotsky, 1978). Dette kan kalles for mesterlæring, at en lærer av en annen lærer (Wenger, 1998). Det kan også kalles for modell-læring. I et profesjonsfellesskap har man gjerne noen nye og ferske som kan bidra med ny inspirasjon, mens de eldre som er utviklingsorienterte, kan dele av sin kunnskap og sine erfaringer, og sammen bli et profesjonelt læringsfellesskap. Kompetanseutvikling gjennom profesjonelle, lærende fellesskap i skolen er en måte å sikre en delingskultur i samspill og fellesskap.

Profesjonelle læringsfellesskap skal ikke bare lære av hverandre, men også lære sammen gjennom et undersøkende samarbeid (Hargreaves & O'Connor, 2019) eller «Collective inquiry into best practises and reality» (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010, s. 12). Da studerer man sin egen praksis med et kritisk og reflekterende blikk og lærer gjennom forskjellige former for aksjonslæring: «They understand that the most powerful learning alway occurs in a context of taking action» (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010, s. 12). Det innebærer at profesjonsfellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov ved å bruke erfaringsbasert kunnskap, forskningsbasert utviklingsarbeid og læreplanarbeid som grunnlag for målrettede tiltak (Bjørnsrud, 2015, s. 15).

I aksjonslæring er det viktig å dele erfaringer og refleksjoner i et praksisfellesskap. I et profesjonelt læringsfellesskap kan dette brukes til å utvikle kunnskap som har mening i fellesskapets praksis og spesielle kontekst (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Wenger, 1998). Gjennom dette beveger man seg inn i en dobbeltkretslæring (Argüris & Schöen, 1974), hvor de er fri fra handlingstvang og refleksjonene kan nå stadiet av refleksjon som Dale (1996) kaller for et k3-nivå. Det innebærer at man spør etter hva det egentlig var vi gjorde, hva var feil. Man søker et bredere perspektiv og man kan f.eks. forstå at tilpasset opplæring ikke bare handler om en elev, men kan handle om flere. Man reflekterer sammen med andre og bruker teori knyttet til refleksjonene. Så utfører man handlingen slik at læring oppstår og kan bidra til at eleven kan få økt læringsutbytte gjennom skolen som lærende organisasjon (Argüris og Schöen, 1974).

En slik aksjonslæringsprosess kan blant annet fasiliteres gjennom bruk av ITP - metoden gjennom å skrive og dele brev som beskriver erfaringer (Bjørnsrud, 2005). Det er viktig

at alle deltar på likeverdig vis og at det demokratiske perspektivet blir ivaretatt. I begrepet lærernes profesjonalitet ligger det at lærerens rolle må være styrt mot samarbeid framfor en individualistisk orientering i et profesjonelt fellesskap (Wenger, 1998).

### 2.2.2 Verdienes plass i profesjonelle læringsfellesskap

*“The very essence of a learning community is a focus on and a commitment to the learning of each student”* (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010, s. 11). Et profesjonelt læringsfellesskap er altså personer som ikke bare jobber sammen og har en dialog om en felles undervisningspraksis. Det handler også om å “embrace high levels of learning for all students as both the reason and the organization exists and the fundamental responsibility of those who work within it” (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010, s. 11).

I tillegg til den sterke forpliktelsen til elevens læring og felles ansvar for alle elever, handler profesjonelle læringsfellesskap om å utvikle profesjonalitet gjennom samarbeid. Hargreaves og O’Connor (2019, s. 24) skriver:

Profesjonalitet gjennom samarbeid handler om hvordan lærere og andre innenfor utdanningsprofesjonen endrer undervisning og læring i fellesskap. Formålet er å arbeide med alle elevene, slik at de kan skape seg et tilfredsstillende liv med mening, formål og suksess.

Slik knyttes profesjonelle læringsfellesskap og profesjonalitet gjennom samarbeid tett til lærerens overordnede mandat. Mandatet er todelt, en lærer skal både danne og utdanne den enkelte elev og tilrettelegge for at eleven har ressursene til å skape seg et godt liv, og samtidig bidra i samfunnet på en meningsfull måte. I et profesjonelt læringsfellesskap inngår dette i ansvaret for elevenes læring og et slikt fellesskap er derfor resultatorientert, men forstått i et bredt perspektiv med fokus både på faglig kunnskap, dannelse og sosiale ferdigheter. Læreren skal således samarbeide med kollegaer, elever, ledelse, hjem og instanser utenfor skolen som organisasjonen skal støtte opp om (St. meld nr. 11 (2009 - 2010)). Lærerrollen vil stadig være i endring, og for å sikre at samfunnets forventninger til skolene realiseres, er det en grunnleggende forutsetning at lærerne har god innsikt i egen rolle og betydning overfor elevene og samfunnet for øvrig, gjennom å utøve lærerrollen i tråd med skolens styringsdokumenter og verdigrunnlag. Dette innebærer å være seg bevisst hvilke verdier man har, både i rollen som elevenes leder og som formidler av holdninger og verdier. Forenklet kan man dele lærerens mandat i tre

hovedområder; lærer i møte med elev, lærer som del av et profesjonelt læringsfellesskap og læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere.

Sammen med disse tre kommer også lærerens bruk av det Befring (2014) kaller for ansvarsetikken. Dette ansvaret knyttes til klasseledelse av elevene, at lærerne bruker klokskap og skjønn, samt kjerneverdier. Lærers mandat kan videre knyttes både til lærerprofesjonens etiske plattform, opplæringsloven og overordnet del. I et profesjonelt læringsfellesskap snakker vi imidlertid ikke lenger om lærernes mandat, fordi alle i fellesskapet har ansvar for alle elevene. Lærerens mandat slik det kommer til uttrykk i læreplaner, opplæringslov osv. kan knyttes til skolens overordnede misjon, visjon, verdier og mål, som også er viktige elementer i et profesjonelt læringsfellesskap.

Samtidig er det en spenning mellom skolens mandat som er pålagt gjennom styring ovenfra på den ene siden og profesjonelle læringsfellesskap på den andre siden. I profesjonsfellesskapet skal mandatet utvikles og forhandles om i det spesifikke læringsfellesskapet slik at det dannes eierskap og forpliktelse til mandatet.

Misjon handler om hvor vi skal og læringsfellesskapets fundamentale hensikt. Visjonen er hva fellesskapets praksis må bli for å oppfylle sin misjon, en ønsket fremtidstilstand (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Senge, 1999). Mål handler om å stille opp milepæler som kan synliggjøre at vi gjør fremgang i arbeidet mot visjonen og tydeliggjør prioriteringer. Verdier er grunnleggende retningslinjer for hvordan vi skal oppføre oss for å nå visjonen vår.

	MISSION	VISION	VALUES (COLLECTIVE COMMITMENTS)	GOALS
<b>The Question</b> ↓	WHY? Why do we exist?	WHAT? What must our school become to accomplish our purpose?	HOW? How must we behave to achieve our vision?	HOW WILL WE MARK OUR PROGRESS?
<b>The Intent</b> ↓	Agreement of the Fundamental Purpose of the School	Description of a Compelling Future of the School	Clarification of the Collective Commitments Teachers and Administrators Agree to Honor	Specific Goals the School Aspires to Achieve Relating to Student Achievement and Learning
<b>The Benefit</b>	Clarifies Priorities and Sharpens Focus	Provides a Sense of Direction	Guides Behaviors	Establishes Priorities, Targets and Timelines

*Figur 2.1 viser vei for å bygge profesjonelle læringsfellesskap inspirert av (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010, s. 33).*

Verdier er et essensielt, men ofte oversett, element å jobbe med for å skape et profesjonelt læringsfellesskap. «Attention to clarifying collective commitments is one of the most important and, regrettably, least utilized strategies in building a PLC» (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010, s. 33). Visjoner og mål er aldri nok i seg selv og den felles forpliktelsen som er nødvendig i det profesjonelle læringsfellesskapet, er knyttet til verdier. Fordi undervisning er en pedagogisk virksomhet er et grunnleggende etisk anliggende (Bergem, 2015). Mange lærere er opptatt av å fylle sitt mandat og slik vil verdier være svært viktige i skolen: «When members of an organization understand the purpose of their organization, know where it's headed, and then pledge to act in certain ways to move it in the right direction, they don't need prescriptive rules and regulations to guide their daily work. Policy manuals and directives are replaced by directives and covenants» (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010, s. 33). Både i profesjonelle læringsfellesskap og i lærende organisasjoner vektlegges betydningen av at menneskene i en lærende organisasjon utvikler en kollektiv, overordnet forståelse av organisasjonens misjon, visjon, mål og verdsett, med hovedfokus på skolens kjerneverdier. For å klare å jobbe med verdigrunnet til fellesskapet må man finne artefakter som gjør at vi kan gå i dialog om våre mentale modeller, altså hvilke mentale bilder vi har av skolen og oss selv som fellesskap (Senge, 1999). En måte å få til dette på kan være å ta i bruk ITP-modellen som jeg skal forklare i metodekapittelet mitt. Hvis gyldne øyeblikk kan kobles til verdier, vil det å jobbe med gyldne øyeblikk i et kollegium av lærere derfor være et viktig bidrag for at gruppen som jobber sammen skal utvikle et profesjonelt læringsfellesskap.

### 2.2.3 Feiring av fremgang

Fordi man i profesjonelle læringsfellesskap skal jobbe kontinuerlig med å forbedre seg, er det viktig med mestring og kunne feire fremgang (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010). Dette handler om det Senge (1999) kaller personlig mestring. Utviklingsarbeidet skal oppleves som meningsfylt og nyttig i forhold til felle praksisen (Bjørnsrud, 2005). Dette elementet kan kobles på kollektiv effektivitet og forpliktelsen til å sørge for at alle elevene mestrer og lykkes. Det kan også kobles til det å kjenne at man blir bedre som lærer og til å mestre undervisningen, slik at man kan overholde denne forpliktelsen.

Derfor kan det å feire fremgang være viktig - å synliggjøre lærerens mestring. Samtidig vil det å feire fremgang og mestring gi motivasjon som er viktig drivkraft i utviklingsarbeidet. Denne mestringen skal ivareta den kreative spenningen mellom visjon og virkelighet (Senge, 1999). Meningfylt og nyttig kan også knyttes til kravet om gjensidighet og verdsettelse av kompetanse. I profesjonelle læringsfelleskap bør alle få bruke sin kompetanse inn i organisasjonen og få påvirke prosessene i felleskap (Hargreaves og O'Connor, 2019).

Sammenlignet med teorien om lærende organisasjon er det imidlertid slik at selv om alle skal oppleve mestringen, skal ikke denne mestringen beskrevet som individuell mestring, men som et resultat av profesjonalitet gjennom samarbeid, felles ansvar og felles effektivitet (DuFour, Dufour, Eaker & Many; 2010; Hargreaves og O'Connor, 2019). Dette elementet trenger ikke bare handle om å mestre praksisen sin bedre. Wenger påpeker at det å lære av hverandre i seg selv kan gi følelse av belønning og at man i en felles læringsprosess kan inspireres av hverandre (Wenger, 1998).

#### 2.2.4 Helhetstenkning

Hargreaves og O'Connor (2019) oppsummerer profesjonalitet gjennom samarbeid i ti prinsipper: Kollektiv autonomi, kollektiv effektivitet, undersøkende samarbeid, kollektivt ansvar, kollektivt initiativ, gjensidig dialog, arbeid i fellesskap, felles mening og formål, samarbeid med elever, helhetstenkning for alle. Dette prosjektet tar utgangspunkt i punktet felles mening og formål ved å sette læringsfellesskapets kjerneverdier i fokus, for en felles dialog om hva som skal styre atferden vår og for at vi skal kunne forbedre praksis i tråd med hva vi ser som ønsket praksis.

Verdier blir således et viktig analysebegrep i oppgaven. Punktene kollektiv effektivitet og kollektivt ansvar, som handler om den felles forpliktelsen for elevene og deres læring, er viktig fordi de står nær verdiene i skolens mandat, i tillegg til å være en grunnleggende faktor i et profesjonelt læringsfellesskap. Undersøkende samarbeid og gjensidighet handler nettopp om det å utforske sin egen praksis sammen, gjennom en prosess der alle deltar. Dette er fokus i denne oppgaven og i aksjonslæringsprosessen. Det vil si at de sammen finner ut og undersøker hvilke kjerneverdier gruppa har gjennom å beskrive og diskutere gyldne øyeblikk på en systematisk måte og koble refleksjonene til teori, at profesjonsfellesskapet tør være seg selv, at man skal støtte hverandre i dette arbeidet. Det skal også være rom for å stille kritiske spørsmål. Det tiende prinsippet, som handler om

å ha en helhetlig tenkning, det Senge betegner som systemtenkning, er kjernen i aksjonslæringen til mitt profesjonsfelleskap (Senge, 1999).

Sammen skal disse ti prinsippene ifølge Hargreaves og O'Connor (2019) føre til at man er profesjonell i et profesjonelt samarbeid og at lærerne klarer å jobbe på denne måten. Prinsippene skal også settes i sammenheng med høy elevtrivsel og lærerens glede over eget arbeid, at man er stolt av egen lærergjerning. Hargreaves og O'Connor argumenterer for at elevenes læringsutbytte blir bedre i skoler som arbeider slik (Hargreaves og O'Connor, 2019). Med ny overordnet plan til Kunnskapsløftet 2020 ligger det også i lærerens mandat.

## 2.3 Kjerneverdier

Kjerneverdier er de verdiene som tar for seg hele det etiske perspektivet og er de verdiene dette prosjektet ser etter sammen med de gylne øyeblikkene.

Ordet verdi kommer fra det latinske ordet *valer* og betyr å ha betydning for. Begrepet verdi har en lang rekke tolkninger og definisjoner.

Verdier kan ifølge Askeland og Aadland ses ut ifra økonomi, samfunnsvitenskapelig teori, og etikk. (Askeland og Aadland, 2017, s. 26)

Verdiene har betydning for hver og en av oss og forteller hva som er moralsk riktig. Eksempel på moralske verdier kan være: Tillit, rettferdighet, ærlighet og solidaritet. Verdiene blir også en veiviser for handlinger vi skal utføre, de vurderinger vi skal gjøre og de holdninger vi skal innta (Baumann, 2006, s. 263).

Teologen og etikeren Knud E. Løgstrup (1905-1981) sier at livet er for komplisert og mangfoldig til å skulle kunne gi en eksakt oppskrift for hvilke verdier en skal leve etter eller hvordan vi skal oppføre oss overfor hverandre både privat og i forhold til kollegaer og elever. Han hevder at motsatsen kan være at elever føler utrygghet, eller at kollegaer kan føle avstand og utenforskap i stedet for nærhet og trygghet. Videre sier han at man ved uoverensstemmelser må vi tenke igjennom hva vi som bevisste og ansvarlige yrkesutøvere kan og bør gjøre for å forandre dette.

Fløystad (2012) hevder verdiene kommer til uttrykk som normer for mellommenneskelig atferd. De forteller oss noe om hvordan vi skal behandle andre. Han bruker det å lytte

som et eksempel, hvor han forklarer at den gode lytter inspirerer den andres tale og formuleringsevne i en dialog. Den som ikke lytter, men tenker på hva man selv skal si, eventuelt som kritikk, kan bidra til å stoppe den andre. Enhver dialog krever gjensidig ydmykhet (Fløystad, 2012, s. 13).

Verdiene hjelper oss til å se det vi kan ha problemer med å se (Bergem, 2015, s. 15). Bergem (2015) snakker om «blindhet». I dette legger han at vi er så farget av vår kultur at vi selv ikke ser hva våre verdier er, med mindre vi bevisstgjøres på det. Her påpeker han at bruk av kritisk refleksjon er et godt verktøy for å fremme verdier, i tråd med hvordan vi skal arbeide i dette prosjektet.

Kjerneverdier er stort sett i alt vi foretar oss. Nedenfor redegjør jeg for noen av kjerneverdiene som Befring (2014) beskriver i sin bok «den forløsende pedagogikken». Disse kjerneverdiene står sentralt i vårt samfunn og i skolens opplæringslov, formålsparagraf og overordnet del. Verdiene handler om likeverd, respekt og anerkjennelse, empati og inkludering.

Likeverd er en grunnleggende verdi i et demokratisk samfunn, og innebærer at det skal være likestilte og jevnbyrdige vilkår. Det betyr at alle barn og unge i den norske skolen skal ha et likeverdig opplæringstilbud uansett bakgrunn og personlig særpreg. Alle elever skal også oppleve å bli verdsatt, det skal legges til rette for at de mestrer slik at motivasjon oppstår, samtidig med at den enkelte skal anerkjennes. Anerkjennelse kan skje ved at lærer benytter anerkjennende kommunikasjon; at eleven får ros eller et vennlig blikk, eller at man kanskje nikker anerkjennende til noe som er positivt. Denne oppmerksomheten er viktig å gi slik at han eller hun føler seg betydningsfull, og blir sett i de ulike opplæringssituasjonene (Befring, 2014).

I teorien om anerkjennelse skriver Honneth (2008) at det er to viktige aspekter ved dette. Det første er det reseptive aspektet. Den reseptive modellen gjør anerkjennelse evaluerende, slik at det som teller, er det målbare, altså det som allerede er gitt og vektlagt (Honneth, 2008, s. 234). Dette aspektet handler altså om anerkjennelse av synlige og åpenbare kvalifikasjoner hos personen. Men det finnes også et annet aspekt ved anerkjennelse av en person du er i interaksjon med, som handler om å akseptere, godta og respektere den andre, at man bestreber seg etter å forstå den andres perspektiv. Dette handler mer om holdningene og tankesett man selv har og innebærer at man evner å se den andre, for eksempel ved å gi ros, være engasjert eller å vise forståelse.

Vi kan enten forstå anerkjennelsehandlings affirmative karakter etter mønster av attribusjon, det vil si at vi nærmest tilskriver det andre subjektet en ny og positiv egenskap, eller vi kan forstå anerkjennelsehandlingen etter mønster av iakttagelse, det vil si at en persons allerede eksisterende egenskap på en eller annen måte sekundært bekreftes (Honneth, 2008, s. 234).

Aspektene ved Honneths teori kan i denne studien f.eks. gjenkjennes i lærerens anerkjennelse av eleven.

Honneths andre aspekt er det affirmative aspektet, som forklarer at mennesket ved anerkjennelse kan tilskrives en ny og positiv kunnskap. Disse aspektene kan sees i sammenheng, slik at man unngår å begrense individets potensiale (Honneth, 2008).

Implisitt i likeverd ligger verdien respekt og som overordnet del (2017) presiserer, skal respekten være gjensidig både mellom lærer og elev og elever seg imellom.

Empati i skolen knytter seg her til verdien som en personlig egenskap, der det sentrale er evnen til å sette seg inn i andres situasjon, innbefattet lærerens kompetanse i å ha innlevelse i elevenes problemer, sorger og gleder. Empati handler også om å bygge gode relasjoner ved å gi omsorg, legge til rette for og å skape trygghet (Befring, 2014).

Fellesskap handler om demokrati, evne til å delta og komme med egne innspill i undervisningen. Her innlemmes også verdien solidaritet, at man stiller opp og støtter opp om den enkelte elevs evner og behov, men også for inkludering og deltagelse i et godt fellesskap. Medvirkning - at alle skal delta, er viktig for å skape et trygt og godt klassemiljø, og forskning sier at dette bidrar til å fremme læring (Patrick & Ryan, 2007).

### 2.3.1 De fire etiske tradisjonene

Verdier og etikk er en og samme sak. Befring (2014) deler de etiske teorier inn i fire ulike tradisjoner. Den første er om konsekvensetikken. Denne legger vekt på at det er de følgene en handling får, som avgjør om noe er riktig eller galt, og er ofte den type pedagogikken benytter seg av i skolen, som hvis lærerens handlinger vurderes ut fra elevenes læringsutbytte. Deretter kommer pliktetikken som bygger på at det er vår jobb å utføre visse handlinger, i samsvar med våre verdier og normer. Dermed er det handlingen som avgjør om dette er riktig eller galt. Et lærerfellesskap som handler i takt med mandatet sitt kun fordi det er politisk bestemt vil handle ut fra en pliktetikk – de gjør sin plikt.



Videre har vi sinnelagsetikken. Denne legger vekt på intensjonene og motivene som ligger bak handlingen som blir utført, som avgjør om den er akseptabel. I dette ligger om verdien er god og rett og kan knyttes mot det lærere eget verdikompass. Det problematiske med dette er at reelle intensjoner og motiver lett kan skjules, noe som kan føre til immunitet mot kritikk og dermed vil det sinnelagsetiske perspektivet virke ansvarsfrigjørende for negative konsekvenser.

Den fjerde kalles for ansvarsetikken, også kalt nærhetsetikk. Denne setter søkelyset på mellommenneskelige forhold, som makt og ansvar i relasjonen mellom lærer og elev. Ansvarsetikken er et etisk grunnkrav som skal komme elevene til gode. Denne handler også om å være verdig til tillit, være til å stole på, og ha forutsetninger for å ta ansvar. På bakgrunn av anerkjente teorier peker Befring (2014) på ansvarsetikken som lærerens klokskap og skjønn. Det handler videre om å gi impulser til læring av empati og ansvarskompetanse ved å gjøre en konkret innsats. Det er i dette lærermandatet ligger i utførelsen av det pedagogiske ansvaret, med både oppdragelse og opplæring. Opplæringsloven og læreplanverket er dokumentene som gjenspeiler samfunnets grunntanker omkring lærermandatet. Ansvarsetikken gir verdibaserte retningslinjer for pedagogiske tilnærminger med vekt på rettferdighet og pliktroskap. Dette igjen krever en helhetlig tenkning for læreren til å se hele mennesket, at mennesket er fritt til å ta egne valg og har en egenverd i seg selv.

Disse fire etiske tilnærmingene kan vurderes som gjensidig utfyllende i forhold til hverandre på så vel person-, institusjons- og samfunnsnivå, (Befring, 2014).

Ansvarsetikken kan knyttes til den viktige relasjonen mellom lærer og elev i skolen og det ansvaret lærer har i denne relasjonen. En positiv lærer-elev-relasjon bidrar til trivsel og økt læring hos eleven, og det er også vist at trygge lærere kan bety mye for elever som har en vanskelig start i livet (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009). Elever som opplever både sosial og faglig støtte fra læreren, får et bedre læringsutbytte, og de får økende motivasjon til skolearbeidet (Patrick, Ryan & Kaplan, 2007). Lærer-elev- relasjoner kan ifølge Spurkeland (2005; 2011 s. 63) relateres til begrepet relasjonskompetanse som kjennetegnes ved ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. Disse faktorene er det viktigste et menneske bringer med seg i møte med andre mennesker (Spurkeland, 2005). Drugli (2012) skriver i sin bok at relasjon mellom lærer og elev er et assymetrisk forhold. I dette ligger at den voksne har et bredere perspektiv, mer erfaring, og at den voksne er mer

moden og derved overlegen i dette samspillet. Det er viktig å tenke over at eleven er i utvikling. Lærer må derfor være forsiktig i både utøvelse av makt og lærergjerningen i seg selv. Lærer-elev-relasjonen ansees som en primærrelasjon, noe som innebærer at det er større avhengighet mellom partene enn i en sekundærrelasjon (Spurkeland, 2011). Lærer og elev er dermed ikke like selv om de er likeverdige i et subjekt-subjekt-forhold. Det betyr at læreren skal være den profesjonelle, og stå i ulike situasjoner med sin klokskap og sitt skjønn (Drugli, 2012, Spurkeland, 2011). Relasjonskompetanse betegnes som kjernen i all samhandling, og derfor også i lærernes klasseledelse og undervisning. I ansvarsetikken og relasjonen mellom lærer og elev er menneskesyn og anerkjennelse viktige verdier. Nærhetsetikken oppsummeres ofte med Løgstrups (1956) ord:

Den enkelte har aldri med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man uddyber eller hæver.

## 2.4 Menneskesyn

Begrepet menneskesyn brukes i flere sammenhenger, og her i oppgaven ses det her i lys av både elever og ansatte. Da begrepet kan sees i forhold til større livsspørsmål som livssyn, ulike menneskeoppfatninger, menneskeideal, menneskeverd, og teorier om mennesker, kan det være vanskelig å avgrense. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling er det menneskesyn i det pedagogiske og psykologiske perspektivet, i forhold til danningen og utdanningen, som jeg ønsker å utdype nærmere.

Begrepet menneskesyn kan stå fram som et klassifikatorisk overbegrep som oppfattes forskjellig. Mennesket kan sees på med et naturalistisk perspektiv, som en del av naturen, eller med en dypere forståelse, som et produkt av individets historie, og dets særegne evne til å håndtere livet (Hammerlin & Larsen, 2003).

Menneskesynsbegrepet består av elementer som verdier, holdninger, normer, etikk og moral. Summen av disse gjenspeiler hvem vi er, og hvordan vi fremstår i relasjon med andre mennesker. Menneskesynet er ikke statisk. Det er foranderlig i takt med alder, kunnskap, livssituasjon, erfaringer osv., og kan uttrykkes ulikt av samme person, i forskjellige situasjoner.

Pedagogens praksis i møte med elever kan ha elementer i seg som egne erfaringer eller pedagogisk teori, men også en kombinasjon av begge. Pedagogisk teori er også knyttet

opp mot menneskesyn, noe som gjør at alle beslutninger som tas innenfor didaktikken er svært viktige. Faktorene rammer, innhold, læreforutsetninger, læreprosess, mål og vurdering styrer all organisering av undervisning og oppdragelse, og er avgjørende for utvikling og måloppnåelse hos den enkelte elev (Hammerlin & Larsen, 2003). Noen pedagoger velger å legge vekt på metoder hvor fagkunnskapen blir den vesentligste, mens andre velger pedagogiske metoder som utvikler samarbeidsevne, refleksjon og selvstendig valg. Det ligger ulike menneskesyn bak teorier og metoder som enten legger opp til ensidig tilpasning eller som fremmer en utvikling av mest mulig kritiske og selvstendige mennesker (Hammerlin & Larsen 2003, s. 14-63).

Blant mange psykologiske og pedagogiske retninger ønsker jeg i korte trekk å beskrive hovedretningene, psykodynamisk, behavioristisk, humanistisk, sosial-kognitiv, og menneskesynet bak disse:

### **Psykodynamisk teori** - legen Sigmund Freud (1856 -1939)

Menneskets personlighet deles inn i tre nivåer, Id, Ego og Superego. Denne teorien har et pessimistisk menneskesyn, og er opptatt av årsaksforholdene, nærmere bestemt sterkt deterministisk. Teorien analyserer mennesket, og mener at om mennesket har traumer, eller andre vansker, så har det små muligheter til å foreta egne valg, forklare, ta ansvar og forstå dette.

**Behaviorismen** – Pavlov (1904 -1990). Psykolog og filosof. Teorien sees på som ytrestyrt, gjennom stimuli og respons, og den kan forutsies. Den er observerbar og kan kontrolleres. Dette er en autoritær pedagogikk, hvor mennesket ikke er særlig fritt til å ta egne valg, også denne teorien ser på menneskets fortid, og er styrt av planlagt belønning.

**Humanistisk teori** – Abraham Maslow (1908-1970) / Carl Rogers (1902- 1987) Psykologer. Teorien er opprinnelig fra antikken, og inspirert av eksistensialistisk og fenomenologisk psykologi. Mennesket skal dannes - danne seg selv – for helt og fullt å bli menneske. Mennesket sees på som et rasjonelt og fornuftig vesen, som selv er ansvarlig for sine handlinger, og konsekvensene disse får.

### **Sosial-kognitiv teori** – Albert Bandura, psykolog (1925)

Teorien legger mindre vekt på det observerbare, som forhold mellom respons og stimuli. Men mer vekt på læring som skjer gjennom observasjon av sosiale relasjoner, der andre personers atferd blir forsterket. Mennesket påvirkes ikke objektivt av ytre stimuli, men gjennom resiprok determinisme. En viktig grunntanke innen sosial-kognitiv læringsteori

er også graden av self-efficansy som vil si å ha tro på egen mestring til å utføre f.eks. en oppgave (Hammerlin & Larsen, 2003).

## 2.5 Opplæringsloven, overordnet del og viktige verdier for lærermandatet

Verdier i skolen finnes overalt, skolen har en visjon og noen kjerneverdier i bunn av sin pedagogiske plattform, som ofte blir tatt for gitt, de «bare er der», er noe man kjenner til (Askeland og Aadland, 2017; Fløystad, 2012). Alle som arbeider med barn og unge i skolen, forplikter seg til å følge skolens policy-dokumenter, og å følge planer, lover og forskrifter skolens verdigrunnlag baseres på (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Opplæringsens verdigrunnlag finnes i overordnet del og i formålsparagrafen som uttrykker at verdiene samler Norge som samfunn. Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks framtid. Videre er de basert på den kristne og humanetiske arv, samtidig med at loven er forankret i menneskerettighetene (Opplæringsloven, §1.1, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Skolens verdigrunnlag er å ruste barn, unge og voksne til å håndtere livet og mestre utfordringer sammen med andre. Verdiene omtales som skolens grunnmur, og verdiene skal prege skolens og lærerens møte med elever og hjemmet. Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn. Det er i det daglige møtet mellom elever og lærer hvor skolens brede formål blir realisert, her fremheves det i overordnet del at alle lærere vil komme i konkrete opplærings situasjoner med spenninger og dilemmaer hvor ulike etiske hendelser, verdier og krav kan gi utfordrende avveininger om hva en skal prioritere, hver elev er unik, og i dette kjernes spørsmålet finnes ingen fasit, men er noe en må bruke sitt eget skjønn for å kunne svare på eller handle ut fra. Dette er i tråd med det Befring (Befring, 2014) omtaler som kjerneverdier.

Læreren må spørre seg selv om igjen hver eneste dag hva man skal prioritere i samvær med egne elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig skal læreren være en tydelig og klar voksen som skaper gode relasjoner og et trygt læringsmiljø for hver enkelt elev. Læreren skal sørge for at fellesskap og mangfold oppleves og respekteres og videre legge til rette for at den enkelte elev blir sett og motivert, og får kjenne på mestring, og utforske trang.

Sammen med den faglige utviklingen skal læreren bidra til elevens sosiale læring, som at de lærer å inkludere andre, respektere hverandre og å kunne vise empati. Læreren skal

også gi eleven omsorg og hjelpe eleven om den begår et feilvalg. Man skal også bidra til at den enkelte elev lærer å komme med egne meninger og deltar i et fellesskap. Eleven skal også klargjøres for egen fremtid slik at den vil klare seg i et yrke og være økonomisk uavhengig og slik sett bidra til samfunnet den skal leve i.

Videre presiserer overordnet del i kapittel 3.5 at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette må gjøres med utgangspunkt i både profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag.

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ny overordnet del tydeliggjør verdiene og ansvar overfor både skoleeier, profesjonen, elev og hjemmet med bruk av begrepet **skal** hele 134 ganger (Kunnskapsdepartementet, 2016). Kjerneverdier som er beskrevet i opplæringsloven (1998) og i den overordnede delen (2017) som er viktige verdier i forhold til lærermandatet, handler om verdiene jeg beskrev i kap. 2.1.3. Læreren skal ta det doble ansvaret og utføre sitt mandat. Ansvarlighet overfor eleven kan være en dyd (Befring, 2014), som for eksempel «Hippokrates' ed» og det å sette eleven i sentrum for profesjonsutøvelsen.

## 2.6 Forskning relatert til temaet for rapporten.

Dette kapitlet tar for seg noe forskning om temaet verdier ,og litt om verdienes betydning. Her sees verdier i skolen opp mot lærers autonomi, mot dagens mål-middel-pedagogikk, hvor resultater og effektivitet er viktig, og hva læreres erfaring sier om dette. En studie av Mausethagen (2013), og Skaalvik og Skaalvik (2011) sin studie av skolens

målstruktur hvor 2569 lærere deltok, viser hvordan lærerprofesjonen opplever dagens skolesystem hvor det ser ut til at det er størst fokus på resultater, og det prosessorienterte i elevens læringsutbytte, stadige krav om mer effektivitet og bedre resultater kan gå på bekostning av kjerneverdiens betydning.

En viktig del av læregjerningen er å ta ansvar, Mausethagen (2015) deler begrepene ansvar i det å ta ansvar og ansvarliggjøring (s. 57). Det å ta ansvar er noe man gjør, mens ansvarliggjøring er noe du blir pålagt. På engelsk bruker man begrepene «responsibility» og «accountability». Det førstnevnte handler om verdier og moralsk ansvar, og det andre er en slags regnskapsplikt for at mål og resultater skal nås, en blir pålagt et ansvar. Profesjonelt ansvar handler her om å ta et aktivt ansvar ut fra profesjonskunnskap, ved å følge formålsparagraf, overordnet del og følge personlige etiske og moralske verdier.

Mausethagens studie (2013) viser videre at de yngste og minst erfarne lærere er mest opptatt av å følge regler og forskrifter (under 10 års erfaring), mens de som har jobbet en stund, føler at de faglige resultatene blir prioritert fremfor elevens sosiale utvikling. De yngre lærerne ser den faglige utviklingen som deres primæroppgave, mens de lærerne med lengst erfaring i studien tenker først og fremst på elevens sosiale utvikling (Mausethagen, 2015). Lærerne med minst erfaring synes det er greit med ansvarliggjøring i forhold til resultater på nasjonale prøver. Det kan hende dette grunner ut i en trygghet, noe å forholde seg til da erfaringen enda ikke er så god, reflekterer Mausethagen i sin studie. Videre er lærerne i denne studien veldig tydelige overfor den politiske diskursen, her sier de: “Styr oss gjerne på mål, men ikke på metode”. Mange føler at deres integritet er truet, at de gis mindre tillit, videre at de blir kontrollert, og at deres autonomi er svekket i forhold til denne målstyringen (Mausethagen, 2015).

Skaalvik & Skaalvik (2011) påpeker at om ledelsen ikke har med seg lærerne i sine verdivalg, kan det få viktige konsekvenser for både arbeidsmiljøet og lærernes motivasjon, videre henviser de til om læreren har et annet verdisyn enn organisasjonen, og de viser til forskning som tar for seg ulike målstrukturer skolen er basert på. Det er to hovedkategorier. I den ene er verdiene basert på om skolen er læringsorientert, i målstrukturen her fokuseres det på elevens innsats, samarbeid og problemløsende strategier som læring. I den andre prestasjonsorienterte målstrukturen fokuseres det på elevenes resultater, det betyr at læreren her blir pålagt å gi elever signaler de selv ikke er enige i.

Dette har også mye å gjøre med den offentlige diskursen fra da vi hadde PISA-sjokket i 2001, da det ble skårt middelmådig, men her kom det ikke frem at norske elever ifølge Tallis var over gjennomsnittet gode på både demokrati og samarbeid. I den læringsorienterte målstrukturen legger skolen vekt på kunnskap og forståelse mens i en prosessorientert målstruktur legges vekt på selve resultatene. Forskning omkring dette har nesten utelukkende vært om elevene, og en rekke studier viser at læringsorienterte målstrukturer best fremmer trivsel, motivasjon og adekvat læring, mens forskning på prosessorientert målstyring viser det motsatte, elever trives ikke, de har dårligere motivasjon og lærer ikke like mye (Kaplan, Gheen, og Midgley, 2002; Karbabenick, 2004; Midgley og Urdan, 2001; Skaalvik og Skaalvik, 2011)

Videre i Skaalvik & Skaalvik (2011) sin studie sier de det er gjort lite forskning på læreren i forhold til dette. Derfor har de forsket på et utvalg av 2569 lærere hvor Norge ble delt inn i fem regioner. Det var flertall av kvinner og lærere fra barneskolen med i denne kvantitative forskningen. Resultatene fra forskningen viser at ved en læringsorientert målstruktur forekom verdisamsvar, det hadde positiv betydning for lærernes følelse av tilhørighet og trivsel. Den viste også at i den prosessorienterte målstrukturen kjente lærerne på følelse av utmattet het, mangel på tilhørighet, også negativt relatert til trivsel, 11 % av deltakerne hadde et ønske om å slutte i læreryrket, mens 28 % var usikre (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 7).

Så mye som 41 % var usikre i forhold til, og dels uenige i verdiene som ble fremmet på egen skole. Resultatene av undersøkelsen viser betydning av verdisamsvar i lærerrollen, at undervisning handler om verdier, og at det vil kreve en felles kultur med felles oppfatninger omkring verdier, mål, arbeidsformer og virkemidler. Det er en lederoppgave å initiere og å lede slike prosesser, og det kreves lyttende ledere, sammen med kunnskap om at det ligger mye erfaringer og kompetanse hos personalet.

Resultatene i undersøkelsen er derfor uforenlig med accountability og mål-middelpedagogikken som føres i Norge i dag. Det uttrykkes bekymring avslutningsvis for hvordan lærere i lengden skal greie å bevare og forvalte verdier i tråd med en læringsorientert målstruktur i sin daglige undervisning om skolen fortsetter å utvikle seg i prosessorientert retning (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

## 2.7 Oppsummering

Gylne øyeblikk er knyttet til følelser og kan fremmes ved annerkjennelse og små gester (Stern,2007). I følge fagfornyelsens Overordnet del skal lærere utvikle profesjonelle læringsfellesskap, disse kjennetegnes ved at de har en felles identitet og interesse (Wenger,1998). Det innebærer at profesjonsfellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov ved å bruke erfaringsbasert, forskningsbasert og teoretisk kunnskap i sitt fellesskap. Verdier er her et essensielt ,men ofte oversett element for å jobbe med ,for å bli et profesjonelt læringsfellesskap (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010, s. 33).For å jobbe med verdigrunnlaget til fellesskapet må man finne artefakter som gjør at man går i dialog med de mentale modellene (Senge ,1999).Verdiene viser oss vei, og de finnes i stort sett alt vi foretar oss (Bergem,2012) . Det finnes fire etiske tradisjoner som bidrar i verdiarbeidet ,og det er plikt etikken, konsekvensetikken, sinnelagsetikken og ansvarsetikken (Befring,2013).I det pedagogiske arbeidet presiseres viktigheten av at man er seg sitt menneskesyn bevisst i arbeidet med elever (Hammerlin & Larsen,2003, s. 14-63) . Samtidig viser forskningen til både Mausehagen (2013) og Skaalvik & Skaalvik(2011) at det bør være verdisamsvar mellom skolens ledelse og de ansatte, og at det er en balanse i ledelsens styring mellom prosess og læringsstyrte strukturer. Dette for å oppnå gode resultater ,mestring og trivsel.(Mausehagen,2013; Skaalvik & Skaalvik,2011).



### 3 Metode

Dette prosjektet har et kvalitativt design med brevmetode som er gjennomført i mitt eget lærerfellesskap. Brevene skal dekke innsamlingen av gylne øyeblikk, men de skal også brukes for å få data på hvordan lærerne opplever aksjonslæringsprosessen, og kan knyttes opp mot mine to forskningsspørsmål.

- 1.Hva slags verdier uttrykkes gjennom gylne øyeblikk beskrevet av profesjonsfellesskapet?
- 2.Hvordan kan aksjonslæring og brevmetoden skape bevissthet om profesjonsfellesskapets gylne øyeblikk og kjerneverdier ?

#### 3.1 Begrunnelse for valg av kvalitativ forskningsdesign

Med utgangspunkt i denne studiens problemstilling og forskningsspørsmål har jeg bestemt meg for å bruke en kvalitativ metode, dette med bakgrunn i humanioratradisjonen, hvor man forsker med mennesker. Vi bør ifølge Kvale og Brinkmann (2015) velge en kvalitativ metode når temaer er om ulike aspekter ved menneskets erfaring, og vår samtalevirkelighet slik som for mitt prosjekt som handler om profesjonsfellesskapets erfaringer og bevissthet omkring kjerneverdier og gylne øyeblikk .

Sammen med dette har jeg en abduktiv tilnærming til min forskning. Det vil si at jeg har en pragmatisk tilnærming til forskningen, her foregår forskningen i stor grad i en kontinuerlig problemløsende prosess, noe som gjør den til en kombinasjon av både induksjon og deduksjon. Denne pendlingen mellom teorier, forskers perspektiver og datamateriale samlet inn fra deltakernes perspektiv, benevnes som en abduktiv tilnærming (Alvesso & Skøldberg, 2009)

Sosialkonstruktivismen vil være studiets ontologiske utgangspunkt. I konstruktivismen ligger det sosiokulturelle syn hvor man mener at mennesket danner seg selv, vi speiler oss i andre, og gjennom dette danner vi oppfatninger om hvem vi er. Her bygger man på at det sosiale kommer før det individuelle, og at å lære seg språket i samhandling med andre, er det viktigste for å få til læring (Vygotsky, 1986, 2000).

Å samle inn data etter kvalitative metoder kan beskrives som:

Metoder rettet inn mot å samle data først og fremst i form av ord som er rettet mot å beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskaping i deres naturlige kontekst (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 113).

I aksjonsforskningen er forsker og profesjonsfelleskap likeverdige, og i alle møtene vi har skal jeg benytte deltakende observasjon. Til observasjonen er det utarbeidet et skjema ( Vedlegg 3) som kan være til hjelp siden jeg også har rollen som forsker, og må være meg bevisst denne. Samtidig må jeg følge opp informantene mine sine behov. Sammen med dette vil jeg skrive en personlig logg.

I det kvalitative er det mer fokus på forskerens og deltakernes rolle i forskningen. Datainnsamlingen er mer dyptgående enn om jeg hadde valgt en kvantitativ metode. Som forsker i en kvalitativ metode har man en betydningsfull rolle både på forhånd i utformingen av metodene og i arbeid med analyse og tolkning av materialet i etterkant (Kleven og Hjordemaal, 2018).

Fordelen med den kvalitative metoden er at metoden (hvordan noe skjer eller oppleves) kan gi en dypere kunnskap enn det kvantitative (hvor mye av noe), som gir en mer overflatebasert kunnskap. Jeg valgte denne metoden, for å kunne få verdifulle innblikk i profesjonsfelleskapets kunnskap og deres opplevelse av gylne øyeblikk i deres skolehverdag, sammen med aksjonslæringsprosessen de går gjennom. I dette ligger at jeg som forsker skal prøve å forstå profesjonsfelleskapet sine erfaringer i deres livsverden.

Det paradoksale er at det er her mye av kritikken av den kvalitative metoden finnes, nemlig at metoden baseres på erfaringer fra livsverden, og videre at metoden er for subjektiv i motsetning til den kvantitative som er objektiv og mer målbar i forhold til forskning (Brinkmann og Kvale, 2015; Hjordemaal og Kleven, 2018; Postholm og Jacobsen, 2018 ; Ringdal, 2015). Selv om den kvalitative metoden er subjektiv, må jeg som forsker hele tiden ha et objektivt syn på egen studie.

Et prosjekt av denne typen består ikke bare av en tilnærming, min forskning vil i det kvalitative design ha med seg elementer fra flere perspektiv, blant annet fenomenologien. Fenomenet jeg her studerer, er profesjonsfelleskapets forståelse og opplevelse av fenomenet kjerneverdier i de gylne øyeblikkene, og deres utvikling gjennom en aksjonslæringsprosess. Det hermeneutiske vil komme frem i forhold til profesjonsfelleskapets empiri og min forforståelse i analysen og tolkningen. Epistemologien i dette vil være synet på kunnskapen som benyttes, og som kommer frem i aksjonsforskningsprosessen.

### 3.2 Begrunnelse for valg av aksjonsforskning og aksjonslæring

I en del aksjonsforskningslitteratur skilles det mellom aksjonsforskning og mellom aksjonslæring. Tiller (1999) sier at Aksjonslæring dreier seg om det systemiske utviklingsarbeidet lederen eller lærerne gjør i skolen, mens aksjonsforskning omhandler det forskere foretar seg når de forsker sammen med pedagogen i skolen (Tiller, 1999). Aksjonslæring og aksjonsforskning handler om ledelse av læring og endring, forskjellen mellom disse to dreier seg om ulike perspektiver og tyngdepunkt som er knyttet til fokus, ansvar, roller og praksisendring.

I denne avhandlingen vil begrepet aksjonsforskning benyttes i mitt arbeid som forsker, mens prosessene profesjonsfellesskapet mitt gjennomgår, omtales som aksjonslæring, derfor benyttes begrepene om hverandre slik det passer inn videre i oppgaven .

Dette prosjektet er et aksjonslæringsprosjekt fordi det foregår i praksis, og resultatene av prosjektet skal komme lærerne i fellesskapet sammen med elevene til gode. Dette er grunnleggende prinsipper i aksjonslæring (Tiller, 2006). Forstått som at profesjonsfellesskapet mitt skal se på dette arbeidet både som meningsfullt, og samtidig at de skal få et utbytte, at det vil oppstå en endring.

Tiller (1999, s. 47) definerer aksjonslæring på denne måten «Aksjonslæring er en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe»

Eller man kan se aksjonslæring via Stjernstrøms beskrivelser, (2006) hvor han forklarer at man tenker seg at en aksjonslæring retter oppmerksomheten mot aktiv handling, mens forskning peker mot vitenskapelig granskning.

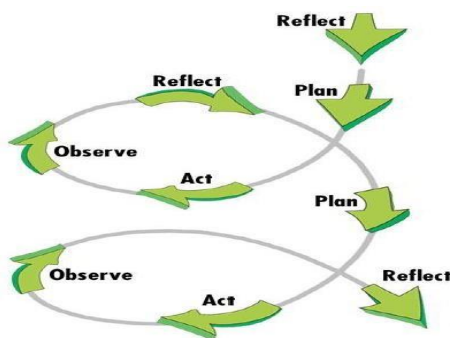
Kjennetegn på aksjonsforskning:

- Kombinasjonen forskning, aksjon og deltakelse.
- Aksjonsforskere har tilgang til praksisfeltet for å påvirke praksis.
- En type forskning der man intervensjonerer og setter i gang en handling (aksjon) for å fremme forandring.
- Deltakerne involveres i prosessen for å øke deres evne til å innvirke på egen situasjon gjennom ny kunnskap om praksis.
- Aktiv læring gjennom problematisering og refleksjon.

Som en ser er begrepene læring og refleksjoner sentrale her, samtidig med at prosessen skal støttes av kollegaer slik det beskrives i kapittel 2.2 om å bli et profesjonelt læringsfellesskap. Bjørnsrud (2005) hevder at et gjensidig nytte-forhold i forskningen er en god intensjon. Dette vil jeg i størst mulig grad prøve å etterkomme, derfor fikk deltakerne mine selv velge både tema og hva de ønsket å arbeide med i vårt arbeid. Fordelen ved å ta i bruk aksjonslæring og ITP kan være at vi oppnår et godt samarbeid, med god motivasjon siden begge parter vil ha nytte av prosjektet fremover i tid.

Aksjonsforskning skiller seg derfor ut fra de tradisjonelle mer observerende forskningsprosjektene innen utdanningsforskning som oftest studerer skolen «utenfra». Forskeren kan være både observerende og fortolkende, men er likevel ikke for aktiv ved at det vektlegges at forskeren skal holde noe avstand fra forskningsobjektene, det kommer an på type aksjonsforskning som gjennomføres. Tiller (1999) kaller denne type forskning for *det første paradigmet*. I *det andre paradigmet* flytter forskeren seg inn i feltet og tar et indre perspektiv, men også her uten å påvirke prosessen i særlig grad.

I det tredje *paradigmet* vektlegges det å anerkjenne at man kan gjennomføre god forskning ved å intervensere, gjennom å være i dialog med deltakerne i studien (Bjørnsrud, 2005, s. 14). Der den mer tradisjonelle observerende forskeren gjerne har som mål å forstå hva fortiden har å si for nåtiden, har aksjonsforskeren som mål å forandre det nåværende for å skape en ny fremtid (Carr & Kemmis, 1986, s. 182). Graden av veiledning og påvirkning vil variere fra prosjekt til prosjekt. Frigjørende aksjonsforskning innebærer at lærerne i mitt profesjonsfellesskap trener sine reflekterende evner, både individuelt og i team og deltar i aktiviteter og handlinger de kommer frem til. Refleksjonene skal bidra til en endret og mer bevisst praksis i skolehverdagen (Tiller, 2016). Etter endt praksis er det igjen tid for nye runder med refleksjoner. Aksjonsforskningen kan derved deles inn i ulike faser slik figur 3.2 viser.



*Figur 3.2 Viser aksjonslæringsprosessen og er inspirert av Action Research Model by Kemmis and McTaggart (2002).*

Det vil si, i fase 1 kartlegger og reflekterer man, deretter i fase 2 lager man en plan, mens man i fase tre handler, dette evalueres og reflekteres det over i fase 4. Slik kan man holde på til man har oppnådd ønsket endring. Senere i kapittelets analysedel vil jeg beskrive hva som skjedde i de ulike fasene i aksjonslæringen til profesjonsfellesskapet mitt, og analysere og presentere funn som kommer fram.

I mitt tilfelle er det grunn til å anta at lærerne i profesjonsfellesskapet bærer med seg svært ulike forforståelser, erfaringer og syn på de gyldne øyeblikkene og verdier de synliggjør i sine brev, det samme vil skje når de skal utarbeide sin plan for egen aksjonslæring. Gjennom aksjonsforskning som metode ønsker jeg at lærerne synliggjør og blir bevisst på egne og hverandres gyldne øyeblikk og verdier, dette ved å se på situasjonen nå, ønsket situasjon, og tiltak for fremtiden, basert på Hartvigsen m. fl. sin metode SØT. Dette skal de gjøre ved å skrive brev til meg, og siden ha møter med prosesser som ITP, hvor de reflekterer rundt brev og arbeidsprosesser som oppstår. Det som blir synliggjort er at vi sammen kommer frem til nye forståelser knyttet til temaet. Fordelen med denne type forskning er at alle deltar aktivt i prosessen, og en kan kalle prosessen for interaktiv aksjonsforskning som et samlebegrep da det inkluderer både forskning rundt aksjonene og læring av disse aksjonene (Postholm, 2007) fram mot målet gjennom samhandling og refleksjon. Dermed vil dette bli en bevisstgjørings- og læringsprosess for begge parter, noe som er en del av formålet for dette forskningsprosjektet. Samtidig bidrar menneskesynet modellen baseres på, om at forsker og deltakere er likeverdige, og at man ivaretar det demokratiske perspektivet slik jeg beskrev i kapittel 2.2.1. til at jeg tar i bruk denne metoden.

Metoden har fått endel kritikk fordi det hevdes at det ikke er forskning, og at en ikke kommer høyt nok opp i kunnskap, på det Dale (1996) kaller for et K3-nivå. Det vil si at man er fri fra handlingstvang, og om jeg justerer litt på metoden slik jeg tenker, så vil ITP-metoden bidra til det Argyris og Schön (1974) i sin refleksjonsmodell kaller for dobbelt kretslæring. Da vil mitt profesjonsfellesskap reflektere både individuelt og i grupper og team for å synliggjøre verdier og de gyldne øyeblikk, og K3-nivået hvor profesjonsfellesskapet setter seg selv i spill, blir ivare tatt. Profesjonsfellesskapet mitt får satt egne abstrakte tanker i spill både ved å reflektere over gyldne øyeblikk og verdier i sitt arbeid.

Selv om Dale er en kritiker av strategien, er det flere som anerkjenner metoden, blant annet Arne Eikeland, han skriver om en Aristotles sammenligning av aksjonsforskning. Eikeland (2012b) forklarer og analyserer om Praxis at strategien passer veldig bra i praktisk forskning (Eikeland, 1995, 2012b) slik dette forskningsprosjekt er.

Kort oppsummert, når en driver et aksjonsforskningsprosjekt, kan en generelt si at aksjonslæringen tar utgangspunkt i en praktisk situasjon, henter inn og bearbeider data, omgjøres så til aksjonsforskning ved å bringe forskningsresultatene tilbake til miljøet man hentet dataene fra med en forbedring, (Kleven og Hjordemaal, 2018; Bjørnsrud, 2005

### 3.3 Brev

I all forskning bør tema bestemme metoden, og Brinkmann og Kvale (2015, s. 137) mener forskeren må gi gode grunner for valg av metode. Jeg har valgt brev som første innsamling av empiri fra mitt profesjonsfelleskap, og det gjør jeg med mål om å finne ut av deres gyldne øyeblikk og verdier ut fra deres innerste tanker om hva hver enkelt legger i dette.

For å få til dette har Jeg invitert et yrkesfaglig lærerteam til å skrive brev til meg i forbindelse med denne studien (Bjørnsrud, 2005). For å skrive dokumentasjon gjennom brevmetoden kreves engasjement og motivasjon blant mitt profesjonsfelleskap (Berg, 1990). Dette er fordi brevene må være relativt utførlige om de skal kunne få fram innhold eller temaer som kan bidra som data for oppgaven.

Ifølge Bjørnsrud er brevmetoden forholdsvis enkel å administrere. Brevmetodens innsamling av empiri er avsluttet når deltakerne leverer fra seg de ferdigskrevne brevene (Bjørnsrud 2005, s. 154). Brev har en narrativ design, og det er en fenomenologisk metode som kan brukes for å finne felles trekk eller essensen i profesjonsfelleskapets refleksjoner (Ringdal, 2013, s. 111). Brevene skal tjene som midler, verktøy for min fortolkning i analyseprosessen og drøftingen (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 218).

Berg (2013, s. 140) skriver at brevmetoden er et alternativ til åpne intervjuer, og Kvale og Brinkmann sier at om man har “Et fokus på intervju som brev, eller en fortelling kan det skape en enhetlig ramme rundt den opprinnelige intervjusituasjonen, analysen og den endelige forskningsrapporten” (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 219).

I motsetning til ved valg av brev ville jeg ved et semistrukturert intervju tatt i bruk en lydåndopptaker, og transskribert, gjengitt det muntlige ordrett til skriftspråket. Dette er en veldig tidkrevende prosess (Brinkmann og Kvale, 2015). Samtidig med dette er empirien jeg får inn fra brevene klar for analyse umiddelbart. Dermed var valget om brev som første innsamling av data enkelt, siden jeg i tillegg til heltidsstudier også er i full jobb. Samtidig ivaretar jeg validiteten i forhold til min fortolkningsevne i brevene jeg får av mitt profesjonsfelleskap, det er deres skriftlige refleksjoner, samt at jeg unngår spesifikk søking til NESH om personvern, som er veldig strengt ved bruk av stemmeopptak. Ulempen er at jeg mister noe av de mellommenneskelige signaler som åndedrett, stemmeleie og kroppsspråk (Brinkmann og Kvale, 2015), derfor må jeg være oppmerksom ved min deltakende observasjon, og være nøye med å lytte, se og notere ned i egen logg. Ulempen ved metoden kan være at kvaliteten på brevet er avhengig av deltakernes kunnskaper om temaet, og om respondentene har skriveferdigheter som får fram forståelse.

Brevmetoden har flere fordeler for informantene da skriving av brev i seg selv kan bidra til læring. Dysthe (2010) forklarer at skriving gjør tankene synlige, og at vi gjennom skriving tar vare på tankene og følger utviklingen av dem. Med bakgrunn i denne teorien og egne erfaringer har jeg på forhånd sendt deltagerne noe informasjon sammen med de tre refleksjonsspørsmålene jeg ønsker svar på, dette vil jeg som nevnt repetere i en ppt-presentasjon ved vårt første møte. Det er her relevant å nevne at forskningsspørsmålene i prosjektet ikke er de samme spørsmålene profesjonsfelleskapet får til sin refleksjon. Forskningsspørsmålene blir gjort om til intervju spørsmål da det ifølge Brinkmann og Kvale (2015) er nyttig med tanke på ulikheter i det akademiske språket og i det dagligdagse hverdagsspråket. Det er samtidig viktig at forskningsspørsmålene og intervju spørsmålene sees i sammenheng. Dette har jeg tatt hensyn til i forhold til spørsmålene jeg har utarbeidet når jeg skal få inn brev fra mitt profesjonsfelleskap.

Når jeg tar i bruk brevmetoden, ønsker jeg at profesjonsfelleskapet i første del av vårt samarbeid reflekterer individuelt. Dette gjør jeg for å sikre meg at de ikke lar seg påvirke av andre, samtidig kan det være tryggere å skrive ned tanker enn i første omgang å si tankene høyt (Dysthe, 2010). Videre ønsker jeg å få gode refleksjoner om gyldne øyeblikk og verdier, at jeg får inn fruktbare fortellinger vi kan arbeide videre med, som vil være meningsfulle og nyttig for oss alle (Bjørnsrud, 2005). Profesjonsfelleskapet mitt vil derfor få noen kriterier for brevskrivningen av to grunner, at jeg sikrer meg overkommelige mengder med data, og at disse dataene er relevante for forskningsprosjektet. Hovedmålet

mitt med å få inn brev er at jeg får skriftliggjort profesjonsfellesskapets egne erfaringer og refleksjoner over hva de som enkeltindivid legger i gylne øyeblikk og verdier i forhold til elever, kollegaer og ledelse, slik at jeg kan få dem synliggjort i oppgavens analyse- og drøftingsdel ved å meningsfortette og kategorisere min empiri.

Dette bidrar til at jeg videre kan ta i bruk sitater fra brevene i analyse og drøfte og få svar på mine forskningsspørsmål og min problemstilling.

Som jeg nevnte i forbindelse med valg og begrunnelse av aksjonsforskningen som metode, og for å komme på det Dale (1996) kaller for et K3-nivå, ønsker jeg å ta i bruk Bjørnsrud (2005) sin ITP-modell.

### 3.3.1 Individuell team-plenummodell

ITP er en strukturert metode som kan brukes sammen med aksjonsforskning og brevmetoden. Denne kan en se i sammenheng med sengesøyle om teamlæring. Metoden foregår i etapper og starter opp med en individuell refleksjon, deretter går en i gruppe, for til slutt å presentere resultatet i plenum (Bjørnsrud, 2005). Når en bruker denne metoden, har alle deltakerne en viktig rolle (Fangen og Selleberg, 2011). En stor fordel er at denne metoden sikrer medvirkning fra alle deltakerne i profesjonsfellesskapet, derved ivaretas det demokratiske perspektivet jeg ønsker for dette forskningsprosjektet, her blir også alle beslutninger tatt i fellesskap, og samtidig følger jeg ulik teori for hvordan lærere lærer (jf. Kapittel 2.3) når denne forskningen gjennomføres.

Som forsker i aksjonslæringsprosessen er min oppgave å legge til rette for at profesjonsfellesskapet mitt skal nå ønsket situasjon og oppnå en endring til det bedre, men samtidig med dette vil jeg også delta som en observatør i prosjektet .

### 3.3.2 Deltakende observasjon

I dette prosjektet ønsker jeg i tillegg til brev og ITP-metode å benytte meg av deltakende observasjon, dette gjør jeg slik at jeg kan danne meg et mer helhetlig bilde av profesjonsfellesskapets sin læringsprosess, som er andre del av denne masteroppgaven. Når man observerer, får man et bredere perspektiv, både i form av kroppsspråk, språk og atmosfære, noe som kan være til nytte i mitt videre arbeid med tolkning og drøfting av oppgaven. Når jeg observerer og samtidig skal ha oppgaven som forsker, må jeg være ekstra på vakt, og notere ned det jeg både ser og det jeg ikke «ser», den tause kunnskapen. Deltakende observasjon innebærer å være «ute i felten» blant deltakerne i situasjoner slik



de naturlig fremstår for dem. Her vil jeg være i skolen hos mitt profesjonsfelleskap i deres kjente omgivelser siden observasjon også innebærer kortere studier i egen kultur, som er mitt ståsted (Ringdal, 2014).

Fordelen ved deltakende observasjoner er at jeg kan trenge inn i mitt profesjonsfelleskap sin sosiale kode innenfor det systemet som jeg undersøker. Her kan jeg notere frie språklige utsagn, om det er noen som tar ordet ofte, andre som ikke deltar. Å lytte og å se kroppsspråk og små gester er selvsagte aktiviteter for meg som observatør å fange opp.

En annen kilde til observasjon kan være mine deltakeres egne fortolkninger og analyser. Jeg kan f.eks. stille tilleggsspørsmål underveis i deres prosess. Feltnotater er det tradisjonelle middelet i feltforskningen, en nedtegner observasjonsdata. Målet er å fange opp konkrete beskrivelser av sosiale prosesser eller kontekster profesjonsfelleskapet mitt utfører i sin læreprosess (Dale, 1996, s. 187).

Jeg vil i oppgaven som forsker bruke skjønn og være kritisk for hva som er relevant å ha med i lys av egne notater, og i analysen kan det dukke opp nye spennende funn eller ideer. Poenget her er å skjerpe ens egen kritiske forståelse av den levende koden som skal beskrives. Målet er å se dette i lys av helheten, analysen er det som gir en hendelse mening. Jeg må se etter profesjonsfelleskapets innsikt i forhold til gyldne øyeblikk og verdier, og deres læreprosess om det oppstår en endring ut ifra hva de bestemmer seg for å arbeide videre med (Dale, s. 188, 1996).

Fordelen med denne type observasjon er at jeg kan få god informasjon, da jeg er en del av miljøet, og det kan virke avstressende på deltakerne mine (Fangen, 2014). Samtidig kan det bli utfordrende siden uforutsette saker kan oppstå.

Metoden har blitt kritisert fordi forskeren virker inn på de prosessene som skal undersøkes, den såkalte Hawthorn-effekten, eller at forskningen gir bias, dvs. at den avviker fra det som er vanlig . Det finnes ingen fasit, noe som er viktig å ha med seg i det videre arbeidet med oppgaven.

Brevene, det som kommer frem ved bruk av ITP hos profesjonsfelleskapet, og min deltakende observasjon og personlige logg vil danne grunnlaget for min datainnsamling og empiri.

### 3.3.3 Presentasjon av profesjonsfellesskapet

Det er kun åtte deltakere i dette studiet, og fordeler ved å være færre i en samfunnsvitenskapelig forskning er at man som student ikke har de ressursene et større forskningsprosjekt vil koste, samtidig er det tidsbesparende. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at om man gjør et grundig arbeid, så har ikke antallet noe med studiets vitenskapelige kvalitet å gjøre.

Dette profesjonsfellesskapet befinner seg på en av Norges største videregående skoler med både studiespesialiserende og yrkesfaglige studieretninger. Det er lite forskning på hva gyldne øyeblikk og verdier i forhold til et yrkesfaglig profesjonsfellesskap er, og det er derfor noe jeg finner interessant å skulle finne ut av og forske på. Denne skolen har over 1900 elever og ca. 350 ansatte. Profesjonsfellesskapet mitt er alle involvert i linjen Restaurant og matfag, men med noe ulike ståsted. Det består av fagarbeidere, lærere og en rådgiver.

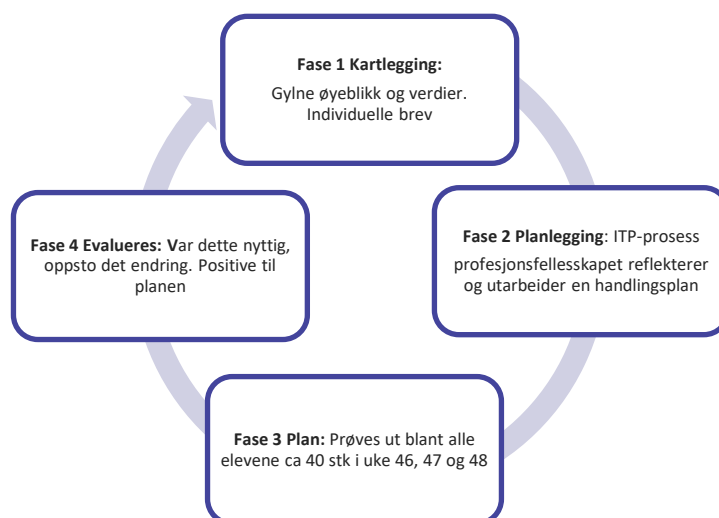
Skolens ledelse består av en rektor som øverste leder, under han har vi en studierektor for studiespesialiserende og en for yrkesfag. Deretter har de fleste studieretningene hver sin avdelingsleder, dette kommer an på antall klasser og omfang av personalet. Vår avdelingsleder har lederansvar for de tre avdelingene Restaurant og matfag, Ikt og Sesam.

Om vi ser tilbake på Wengers (1998) teori, ser en her at mitt profesjonsfellesskap har en felles identitet og interesse. Samtidig vil jeg presentere prosjektet slik at vi får en felles plattform å stå på i det videre. Som forsker er det jeg som har etablert dette fellesskapet hvor vi sammen har blitt enige om at vi alle er aktive praktikere i prosjektet, da er Wenger (1998) sine tre premisser ivaretatt for mitt profesjonsfellesskap. Jeg har i dette forskningsprosjektet valgt å gi mine informanter ulike farger, og bruker bokstaven A for kvinner og bokstaven B for menn, dette gjøres av hensyn til deltakerne for å bevare deres anonymitet.

Informant	Beskrivelse av informanter
	Alder: 30-40 Utdannelse: Kokk fagbrev og spesialpedagog Ansatt som: Fagarbeider. Arbeidserfaring ved skolen 10 år
	Alder: 50-60 Utdannelse: Kokk Ansatt som: Fagarbeider. Arbeidserfaring ved skolen 9 år
	Alder: 50-60 Utdannelse: Barne- og ungdomsarbeider Ansatt som: Fagarbeider. Arbeidserfaring ved skolen 20 år
	Alder: 50-60 Utdannelse: Servitør og lærerutdanning (bachelor) Ansatt som: Faglærer. Arbeidserfaring som lærer ved skolen 4 år
	Alder: 40-50 Utdannelse: Konditor, lærerutdanning (bachelor), noe spesial-pedagogikk. Ansatt som: Kontaktlærer vg 2 Baker og konditor, nyansatt i år, med 11 års erfaring som lærer ved andre vgs.
	Alder: 60-70 Utdannelse: Institusjonskokk, lærerutdanning ppu, rektorskole Ansatt som: Kontaktlærer vg1 Restaurant og matfag Vært avdelingsleder 5 år, og faglærer de to siste årene, til sammen 7 år ved denne skolen
	Alder: 50-60 Utdannelse: Institusjonskokk, lærerutdanning (Bachelor) Ansatt som: Kontaktlærer vg2 Kokk- og servitørfag, 6 års arbeidserfaring som lærer ved denne skolen
	Alder: 60-70 Utdannelse: Kokk og stuert, Ppu lærerutdanning, politiker Ansatt som: Faglærer og rådgiver, 25 års arbeidserfaring ved skolen

*Figur 3.3.3.presentasjon av læringsteamet*

### 3.4 Praktisk gjennomføring av aksjonslæring sløyfe nr 1



Figur 3.4. Sløyfe 1 i aksjonslæringen som viser hva som ble utført i de ulike fasene (Røsholt,2020).

Før prosjektet startet opp ble profesjonsfellesskapet etablert j.fr Wengers (1998) tre prinsipper for etablering av et profesjonsfellesskap, om å ha en felles identitet ,interesse og å delta aktivt i prosjektet., og temaet om gylne øyeblikk og verdier ble bestemt .

**Fase 1.** Første møte startet opp med å gi profesjonsfellesskapet mitt diverse informasjon slik at alle hadde et felles utgangspunkt for dette forskningsprosjektet. Jeg hadde laget en kort ppt-presentasjon som forklarte litt om hva som lå i begrepene gylne øyeblikk og verdier, samtidig med at jeg forklarte dem formålet og videre fremdrift om prosjektet vårt. Jeg ønsket i den første fase av aksjonsforskningen å ta i bruk brev, og deretter ITP som metode.

Alle i profesjonsfellesskapet skrev individuelle brev til meg, og som Bjørnsrud (2005) forklarer, bruk av brev gir meg en forholdsvis rask og god innsamling av empiri, om de som deltar har kjennskap til temaet. Med bakgrunn i dette og tidligere erfaringer, hvor jeg ikke ga noen form for rammer omkring hva jeg forventet av forskningsspørsmålene sine svar, ønsket jeg i dette prosjektet så langt det lot seg gjøre å være sikker på å få inn relevant informasjon, derfor utarbeidet jeg noen kriterier for brevet, slik som forventet lengde for hvert svar, at de gjerne måtte komme med eksempler, og at de skulle være så konkrete som mulig i forhold til hva det spørres om i egne brev.

Profesjonsfellesskapet fikk i første møte noen refleksjonsspørsmål de skulle besvare, her brukte jeg Hartvigsens m. fl. (2008) sin modell SØT - situasjon, ønske og tiltak i

utarbeidelse av spørsmålene. Spørsmålene de fikk hadde en litt annerledes ordlyd enn forskningsspørsmålene mine, de var litt mindre akademiske, jfr. kap2 (Brinkmann og Kvale, 2015).

Dette er spørsmålene som profesjonsfellesskapet fikk:

1. Hva er «gylne øyeblikk» og verdier i praksis for deg i dag i møte med?
  - a) **Elever**, kollegaer og ledelse
  - b) Faget ditt eller i forhold til dine arbeidsoppgaver
2. Hva er din drømmesituasjon i disse møtene? Hva ønsker du deg i forhold til a og b? (ekvivalent spørsmål)
3. Forslag /tiltak for å få til flere av disse gylne øyeblikkene, og bruk av verdier i møtet mellom **elever**, kollegaer og ledelse i forhold til fag /dine arbeidsoppgaver.

Empirien fra brevene og det første møtet ble så meningskategorisert og meningsfortettet (Brinkman og Kvale,2015), det vil si at jeg forkortet de gylne øyeblikkene og kategoriserte verdiene i tema uten at essensen uteble. Dette utdyper jeg senere i kap. 4.3.

**Fase 2.** I møte nr to i teamfasen presenterte jeg profesjonsfellesskapets gylne øyeblikk og verdier som jeg hadde meningsfortettet, profesjonsfellesskapet kjente igjen innholdet og godkjente dette. Deretter ble de delt inn i to team med fire og fem i hver gruppe. I teamfasen delte de brevene sine med de andre i teamet, for deretter å reflektere felles slik at de sammen kom frem til hvilke verdier de ønsket å arbeide videre med, for å fremme flere av de gylne øyeblikkene. I aksjonsforskningen er min rolle som forsker å observere, og å legge til rette for at de skal nå ønsket situasjon. Derfor var jeg hele tiden påpasselig med å lytte og se om de trengte oppfølging i sin prosess, samtidig som jeg observerte uten å skulle påvirke dem i sin aksjonslæringsprosess.

**Fase 3.** Da de hadde reflektert over brevene sine, fikk de i plenumfasen i oppdrag å utarbeide en plan og /eller utarbeide tiltak basert på de gylne øyeblikkene og verdiene de ønsket å få flere av. Dette kom tydelig frem av refleksjonene profesjonsfellesskapet hadde seg imellom. Det ble gode diskusjoner, og det kom opp mye de vanligvis ikke hadde tid til å snakke om i de faste avdelingsmøtene sine. Blant annet observerte jeg her at det nok var færre av de gylne øyeblikkene enn de skulle ønsket. Dette snakket de veldig mye om, fordi dette kom også frem i enkelte av de individuelle brevene. Blant annet var det mangler i forhold til verdier som respekt, empati og fellesskap hos en del av elevene. Med

bakgrunn i dette utarbeidet de en plan, en type vurderingsverktøy for timen, med kriterier for at alle elevene skulle oppleve å ha en lik struktur og forutsigbarhet.

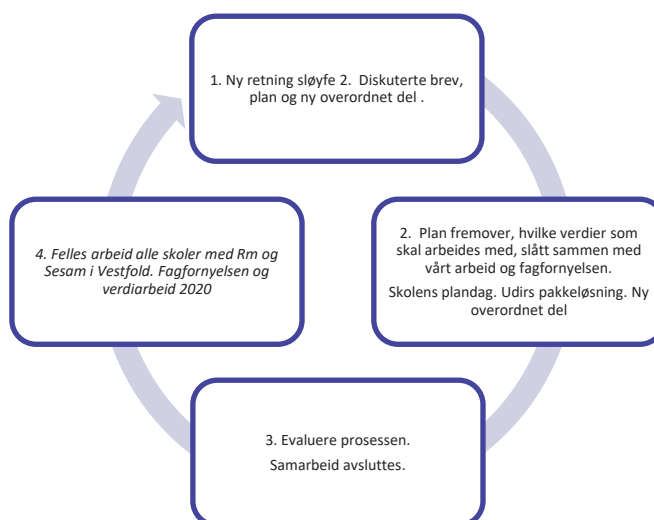
Planen ble testet ut i uke 46, 47 og 48 av alle fire klassene både på vg1 og vg2 i samtlige timer, fellesfaglærerne var også delaktige i profesjonsfellesskapet sin plan, da det var viktig at alle hadde lik struktur i timene, slik at elevene ikke ble usikre på hvilke regler som gjaldt. Dette ble prøvd for at relasjoner og respekten for hverandre skulle bedres. Slik det nå var, så var det en del utfordringer både i forhold til verdier og miljø, særlig i den ene klassen.

Profesjonsfellesskapet så det derfor nyttig at de i deres aksjonslæringsprosess nå fikk en anledning til å få til en endring, som nå var et ønske å se om lik struktur i samtlige fag kunne endre og fremme flere av de gylne øyeblikkene.

I møte tre, siste fase av aksjonsforskningens første sløyfe evaluerte alle lærerne og prøveprosjektet om deres plan som ble utført i uke 46, 47 og 48, hadde fungert. Evalueringen viste at planen fungerte som et greit kartleggingsverktøy for å se mønster og likheter for atferd og gjentakende forglemmelser som å ikke ha med bøker, pc eller uniform, altså nødvendig materiale for å kunne delta i en undervisningssituasjon. Nå fikk profesjonen et nyttig hjelpemiddel og muligheter for å kunne sette inn tiltak raskt for å fremme flere gylne øyeblikk, og gode verdier ble nå mer realistisk enn før.

Alle i profesjonsfellesskapet var enige om at dette hadde bidratt til en bevisstgjøring om at felles struktur og gode rammer er viktige faktorer for å fremme flere av de gylne øyeblikkene og verdiene i skolehverdagen.

### 3.4.1 Ny retning gjennomføring av fase 1, 2 og 3 i sløyfe to



*Figur 3.4.1 Sløyfe 2 i aksjonslæringen som viser hva som ble utført i de ulike fasene (Røsholt,2020).*

Fase 1. Deretter startet vi opp på en ny aksjon sløyfe to. En ny ITP-prosess hvor alle først skulle ta frem sine individuelle brev, lese disse, for deretter å diskutere brevene, så skulle de se på planen de hadde utarbeidet opp mot overordnet del. Her skulle profesjonsfellesskapet se om de fant igjen verdier som de mente fører til flere gyldne øyeblikk, og sammenlikne disse med dokumentet de hadde utarbeidet. Dette foregikk ved en felles diskusjon da tre stykker ikke kunne delta. Og de fant igjen alle verdiene de hadde skrevet om i sine brev. Videre diskuterte de at de syntes det var på tide å få mer fokus på danningen i skolen igjen, for den synes de hadde blitt borte med Kunnskapsløftet. De påpekte at de hadde drevet med både den faglige og den sosiale læringen, derfor var de positive til fagfornyelsen. De syntes kanskje at overordnet del hadde et stort fokus på ansvar, men at den hadde gode intensjoner. De nevnte og at de var litt redd for at den hadde for mange fine ord, at disse ville bli bare på papiret, men alle ønsket den velkommen.(Observasjonslogg nr 2)

Plandagen 03.01.20.

Samtidig med at vi hadde vår prosess, startet skolen opp sin prosess med implementeringen av fagfornyelsen. Ved denne skolen har skoleeier bestemt at vi alle skal følge utdanningsdirektoratet sin pakkelsøning som er modulbasert, og vi startet i

første omgang opp med å bli bedre kjent med Ny overordnet del. Oppdraget her var at vi skulle finne verdier vi ønsket å arbeide videre med (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I første del av dagen var vi sammen med to andre avdelinger, Salg og service og ikt, deretter gikk vi til våre egne avdelinger for så å komme sammen igjen og dele refleksjoner på slutten av dagen. Vi brukte ITP-modellen (Bjørnsrud, 2005). Her var det min deltakende observasjon med logg som ble benyttet, men siden vi var så mange, ble det umulig å kunne sitere hver enkelt informant. Dette ble en lang prosess som varte utover hele dagen, og som jeg vil presentere nærmere i analysen, her tok jeg i bruk deltakende observasjon, og førte logg nr. tre.

Fase fire: Profesjonsfellesskapet fikk her i oppdrag av meg å skrive et nytt brev ,denne gang om hvordan hele denne arbeidsprosessen hadde vært ,de skulle evaluere aksjonslæringsprosessen ,og svare på om de syntes de hadde blitt mer bevisste omkring verdier i de gylne øyeblikkene.

### 3.5 Begrunnelse for valg av analyseprosess for mine data

I det videre vil jeg redegjøre for hvordan jeg analyserer mine data. Målet er å identifisere hovedkategorier av gylne øyeblikk og verdier eller andre fenomener som gir en mening. «Formål med analysen er å avdekke meningen med spørsmålet, å få frem antagelser som ligger bak, og dermed den implisitte oppfatningen av kvalitativ forskning» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 215)

Hermeneutisk kommer fra det greske ordet hermeneus som betyr tolker eller fortolker, utgangspunktet for hermeneutikken er da også behovet for å finne frem til metoderegler for hvordan man skal fortolke et tekstmateriale. Her søker man å forstå mennesket i sin individualitet, det er mulig ved at man fortolker de språklige uttrykkene som personen gir seg tilkjenne gjennom. Gjennom psykisk fortolkning som det også kalles, søker en å nå fram til en dypere forståelse av personen bak teksten og den kulturelle og historiske situasjonen som personen befinner seg i (Kleven, og Hjordemaal, 2018, s. 190).

Fakta her vil aldri bli helt rene eller sanne, de vil bli basert på profesjonsfellesskapets forståelse av både de gylne øyeblikkene, deres verdier og opplevelse av læring, videre av mine tolkninger av deres empiri, og for å utvide forståelsen i diskusjon gjennom å fortolke nye data i lys av teorien. Samtidig kan dette endre helhetsforståelsen. Disse gjentakende vekselvirkningene kalles for den hermeneutiske sirkel (Kleven og Hjordemaal, 2018).



**Det vil alltid være slik at fortolker og deltakere møter med en viss forforståelse**, og ifølge Gadamer (1960) om forforståelse så mente han at jeg som leser har et grunnlag for å forstå den enkelte tekst. Det er avhengig av hvem jeg er. Min personlige, kulturelle, sosiale og historiske bakgrunn vil legge vesentlige premisser for hvordan jeg forstår det som sies til meg. Han mener videre at **vi ikke kan løpe fra vår forforståelse**, samtidig som det ville være umulig å tolke noe uten denne, derfor blir dette en brobygger mellom profesjonsfellesskapet mitt og meg i denne oppgaven. Siden jeg har god kjennskap til profesjonsfellesskapet mitt, betyr det at min forforståelse kan være en fordel, men også en ulempe med tanke på hva jeg ønsker skal skje. Videre kan forforståelsen bidra til økt forståelse av analysen, en forutsetning her er at jeg som forsker er både åpen og empatisk i dette arbeidet (Kleven og Hjordemaal, 2018).

I analysen brukte jeg Kvale og Brinkmanns (2015) to begreper meningsfortette og å meningskategorisere, for å finne mønster og mening.

I analyseprosessen gikk jeg nøye igjennom empirien og så etter mønster og mening. Jeg leste nøye igjennom brevene flere ganger for å få et overblikk over gyldne øyeblikk og verdier profesjonsfellesskapet mitt hadde skrevet om i forhold til elever, kollegaer og ledelse, deretter analyserte jeg hele aksjonslæringsprosessen til profesjonsfellesskapet, deres diskusjon og plandag sammen med to andre avdelinger ved skolen. For så å meningsfortette (Vedlegg 4) empirien sett i lys av mine to forskningsspørsmål. Dette fikk jeg igjen for tilslutt når jeg skulle finne likheter, også kalt typologi, sortere like funn. Denne fasen tok lang tid, og jeg brukte både farger og klipte ut og limte opp data på A3-ark. Det var viktig for meg å være nøye i dette arbeidet, både fordi jeg da ble godt kjent med mine data, og at jeg til slutt kunne komme frem til valide funn kalt analysens kategorier i (vedlegg 5).

### 3.6 Etske betraktninger ,forsker i egen kultur og validitet

I denne studien følger jeg de etiske retningslinjene til NESH (2016). Det viktigste å forholde seg til i denne oppgaven er at siden jeg skal behandle opplysninger som indirekte eller direkte kan knyttes til enkeltpersoner, så skal dette meldes til personvernombudet for forskning (Norsk senter for forskningsdata). I juni 2019 meldte jeg mitt prosjekt inn til NSD, og fikk svar om at forskningsprosjektet mitt ble godkjent (Vedlegg 1).

Samtidig med dette fikk jeg samtykke fra mine deltakere om at de ønsket å delta ,og at jeg kunne bruke deres data.(Vedlegg 2). Videre i prosjektet følges kravene om å bevare

deltakernes anonymitet, deres krav på privatliv, og at de blir korrekt gjengitt (Postholm og Jacobsen, s. 247, 2018).

Mereton(1973) beskriver fire punkter som blir viktig for meg som forsker å etterkomme, og ha i min bevissthet gjennom hele dette arbeidet

Forskningen skal vurderes på et generelt og saklig grunnlag uavhengig hvem forskeren er og dennes bakgrunn. For det andre vil resultatene for forskningen deles offentlig, fordi vitenskapelige teorier og data er felleseie, og er viktig for å komme oss alle til gode. For det tredje skal det være mulig å kontrollere at ingen har drevet med verken manipulasjon eller fusk i forhold til forskningen, og for det fjerde at en innfrir kravet om upartiskhet og egennytte (Mereton 1973 i Kleven og Hjordemaal,s.215,2018).

I uke 42, 2019 startet jeg opp med et informasjonsmøte hvor målet var å få frem hensikten med dette aksjonsforskningsprosjektet. Jeg forklarte hva begrepene gylne øyeblikk og verdier handlet om, og fremdrift for videre samarbeid. Dette ble gjort med tanke på at vi alle hadde et felles kunnskapsgrunnlag om prosjektet jf. kapittel 2.2.1. I dette arbeidet var det og viktig at jeg som forsker var min rolle bevisst, at jeg var ydmyk med et ønske om å ikke fremstå som belærende.

Når det gjelder konfidensialitet, og det tredje kravet om å bli korrekt gjengitt, så kan det fremkomme opplysninger av sensitiv art, det er derfor viktig å presisere taushetsplikten til både forsker og deltakere. Som forsker må jeg ta ansvar og se hva som er etisk forsvarlig i forhold til både holdninger og verdier i refleksjonene, disse må være av akseptabel art. Jeg har brev og ITP som metode, og her kategoriserte jeg refleksjonene til profesjonsfelleskapet, og da kunne de se at riktig gjengivelse ble ivaretatt. I forespørselen med informasjon til profesjonsfelleskapet ble det presisert at det loves både anonymitet og konfidensialitet (Postholm og Jacobsen, 2018).

Min rolle som forsker var i det videre å ivareta mitt profesjonsfelleskap, at jeg tok ansvar for mine informanter og prosjektets fremdrift. Jeg måtte bygge opp tillit og trygghet, jeg ønsket derfor å tydeliggjøre at prosjektet ikke skal analysere deltakere, men refleksjonene som kommer frem, at vi sammen skal finne veien videre for våre gylne øyeblikk og verdier mot endring og innhenting av ny kompetanse og kunnskap. En tanke for meg her er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) å se profesjonsfelleskapet mitt som mine gjester, være takknemlig for at de deler.

Siden jeg forsker i eget og kjent miljø, har jeg på den ene siden en fordel ved at jeg kjenner deltakerne, mens jeg på den andre siden må være bevisst slik at jeg ikke påvirker profesjonsfellesskapets refleksjoner. (Brinkmann og Kvale 2015, s. 14)

Kleven og Hjordemaal (2018) skriver at validitet er viktig innenfor all forskning, og forklarer at validering handler om hvorvidt jeg har undersøkt det jeg ønsker å undersøke, mens Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer for at validitet i stor grad er spørsmål om kunnskapen som oppstår kan forsvares.

Samtidig må man som forsker i egen kultur være bevisst på egen forforståelse, og at min nærhet til prosjektet kan bidra til at jeg kan tolke dataene feil, nettopp fordi jeg her kan bli ledet av hva jeg tror er riktig, og at jeg har gjort et poeng ut av å prøve å finne alternative tolkninger i analysen, men også at denne nærheten kan gjøre det lettere for meg å forstå og tolke dataene fordi at jeg kjenner konteksten og deltagerne fra før.

Et annet etisk dilemma kan være at man aldri helt vet om informantene mine har turt å være ærlige i brevene. Jeg tenker spesielt på informanten som syntes det var for personlig, at det da ikke er så lett å være helt åpen og ærlig. Dette kan gå utover validiteten til prosjektet. Det samme kan det være i forhold til at flere synes brevene tok for lang tid, at de derved har skrevet kortere enn de egentlig hadde kunnet, eller at de har skullet forte seg, og har skrevet fort og galt. Det kan gjøre noe med validiteten. Antagelig vil dette kanskje mest påvirke antall gyldne øyeblikk, og dermed konklusjonen om at lærerne ikke kom på så mange av de gyldne øyeblikkene, og at dette kan handle om at de har lite fokus på slike øyeblikk / er lite bevisst verdien sine, ikke i forhold til om hvilke verdier som er representert. Men det kan også være at jeg har gått glipp av noen, eller om det har vært uenighet om verdier som ikke jeg har oppfattet. De verdier jeg har funnet vil ikke preges av dette. Kvale og Brinkmann (2015) snakker om den kommunikative validiteten at den er viktig i et slikt studie som dette. Vi hadde dialog gjennom hele prosessen forskningen pågikk, og det siste som ble gjort, var at de evaluerte hele denne aksjonslæringsprosessen som de hadde vært en del av.

Jeg ser på dette med kommunikativ validitet som veldig viktig i forhold til å kunne ta i bruk andres kunnskap og erfaringer siden det er i fellesskap utvikling og læring oppstår. Det er derfor profesjonsfellesskapets forståelse av denne livsverden i forhold til deres oppfattelse av hvilke gyldne øyeblikk, verdier og utvikling de opplever, sammen med min tolkning, som jeg nå går videre på i kapitlet om resultater.

## 4 Presentasjon av resultater

I dette kapittelet vil de viktigste resultatene bli presentert, og det er kun funnene fra denne studien som presenteres. Resultatene presenteres ved bruk av overskrifter som er like analysens temaer. Hovedfunnene vil bli diskutert opp mot annen relevant teori i resultatdiskusjonen i kapittel 5.

### 4.1 Få øyeblikk beskrevet

Brevene gav beskrivelser av færre gylne øyeblikk enn forventet, og av 9 brev ble det bare beskrevet fem ulike gylne øyeblikk. Dette skyldes at en opplevde dette som veldig personlig, samt at flere av informantene opplevde det som vanskelig å finne gylne øyeblikk å beskrive.

I en travel hverdag med mye arbeidspress og ulike ansvarsoppgaver kan det være vanskelig å stoppe opp og se alle disse «gylne øyeblikkene». Øyeblikkene er der, men jeg ser dem ikke fordi fokuset mitt er et annet sted. På RM opplever vi også et stadig press ved at søkertallet til vår yrkesfaglige retning synker. Vi må hele tiden jobbe smartere, mer effektivt og bruke mindre ressurser slik at våre jobber ikke blir overflødige. Samtidig ligger fokuset på å hjelpe de elevene som ikke mestrer, som sliter eller dropper ut, deres fremtid og foreldre (A4).

Informanten setter ord på at arbeidspress og mange ansvarsoppgaver gjør at hun ikke har tid til å kjenne etter eller tenke på gylne øyeblikk, og at de derfor ikke blir tydelige eller går i glemmeboka. Informanten setter fokus på at i tillegg til undervisningsoppgavene kommer det av at et sviktende elevtall gjør at de har mindre ressurser tilgjengelige til undervisningen, samtidig som informanten opplever at elevene krever mer. De ansatte må dessuten være smartere enn før for å rekruttere flere søkere til linjen, og i forhold til å gjøre undervisningen enda mer kreativ enn tidligere, dette for å holde på elevenes interesse og få gode resultater. Alt dette bidrar til at man faktisk ikke legger merke til eller husker gylne øyeblikk.

#### 4.1.1 Gylne øyeblikk knyttet til verdier og elev-lærerrelasjon. Elevenes mestring og glede

Informantene kobler gylne øyeblikk til elev-lærerrelasjon og elevenes mestring, men også til fellesskapsfølelse. I brevene gir informantene et samstemt uttrykk for at de gylne

øyeblikkene med elevene oppstår i møter, implisitt at de gylne øyeblikkene i utdanningen er knyttet til relasjonen med elevene. Videre beskriver flere at det er de «små» opplevelsene i disse møtene som gjør at de gylne øyeblikkene oppstår. Det kan være et blikk, et «hei», at man ser den enkelte elev.

A1 beskriver en episode hvor hun opplever de gylne øyeblikkene på denne måten.

Et gyllent øyeblikk for meg i møte med disse ungdommene er de små tingene i en ellers så travel skolehverdag. Det kan være gjensidig tillit og respekt mellom en elev og en ansatt. Det kan gå på ros og anerkjennelse. Det koster veldig lite å ta noen få sekunder av tiden sin, klappe eleven på skulderen, for å si at nå har du gjort en god jobb. Det gylne øyeblikket kommer frem med en gang! Du ser hvordan eleven begynner å stråle.

Sitatet viser at de gylne øyeblikkene ikke bare oppstår i relasjon med elevene, men ofte er knyttet til opplevelsen av å ha gode relasjoner med elevene. Informanten definerer videre god relasjon ved at relasjonen preges av gjensidig tillit og respekt for hverandre. Tillit og respekt er verdier, og vi ser at informanten legger vekt på disse verdiene ved at de knyttes til den «gode relasjon» og er viktige for at øyeblikket blir «gyllent». De fleste av informantene hevder i sine sitat at de gylne øyeblikkene oppstår i møter, og til gode relasjoner i disse møtene.

Tre av informantene knytter de gylne øyeblikkene til verdien likeverd, at en anerkjenner hverandres ulikheter er viktige faktorer som er til stede dem imellom for at disse øyeblikkene kan oppstå. Anerkjennelse kan også sies å være en verdi i seg selv, og informant (A1) knytter også gylne øyeblikk og gode relasjoner til denne verdien. De gylne øyeblikkene kommer altså også når en bruker ros og anerkjennelse, eller når en føler at en virkelig betyr noe for eleven i et dypere perspektiv. I bruk av ros og anerkjennelse er profesjonsfelleskapet enige, alle mener at det bidrar til gylne øyeblikk hos elevene. En av informantene (B5) har beskrevet at de begge skal se hverandre i sitt møte for at det gylne øyeblikket skal oppstå, og det forklarer han på denne måten. «Et gyllent øyeblikk i møte med en elev er at vi kan se hverandre, hilse og vise hverandre respekt. Likeverdighet er et vesentlig begrep i møte med en elev».

En annen informant som også knytter gylne øyeblikk til ros, eller anerkjennelse, tillit og likeverd uttrykker det på denne måten: «Når eleven mestrer og får ros, skryt eller

anerkjennelse, ser en de vokser, det samme er i forhold til når vi bygger gode relasjoner og viser hverandre tillit og samtidig anerkjenner hverandres ulikheter» (A 3).

Denne informanten knytter også gylne øyeblikk til «når eleven mestrer». Flere av informantene har skrevet om at de gylne øyeblikkene oppstår nettopp i forbindelse med læring, enten ved at eleven mestrer noe den har trent på over lengre tid, eller ved at læreren har «sett» utvikling hos en elev . Dette kan være knyttet til mestring både av fag og av sosiale ferdigheter.

En informant knytter et gyllent øyeblikk til at manglende sosiale ferdigheter må innlæres, og når elevene forstår en sosial kode, og altså mestrer en sosial ferdighet bedre, da kommer det gylne øyeblikket frem hos informanten.

Elevene har blitt mer egosentriske og sliter i sin egen boble og klarer ikke å løfte blikket slik at de ser andre. Jeg som lærer må da jobbe mye mer med å bygge opp selvtillit samtidig som jeg må jobbe for å få ned egoismen og selvsentrertheten. Og når jeg da ser eleven løfte blikket og forstår en annen elev sine utfordringer, det er et gyllent øyeblikk (A4).

Å se bevis på elevenes mestring er en dimensjon som også får plass i sitatet som er gjengitt fra informant A3 i starten av dette kapitlet. Dette kan tolkes på flere måter: det kan være at det å se elevens mestring blir et gyllent øyeblikk fordi elevens mestring gir opplevelse av egenmestring av det å lære bort: læreren opplever personlig mestring og elevens mestring som en anerkjennelse av seg selv som lærer. En annen måte å tolke dette på er at det gylne øyeblikket handler om å få en mer uegennyttig del i en elevs glede over å få til noe, eller over å bli sett og anerkjent. Dette kan og videreføres til en tolkning om at gyllent øyeblikk kan handle om å bety noe viktig i en annens liv. En mulighet er at alle disse tolkningene kan være valide på samme tid, noe vi kan se av dette sitatet:

De gylne øyeblikkene for meg personlig er når elever mestrer utfordrende oppgaver, eller får til noe etter lang tid med hard jobbing og trening, å se gleden og stoltheten i elevene er et virkelig gyllent øyeblikk for meg i mitt arbeid. Da får jeg en bekreftelse på at arbeidet jeg gjør er så utrolig meningsfylt, og at den drahjelpen jeg gir, betyr noe. Eller det kan være når en ser en elev mestrer noe en aldri hadde trodd den eleven skulle klare selv etter lang tids trening (A 3).

Denne læreren tar også frem elevens mestring, og setter på samme tid fokus på deltakelse i elevens glede og gode mestringsfølelse, som blir større og viktigere når det har krevd hard jobbing. Her ser vi en verdi, nemlig at det skal lønne seg å jobbe hardt, særlig i motgang. På samme tid som det å ta del i elevens glede og mestringsopplevelse i seg selv ser ut til å være viktig for det gylne øyeblikket, fokuserer læreren også på en opplevelse av personlig profesjonell mestring som kommer frem i formuleringen «den drahjelpen jeg gir betyr noe», og samtidig at det bekrefter læreryrket som meningsfullt, fordi læreren får en viktig rolle i elevens liv.

Denne verdien: det meningsfulle i læreryrket og å få bety noe i en annens liv kommer også frem i andre gylne øyeblikk lærerne drar frem, hvor en ser at danning og utdanningen de lærte på skolen, får betydning for, og kanskje oppstår senere i livet til elevene. Det kan skje ved at en møter på elevene og ser at de har utviklet seg til å bli trygge mennesker og gode samfunnsborgere som bidrar i et yrke de er stolte av: «Når en møter eleven etter flere år, og de møter deg med en god klem, og en ser at de har klart seg bra, og du vet at du har en del av æren ut ifra elevens tilbakemelding» (A 1).

Tre av informantene knytter gylne øyeblikk til at de som profesjon har bidratt til at det enkelte mennesket faktisk mestrer eget liv og klarer seg bra. Igjen kan dette knyttes til personlig mestring ved at de får bekreftet at deres innsats som lærere kan ha bidratt til at elevene klarer seg godt senere i livet. Den følelsen profesjonen får når de forstår at de er en del av årsaken til at elevene har klart seg godt i livet, er en stor bidragsyter for at de gylne øyeblikkene oppstår.

Det er en stor opplevelse å se elever som kommer inn på høsten på vg1 med masse utfordringer, gå ut av vg2 som flotte, trygge unge menn og damer. Og når du får en takk for hjelpen i tillegg, da kan sommeren bare komme lissom (A2).

Samtidig kan også dette tolkes som en mer uselvvisk glede over at en elev som har hatt utfordringer mestrer livet sitt, altså en deltakelse i den gode opplevelsen av at eleven har fått et godt liv. En slik glede over elevens mestring av livet, og det at denne gleden kanskje er enda større når eleven har hatt utfordringer i utdannelsen, antyder også et menneskesyn basert på verdien om at alle mennesker har verdi og fortjener gode liv.

Analysen i dette kapittelet viser at lærerinformantene knytter gylne øyeblikk til relasjonen mellom elev og lærer, og spesifikt de øyeblikkene som viser at relasjonene er gode ved at de er preget av verdiene tillit, gjensidig respekt, anerkjennelse og likeverd. Slike øyeblikk kan utløses ved små tegn som et smil eller andre uttrykk for anerkjennelse og

glede. Gylne øyeblikk kan dessuten både handle om at læreren ser bevis for elevenes mestring eller en indirekte opplevelse av egen mestring av det å lære bort. Det viser også at gylne øyeblikk kan knyttes til det å få ta del i elevens gledes følelse, eller å glede seg over at en elev har fått et godt liv, noe som kan knyttes til verdien om at alle mennesker har verdi og opplevelsen av at læreryrket er meningsfullt.

#### 4.1.2 Gylne øyeblikk om ansvar og i fellesskap

Informantene snakker også om gylne øyeblikk som kan knyttes til opplevelsen av fellesskap:

Eller kanskje når en elev som aldri har turt å snakke foran alle, blir heiet fram av hele klassen til å si noe foran alle sammen. Det er virkelig et gyllent øyeblikk! Et annet gyllent øyeblikk er når jeg ser at elever finner sin rolle og plass i klassen, eller kanskje finner for første gang i livet en bestevann (A2).

Denne informanten viser til fellesskap på flere måter, først ved å knytte gylne øyeblikk til et fellesskap der elevene støtter hverandre og tar del i hverandres mestring. Dette kan også knyttes an til verdier som solidaritet og inkludering når en medelev opplever noe utfordrende. Videre trekker informanten frem tilhørighet og inkludering i klassefellesskapet. Sitatet viser også at informanten deler elevenes glede over sosial mestring og slik finner tilhørighet og bekreftelse i fellesskapet.

Et annet eksempel på gleden over at elevene mestrer noe i fellesskap, noe som tyder både på faglig og sosial mestring av ferdigheter som samarbeid og samorganisering, kommer fra informant B7: «Et annet eksempel på gylne øyeblikk er når elevene i praksis får til samarbeid på kjøkkenet og i serveringen slik at gjestene skryter av det som blir laget og servert. Det er gøy å se hvor stolte elevene blir». Informanten er her opptatt av de øyeblikkene som oppstår i interaksjonen mellom elevene. At elevenes samarbeid kan knyttes mot elevene som sosiale vesener, at de mellommenneskelige verdiene som mestring og anerkjennelse oppstår i et sosialt fellesskap, hvor en ser elevens evne til å føle stolthet over en felles innsats. Elevene forstår at de har fått til noe gjennom et samarbeid. Det kan også tolkes som at informanten tar del i elevenes felles glede, men også at ros og skryt kan være gode virkemidler for at eleven opplever å bli sett.

Flere av informantene knytter gylne øyeblikk (en annen form for fellesskap) opp mot tillit, og denne informanten forklarer gylne øyeblikk på denne måten: “Gylne øyeblikk er



når en som rådgiver får en elev som er sjenert og snakker lite, til å åpne seg om hva som er problemet, og at vi i fellesskap kan se etter løsninger” (B 8).

Dette betyr at denne informanten opplevde å få en uventet tillitserklæring fra eleven, ved at de sammen løste et problem. Informanten ble således involvert i en elevs vanskeligheter, og her viser en sårbar elev et sterkt tegn på at vedkommende gir B8 tillit. Verdiane respekt, empati og å arbeide for et bedre fellesskap er kjerneverdier alle var enige om at profesjonsfellesskapet nå skulle arbeide med videre.

I brevet fra A4 trekker læreren frem egen rolle for å kunne bidra til utvikling av et godt fellesskap ved å ta i bruk sosial læring og benytte seg av kjerneverdier i dette arbeidet.

Som klasseleder og kontaktperson vil jeg også være den som knytter **fellesskapet** sammen med andre lærere på skolen og mellom elev, skole og hjem. For å få til dette er det derfor viktig for meg å være empatisk, og ha **empati** for alle elevene. Det å kunne sette seg inn i de ulike elevenes situasjon, hjelpe dem til å mestre sin skolehverdag, og til å oppnå den lærdom og den utvikling som forventes av dem. For å få til dette er det viktig at elevene og jeg har en gjensidig **respekt** for hverandre.

Vi ser at læreren drar frem egen rolle som leder og bindeledd, her som en bidragsyter for å fremme et godt fellesskap, hun bruker egne erfaringer og fremhever verdier som empati og respekt som viktig for å oppnå et fruktbart fellesskap mellom kollegaer, elever, foresatte og henne selv. Videre tolker jeg det dithen at hun knytter empati til å sette seg inn i den enkelte elevs evner og behov, ved at hun ser den enkelte elev og dermed kan bidra til elevenes sosiale mestring, men også i forhold til den faglige utviklingen og hennes mandat og påvirkning som lærer ved å danne og utdanne elevene.

Min tolkning av sitatene ovenfor er at de handler om et fellesskap i ulike perspektiv, og dette var det andre av resultatene som alle informantene var samstemte om. Fellesskapet var viktig i ulike kontekster for at de gylne øyeblikkene skulle oppstå. Det kunne være i forbindelse med klassemiljøet, at elever ble heiet frem av medelever, at eleven fant sin egen rolle i det sosiale fellesskapet og vennskap oppstår. Det kunne også være at eleven åpnet seg for den voksne, at de fant løsninger felles. De gylne øyeblikkene oppsto også når eleven fikk til et samarbeid med andre elever for å se at de sammen kunne både lage god mat og tilfredsstillende gjestene med god service.

### 4.1.3 Profesjonsfellesskapets søken etter kjerneverdier i fagfornyelsen

Hensikten med diskusjon og plandag var å bli kjent med fagfornyelsens verdiløft og finne ut av hvilke verdier man skulle arbeide med videre. I observasjonen av både profesjonsfellesskapets diskusjon og gjennom skolens plandag med toppininitiert innføring av fagfornyelsen, og ved hjelp av Utdanningsdirektoratets modulbaserte innlæring av Overordnet del observerte jeg. Her var det for mange deltakere til at jeg kan navngi ved sitat. Jeg skrev logg, og det ble ført referat av A 4 denne dagen.

Informantene mine, Salg og service og Ikt hadde arbeidet med verdiene i overordnet del hele denne dagen. Under observasjonen kom det frem at det var et behov for dette , og det førte til at vi så frem til å arbeide videre med verdier i fagfornyelsen fremover. Det kom også fram at flere syntes at den var ganske omfattende. Planen inneholdt mange «skal», og med dette la den vekt på ansvarliggjøring for både elever, profesjonen, skoleeier og ledelsen.

Når vi leser punktene i overordnet del, opplever vi den som ganske overveldende med mange skal; som skolene, ledere, lærebedrifter og lærere må forholde seg til og gjennomføre. Vi ser at vi på mange områder jobber aktivt med dette i dag, mens på andre områder må vi jobbe mer med det (logg nr3).

Sitatet viser at informantene og de andre involverte «skal» legger vekt på å gjennomføre mye, som igjen kan kobles til verdien å være ansvarlig, i dette ligger at noe skal sørge for at det oppstår kvalitet. Samtidig gjenkjenner lærerne mye av innholdet, som de påpeker at de arbeider aktivt med i dag, men de ser at de må jobbe mer med verdiløftet i Overordnet del.

Mye av det som står i overordnet del om verdier, jobber vi på RM med pr. i dag. Siden vi har vært med på Lisbeth sin master, så ligger vi litt foran i løypa og kjenner til dokumentet, noe som nå kom til nytte (informant B6, logg 3).

“Jeg blir så inspirert av å høre på dere” (ansatt på Sesam, logg3). Som informanten beskriver, så lå Restaurant og matfag litt lenger fremme enn de andre, fordi de hadde vært involvert i arbeidet om gyldne øyeblikk og verdier. Informantene så nytten av vårt arbeid, og de opplevde at når de delte, så bidro de med å inspirere om denne kunnskapen. Slik jeg videre tolker dette, så de nå også en overføring fra forskningen til egen læring av fagfornyelsens verdiløft.

Denne plandagen om fagfornyelsens verdigrunnlag ble det vist film, og avdelingene skulle arbeide i grupper med ITP. Alle skulle finne verdier som de ønsket å arbeide videre med. Her var dette studiets informanter enige om fortsatt å ha fokus på de 3 områdene de valgte å arbeide med i sin aksjonslæringsprosess. «I første omgang ønsker vi å ha fokus på 3 områder. Disse er valgt ut fordi vi mener det omfatter det meste av hva verdiløftet i praksis omhandler, empati, respekt og fellesskap» (referat A5).

Sitatet viser at informantene mine ikke har endret verdier de ønsker å fokusere på i aksjonslæringsprosessen i dette forsøket. Som sitatet viser, beskriver informantene her at verdier som empati, respekt og fellesskap er grunnleggende for å skulle drive verdiarbeid i praksis, jf. tidligere kartleggingsverktøy de utarbeidet og prøvde ut i uke 46, 47 og 48.

## 4.2 Aksjonslæringsprosessen og bevisstgjøring på gygne øyeblikk

### 4.2.1 Oppstart av prosess og brevene

I forhold til det å skulle skrive brev var de fleste informantene enige om at det å skrive brev i den individuelle prosessen tok for lang tid, men de var likevel ikke negative til metoden. Jeg synes metoden for oss deltakere med brevskrivning har vært tungvint, samt at den tar lang tid for oss som skal skrive brevene. Det som er positivt, er at vi må tenke nøye over et aktuelt tema»(A4).

Som informantens sitat viser, ser A4 nytten av å skrive brevet, for da fikk hun fordypet seg i de gygne øyeblikkene og verdiene, men hun påpeker at det var en tungvint måte som tok for lang tid i en travel hverdag. Videre påpeker A5 i sitatet under, som den eneste av informantene at å skulle skrive et brev om gygne øyeblikk ble for vanskelig. Hovedutfordringen hennes var at det ble for personlig å skrive brev om temaet gygne øyeblikk og verdier, noe hun begrunnet med at hun var ganske nyansatt hos oss.

Jeg synes ikke det å skrive brev var en god måte da det tar altfor lang tid, og som nyansatt kollega trenger jeg tid til å bli kjent med mine nye kollegaer, og det å skrive et personlig brev synes jeg var vanskelig (A5).

Under sees et annet eksempel som viser motsatsen. De fleste av deltakerne synes at det å skrive brev var fint på flere måter. ”Jeg synes det var veldig fint å skrive brev, for da fikk jeg virkelig tenkt over temaet gygne øyeblikk og verdier på en helt annen måte enn

om vi skulle tatt dette i plenum”(A1). Her kommer betydningen av refleksjon frem gjennom å tenke over og å holde fast ved de gylne øyeblikkene.

#### 4.2.2 Analyse av profesjonsfellesskapets plan

Under ser vi utdrag fra profesjonsfellesskapets plan som ble laget i deres første runde med aksjonslæring. I tillegg til det som er vist i det følgende, ble det utarbeidet flere kulepunkter om atferd og et vurderingskriterieskjema som forklarte hvilke regler som gjaldt.

Om man ser på denne overskriften og problemstillingen de utformet så viser den at profesjonsfellesskapet har fokus på de gylne øyeblikkene.

**Hvordan få respekt og læringstrykk inn i klasserommet. Hvordan får vi flere av de gylne øyeblikkene som vi ønsker oss.**

**Problemstilling:**

*Hvordan få og gi alle elever respekt i undervisningen slik at elevene opplever faglig interesse og mestring, så vi kan få flere av de gylne øyeblikkene tilbake.*

Det at informantene har utformet en problemstilling, viser at de søker å få til en endring. Den viser oss at endringen handler om hvordan de skal både få og kunne gi respekt til alle elever. Samtidig tolker jeg det som at de vil at alle elever skal kunne oppleve faglig interesse og mestring. Og de tenker da at ved å få dette til, så vil de kunne få flere av de gylne øyeblikkene.

Med følgende tekst forklarer de videre i sin plan:

Denne høsten har vi erfart at enkelte RM-elever viser liten interesse for læring og respekt for lærere og medelever ved å ikke følge regler og undervisningsopplegg. Det brukes til tider mye tid på å opprettholde lover og regler som går ut over det faglige undervisningsopplegget. Siden vi nå arbeider med verdier og gylne øyeblikk, ser vi at dette er noe det har blitt mindre av de senere år. Dette ønsker vi på RM å gjøre noe med, og vi mener at ved klare regler og gjensidig respekt vil faglig interesse og læringstrykket øke.

Sitatet nedenfor beskriver bakgrunn situasjonen for valg av deres handling.

Jeg lager undervisningsopplegg som jeg mener klassene/eleven trenger for å oppnå sine læringsmål. Jeg bruker mye tid på å være kreativ ved å gjøre litt kjedelige tema morsomme og mer praktiske. Når jeg da har brukt mye tid på dette og opplever at en eller flere elever ikke gjør arbeidsoppgavene sine eller saboterer et gruppearbeid/undervisnings økt, kjenner jeg at det er vanskelig å vise alle elevene likeverdig respekt. Eller om elever er slemme mot andre, eller har gjort noe straffbart som jeg har vanskelig for å akseptere. Da kjenner jeg på at jeg til tider ikke alltid klarer å vise eller behandle eleven med den respekten de fortjener ( A4).

Informanten forklarer her at de har utfordringer blant enkelte av elevene ved avdelingen. Det handler om at de ikke følger regler og viser liten interesse og respekt for blant annet et undervisningsopplegg en lærer har lagt ned mye tid og arbeid i. Samtidig påpeker informantene i sin tekst at de savner flere av de gylne øyeblikkene i skolehverdagen. Informant A4 vektlegger også gjensidig respekt, at det kan være vanskelig å få til når eleven enten ødelegger for undervisningen eller ikke er spesielt hyggelig mot for eksempel andre elever. Da opplever hun det vanskelig å være profesjonell og skulle klare å legge personlige følelser til side for å ta tak i selve handlingen eleven utfører. Dette ble da bakgrunn for videreutviklingen av planen som skulle prøves ut i tre uker for å se om det oppsto en forbedring i forhold til deres problemstilling. Under vises sjekklisten de utarbeidet som en del av deres plan.

Sjekkliste for økten, sett inn tall for måloppnåelse (1, 2, 3-4, 5-6)

Elevens navn:	Deltage	Mobi	PC	Bøk	Skriv	Unifor	Holdnin	Skole-	I'ts
	lse i	l-	br	er	e-	m	ger og	arbeid	
	faget	bruk	uk		sake		verdier	et	

r


Om jeg skal prøve å tolke sjekklisten, så representerer den en standardisering av arbeidet med elevutfordringene. Det vises ved at en skal krysse av ved elevens navn om den enkelte elev har deltatt, har med gitt utstyr til å kunne gjennomføre skoledagen, samt at den nevner holdninger, men sier lite om hvilke. Det gjør at planen kan fremstå noe standardisert, i det legger jeg at planen gir lite rom for tilrettelegging. Planen fremstår med tydelige rammer som viser hva eleven skal og må gjøre med lik struktur for alle fag. Ut fra skjemaet ble elevene daglig evaluert etter fastsatte kriterier, noe som kan tyde på savn av rammer og struktur, uten at jeg konkret kan vise til gode nok data for denne tolkningen.

Da prøveperioden var over og en skulle se på resultatene deres, kunne man se at planen fungerte som et «kartleggingsverktøy» overfor elevene, og når man så alle klassene sammen, fremsto det «mønstre» over hva en del elever trengte mer oppfølging på, også gjengangere i de ulike klassene fremtrådte tydelig (både de positive og de negative) i fht atferd, fravær, mangel på utstyr, ikke gjort lekser osv. Alle disse skjemaene ble samlet inn, og resultatene ble sortert. Det kom frem at dette var et nyttig kartleggings-skjema hvor en kunne finne mønster over elever som gjentakende hadde avvik. Da kunne det fort settes inn tiltak på denne eleven. Samtlige lærere evaluerte prosjektet etter denne tre ukers prøveperioden. Her skulle de kort forklare om de merket noen endring til det bedre ved å ha et slikt opplegg i klassene. Svarene varierte en del. Noen hevdet at gode verdier, struktur og likhet i klasseledelse kunne føre til både bedre læring og trivsel. Noen var usikre på om de så noen endring, mens andre tenker at lik struktur fra skolestart vil være gunstig og kan på sikt føre oss til en ønsket situasjon med flere av de gylne øyeblikkene/gode verdiene.

Elevene godtok at skjemaet ble brukt, og det er bestemt at skjemaet skal forbedres noe, og at alle skal benytte skjemaet ved skolestart høsten 2020 for å fremme flere av de gylne øyeblikkene og gode verdiene, og for å gi elevene en god struktur med klare rammer og regler. Det som er mitt funn her er ikke om planen de har utarbeidet, men å se på deres arbeidsprosess om de har blitt bevisste på de gylne øyeblikkene og deres fokus på verdier, og det ser vi at de har med første overskrift og problemformuleringen de lagde der hovedfokuset var på de gylne øyeblikkene.

### 4.2.3 Skoleledelsen og styring

Informantene i dette forskningsprosjektet beskriver at skolens ledelse er for mål- og resultatorientert, og det kan tyde på at de ønsker seg en balanse og en bedre struktur ut fra deres utsagn om at det er for mye negativitet, at resultatfokuset også overskygger et godt læringsmiljø. En informant sier det slik :

Som lærer opplever jeg at fokuset i skole-hverdagen fra overordnet hold ligger på å oppnå gode resultater og økonomi fremfor å skape de «gylne øyeblikkene». Negativt brev skyldes utfordringer vi har på avdeling i forhold til både ledelse og felleskap (A4).

Mens en annen sier det på denne måten:

Når det gjelder ledelsen så vet jeg faktisk ikke hva man skal gjøre for å få en bedre hverdag for elevene og oss. Den er så opptatt av tall og omdømme at både elever og ansatte kommer i siste rekke, og dette er veldig trist (A2).

Her tolker jeg det som at informantene etterlyser en ledelse som er mer til stede, og at de savner at noen står bak dem og eleven, at de savner et fellesskap. De kan også tolkes som at de ønsker mer forutsigbarhet, klare rammer og en trygghet i skolehverdagen. Videre så opplever informantene at ledelsen fokuserer for mye på økonomi og omdømme. Profesjonsfellesskapet mitt opplever også at både elever og profesjonen kommer i siste rekke.

A4 sier videre i sitt brev:

Jeg er veldig glad for at vi som avdeling nå skal jobbe med verdier og de «gylne øyeblikkene» fordi det er jo selve nøkkelen for å lykkes. Å ha fokuset på det som er bra framfor alt som er negativt, vil skape en bedre stemning og læringsmiljø. Her har vi nok en jobb å gjøre helt fra toppen og til bunnen og opp igjen. Vi bør fokusere på å luke unna noe av presset på resultater og få inn yrkesstoltheten og håndverket vi er så gode på.

Det går fram at informantene mener at de har en ledelse som legger stor vekt på mål- og resultatstyring. De ønsker seg en ledelse som har en jevn fordeling både i den verdibaserte ledelsen og i mål- og resultatstyringen. To fremhever også manglende forutsigbarhet og mangel på trygghet, det tolker jeg også som at de savner rammer og struktur. Dette legger føringer og press på lederrollen, og dermed også når det gjelder den pedagogiske lederrollen. Dette kommer jeg tilbake til i oppgavens drøftingsdel. Det kan også se ut til

at A4 ser frem til å nå skulle arbeide med verdier, fokusere på fagstoltheten og det som er bra, og ikke på det som er negativt.

#### 4.2.4 Profesjonsfellesskapets prosesser og bevisstgjøring

Under aksjonslæringsprosessen med brev og ITP var jeg også med som observatør. Jeg oppfattet det slik at profesjonsfellesskapet arbeidet både engasjert og aktivt i disse prosessene, at de hadde gode refleksjoner. Alle fikk komme med det de hadde på hjertet i disse fasene. Det var i disse fasene de bemerket at det nå var godt at de sammen skulle arbeide med gylne øyeblikk og verdier siden de opplevde at de gylne øyeblikkene var blitt redusert.

Deres egne erfaringer i forhold til arbeidsprosessen og fellesskapet de har etablert, kommer frem hos tre av deltakerne på denne måten: «Jeg synes det var en fin måte å jobbe sammen på, og å finne løsninger på sammen, slik at alle ble hørt, og alle ble med på prosessen»(B6). «Jeg synes at det var veldig bra at vi i vår avdeling fikk satt av nok tid til å kunne tenke gjennom verdier og gylne øyeblikk, for det trenger vi virkelig.»(A4). Og A3 beskrev dette på denne måten:

Det har jeg aldri vært med på før, og jeg synes det var spennende og interessant da vi kom i teamene å høre hva de andre svarte. Vi kom hverandre nærmere, følte jeg, for vi hadde noe felles å arbeide med.

Her kommer det frem at fellesskapet bidrar til læring og utvikling hos informantene mine, de ble inspirert av hverandre når de delte sine refleksjoner i både teamene sine og ved fremlegget de hadde i plenum.

Profesjonsfellesskapet måtte delta aktivt, og de ble mer ansvarliggjort gjennom deltakelsen i aksjonslæringsprosessen. Flere synes at arbeidet har vært en meningsfull og nyttig prosess, selv om hverdagen med andre utfordringer og gjøremål har vært travel. Noe som og gikk igjen, var at de nå har et betydelig høyere kompetansenivå både i forhold til de gylne øyeblikkene og verdier, noe som kommer til nytte både i fagfornyelsen og i skolehverdagen sammen med elevene. De synes også at planen de har utarbeidet, var et fint verktøy de vil benytte seg av i det videre. Flere ga uttrykk for at de synes metoden var meningsfull fordi den førte til en konkret plan og bevisstgjøring omkring temaet man arbeidet med, på en trinnvis og grei måte. Som en ser, er det ganske bred enighet hos informantene om at de har utviklet seg



Metoden gir faglig diskusjon, men jeg var litt usikker på mitt eget, om jeg hadde svart riktig på en måte. Det var veldig lærerikt å høre på de andre, de sa mye fint og klokt som jeg tok til meg. (B7)

Her ser vi at informanten synes at metoden gir faglig diskusjon, men også at det kan være krevende fordi man ikke er sikker på egne utsagn. Samtidig forklarer B7 at det var både nyttig, og at han lærte av at de andre delte i profesjonsfellesskapet.

En annen informant påpekte grad av ansvarliggjøring, og at det kommer frem nye tanker i prosessen man er i. «I en slik prosess når en går fra å være en til flere, så blir vi også alle ansvarliggjort, og når vi deler, så får jeg nye tanker om temaet.»(A1)

Dette er noe også A2 påpeker, ansvarliggjøring i forhold til at en må levere noe. Informanten synes hun lærer fordi hun setter seg grundig inn i temaet gjennom hele prosessen.

Modellen legger også opp til en prosess hvor vi alle må levere «noe», og her føler jeg at jeg lærte at jeg måtte sette meg inn i hva verdier og gylne øyeblikk var både ut fra meg selv og til slutt fagfornyelsens Overordnet del. Jeg utviklet virkelig min kompetanse på området.

Informanten likte modellen fordi alle måtte bidra, hun måtte sette seg inn i temaet, og ved å gjøre det og delta i fellesskap, så lærte hun av denne prosessen.

Jeg var også interessert i å finne ut av deres erfaringer, om de som team kunne tenke seg å bruke denne metoden igjen, dette med bakgrunn i at avdelingen aldri tidligere har arbeidet på denne måten, og det var samtidig første gang at avdelingen har etablert et profesjonsfellesskap. Deltakerne var noe varierende i sine svar, men de var samstemte om at å skrive brevet tok for lang tid, men samtidig ga det tid til å lære. Team og plenum og å følge trinnene i en aksjonslæringsprosess ga dem alle både mening og utbytte.

A3

Jeg synes denne metoden kan brukes i de fleste sammenhenger når en ønsker å få noe utført. Jeg synes ITP har fungert flott, og den har fått satt tankene våre i sving både felles og individuelt. Det var en effektiv måte å bearbeide informasjon på, det bevisstgjorde meg på hva jeg kunne om verdier og hva jeg kan bli bedre på.

Denne informanten peker på at ITP-metoden har satt i gang refleksjoner, og at de har blitt bevisste på hvilken kunnskap de hadde om verdier, og fremhevet også at det var en effektiv måte å bearbeide informasjon på.

Videre ønsket jeg å finne ut om de var blitt mer bevisste på de gylne øyeblikkene og verdiene i deres skolehverdag, og om de gylne øyeblikkene og verdiene ved bruk av denne metoden hadde blitt synliggjort. Her var det et enstemmig profesjonsfelleskap hvor alle var enige i at de nå var blitt mer bevisste på verdier og gylne øyeblikk og deres betydning i skolehverdagen. Da svarte B5: «Det var en fin prosess i forhold til den problemstillingen vi kom frem til, og jeg synes at jeg er mer bevisst nå». B6 svarte:

«Personlig så synes jeg at både gylne øyeblikk og verdier har blitt synliggjort, og jeg har blitt mer bevisst på dette».

Samtlige informanter i profesjonsfelleskapet var enige i at de nå var blitt mer bevisst på både gylne øyeblikk og verdier, som B6 skriver at har blitt mer synliggjort.

Evaluering av prosessen viser profesjonsfelleskapets perspektiv på prosessen, og bidrar derfor til å gi svar på dette siste forskningsspørsmålet.

Ved å følge strategien får man konkrete endringer (fase 1, 2, 3, 4). De sier selv at det oppstår læring, samtidig blir det demokratiske perspektivet ivaretatt, ved at alle blir både hørt og ansvarliggjort. Det kan videre se ut til at brevmetoden åpner opp for den tause kunnskapen, og at hele ITP-prosessen med aksjonslæring som strategi, bidrar til synliggjøring av både de gylne øyeblikkene og verdier gjennom å fortelle om dem.

## 5 Drøfting

Drøftingen struktureres etter temaer jeg har funnet i analysen, disse temaene drøftes ut fra oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling opp mot relevant teori. Problemstillingen som drøftes for denne studien er følgende:

Hvordan kan gylne øyeblikk brukes for å utvikle et lærerteam til et mer profesjonelt lærende fellesskap med forpliktelse til felles verdier?

For å svare på denne stiller jeg i kapittel 5.1 dette spørsmålet:

Hva slags verdier uttrykker profesjonsfellesskapet gjennom beskrivelser av gylne øyeblikk?

Deretter i kapittel 5.2 dette spørsmålet:

Hvordan kan aksjonslæring og brevmetoden skape bevissthet om profesjonsfellesskapets gylne øyeblikk og verdier?

### 5.1 Hva slags verdier uttrykker profesjonsfellesskapet gjennom beskrivelser av gylne øyeblikk?

#### 5.1.1 Relasjoner og verdier knyttet til relasjoner.

Informantene knytter gylne øyeblikk til bekreftelse i forhold til relasjonen mellom lærer og elev og til opplevelser som impliserer at relasjonene er gode. Dette kan forstås i lys av ansvarsetikken og verdien av å ivareta relasjonen og den andre (Befring,2014). Verdier informantene knyttet opp til dette er; tillit, respekt, likeverd, ansvar og anerkjennelse som alle er sentrale i ansvarsetikken. Dette er også viktige verdier knyttet å skulle bli et profesjonelt læringsfellesskap. (Befring,2014; DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Hargreaves og O’connor, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017). Man finner alle disse verdiene i skolens styringsdokumenter som i Overordnet del og opplæringsloven som blant annet sier: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav» (Opplæringsloven §1-1,s.4, 1998 ).

Gode relasjoner mellom lærer og elev fremmer læring ifølge forskning (Patric & Ryan,2007). At lærerne knytter verdien gode relasjoner til gylne øyeblikk kan forstås ut fra lærerens mandat. Lærerens viktigste oppdrag er å danne og utdanne den enkelte elev. For å få til dette kreves gode relasjoner og det kan være avgjørende for hva læreren vektlegger i sin undervisning og samvær med elevene. Dersom læreren er for

prosessorientert viser forskning til at elever mister motivasjon, føler på stress, angst og press i forhold til skolearbeidet (Nova,2017, s.91-92). Dersom læreren derimot har en god balanse og en jevn vektlegging av både det faglige og sosiale, ved å ta i bruk verdier, kunnskap og forståelse og at han eller hun samtidig er læringsorientert, viser forskning til at elevene får motivasjon for skolearbeidet og på denne måten kan få bedre resultater (Patric & Ryan,2007). Samtidig kan relasjoner knyttes opp mot ansvarsetikk som et etisk grunnkrav som skal komme eleven til gode. Det handler om at læreren tar sitt doble ansvar for den enkelte elev og bruker klokskap og skjønn (Befring,2014; DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Hargreaves og O’connor, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tillit er en annen verdi flertallet av lærerne ga uttrykk for. Tillit er tett knyttet til relasjoner. Tillit kan oppstå når man er trygg og at man stoler på den andre. Denne kjerneverdien sorteres under ansvarsetikken (Befring,2014). Det er en moralsk verdi og blir slik sett en veileder for handlinger vi skal utføre (Baumann, s.263). Tillit er ikke noe man får, det krever at man stoler på hverandre. Den ene må forstå at motparten vil den andre vel, slik at trygghet kan oppstå. Forskningen viser til vil at man også her oppnår fruktbare resultater når eleven føler trygghet og trivsel, det er derfor viktig at elevene blir både sett, hørt og lyttet til, slik at de får delta aktivt inn i både elevrådsarbeidet og utvikling av egen læring og i deltagelse i egenvurdering. Tillit kan med dette knyttes til profesjonelt læringsfellesskap gjennom at det vektlegger lærerens ansvar for alle elever gjennom å benytte seg av Hargreaves og O’Connor’s (2019) prinsipper som legger vekt på elevens stemme i fellesskapet. De identifiserer det i forhold til elevene. Tilliten må være gjensidig, men det er den voksne som har hovedansvaret for å legge til rette for at det kan skje. Det betyr at lærerne må stå i alle situasjoner og utøve skjønn, igjen og igjen, slik vil han eller hun kunne utvikle gjensidig tillit og respekt, veilede og legge til rette for den enkelte elev. Samtidig skal også elevenes stemme være synlig inn i det profesjonelle læringsfellesskapet. På den måten at det finnes ikke bare mine eller dine elever, men det er våre elever. Dette kan bidra til økt tillit og respekt. Elevene vil kunne lykkes i læring, både relasjonelt og at de får økt læringsutbytte i bred forstand (Befring,2014; DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Hargreaves og O’Connor, 2019; Kunnskapsdepartementet,2017).

Nært knyttet til tillit er funnet av kjerneverdien respekt som knytter seg til de gyldne øyeblikkene. Respekt er en grunnleggende verdi som også befinner seg under den

ansvarsetiske tradisjonen (Befring, 2014). Det er viktig at respekten er gjensidig. Om elev – lærer- relasjonen ikke er basert på gjensidig tillit og respekt, vil det kunne føre til både et dårlig miljø, manglende trivsel og reduksjon i læring, mens den gjensidige respekten er med på å bygge gode relasjoner (Drugli, 2012; Spurkeland, 2011) slik at læring og trivsel kan fremmes. I likeverd ligger respekt, og den nordiske modellen er tuftet på likeverd og lik rett til opplæring, noe alle elever har krav på uansett hvilke forutsetninger den enkelte elev har for å lære.

Hargreaves & O`Connors (2019) ti prinsipper for å bli profesjonelle i profesjonelle læringsfellesskap er også tuftet på at elevstemmen skal være synlig et viktig punkt. I denne sammenhengen mener man at elevene blir hørt og tatt på alvor med deltakelse i utarbeidelse av undervisning, i egenvurdering og i aktiv deltakelse i arbeid med elevråd og andre viktige prosjekter i skolens regi. Når man inkluderes og lyttes til opplever man at man respekteres og slik fremmes den personlige mestringen hos eleven (Senge, 1999). Respekt hører også til i kollegiet, at man godtar hverandres ulikheter og synspunkter, at man respekterer hva andre måtte komme med av forslag og at det er lov å gi hverandre konstruktiv kritikk. Eller bør fellesskapets holdninger basere seg på forståelse og respekt for hverandre som kollegaer. Først da er man på vei til å bli et profesjonelt profesjonsfellesskap (Befring, 2014; DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Hargreaves og O`Connor, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et annet funn er at en av informantene knytter det gyldne øyeblikket til at hun opplevde umiddelbar respons fra eleven som strålte av glede ved at hun anerkjente eleven sin ved å ta i bruk små gester, hun benyttet kroppsspråk f.eks. gjennom å gi et vennlig smil og et klapp på skulderen. Dette ga begge et gyldent øyeblikk for henne, gjennom å se elevens reaksjon og for eleven som opplevde å bli sett. I dette ligger mer enn bare anerkjennelsen, her kommer det til syne en gjensidig respekt, som bekrefter den gode relasjonen, og en innlevelse i den andres glede som kan beskrives som empati og innlevelse. Igjen er dette et uttrykk for ansvarsetikk, dette med bakgrunn i at lærerne ser den enkelte elev ved å ta del i deres mestring og utvikling (Befring, 2014).

Anerkjennelse kan også vises ved å ta i bruk anerkjennende ord, slik som informant B5 forklarte, når elevene får ros og skryt både av han, medelever og gjester når de har mestret en prosess, som f.eks. å lage en rett etter lang tids trening. Anerkjennelse kan oppstå i

forbindelse med gode relasjoner som inkluderer følelser og er i tråd med hva Stern forklarer om fenomenet gylne øyeblikk (Stern, 2007).

I Honneth`s teori om anerkjennelse beskrives dette som den solidariske anerkjennelsen. Her ligger det reseptive og affirmative aspektet ved anerkjennelsen, som betyr å legge til rette for anerkjennende kommunikasjon. Dette fører til at man opplever gjensidig respekt og kan oppnå en god lærer-elev relasjon (Honneth, 2008).

Samtidig er det viktig at anerkjennelse går begge veier gjennom en gjensidig respekt. Flere informanter pekte på at anerkjennelse bør tufte på dette. A1 beskriver det slik i sitt sitat om at eleven stråler når den blir møtt med et smil og noen anerkjennende ord. Da ble også A1 glad og det ligger implisitt at de respekterer hverandre, at anerkjennelse skjer gjennom å respektere at man er ulike slik Drugli (2012) påpeker det om lærer-elev-relasjonen.

### 5.1.2 Relasjoner og verdier knyttet til fellesskapet.

Mitt andre funn viser anerkjennelse knyttet til opplevelse av glede. Dette ligger i det tredje området i Honneth`s teori der han beskriver at en av forutsetningene for å bli et autonomt menneske, er sosial verdisetting. Dette kan skje gjennom elevenes mestring av noe og at elevene blir sett og anerkjent for det vedkommende gjorde ut fra egenskaper elevene har i seg selv (Honneth, 2008).

Flere informanter kjente gylne øyeblikk og glede når de opplevde at elevene lærte noe og de selv var en del av årsaken til dette. Dette handler ikke bare om læring i fellesskap, men også om lærerens mandat til å både danne og utdanne den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2017; Befring, 2014). Informantene beskriver at de følte glede når elevene lærte noe. Dette kan videre knyttes opp mot deres motivasjon og drive, og det Senge (1999) beskriver som den personlige mestringen. Når læring skjer, bidrar det til å forsterke at læreren har kunnskaper og ferdigheter som skal til for at eleven skal lære. Hvis lærerne er trygge og selv opplever mestring i utøvelse av eget mandat, så påvirkes elevene positivt av dette (Patrick & Ryan, 2007; Schippye, 2002).

Motsatsen til dette kunne vært at elevene opplevde en usikkerhet hos læreren. Hvis læreren ikke er trygg på egne kunnskaper og evner til å lære bort, kan det oppstå både manglende læring, motivasjon og lavere grad av mestring (Kaplan, Gheen, og Midgley, 2002; Karbabenick, 2004; Midgley og Urdan, 2001; Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Mange informanter forklarte også de følte glede og gylne øyeblikk når elever ble anerkjent av andre elever, slik som f.eks. at medelevene heiet eleven frem slik at den for første gang klarte å fremføre noe muntlig foran hele klassen. Alle disse funnene viser til den kortsiktige mestringen som foregår i nåtid og er forenlig med både Opplæringsloven (1998) og Overordnet del (2017), om at lærerne bør arbeide for et godt klassemiljø hvor alle godtar hverandre. Det kom også frem at informantene følte glede over at den danningen og utdanningen man tidligere hadde gitt, viste seg å være fruktbar i et fremtidsperspektiv. Flere fortalte i brevene at de hadde møtt elever igjen etter flere år og så at de hadde utviklet seg, fått gode liv og blitt gode samfunnsborgere som bidro aktivt i samfunnet med et flott yrke. Da kjente de ekstra på en yrkesstolthet og det meningsfylte ved læreryrket. Dette kan sees i lys av Senges (1999) søyle om personlig mestring. Senge presiserer at personlig mestring er en av hoved bærebjelkene som skal være på plass for at utvikling kan oppstå, og det kan være drivkraften bak at lærerne får økt motivasjon og dermed bidrar stort til utvikling i skolen. Det å kjenne på glede over eget yrke slik flere av informantene gjør fremmer også følelsen over at man har bidratt med noe meningsfullt og nyttig, som kjennes både riktig, viktig og godt (Bjørnsrud, 2005; Jacobsen, 2018). Dette kan også sees i lys av skolens styringsdokumenter gjennom at læreren har oppfylt sitt samfunnsmandat (Opplæringsloven § 1-1, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2017; Befring, 2014).

### 5.1.3 Inkluderende fellesskap der elevene tar ansvar for hverandre

Hvis vi ser tilbake på analysen, ser vi at informantene knytter de gylne øyeblikk til verdier som at elever mestrer sosiale koder. Dette henger igjen sammen med at de blir inkludert og gjennom at andre elever tar ansvar og anerkjenner medelevene sine og at de får seg en bestevenn for aller første gang i livet. Dette kan vi relatere til flere fenomener; elevenes ansvarsfølelse ovenfor hverandre, at klassemiljøet bærer preg av trygghet, at elevene har gode relasjoner seg imellom og til læreren. Elevene er inkludert i et fellesskap og føler seg verdsatt. Drugli (2012) og Spurkeland (2011) forklarer at å ha en god relasjon til en person innebærer å bry seg om og se personen du har en relasjon til. Begrepet relasjonskompetanse omfatter også å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, blant annet gjennom å ivareta den andre partens interesser i samhandlingen (Drugli, 2012, s. 45). Det kan også henge sammen med ansvarsetikken

til læreren ved at læreren har gått foran som et godt eksempel og klart å vise ansvarsetikken ved å fremme gode verdier som bidrar til et godt fellesskap i klassen (Befring, 2014).

Opplæringsloven (1998) og Overordnet del (2017) fremhever at man skal utvikle et trygt klassemiljø, hvor man tar i bruk kjerneverdier som ivaretar den enkeltes evner og behov gjennom å tilpasse undervisningen. Det står også at man skal respektere mangfold og hverandre, altså selv å ta ansvar for de andre, i dette ligger at man ikke bare skal bli tatt ansvar for, men også ta ansvar. Ansvar er slik en viktig kjerneverdi for utvikling både faglig og sosialt. Videre står det at alle i skolen har et ansvar for at eleven ivaretas faglig og sosialt. Målet er å bidra til at man skaper fellesskap gjennom likeverd og solidaritet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sitatet i kapittel 4.1.2 viser et godt eksempel på at fellesskap skjer; eleven som hadde fremføring og ble heiet frem av medelevene, som tok ansvar for fellesskapet, og eksempelet om eleven som for første gang fikk en bestevønn. Lærernes mandat knyttet til fellesskap og solidaritet må også sees i lys av de profesjonsetiske prinsippene (Utdanningsforbundet, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2017; Befring, 2014).

#### 5.1.4 Fellesskapsfølelser mellom elever og profesjon i fellesskapet

I analysens kapittel 4.1.2 snakket informantene om gylne øyeblikk som ble knyttet til opplevelsen av fellesskap. Både om fellesskapsfølelser som at elevene støttet hverandre, tok del i hverandres mestring, tilhørighet, inkludering og å mestre i fellesskap. Men også fellesskaps følelsen der nye vennskap oppstår, og at disse i seg selv har en verdi. Denne typen av fellesskap kan i seg selv være et bevis på at gode relasjoner fremmer trivsel og læring. Samtidig så vi at den voksne ble gitt tillit som kanskje gir et enda sterkere bevis for at gode relasjon fører til at eleven åpner seg for den voksne. Her viser eleven en sterk tillit når lærer slipper til inn i det eleven er sårbar i, og da særlig som en trygg og god voksen. Som en problemløser, og som kan relateres til et fellesskap der lærer får bidra inn i livet til en enkeltelev og bety noe, slik B7 opplevde sitt gylne øyeblikk med eleven som åpnet seg. Han ble gitt tillit av den sårbare eleven, slik at de sammen kunne finne løsninger for denne elevens problemer. Her tok informanten i bruk det Befring (2014) beskriver som ansvarsetikken, han inntok den profesjonelle rollen. Implisitt i dette ligger at deres relasjon er asymmetrisk, at de er i et subjekt-subjekt-forhold, at de er likeverdige, men ikke like (Drugli, 2012) som her kan bety at lærer er den voksne som skal veilede



eleven i riktig retning, læreren har et bredere perspektiv på livet og må som profesjonell kunne stå i ulike situasjoner på godt og vondt. Og siden informantene her ble gitt tillit, har han nok tatt i bruk egen klokskap og eget skjønn. Det betyr ikke at eleven har problemer med, skal avgjøres av den voksne, men at en kan bidra med hjelp og kanskje vise eleven løsninger med et annet perspektiv. Samtidig må man tenke at det kan ses i lys av pliktetikken at lærerne er forpliktet til at elevene skal lære både å mestre livet og ellers få et faglig utbytte (Befring, 2014; DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Hargreaves og O'Connor, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Derfor er det viktig i en slik fortrolig situasjon at forholdet er bygd opp med gjensidig tillit og respekt for hverandre, at man er likeverdige. Lærer i relasjonen med eleven bør ha et menneskesyn som er humanistisk (Hammerslin og Larsen, 2003) som innebærer at eleven deltar aktivt og tar egne valg og beslutninger i denne prosessen. Læreren må vise at han eller hun er til å stole på som en profesjonell utøver av sitt mandat, være den trygge, omsorgsfulle voksne som oppfatter hva eleven ønsker å formidle, slik kan tillit komme ved at eleven føler den blir sett og tatt på alvor (Befring, 2014; overordnet del, 2017). Motsatsen til dette menneskesynet ville vært om informantene her hadde sett på eleven med et pessimistisk menneskesyn, hvor han hadde gitt eleven løsninger eller anbefalinger, noe som kan innebære et mer objektivistisk syn på eleven som for eksempel at eleven selv ikke klarer ta egne valg. Dette synet på eleven ville da vært i tråd med det behavioristiske menneskesynet hvor ros og ris kan bli praktisert (Hammerslin og Larsen, 2003).

#### 5.1.5 Oppsummering.

Likeverd, tillit, respekt, anerkjennelse, ansvar og likeverd er helt sentrale verdier i gylne øyeblikk. Disse verdiene er knyttet til relasjoner, relasjoner som kobles til gleden ved å bli anerkjent og akseptert, sammen med et inkluderende fellesskap der elevene tar ansvar for hverandre. Det å gi elevene en opplevelse av fellesskap, handler om lærerens grunnleggende mandat. Informantene er ganske samstemte i at det er disse kjerneverdiene som er viktige i de gylne øyeblikkene. Motsatsen ville her vært om de var uenige og hadde svært ulike kjerneverdier knyttet til de gylne øyeblikkene. Verdier handler også om profesjonsetikk. Det handler om kjernen i både klasseledelse, læringsmiljø, elevenes mestring og læringsutbytte, elevenes selvfølelse, og om skolen rustet dem for voksenlivet og fremtiden. Siden alt dette kan knyttes til lærerens mandat (Befring, 2014;

Utdanningsforbundet, 2012; Overordnet del, 2017), handler det derfor også om opplevelsen av mestring av lærerrollen, om lærerens personlige mestring (Senge, 1999), og om man klarer å fylle mandatet sitt. Dette handler derfor om den enkelte lærer, men også om profesjonsfellesskapets verdier.

## 5.2 Hvordan kan aksjonslæring og brevmetoden skape bevissthet om profesjonsfellesskapets gylne øyeblikk og kjerneverdier?

I oppstarten av aksjonslæringsprosessen så man at informantene syntes det var vanskelig å finne og å sette ord på gylne øyeblikk. Det at profesjonsfellesskapet beskrev få gylne øyeblikk, kan ha ulike årsaker. Det kan for eksempel være lite fokus på det i jobben. Informantene syntes også det var vanskelig å beskrive gylne øyeblikk, og derfor ble det færre gylne øyeblikk i datamaterialet enn forventet. Dette kan handle om at gylne øyeblikk som begrep er et abstrakt artefakt (Vygotsky, 1986). Det kan derfor kan være vanskelig å beskrive eller forstå hvis man ikke kjenner begrepet og samtidig ikke umiddelbart husker opplevelser som man kan relatere til begrepet. En annen forklaring kan være at fokuset på det som informantene opplever som viktig i arbeidet, kan bli mindre synlig fordi de står i et tidspres der slike ting kan komme i bakgrunnen. Samtidig kan det handle om at selv om deres profesjonelle verdier er til stede i deres praksis, er verdiene ofte usynlige og ubevisste. De bare er der uten at de tenkes gjennom (Bergem, 2012). Om verdiene lærerfellesskapet arbeider ut ifra er ubevisste og lite synlige, innebærer dette imidlertid at de ikke er et fullt utviklet profesjonelt læringsfellesskap (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Hargreaves og O'Connor; 2019). Prosessen med å bevisstgjøre seg sine kjerneverdier gjennom gylne øyeblikk er viktig for å bli et mer profesjonelt lærende fellesskap. Det er ikke uvanlig at det å snakke om felles verdier overses av lærende fellesskap, men det er helt essensielt for å nå fellesskapets visjon fordi verdiene må være veiledende for hvordan lærerne oppfører seg i sin praksis, både sammen med elevene og i forhold til hverandre (Befring, 2014; DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010, Hargreaves og O'Connor, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det handler om man i hverdagen klarer å være tro mot sine profesjonelle idealer og verdier, eller om det kan være vanskelig å sette ord på gylne uttrykk. Det kan også handle om at disse er få, eller om verdiene og de gylne øyeblikkene kommer i bakgrunnen for andre ting i skolehverdagen. Det kan bety at læreryrkets mandat og profesjonelle

kjerneverdier har for lite fokus og spillerom i skolen/hverdagen. Eller det kan handle om at det er for liten bevissthet omkring de gyldne øyeblikkene og kjerneverdiene hos dette læringsfellesskapet.

En annen årsak kan være at de har for mye å gjøre slik at de ikke får tid til å reflektere over gyldne øyeblikk og verdier i en travel skolehverdag. Informantene peker på tidsmangel i flere kontekster, blant annet fordi arbeidsoppgavene deres øker i omfang. Dette er en vanlig problematikk for lærere, og nå fikk i tillegg informantene mine enda en oppgave med dette prosjektet, og det kjente de også på ble en oppgave som tok mer av deres tid enn de var forberedt på, samtidig var de positive siden de mente det var et viktig prosjekt å skulle arbeide med gyldne øyeblikk og verdier. I 2009 ble det satt opp et tidsbruksutvalg som så på lærerens mandat og dennes kjerneoppgaver. Funn for ekstra tidsbruk utenom var blant annet mye bruk av tid på andre oppgaver, blant annet praktiske oppgaver, slik vi ser informantene gir uttrykk for. Dette beskriver flere informanter i brevene. Informantene jobber og på en linje som har nedadgående rekruttering og der budsjettet har blitt mindre. De må ha fokus på å stadig skulle være mer effektive og tenke smartere, i tillegg til at de må arbeide for rekruttering til linjen (Vi dekker til fest, 2019). Det kan også handle om faktorer knyttet til rasjonelle styringsmodeller i skolen, der større grad av resultatstyring kan føre til målforskyvning til undervisning og læringsutbytte i et snevert perspektiv (Irgens, 2016). Tidsbruksutvalgets (2009) forslag om forbedringer av tidsbruken gikk ut på at det ville kreve en god ledelse, både av skolen og i klassen, med gode strukturer for både møter og dannelse av gode kulturer. Videre sier tidsbruksutvalget at det må sørges for arbeidsplanfestet tid for å få til dette, slik at tidsbruken blir mer målrettet og effektiv.

Lærerne syntes også brevform kunne være litt vanskelig og tidkrevende. Dette tyder på at de ikke er vant til at det å jobbe sammen som et fellesskap, innebærer å jobbe utforskende i forhold til eget fellesskap slik et profesjonelt fellesskap skal (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Hargreaves og O'Connor, 2019). En årsak kan være at det å se på egne verdier og mentale modeller kan ha vært lite vektlagt i deres praksis tidligere. Det kan også tyde på at skolen som organisasjon ikke har avsatt tid til dette, noe som ofte er viktig for at lærere skal rekke å prioritere eget utviklingsarbeid uten at det går på bekostning av faglig undervisning med elevene. Med andre ord har det her vært lite fokus på dette i skolehverdagen. Askeland og Askeland (2014) påpeker i sin bok om verdibasert

ledelse at ledelsen må sette av tid og vise interesse for profesjonens arbeide. Det samme viser forskningen til Mausethagen (2013) og Skaalvik & Skaalvik (2011), at det bør være et verdisamsvar mellom skolens ledelse og lærere slik at motivasjon og trivsel for utvikling oppstår. Over i forrige delkapittel er det vist til hvordan gylne øyeblikk er knyttet til kjernen i lærernes mandat i læreplan og opplæringslov, at de kunne se ut til at informantene ikke tenkte over gylne øyeblikk og verdier i skolehverdagen, at det var en mangel på bevissthet på verdier og gylne øyeblikk er således alvorlig, og vi har sett at det er behov for å arbeide med dette.

Planen som gruppa arbeider med, setter gylne øyeblikk som hovedfokus for problemstillingen i sitt videre utviklingsarbeid. Dette tyder på at gruppa ved å ha arbeidet med både brev, ITP og aksjonslæring, har fått større bevissthet på dette, og at de har sett verdien i å utforske og tydeliggjøre egen praksis, og i dette tilfellet hvilke verdier de har. Det kan også tyde på at de ønsker å forplikte seg til et tydelig felles verdisett for sin felles praksis. Dette må ses på som et steg på veien mot et profesjonelt lærende fellesskap (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Hargreaves og O'Connor, 2019). Denne forståelsen har de fått ved at de på den ene siden har reflekter individuelt, og på den andre siden delt sine refleksjoner i både team og plenum. Samtidig har de delt av erfaringer og arbeidet i et fellesskap som har hatt fokus på de ti prinsippene til Hargreaves og O'connor (2019) om å bli profesjonelle. Siden de startet med å lage en problemstilling de knyttet til de gylne øyeblikkene kan det tyde på at de har fått en misjon. Det vil si at de ser en tydelig vei å gå for å forbedre sin praksis, og at det å bli bevisst sine verdier og få sine kjerneverdier som tydelige retningslinjer i praksisen sin, har blitt en del av deres visjon, slik forskning viser at det er behov for (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Irgens, 2011; Senge, 1999).

I arbeidet med planen for utvikling av arbeidet deres utarbeidet de et felles mål og prøvde å legge en strategi for å nå dit sammen med en visjon, eller et ønske for fremtidig resultat av dette arbeidet. Slik ser vi at lærerfellesskapet har tatt flere steg for å bli et profesjonelt læringsfellesskap der både misjon, visjon, verdier og mål skal spille sammen for å vise hvem fellesskapet ønsker å bli, og hvor prosessene med å utforske og ha dialog om disse i seg selv bidrar til å gjøre fellesskapet mer profesjonelt og lærende (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Hargreaves og O'Connor, 2019). Fordi det å bevisstgjøre seg fellesskapets kjerneverdier sto i sentrum for den nye planen, kan det se ut til at brevene

og fokuset på gylne øyeblikk og kjerneverdier har bidratt til å trigge denne prosessen frem mot et profesjonelt lærende fellesskap.

Lærerfellesskapet ble altså styrket som profesjonelt læringsfellesskap. Noe som igjen bidro til at de utviklet en felles identitet omkring temaet gylne øyeblikk og kjerneverdier. Noe som igjen kan styrke dem på veien mot å bli et profesjonelt læringsfellesskap.

Det var viktig i denne prosessen å fokusere på det kollektive, (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Hargreaves og O'Connor, 2019; Senge, 1999; Wenger og Snyder, 2000) ved at de tok i bruk ITP-modellen (Bjørnsrud, 2005) og teori om hvordan lærere lærer. Dette var nyttig for å komme på det Dale (1996) kaller for K3-nivå, og som Argyris og Schön (1974) har laget en handlingsteori-modell for. Her var det særlig dobbeltkrets-læringen som tok for seg refleksjoner i deres læringsfellesskap, som var den kunnskapen jeg ville ha frem hos mine informanter. Slik kom de frem til tiltak og utførelse egne plan.

Planens tiltak som inneholdt punkter for registrering av elevenes atferd, og oppskrift for utførelse viser at skjemaet de lagde var forholdsvis standardisert. Dette ved at det ble ført et kryss for hver elev om hva den hadde med seg av utstyr til skoledagen. Skjemaet hadde følgelig mest fokus på det faglige og mindre på det verdibaserte i motsetning til brevene de skrev og om refleksjonen der de hadde lagt vekt på verdier og gylne øyeblikk. En kan også si her at planens utførelse bærer preg av det Dale (1996) kaller for K2 nivå, eller enkelkretslæring (Argyris og Schön, 1974) Dette kan det være ulike årsaker til, og en av de kan være rammene i skolen. Men det kan også skyldes at de ikke er vant med å arbeide på denne måte, eller det kan ha med skolens ledelse. Dette trenger jeg imidlertid mer data og kunnskap om for å kunne belyse og drøfte. Dette er et tegn på at de, til tross for at de er i en prosess mot å bli et profesjonelt læringsfellesskap ikke fullt ut kan kalle seg dette ennå. Å kunne gå inn i prosesser som også inneholder Dales (1996) kompetansenivå 3 og dobbeltkretslæring, vil være en nødvendig del for å være et profesjonelt læringsfellesskap. Lærergruppa har startet prosessen dit, og brevene om gylne øyeblikk har bidratt sterkt til dette.

### 5.2.1 Uttrykk for bevissthet på gylne øyeblikk og verdier

Informantene snakker om temaet i lunsjen, og på planleggingsdagen. Jeg førte hele denne tiden logg. Noe jeg så som en fordel da jeg startet opp med analyse og drøfting. I loggen

kommer det frem at profesjonsfellesskapet mitt snakket om gylne øyeblikk og verdier utenom vår fellestid som var satt av til dette arbeidet. Det kunne være i pauser, men også på andre møter. Dette kan tyde på at kjerneverdiene og de gylne øyeblikkene er i ferd med å feste seg i deres mentale modeller og at de begynner å bli endel av kulturen. Det er i seg selv et trinn nærmere for at de nå blir et profesjonelt læringsfellesskap (Senge 1999).

Det samme skjedde på vår plandag, da ledelsen initierte Fagfornyelsen og kompetansepakke modul 1 som tar for seg verdigrunnlaget i skolen. Da merket jeg at mitt profesjonsfellesskap var med på å inspirere de andre. De sa at dette kunne de allerede noe om. Jeg kunne faktisk merke ved egen observasjon, at de både var stolte og kjente på en personlig mestring og fremgang. Siden de allerede hadde kunnskap om temaet, de kunne mer enn de andre og de delte av denne kunnskapen. Dette igjen kan knyttes til det Senge (1999) kaller for personlig mestring, og den personlige mestringen gir motivasjon, noe som er avgjørende for å drive skoleutvikling. Samtidig var dette noe lærerfellesskapet gjorde sammen, ikke individuelt. Noe som tyder på at de opplever mestring som fellesskap, ikke først og fremst som enkelt individer. Noe som er sentralt i profesjonelle læringsfellesskap (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Hargreaves og O'Connor, 2019). Det gir da en mening og en får et utbytte av læringen som de nå så kom til nytte (Bjørnsrud, 2005). Dette kan også knyttes til målet om å gjøre hele skolen til et profesjonelt læringsfellesskap gjennom felles fokus på deling av kompetanse og erfaringer, og at lærerfellesskapet sammen delte sine nye erfaringer og sin nyvunnen kunnskap med de andre avdelingene ved skolen. Slik at kunnskapen spredte seg til enda flere. I et slikt perspektiv ser vi at brevene om gylne øyeblikk også har fått positive konsekvenser og verdi for hele skoleorganisasjonen, og man ser at profesjonelle læringsfellesskap også kan spre seg nedefra. Selv om dette neppe er nok i seg selv til at hele skolen utvikler seg til et profesjonelt læringsfellesskap. Til det kreves en større systematikk, et forpliktende og langvarig samarbeid og bevisstgjøring (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Hargreaves og O'Connor, 2019).

Det kom også frem av resultatene i denne rapporten at profesjonsfellesskapet mitt opplever ledelsen som for målstyrt, enveisstyrt, og at de ikke treffer det lærerne er opptatte av, og deres kjerneverdier. Dette støtter opp om at styring på skolen kan være ute av synkronisering med hva lærerne opplever som sine kjerneverdier. Skaalvik &

Skaalvik (2011) påpeker i sin forskning at om ledelsen ikke har med seg lærerne i sine verdivalg, kan det få viktige konsekvenser for både arbeidsmiljøet og lærernes motivasjon. Det kom frem i analysen ved at informantene savnet rammer som ga trygghet og gode strukturer rundt seg. Dette er ikke forenelig med hverken teorien om profesjonelle læringsfellesskap (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Hargreaves og O'Connor, 2019), praksisfellesskap (Wenger,1998) eller skolen som lærende organisasjon (Irgens, 2011; Senge, 1999). Det viser at læringsteamet har vanskelige forhold å utvikle seg under, da for eksempel Wengers (1998) krav om at ledelsen gir gode vilkår og respekterer praksisfellesskapets strukturer her ikke oppleves å bli møtt. Det viser også at skolen som organisasjon har et stort potensiale for skoleutvikling ut fra signalene gitt fra staten om at skolene som helhet skal bli profesjonelle læringsfellesskap. (kunnskapsdepartementet,2017).

Forskning viser også at skoler med for høyt fokus på en prosessorientert målstyring kan bidra til at hverken lærere eller elever trives. Lærerne kan kjenne på et manglende verdisamsvar mellom dem og ledelsen. Dette kan blant annet føre til utmattelse, manglende tilhørighet og mistriivsel hos de ansatte, og at elevene ikke trives at de får dårligere motivasjon og lavere grad av læring (Kaplan, Gheen, og Midgley,2002; Karbabenick,2004; Midgley og Urdan,2001; Skaalvik og Skaalvik,2011b).

Mausethagen tar for seg begrepene responsibility og accountability; ansvar og ansvarlighet. Hun beskriver spenninger i lærerrollen som oppstår i skjæringspunktet mellom opplæringsloven og læreplanverket og skolens verdier. Mausethagens studie viser at det bør være et samsvar mellom ledelsens verdier og målstrukturer i lærerprofesjonens virke, slik at lærerne får utført sitt mandat og elevene oppnår læringsutbytte faglig og sosialt (Mausethagen, 2013).

Siden flere av informantene i læringsfellesskapet påpekte at de oppfattet egen ledelse som for opptatt av resultater, omdømme og økonomi og mindre opptatt av elever og ansatte, kan man spørre seg hva som skal til for at skolen skal bli en lærende organisasjon, og utvikle et profesjonelt læringsfellesskap. I tråd med skolens styringsdokumenter og lærernes mandat. Her kan man benytte seg av ulike teori og forskning, blant annet av Wenger og Snyder (2000) sine tre trinn for å få et profesjonelt fellesskap. De påpeker at ledelsen må forstå hva et profesjonsfellesskap er, at de ansatte er en kilde til kunnskap, at

det å ha ulike perspektiv kan bidra med ressurser inn i fellesskapet (Hargreaves & O'Connor, 2019). Videre hevder Wenger (1998) at det bør utarbeides en felles identitet, at skolens ledelse sammen med de ansatte finner felles mål og visjoner for arbeidet organisasjonen skal gjennomføre. Om man velger å følge Hargreaves og O'Connor (2019) sine ti prinsipp for å bli profesjonelle, har alle et felles ansvar, på den ene siden å drive en kollektiv effektivitet og forpliktelse til elevens læring, og på den andre siden å vektlegge å ha et felles ståsted, som en felles misjon, visjon, verdier og mål. Dette må utføres gjennom gjensidig dialog og samtidig ta med elevenes stemmer. I dette ligger at alle skal bli hørt og tatt på alvor slik at personlig mestring og motivasjon oppstår (Senge, 1999). Da vil man kunne oppnå å bli et profesjonelt læringsfellesskap.

Irgens (2011) forklarer i sin handlingsroms-modell at skolekulturen lever i de mentale modellene, og da må vi snakke om kulturen, f.eks. om rektor har for sterk makt, eller om han er usynlig. Om man har en kollektiv kultur som sier at man alltid har gjort noe slik eller slik, er det i dette henseende negativt og kan hindre utvikling (Jacobsen, 2018). Flere forskere viser at om en ledelse ikke forstår eller inkluderer lærerne, får de liten tillit og kan komme i veien for det kollektive samarbeidet. En må derfor arbeide for å skape en god læringskultur, og et første steg på veien kan være å benytte seg av Hargreaves og O'Connor (2019) sine ti prinsipp for hvordan man kan få til et profesjonelt samarbeid og slik utvikle seg til å bli et profesjonelt læringsfellesskap og en lærende organisasjon. Her vil jeg fremheve tre av prinsippene som forklarer viktigheten av å få til kollektive initiativ, om den gjensidige dialogen, og ikke minst at å tenke helhetlig bidrar til at utvikling oppstår. Med alt dette kan man si man har en lang vei å gå før man kan kalle seg et profesjonelt læringsfellesskap, og at skolen kan bli en lærende organisasjon (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Hargreaves og O'Connor, 2019; Senge, 1999).

Forskning viser at profesjonelle læringsfellesskap og skolen som lærende organisasjon har en balanse mellom visjoner, verdier og fag, noe som fremmer både trivsel, motivasjon og adekvat læring. En prosessorientert skole med for stort resultatfokus, som forskningen nå viser ikke er forenlig med et godt elev- og menneskesyn, siden verdier ikke vektlegges i stor nok grad, kan få som konsekvens at det ikke oppnås en balanse i ledelsens mål- og resultatstyring opp mot verdistyring (Kaplan, Gheen, og Midgley, 2002; Karbabenick, 2004; Midgley og Urdan, 2001; Skaalvik og Skaalvik, 2011b). Dette kan vi se antydninger til både i forhold til profesjonsfellesskapets uttalelser, men også ut fra planen



de utarbeidet, som ut fra mitt syn var forholdsvis resultatfokusert, på en snever måte i forhold til læringsutbytte ovenfor elevene. Derfor hevder jeg at det har vært et viktig arbeid profesjonsfellesskapet har utført omkring skolens verdigrunnlag og kjerneverdier i de gylne øyeblikkene i dette aksjonslæringsprosjektet, nettopp for at temaet skal belyses og at man blir gjort bevisst på eget mandat og skolen som en lærende organisasjon i tråd med opplæringsloven (1998).

### 5.2.2 Aksjonslæringsprosessens bevisstgjørelse av profesjonsfellesskapet

I brevene fra informantene fant jeg ut at lærerne gjorde rede for flere gylne øyeblikk. Dette tyder på at aksjonslæringsprosessen gjorde dem mer bevisste på disse (Tiller,1999; Stjernstrøm;2006; Carr og Kemmis,1986). De satte også ord på mange av sine verdier i disse brevene. Det kan bety at de ble bevisste på verdier. Dette støttes av at to sa i sine brev at de opplevde at arbeid med gylne øyeblikk og verdier var meningsfullt og at de hadde blitt mer bevisste på dette. En informant mente det var vanskelig å skrive brev. Det kunne også være at å skrive brev var for personlig, siden man som Dysthe (2010) skriver at man deler sine innerste tanker, samtidig måtte de jobbet i team. De ble alle ansvarliggjort og synlige. Sammen med dette måtte de inn i dobbeltkrets læringen til Argüris og Schöen (1974) dette kan være både krevende ,og for noen ganske sårbart, siden man må vise hvem man er når man reflektere på et K3 nivå ( Dale,1996).Her kan derfor dette med tiden for brevene bety ulikt, for noen så kan det være et tegn på at de ikke har lært, eller at de ikke ser viktigheten av det de har lært. Likevel kan de mene at brevene er vanskelige fordi informanten vurderer viktigheten av dette som større enn de gjør. Noe jeg kan argumentere for er sannsynlig med tanke på alle verdiene og gylne øyeblikk som kom frem i brev og ITP prosessen. Som handler om det grunnleggende lærermandatet, og kjerneverdiene i både profesjonsetikken og i opplæringsloven, og at dataene mine tyder på at dette har for lite fokus i deres hverdag.

De evaluerte også sin prosess, som en så av disse resultatene, var de samstemte på at de nå var mer bevisste, de synes prosessen ga mening ved at de deltok i et fellesskap. Der delte de kunnskap og ble ansvarliggjort slik skolen som en lærende organisasjon skal arbeide (Befring,2014; DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010; Hargreaves og O'Connor, 2019; Kunnskapsdepartementet,2017).

## 6 Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt:

Hvordan kan gylne øyeblikk brukes for å utvikle et lærerteam til et mer profesjonelt lærende fellesskap med forpliktelse til felles verdier?

I kapittel 5.1 kommer det frem hvilke kjerneverdier profesjonsfellesskapet har som er knyttet til gylne øyeblikk. Det kommer samtidig frem at kjerneverdiene i de gylne øyeblikkene er knyttet opp mot gode relasjoner. Helt i tråd med lærerens mandat og skolens opplæringslov.

Kjerneverdier profesjonsfellesskapet uttrykker gjennom de gylne øyeblikkene er; respekt, tillit, anerkjennelse, ansvar, glede og fellesskap. Disse verdiene er sentrale i ansvars og pliktetikken ( Befring,2014).

Videre drøftet jeg i kapittel 5.2 hvordan profesjonsfellesskapet utvikler seg, om deres bevissthet omkring kjerneverdier og de gylne øyeblikkene og at de enda har en vei å gå før det kan kalle seg for et profesjonelt læringsfellesskap, men de er på vei. Det trengs enda mer bevisstgjøring i skolehverdagen omkring dette. Noe vi håper skjer fremover nå som fagfornyelsen skal starte opp til høsten 2020.

Gylne øyeblikk har vært en måte å gi uttrykk for grunnleggende kjerne verdier lærerne har. Verdiene respekt, tillit, anerkjennelse, ansvar, glede og fellesskap kan alle kobles til lærerens mandat, profesjonsetikk, humanistiske verdier / menneskesyn, lærers mestring av jobb og realisering av mandat, og skoleutvikling .

Det var vanskelig å sette ord på gylne øyeblikk og verdier. Det kan være ulike årsaker for dette, det kan komme i bakgrunn for annet arbeide eller det kan tyde på for lite kontakt med verdigrunnlag i skolen, om det betyr at lærermandatet har for lite fokus, eller om det handler om liten bevissthet omkring kjerneverdier og gylne øyeblikk er usikkert. Når de i tillegg er tett knyttet mot mandatet som lærer og kjerneverdier blir det ekstra viktig å få større fokus på dette inn i skolehverdagen og dennes praksis.

Bevisstgjøringen i denne aksjonslærings prosessen opplevdes som både meningsfull og krevende, ved at lærere ga uttrykk for gylne øyeblikk både i brev, og i planen, og at de tar det opp i møter tyder på at prosessen har fått dem inn i fellesskapets læring, og gitt

personlig mestring i en prosess som ser ut til å ha blitt opplevd som krevende, kanskje fordi de har vært i dobbeltkretslæring, og fordi de har blitt tvunget til å se på hva som er underliggende ,og grunnleggende verdier og om de egentlig praktiserer i tråd med disse verdiene.

Det jeg har funnet og som er nytt er at Gylne øyeblikk er knyttet til lærerens kjerneverdier og lærernes mandat, og samtidig bidrar til å synliggjøre koblingen mellom lærernes kjerneverdier, mandat og deres praksis. At det å jobbe med gylne øyeblikk i et læringsfellesskap mellom lærere kan være et verktøy både for å skape et sterkere fellesskap og skape diskusjon og bevisstgjøring om læringsfellesskapets felles verdier er et annet nytt bidrag.

En begrensning ved denne studien er at datamaterialet ble samlet inn fra lærere i samme miljø. Det er fokus på hva læreren sier og opplever som verdier i de gylne øyeblikkene, og hvilken utvikling de velger skal oppstå i aksjonslæringen . Hvis data hadde reflektert elevenes synspunkt, kunne verdier i de gylne øyeblikkene vært belyst annerledes. Studien er samtidig begrenset ved et ganske lite utvalg bestående av åtte informanter. Dersom flere lærere ble inkludert i studien, kunne resultatet blitt annerledes.

### **Avsluttende kommentar**

Gylne øyeblikk gir info om kjerneverdier knyttet til lærernes mandat og har også bidratt til å starte en bevisstgjøringsprosess i lærerfellesskapet rundt hva som er våre verdier. Arbeidsprosessen rundt brevene og de gylne øyeblikkene ser ut til å ha startet en større prosess i lærerfellesskapet mitt, som også har fått uttrykk ut i det store «skolefellesskapet». Det har også trigget en lyst i lærergruppa til å utforske og utvikle seg mer blant annet ved å fokusere på verdier videre. Dette er i seg selv et steg til å være et profesjonelt læringsfellesskap. Det har vært et egnet, men krevende arbeid, men hvis man ønsker å bli et profesjonelt læringsfellesskap må et slikt utforskende og forpliktende utviklingsamarbeid bli som en naturlig del av det å være profesjonell lærer.

Implikasjoner av studien. Jeg håper at andre lærere og ledere kan ha nytte av å se betydningen av prosessen når de skal gjennomføre eget utviklingsarbeid. At de gylne øyeblikkene kan bidra som en inspirasjon i et verdiarbeid eller andre studier som tar opp

temaet eller går videre på de temaene jeg har studert. Det ville også vært interessant ved en senere anledning å skulle studere skolens styringsstrukturene og verdier.

## Referanse og litteraturliste

- Aadland, E., og Askeland, H. (2017). *Verdibasert ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Alvesson, Mats & Kaj Skøldberg (2008). *Tolkning och reflection: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2. utg. Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bergem, T. (2015). *Læreren i etikkens motlys*. (3. opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. s.84-106
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken*. Oslo: Gyldendal akademisk. s.48-66
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. T. (2009). *Elevenes læringsmiljø: Lærerenes muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bryman, A. (2016). *Sosial research methods*. (5<sup>th</sup> edition) United Kingdom: Oxford university press.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor og masterstudenter* (4. opplag). Bergen: Fagbokforlaget.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Cassier, E. (1953). *The Philosophy of knowledge, vol. 3 of The Philosophy of Symbolic Forms*. New Haven, CT: Yale university press.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlag.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing. A handbook for professional learning communities at work*. (second edition) Bloomington: Solution Tree Press s.30-50
- Dysthe, O., Hertzberg, F., Løken, S. G., & Tjøden, T. H. (2010). *Skrive for å lære*. (2. Opplag) Abstract.
- Eriksen, M. I., Sletten, M., Bakken, A., & V. S. Tilmann (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA rapport 6/2017). s.91-92 Hentet fra <http://www.NOVA-Rapport-6-17-Stress%20og%20press-blant-ungdom-nettutgave.pdf>
- Fløystad, Guttorm (2012). *Verdier i verditapets tid*. Valdres: Flux forlag. s.10-30

Forskningsetikkloven.Hentet fra:

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23?q=forskningsetikkloven>

Formålsparagrafen (2018). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra:

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode*. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk. Oslo: Pax.

Hammerlien.Y., og E. Larsen( 2003). *Menneskesyn i teorier om mennesket*.1 utg 2003,opl 3.Oslo: Gyldendal fagbokforlaget AS

Hammersley.M., og Atkinson.P. (2004). *Feltmetodikk, grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk. S.14-64

Hargreaves,A., og O`conner.M.T(2019). *Profesjonalitet gjennom samarbeid*.Oslo: Cappelen Damm Akademiske forlag.

Hartviksen, M., og Kversøy.S.K. (2008). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Honneth, A., & Holm, H.L. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.

Irgens E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner i skolen:ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring* .Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens E.J. (2016). *I skolen*. Bergen: Fagbokforlaget .

Jacobsen,D.I.(2018). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kleven.T. A (red). Hjordemaal. F. Tveit. K. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg 2018) Bergen: Fagbokforlaget.

Kierkegaard, Søren (1906). *Kjærlighetens gjerninger*.

Kunnskapsdepartementet (2008), *Læreren, Rollen og utdanningen*. (meld.St.nr.11(2008-2009)).Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 ( 2015-2016)).Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. ( 2017). *Overordnet del-verdier og prinsipper*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kvale, S., og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lærerprofesjonens etiske plattform(2012) Utdanningsforbundet

Hentet fra

[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof\\_etiske\\_plattform\\_a4.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf)

Løgstrup, K.E. (1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal Akademisk.

Mausehagen, S. (2015). *Læreren i endring?* Oslo: Universitetsforlaget. s.96-109.

Møller, J. (2011). *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

NESH (2016). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og

humaniora. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4.utg.)*. Oslo: Oktan.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61).

Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.

Patrick, H., Ryan, A.M & Kaplan, A. (2007). *Earley adolescents perceptions of the classroom*

*Social environment, motivational beliefs, and engagement journal of educational psychology*, 99(1), s.83-98.

Personopplysningsloven

hentet fra

<https://lovdata.no/sok?q=Personopplysningsloven>

Postholm, M.B. (2007). *Interaktiv aksjonsforskning. Forskerer og praktikerer i gjensidig bytteforhold*. Hentet fra

[https://scholar.google.Postholm+interaktiv+aksjonsforskning%3A+Forskerer+o+praktikerer+i+gjensidig+bytteforhold & btnG=](https://scholar.google.Postholm+interaktiv+aksjonsforskning%3A+Forskerer+o+praktikerer+i+gjensidig+bytteforhold&btnG=)

Postholm, M.B., og Jacobsen D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M.B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Schibbye, A.-L.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlaget.
- Skaalvik, E.M., og Skaalvik, S. (2011). *Skolen som verdikontekst og ønsket om å bytte jobb, bedre skole*, 02.06.2011
- Hentet fra  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/skolen-som-verdikontekst-for-larere-betydning-for-trivsel-og-onske-om-a-skifte-jobb/>
- Skaalvik, E.M., og Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærerens ståsted*
- Hentet fra  
<https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20rapport%20WEB.pdf>
- Stern, D.N. (2007). *Her og Nå, øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*, Oslo: Abstract forlag AS.
- Tidsbrukutvalget (2009). Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Rapport-fra-Tidsbrukutvalget/id592307/>
- Tiller, T. (1999;2004;2006). *Aksjonslæring forskende partnerskap i skolen*, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i en kvalitativ metode*. (4 utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society, The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge: Harvard University Press (opprinnelig utgitt 1943).
- Wadel, C.C (1991). *Feltarbeid i egen kultur, en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek AS.
- Wenger, E.C. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. NY, USA: Cambridge University Press.
- Wenger, E.C. & W.M. Snyder, (2000). *Communities of practice: The organizational frontier*: Harvard Business Review 78(1), s.139.



## Oversikt over figurer og tabeller

Figur 2.1 Viser vei for å bygge profesjonelle læringsfellesskap inspirert av (DuFour, Dufour, Eaker & Many, 2010, s. 33).....	s.22
Figur 3.2 Viser aksjonslæringsprosessen og er inspirert av Action Research Model by Carr, W. and S. Kemmis (1986). "Becoming Critical: Education." Knowledge and Action Research. London: Falmer.....	s. 40
Figur 3.3.3 Presentasjon av læringsteamet.Figur laget av Lisbeth P Røsholt .....	s.47
Figur nr 3.4 Viser aksjonslæringsløyfe nr 1 ,med forklaring av hva som ble gjort i aksjonslæringsprosessen av Lisbeth Røsholt (2020).....	s.48
Figur nr 3.4.1 Viser aksjonslæringsløyfe nr 2 .Med forklarig om hva som ble gjort i aksjonslæringsprosessen av Lisbeth.P Røsholt (2020).....	s.52

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



#### NSD sin vurdering

##### Prosjekttittel

Gylne øyeblikk /verdier

##### Referansenummer

275116

##### Registrert

07.06.2019 av Lisbeth Pilodden Røsholt - 167982@student.usn.no

##### Behandlingsansvarlig institusjon

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

##### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Britt Olaug Bolken Ballangrud, brit.ballangrud@usn.no, tlf: 92242273

**Type prosjekt:** Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student:** Lisbeth Pilodden Røsholt, lisros13@hotmail.com, tlf: 93841232

**Prosjektperiode:** 01.01.20-01.07.2020 **Status** 07.06.2019 – Vurdert godkjent.

## Vurdering (1)

---

### 07.06.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med

personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 07.06.2019. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1) <https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5cfa165a-ce7b-4681-bcc1-f841c536d66a>

## Vedlegg 2 Samtykke erklæring

**Samtykkeerklæring** Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i [*sett inn aktuell metode, f.eks. intervju*]
- å delta i [*sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema*] – hvis aktuelt
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger behandles utenfor EU – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [*beskriv nærmere*] – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til [*beskriv formål*] – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 02.06.2020

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Vedlegg 3 Momenter i min deltagende observasjon . Uke 42 og uke 43

Momenter i deltagende observasjon	
Deltagelse	
Atmosfære	
Kroppsspråk	
Lytte	
Språk/gester	
Hvilke verdier kommer frem/reflekteres det over i brev og itp i aksjons prosessen	
Annet	

## Vedlegg 4 Meningsfortetting

Hvordan meningsbærende enheter blir meningsfortettet, kodet og plassert i kategori (eksempel 1).

Meningsbærende enhet	Menings fortetting	Kode	Kategori /forskningsspørsmål nr 1
«Et gyllent øyeblikk for meg i møte med disse ungdommene er de små tingene .Det kan være blikkontakt, eller et vennlig smil når man stresser til jobb på morgenen. Det kan gå på ros og annerkjennelse. Det koster veldig lite å ta noen få sekunder av tiden sin, klappe eleven på skulderen, for så å si nå har du gjort en god jobb. Det gylne øyeblikket kommer frem med engang! Du ser hvordan eleven begynner og stråle.»	Å se eleven,gi den ros og annerkjennelse for god utført jobb	Det gylne øyeblikket oppstår i møte med elever,og handler her om gode relasjoner	Hvilke verdier uttrykkes gjennom gylne øyeblikk beskrevet av profesjonsfellesskapet ?

## Vedlegg 5 Analysens kategorier

Oversikt over analysens under kategorier plassert i tilhørende kategori og tema.

Forskningsspørsmål	Tema (funn)
<p>1.Hvilke verdier uttrykkes gjennom gylne øyeblikk beskrevet av profesjonsfellesskapet ?</p>	<p>1.Få gylne øyeblikk beskrevet,kan være fordi fokus i skolehverdagen ikke ligger på dette.</p> <p>2.Gylne øyeblikk knyttet til elev-Lærer relasjon.Relasjonene er gode, og om elevenes mestring.Verdier som fremkommer i relasjoner er : Gjensidig respekt,likeverd, og annerkjennelse</p> <p>3. Gylne øyeblikk knyttet til relasjon og verdien empati ved å dele glede</p> <p>4.Fellesskap i ulike kontekster, inkluderende fellesskap ,der elever tar ansvar for hverandre.,og lærer tar ansvar for elev.Fellesskap som opplevelsen av fellesskap med enkelt elever ,sammen med verdier som å bli gitt tillit og solidaritet.</p>
<p>2.Hvordan kan aksjonslæring og brevmetoden skape bevissthet om profesjonsfellesskapets gylne øyeblikk og verdier?</p>	<p>1.Oppstarts prosess med brev,noen synes det er vanskelig å sette ord på gylne øyeblikk,og noen synes det er tidkrevende og vanskelig å skulle benytte brevform i prosessen.</p> <p>2.Profesjonsfellesskapets plan setter fokus på gylne øyeblikk. Planens design og utførelse kan virke instrumentalsitisk siden den er standardisert med avkryssing,og slik gir lite rom for tilrettelegging for den enkelte elev ,har litt dårlig empiri her til å kunne være sikker.</p> <p>3. Informantene gir uttrykk for bevissthet for gylne øyeblikk og verdier i møter (lunsj ,fra personlig logg).</p>



	<p>Plandag gylne øyeblikk dette har vi allerede fokus på.</p> <p>Ledelsen store ord, ubalanse I mål, regel og verdi styring?</p> <p>4. Prosessen har gjort dem mer bevisste.</p> <p>Utvikling har således oppstått.</p>
--	---