

# Kommer råd – kommer tid

*- tid som kritisk faktor i skoleutvikling*

**Marit Elisabeth Stenshorne**



Masteroppgave

Masterprogrammet i utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2008

## Forord

En av de tykkeste bøkene som ble anskaffet til dette prosjektet heter *The Dance of Change*. På mange måter kan tittelen på boken av Senge, og et av kapitlene *Not enough time*, symbolisere aksjonslæringen på skolen hvor prosjektet ble gjennomført.

Samtidig kan denne metaforen overføres til min egen læring i løpet av skriveprosessen. Det har virkelig vært en ”forandringens dans” hvor jeg har blitt utfordret og inspirert til stadig å lære mer. Sett i perspektiv av at studiet har foregått ved siden av lærerjobben, har det mange ganger vært strevsomt å finne *tid* til fokus og konsentrasjon i likhet med det flere av deltakerne beskriver i empirien: *det var alltid noe jeg måtte gjøre først*. Jeg har erfart at jo mer jeg klarte å rydde plass for *sammenhengende tid* til skriving, jo mer oversikt og innsikt fikk jeg. I tillegg ble det enda mer engasjerende!

Ingen oppgave uten gode hjelpere. Først og fremst en uvurderlig takk til han som har øst av all sin kunnskap og kløkt, min veileder Tom Tiller. Du er og blir en stor inspirator og en mester i å få andre til å føle seg gode! Jeg skylder også min biveileder Ruth Jensen en stor takk for innvendinger og kommentarer som gjorde det ”tøffere” for meg å fullføre oppgaven enn forventet. Utfordring er gull verd!

Så til mine kjære deltakere i prosjektet: Uten dere og deres engasjement hadde ikke dette vært mulig! Dere har delt refleksjoner, undring og ikke minst *tid* med meg! Jeg er rørt og stolt over all kunnskapen dere sitter inne med! En spesiell takk går til Smartped-folket mitt, Dag og Lise. Ekstra takk også til Kirsten som velvillig vikarierte for meg når det stormet som verst.

Til slutt kommer en hilsen til dere i heimen, Elise, Henrik og Emma som det siste halvåret har hatt mamma konstant plassert foran pc`n. Så til Halvor min egen *sokratiske klegg*; nå *Kommer tid!*

Lier, mai 2008

Elisabeth

---

# Innhold

<b>1. OPPGAVENS TEMA.....</b>	<b>6</b>
1.1 SKOLEPOLITISK BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA .....	7
1.2 PERSONLIGE BEGRUNNELSER .....	8
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	10
1.4 FORMÅLET MED OPPGAVEN.....	11
1.5 AVGRENSNING .....	11
1.6 OPPBYGNING AV OPPGAVEN.....	12
<b>2. METODISKE OVERVEIELSER .....</b>	<b>14</b>
2.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN .....	14
2.2 BEGRUNNELSE FOR AKSJONSFORSKNING SOM FORSKNINGSDESIGN .....	17
2.3 FORSKERROLLEN I AKSJONSFORSKNING .....	20
2.4 OM FORTELLINGEN SOM METODE.....	22
2.5 VALG AV FORSKNINGSFELT .....	24
2.6 VALG AV INFORMANTER.....	25
2.7 FORSKERROLLEN I EGET PROSJEKT .....	26
2.7.1 <i>Hvem tar initiativ?</i> .....	27
2.7.2 <i>Egen rolle</i> .....	28
2.7.3 <i>Dilemma i forskerrollen</i> .....	30
2.7.4 <i>Etiske utfordringer med å forske innenfor egen kultur</i> .....	31
2.8 PRAKTISK GJENNOMFØRING AV PROSJEKTET .....	33
2.9 BEARBEIDING AV EMPIRI.....	36
2.10 VALIDERING.....	39

---

2.11	OPPSUMMERING .....	40
<b>3.</b>	<b>SENTRALE TIDSBEGREP .....</b>	<b>42</b>
3.1	TEKNISK RASJONELL TID.....	42
3.2	FENOMENOLOGISK TID.....	43
3.3	SOSIOPOLITISK TID.....	45
3.3.1	<i>Separasjon</i> .....	45
3.3.2	<i>Kolonialisering</i> .....	47
3.4	OPPSUMMERING .....	48
<b>4.</b>	<b>AKSJONSLÆRING SOM MULIGHET FOR SKOLEUTVIKLING.....</b>	<b>49</b>
4.1	AKSJONSLÆRING GIR LÆRINGSKRAFT .....	49
4.2	FRA ERFARING OG REFLEKSJON TIL KUNNSKAPSBYGGING OG INNSIKT .....	51
4.2.1	<i>Om erfaring og refleksjon</i> .....	52
4.2.2	<i>Om refleksjon i det moderne samfunn</i> .....	52
4.2.3	<i>Om refleksjon i praksis</i> .....	54
4.2.4	<i>Nivåer av refleksjon</i> .....	55
4.2.5	<i>Modell for læring</i> .....	58
4.2.6	<i>Skriving som redskap for skoleutvikling</i> .....	62
4.3	LEDELSE I OG AV KUNNSKAPSBYGGING .....	63
4.3.1	<i>Pedagogisk ledelse</i> .....	64
4.4	OPPSUMMERING .....	65
<b>5.</b>	<b>EMPIRISKE BILDER – EN ANALYSE.....</b>	<b>68</b>
5.1	FØRSTE ANSATTS – TID.....	70
5.2	FORTELLINGER ANALYSERT FRA TEKNISK-RASJONELL TID.....	73
5.3	FORTELLINGER ANALYSERT FRA FENOMENOLOGISK TID .....	76

---

5.4	FORTELLINGER ANALYSERT FRA SOSIOPOLITISK TID .....	80
5.5	INTENSIVERING .....	82
5.6	AKSJONENS AVSLUTNING .....	89
5.7	OPPSUMMERING – ERFARINGENE ORDNES OG KOBLES.....	90
5.7.1	<i>Teknisk- rasjonell tid møter fenomenologisk tid .....</i>	90
5.7.2	<i>Intensivering møter sammenheng og helhet.....</i>	93
5.8	ANDRE ANSATS – KUNNSKAPSBYGGING GJENNOM AKSJONEN .....	94
5.9	KUNNSKAPSBYGGING INNENFOR FIRE TRINN .....	95
5.9.1	<i>Erfaring og informasjon .....</i>	96
5.9.2	<i>Kunnskapsbygging og innsikt .....</i>	100
5.10	LEDELSE I OG AV KUNNSKAPSBYGGINGEN.....	102
5.10.1	<i>Initiativ til refleksjons- og læringsprosesser.....</i>	102
5.10.2	<i>Samhandling om ledelse .....</i>	104
5.10.3	<i>Tilrettelegge for læring med tid og rom for refleksjon.....</i>	106
5.10.4	<i>Tegn til endring – planlegging av nye handlinger.....</i>	107
5.11	OPPSUMMERING – ERFARINGER ORDNES OG KOBLES.....	108
<b>6.</b>	<b>HVA NÅ OG HVA SÅ? – EN AVSLUTTENDE DRØFTING .....</b>	<b>111</b>
6.1	HVORDAN REFLEKTERER LÆRERE OG SKOLELEDERE OVER TIDSBRUK I UNDERVISNINGSFRI TID?. 112	
6.2	HVORDAN SKJER KUNNSKAPSBYGGING I AKSJONSLÆRINGSPROSESSEN? .....	114
6.3	OPPSUMERENDE REFLEKSJONER .....	115
6.4	EPILOG .....	118
	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>120</b>

## 1. Oppgavens tema

Dette prosjektet er valgt ut fra en følelse av at tiden i skolehverdagen har løpt løpsk. Mange oppgaver og nye endringer ser ut til å kjempe om tiden. I tittelen er ordtaket ”Kommer tid, kommer råd” omformulert til ”Kommer råd, kommer tid.” Denne tittelen tenkes å betegne en aksjonslæringsprosess rundt tema *tid* i en skole, som grunnlag for endring av praksis. Det er interessant å se om deltakernes refleksjoner bidrar til ”råd”, slik at det kan skapes mer *tid* til de oppgavene som oppleves nyttige og meningsfulle for tilrettelegging av læring. Nedenfor har jeg hentet ut to sitater fra empirien som ble tatt inn i studien. Disse er med å danne bakteppet for temaet jeg har valgt.

*Utenom den direkte tiden i klasserommet går også tiden vår til foreldrekontakt, samtaler med elevene, retting, skrive kommentarer på ukesjekk, inspeksjon, prøve og feile for å holde seg oppdatert på data, holde seg orientert med alle beskjeder og all annen informasjon på vårt interne Mlg system, holde orden i klasserom, rydde på gangen,.... Det virker som vi får flere og flere arbeidsoppgaver..*

*Vi må på møter, samlinger og lederutvikling og IKT-satsing. Alt dette er sikkert bra og ideelt for helhetstenkningen. Allikevel blir tid en kritisk faktor siden vi ofte ikke får gitt det tilbake som utbytte til egen virksomhet. Vi blir for lite til stede og nærværende. Det er et paradoks at vi skal utvikles som ledere og at det tar så mye tid at vi får vært for lite pedagogiske ledere!*

Gjennom aksjonsrettet forskning har jeg fulgt en skole over ca ¾ år. Prosjektets hensikt har vært å studere hva lærere og ledelse ved en skole bruker tiden på. Med tid i denne studien, menes den undervisningsfrie tiden ved skolen.

Med utgangspunkt i spørsmålene som ble gitt underveis i prosessen, framkommer også data på hva deltakerne ønsker å bruke tiden til. Teoretisk blir derfor prosjektet forankret i forskning omkring lærere og lederes refleksjoner omkring tid og tidsbruk, og en analyse av hvordan praksis endres når deltakernes refleksjoner analyseres og

---

danner grunnlag for nye refleksjoner i en aksjonslæringsprosess. Jeg skal i det videre utdype begrunnelsen for tema litt nærmere.

## 1.1 Skolepolitisk begrunnelse for valg av tema

Vi lever i et samfunn i rask endring hvor mangfoldet er stort og forventninger til kunnskap økende. Dette har også innvirkning på skolen, som forandres i takt med beslutninger som blir iverksatt fra sentralt og lokalt hold. Forandringer og beslutninger kommer tett, og en kan stille spørsmål om intensiteten i skolehverdagen er så høy at det blir en kritisk faktor for skoleutvikling.

Men hvem definerer hva som skal være skolens innhold? Mange er med å legge føringer og engasjere seg i skolen, Pisa (Programme for International Student Assessment) og Pirls (Progress in International Reading Literacy Study) undersøkelsene i regi av OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) for å nevne noen. Myndighetene er opptatt av kvalitet i skolen, og begrunner endringskravene med referanse til Pisa og Pirls resultatene, som viser at norske elever i grunnleggende ferdigheter skårer lavt i forhold til andre land det er naturlig å sammenligne seg med. I kjølvannet av internasjonale undersøkelser, blir de nasjonale myndighetene stilt overfor forventninger til hvordan utdanningssystemet organiseres (Sivesind 2006). Parallelt med krav til økt kunnskap skal skolen også ivareta enkeltindividet innenfor fellesskapet skolen representerer (ibid).

Det er ”Tid for tunge løft” konkluderer rapporten etter PISA undersøkelsen som ble vurdert nokså nedslående for norsk skole (UFD 2007). At det skal satses på skole er alle enige om, men hva slags ”løft” vi har behov for forstås ulikt ut fra ulike aktører. La meg referere kort til Rune Slagstad som sier i et innlegg i Aftenposten 19.01.2008:

Skolen har gjennom år vært kolonisert av pedagogiske reformbyråkrater med en elevsentrert selvrealiseringspedagogikk, under mottoet; ansvar for egen læring. I dag er skolen i ferd med å bli okkupert av NHO-økonomene: Skolen skal omformes til en enøyd kunnskapsbedrift styrt av økonomiske incentiver med standardiserte resultatkrav, indikatorer på læringsutbytte og

prestasjonsbasert avlønning. Gi skolen tilbake til lærerne – altså til lærerne, ikke til prosesseteknikerne og evalueringsfunksjonærene. Lærerne må vises tillit - og de må vise seg tilliten verdig.

I likhet med Slagstad hevder Stoltenberg noe av det samme. Stoltenberg har over snart et halvt års tid gått i tospann med kunnskapsminister Solhjell på jakt etter den gode skole eller enda mer ambisiøst ”vi skal bli verdens beste skole” (Utdanning nr 5:2008). Spørsmålet er imidlertid hva som skal til og hvem som skal definere innholdet? Når skolefolk leser denne artikkelen blir de trolig noe oppmuntret av overskriften som lyder som følger ”*Vil være lærernes Jens*” som statsministeren også bekrefter når han sier at lærere må få tilbake tida til å være gode lærere og bruke skoletimene til god læring. Han sier videre at både skoleforskere og kommunerepresentanter har pekt på at det finnes mange *tidstyver* i skolen (ibid).

Den norske skolen utfordres til å bli ”verdens beste”. Tankene og intensjonene er gode, men hvordan de kan forenes med en tilsynelatende travel virkelighet kan se ut til å være en kontinuerlig utfordring. Det blir derfor nødvendig å stille spørsmål om hva som skal være skolens primære rolle, og hvordan man best kan tilrettelegge for læring.

## 1.2 Personlige begrunnelser

Etter snart 3 år som teamleder går observasjonene på at lærere og ledelse strever med å få tid til alle oppgaver, både det som kommer fra nasjonalt hold som eksempelvis Kunnskapsløftet, men også andre ting skolen selv ønsker å lære seg for å skape en positiv utvikling som kommer elevene til gode. Tid, nok tid, enda mer tid og prioritering er en gjennomgående utfordring, og et grunnleggende element i struktureringen av læreres arbeid. Det kan se ut som tid kan være med på å hemme eller fremme ledelsens forsøk på å skape endring.

Dessuten oppleves utviklingsområder ofte som ”å leve sitt eget liv initiert fra oven” og ”livet i klasserommet” som den virkelige hverdagen. Med andre ord kan det synes



---

som man ikke mestrer koblingen, eller å omsette nye satsninger til praksis. Skolen opplever ikke et reelt behov eller en etterspørsel etter endringen. Kanskje det kan være relevant å stille spørsmål om stadig nye oppgaver fører til vedvarende mangel på tid, og dermed skapes en generell motstand mot forandring? På bakgrunn av dette ble jeg nysgjerrig på hva lærere og ledere brukte den undervisningsfrie tiden til. Videre ble det relevant å spørre hvordan skolearenaen kunne bli i stand til å mestre utfordringene jeg har skissert ovenfor?

Møller skriver i sin bok *"Lære og/å lede"* (1996) at skolen har lang erfaring med planlegging og handling, men liten erfaring med systematisk observasjon og kollektiv refleksjon over egen praksis. Videre tar hun for seg det potensialet som ligger i *å forske på egen praksis* (ibid). Dette fanget umiddelbart min interesse i forhold til dette prosjektet. Hvordan kunne ledere og lærere ved å forske på *tid* og *tidsbruk* i skolen, skape læring som kunne danne grunnlag for en endring av praksis? Her lå det et uutnyttet potensial. Det blir som Tiller (2006) skriver at formuleringene om tenkende og lærende skoler er på plass, men praksis henger igjen.

Hvis vi relaterer til Dale og Wærness (2003) konkluderer de i sin forskning også med at skolen må få en tradisjon for refleksjon. Sist, men ikke minst, må lærere og ledere bevisstgjøres og rustes opp til hvordan de kan fungere som "forskere" i egen og hverandres praksis for å skape læring og utvikling (Stenhouse 1975). Dette ved siden av at skoler får tilbake troen på egen kunnskap.

Utfordringen ble derfor å lære seg kunsten å ta refleksjonen systematisk i bruk, og å rydde tid i en travel hverdag. Forutsetningen for å skape en lærende kultur, er kunnskap om hvordan og hvorfor. Særlig det siste, hvorfor spørsmålet, blir viktig i skolen. Læring innenfor ulike arenaer må trekkes tilbake og deles kollektivt. Skal skoleutvikling oppleves som meningsfylt må endringsprosessene også kunne iverksettes av lærerne i møte med elevene. I dette møtet er vi avhengig av å gi en god og tilpasset opplæring som igjen blir skolens verdiskaping (Dale 2006).

Ut fra utfordringene ovenfor ble jeg inspirert til å se på betydningen av refleksjon rundt temaet *tid*, som et virkemiddel for utvikling av skolen. Jeg ønsket å innvirke og bidra til en prosess hvor lærere og ledelse kunne føle seg som viktige aktører som var med å påvirke egen hverdag. Min rolle ble ut fra dette, - en tilrettelegger av prosessen, samtidig som jeg ville studerte den med forskerbriller. Med dette som utgangspunkt skal jeg gå over til å se på problemstillingen.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Utviklingen av problemstillingen har vært en prosess knyttet opp mot forståelse av en travel skolehverdag med mange oppgaver og nye endringer både for lærere og ledelse. Mangel på tid og en opplevelse av helhet og sammenheng, ser ut til å være fraværende. Det ble derfor sentralt å spørre seg hva slags innvirkning denne hverdagen hadde på skoleutvikling? Teorier om erfaringslæring og refleksjon koblet sammen med erfaringer fra praksisfeltet ble utgangspunkt for å forstå prosessene som ble utspilt. Utviklingen av problemstillingen har derfor vært en dynamisk prosess mellom teoriutvikling og empiri som framkom under aksjonslæringen.

Dermed har den blitt som følger:

*Tid som kritisk faktor i skoleutvikling.*

*Hvordan forstå og utvikle bevissthet rundt tid og tidsbruk hos lærere og ledere?*

Prosjektet har utkrystallisert følgende forskningsspørsmål med bakgrunn i at pedagogisk ledelse er å initiere lærings- og refleksjonsprosesser:

- *Hvordan reflekterer lærere og skoleledere over tidsbruk i undervisningsfri tid?*
- *Hvordan skjer kunnskapsbygging i aksjonslæringsprosessen?*

Disse spørsmålene danner utgangspunkt for å fange opp sammenhenger mellom problemstilling, teoretisk referanseramme, empiri gjennom fortellinger, samt drøfting av data i forhold til teori.

## 1.4 Formålet med oppgaven

Hensikten med denne oppgaven er å bidra til å forstå hvordan lærere og ledere i en aksjonslæringsprosess kan skape produktiv bevissthet rundt tid og tidsbruk. Samtidig blir det sentralt å se hvordan dette kan skape potensial for en lærende skole.

Refleksjonen blir i denne oppgaven satt i sammenheng med en analyse av *tidsbruk* eller nærmere bestemt en jakt på tid til oppgaver som blir vurdert som viktig for å lære. Dette har som tidligere nevnt sin bakgrunn i en opplevelse av stadig større intensivering i skolehverdagen, noe som igjen kan føre til at motivasjon og energi blir borte.

Samtidig vil jeg se på ledelse i form av å tilrettelegge for lærings- og refleksjonsprosesser. Prosesser hvor ledelse skjer i samhandling, og gir grobunn for erfaringsdeling, hvor erfaring kan kobles til teori for å skape en kontinuerlig utvikling. Prosjektet vil bli gjennomført ut fra en kvalitativ metodetilnærming hvor paradigmet er aksjonsforskning. Dette kommer jeg tilbake til under metodedelen.

## 1.5 Avgrensning

Avgrensning i en oppgave er avgjørende for å sette fokus på bestemte elementer innenfor et felt. Oppgaven blir mulig å forfatte, og begrensninger fører til mer sammenheng innenfor de områdene jeg har valgt.

Gjennom spørsmålene om tema tid i prosessen, framkommer også hva lærere og ledelse ønsker å bruke tid på. Oppgaven forholder seg til informantenes ”opplevelse og beskrivelse” av tidsbruk i en fortellende ramme. Den forsøker å representere et virkelighetsbeskrivende utsnitt fra her og nå situasjonen (Møller 1996). Prosjektet er spisset inn mot tidsbruk sett ut fra Hargreaves (1996) sentrale områder om tid.

Jeg kunne finne mange eksempel på sosiale- og kulturelle forhold som jeg antar at ville innvirke på opplevelsen av tidsbruk. Dette kunne vært både interessant og relevant å trekke inn, men er utelatt ut fra omfang og kapasitet. I forhold til

kontekstualisering hadde det vært aktuelt å se skolen innenfor en utdanningspolitisk og samfunnsmessig kontekst hvor skoleeier også har en sentral rolle. Dette er i liten grad diskutert på grunn av omfang. Oppgavens hovedfokus er derfor i stor grad holdt innenfor skolekonteksten.

Sentralt i dette prosjektet har også vært å forstå ledelse innenfor et relasjonelt og prosessuelt perspektiv, som omfatter både lærere og ledelsen ved skolen (Wadel 1997). Fokus er derfor ikke en lederposisjon som tar for seg hva en leder gjør, eller en type ”oppskrift” på god ledelse. Empirien vil slik jeg ser det vise ledelse i et samhandlingsforløp mellom ledere og ledede (Wadel 1997). Min rolle har vært tosidig. På den ene siden var jeg forsker, men ved siden hadde jeg også et delegert ansvar for å lede og legge til rette for aksjonslæringsprosessen på skolen. Analysene vil derfor inkludere elementer og erfaringer fra denne rollen.

Problemstillingen innebærer pedagogisk refleksjon nyttet som et verktøy for endring av praksis. Kunnskapsutvikling står derfor sentralt i oppgaven.

Teoriperspektivet som legges til grunn for dette tar utgangspunkt i Wells (1999) læringsssirkel som beskriver og viser sammenhengen mellom fire ulike læringsmuligheter (”opportunities for meaning making”).

## 1.6 Oppbygning av oppgaven

Jeg vil i det følgende gjennomgå i korte trekk hvordan oppgaven er bygd opp.

*Kapittel 1* tar sikte på å gi en kort innføring med begrunnelser for valg av tema og en presentasjon av problemstilling. Under *metodiske overveielser i kapittel 2* presenterer jeg design, forskningsfeltet og forskerrollen samtidig med at jeg viser hvordan den praktiske gjennomføringen har foregått. Det er min intensjon at leseren gjennom disse kapitlene skal få oversikt over arbeidsprosessene prosjektet har gjennomgått, slik at dette danner bakteppet for oppgavens videre oppbygning.

---

*Kapittel 3* omhandler *sentrale tidsbegrep* hentet fra Hargreaves (1996). Siden tid er hovedtema, ønsker jeg i dette kapitlet å danne et teoretisk grunnlag for analysen av hvordan tid oppleves hos ledelse og lærere. *Kapittel 4* redegjør for *aksjonslæring som mulighet for skoleutvikling*. Erfaring og refleksjon gjennom et metaperspektiv legger grunnlag for å ”gå bakom” og finne hva som ligger til grunn for tanker og handlinger, både individuelt, på trinn og i plenum. Gjennom dette ønskes å dele og bygge kunnskap. Wells (1999) og hans fire læringskulturer danner utgangspunkt for å analysere empirien. Som tidligere nevnt er pedagogisk ledelse knyttet til læring i organisasjonen (Wadel 1997). Derfor vil det være naturlig å trekke fram ledelsesaspektet, og sette fokus på ledelse som tilrettelegger og leder refleksjons- og læringsprosesser med samhandling om ledelse (ibid).

Derneft følger de ”empiriske bildene”- *en analyse i kapittel 5*. Innenfor kvalitativ metode forgår hele forskningsprosessen i dialog mellom teori, metode og empiri. Dette beskrives av Wadel (1991) som en ”runddans”. Bilder fra empirien er inndelt i to ansatser, en om tid og den neste som omhandler kunnskapsbygging i aksjonen med ledelse analysert i et relasjonelt perspektiv. Hver av disse ansatsene tar opp forskningsspørsmålene og drøfter disse opp mot teorigrunnlaget.

I *kapittel 6* tar jeg opp igjen problemstilling og forskningsspørsmål og forsøker å beskrive og analysere hva som kan trekkes ut og vies mer oppmerksomhet. Jeg har valgt å kalle dette: *Hva nå, hva så – en avsluttende drøfting*.. Med dette mener jeg å belyse sentrale trekk rundt bruk av tid innenfor en skolehverdag i rask endring, noe som kan få konsekvenser for læringsmuligheter i skolen. Temaet beveger seg rundt disse utfordringene og samtidig noe utover problemstillingen for å peke på *hva så?* Hele oppgaven avsluttes med en kort epiløg.

## 2. Metodiske overveielser

Vitenskapsteoretisk utgangspunkt vil prege valg av metode. Innenfor dette kapitlet vil valg av metodisk tilnærming til forskningsspørsmål begrunnes. Prosjektet har fokus på relasjonelle prosesser som skjer innenfor en skole, og vil derfor omhandle teori ut fra kvalitativ forskning. Kapitlet vil inneholde begrunnelse for kvalitativt forskningsdesign. Videre kommer jeg til å omtale aksjonsforskning som paradigme. Forskerrollen vil også bli utførlig diskutert. Kapitlet avsluttes med validering og hvordan bearbeiding av empiri er planlagt gjennomført.

### 2.1 Begrunnelse for valg av kvalitativt forskningsdesign

Forskningsspørsmålene i et prosjekt stilles med et bestemt formål, og på en så presis måte at de lar seg belyse gjennom bruk av samfunnsvitenskapelige metoder (Halvorsen 2003:22). De to forskningsspørsmålene i dette prosjektet ble styrende for teori og en metode som gjorde meg best mulig i stand til å besvare spørsmålene. Siden *tid* som kritisk faktor i skoleutvikling var sentralt, var jeg interessert i å beskrive og forstå hvordan lærere og ledere reflekterte rundt tid og tidsbruk. Dette sorterer prosjektet innenfor en kvalitativ forskningstradisjon med en fenomenologisk tilnærming. *Tid* er et nøkkelord i den forstand at forsker må forstå *tid og tidsbruk* i den sammenhengen det forekommer (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005). Sagt annerledes ville jeg utforske deltakernes erfaringer med, og forståelse av fenomenet tid og tidsbruk innenfor skolekonteksten.

Jeg har derfor sett det hensiktsmessig å introdusere empirien i form av fortellinger fra informantene noe jeg beskriver nærmere i avsnittet ”Fortellingen som metode”. De innsamlede fortellingene måtte videre tolkes og analyseres på en slik måte at jeg kunne forstå fenomenet tidsbruk innenfra. Tolkning av tekster i oppgaven vil derfor være forankret innenfor en *hermeneutisk tilnærming*. Hermeneutikk betegnes som *læren om tolkning* og danner et vitenskapsteoretisk grunnlag for den kvalitative

---

forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen 2004:20). Denne tilnærmingen benytter et ”innenfra/deltaker” perspektiv framfor et objektiverende tilskuerperspektiv på studieobjektene (Hjardemaal 2002). Sentralt er at fakta aldri er rene og opprinnelige, men isteden et resultat av tolkninger. Forståelse av deltakernes tekster blir derfor et poeng. I tillegg tar hermeneutikken utgangspunkt i aktørplan, innenfor en kontekst. Forholdet mellom deler og helhet står sentralt i tenkningen og det forsøkes å utvide forståelsen gjennom å fortolke nye data i lys av teorien samtidig som dette bidrar til å endre helhetsforståelsen (ibid). Denne gjentakende vekselvirkningen betegnes som den *hermeneutiske sirkel*. Ut fra dette måtte jeg derfor i min egen tolkningsprosess, ha for øye at deltakerne også hadde en forforståelse og fortolkning i sine tekster ut fra skolekonteksten.

Studien *søker* å vektlegge en deduktiv tilnærming, hvor teori danner utgangspunkt for forståelse/hypoteser som prøves empirisk. Sagt på en annen måte så har jeg gått inn i prosjektet med en forforståelse basert på teorien jeg hadde valgt ut.

Dessuten hadde jeg en forforståelse gjennom god kjennskap til forskningsfeltet. Kvale (1997:64) skriver at *hvis man skal kunne navigere trygt gjennom vanskelig farvann, er det ikke nok å kunne styre skipet, - men inngående kjennskap til farvannene og kystlinjen, enten ved hjelp av kart eller gjennom egne erfaringer, er også nødvendig*. Min egen erfaring og kjennskap til forskningsfeltet ble derfor både en fordel, men samtidig noe som utfordret meg og jeg måtte være bevisst på. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

Med utgangspunkt i datamaterialet kunne jeg se at det dukket opp noen nye begrep underveis. Når man med bakgrunn i hva datamaterialet har å by på utvikler nye begrep, blir dette betegnet som induksjon (Dalen 2004). Derfor vil forskningen kunne ha elementer av både deduktiv og induktiv tilnærming som kan være vanskelig å identifisere (Sivesind 2002). Sagt annerledes kan teorien drøftes og justeres med bakgrunn i empiri. Teori konfronteres med empiri som kan føre til revisjon eller utdypning av teorien.

Dette er en prosess hvor både deduksjon og induksjon er med i et samspill i løpet av studien (Dalen 2004). Betegnelsen kalles for abduksjon. En prosess hvor forsker tar utgangspunkt i tilfeller fra empiri, og samtidig tar i bruk teoretiske forestillinger og begrep (ibid). Jeg finner det vanskelig å identifisere et ”rent” resultat av kategoriene ovenfor. Idealet om å smelte sammen teori og empiri er ikke alltid like greit å oppfylle (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005: 53). Slik jeg ser det vil dette prosjektet i stor grad forsøke å belyse en rekke teoretiske begrep ved hjelp av empirien.

Jeg vil videre sortere dette prosjektet innenfor det sosial-konstruktivistiske. Denne tilnærmingen aksepterer at virkeligheten er sosialt konstruert, og det som blir observert er verdiladet og påvirkes av forskeren (Kalleberg 2002). Forskeren bør ikke bare bidra til å forstå og forklare, men også til å *forbedre* forholdene (ibid). Dette leder oss inn på aksjonsforskning hvor påvirkning fra forsker står sentralt, noe jeg tar opp innenfor neste kapitel.

Kognitivism, konstruktivism og positivisme er teorier som forteller noe om hvordan vi oppfatter verden rundt oss og ting henger sammen. Videre innehar det tanker om hvordan man oppdager eller skaper ny kunnskap. Kognitivism og positivisme står begge for ideen om at mennesker ikke skaper eller konstruerer kunnskapen som de blir en del av. Innenfor den positivistiske tradisjonen blir menneskene sett på som tomme krukker eller *tabulae rasae*, og læring sees som minne av sanseinntrykk. Man får kunnskap gjennom observasjon og eksempelvis forelesning. Den kognitive tradisjonen definerer kunnskap som iboende og læring skjer når du blir påvirket utenfra, eksempelvis gjennom undervisning (Säljö 2001).

Innenfor det konstruktivistiske paradigmet blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskap konstrueres og gir mening gjennom forståelse i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Kunnskap og læring innenfor dette perspektivet er i stadig endring. Ut fra dette kan man trekke slutning om at tradisjonell kvalitativ forskning og aksjonsforskning langt på vei kan defineres innenfor den konstruktivistiske tradisjonen, hvor kunnskap og forståelse blir skapt i møte mellom forsker og i dette prosjektet lærere og ledelse.



---

Da jeg på bakgrunn av dette perspektivet er interessert i å studere hvordan praksis endres i kjølevannet av systematisering av deltakernes tekster, har jeg valgt *aksjonsforskning*. Innenfor dette prosjektet er aksjonsforskningsspørsmålene med å bestemme retningen fra uke til uke, og blir påvirket av forsker og tekster som framkommer under datainnsamlingen. Formålet med aksjonsforskningen blir å gi forståelse gjennom forskningen, for å skape handling for endring (Johannessen, Tufta og Kristoffersen 2005:58). Fortsettelsen vil på en slik bakgrunn omhandle dette prosjektets strategi, aksjonsforskning.

## 2.2 Begrunnelse for aksjonsforskning som forskningsdesign

Aksjonsforskning er en fellesbetegnelse på mange retninger hvor fokus er rettet både mot handlinger og forskning rundt handlingene. Tiller (2006:48) definerer aksjonsforskning slik:

*Aksjonsforskning er et "helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren deltar i forandrende inngrep i det studerende feltet"*

Ut fra denne definisjonen foregår forskningen sammen med aktørene i praksis, og forskningen har som grunnprinsipp at resultatene som genereres skal komme praktikerne til gode i en eller annen form (Tiller 2006:45). Forskeren får via sin intervensjon i praksisfeltet forståelse for å skape handling som fører til endring. Intensjonen er derfor tosidig og betegnes som et bytteforhold mellom forsker og praksisfeltet (Bjørnsrud 2005).

Utgangspunktet for arbeidet kan like godt være praktikernes problemområder som forskerens problemstilling. Derfor kan det gjerne være praktikere som tar initiativ til aksjonsforskningsarbeidet. De bringer saker "Til torgs" (Tiller 2006). Stenhouse (1975) skriver om læreren som forsker i et laboratorium (klasserommet). Han hevder at en forsker utenfra ikke er nok, men skolens folk må i tillegg forholde seg kritisk og kreativt til egen praksis for å utvikle kunnskap. Det er dette Jarvis (2000), omtalt i

teoridelen, mener når han snakker om praktiker-forskere og hevder at de er i stand til å fremstille praksis med en dybde som tradisjonelle forskere ikke eier. Greenwood & Levin (1998) definerer aksjonsforskning som en kombinasjon av forskning, aksjon og deltakelse, hvor alle disse tre elementene må være tilstede for at prosessen kan kalles aksjonsforskning. Forskeren må ha tilgang til praksisfeltet, intervensere for å sette i gang en aksjon for dernest å bygge ny kunnskap til det bedre sammen med praktikerne. Lærere i skolen er dermed sentrale deltagere i å innvirke på egen situasjon og forbedre den gjennom ny innsikt. Ut fra dette er også *læring* grunnleggende innefor aksjonsforskning.

Carr og Kemmis (1986) drøfter seg fram til tre hovedformer for aksjonsforskning. Den første er *teknisk* aksjonsforskning hvor forskeren bestemmer retningen på et forberedt produkt og effektiviteten er et sentralt mål. Sagt på en annen måte blir skolens folk medløpere til det forskeren bestemmer. Forskeren kan defineres som eksperten på et felt som er valgt, og det plasseres i forhold til empirisk analytisk forskningstradisjon. Den andre formen er *praktisk* aksjonsforskning som i likhet med min studie, innebærer mer samarbeid mellom forsker og lærere. Det fokuseres på å utvikle den praktiske dømmekraften til lærere og forskere ut fra en refleksjon de samarbeider om. Her bærer forskerrollen mer preg av veilederrolle enn ekspert. Den siste omtales som *frigjørende* aksjonsforskning, og plasseres innenfor kritisk forskertradisjon. Den tar utgangspunkt i å få til en forbedret praksis der deltakerne selv tar ansvar og utfordringer kommer innenfra skolen. Handlinger og utvikling av praksis knyttes videre til forhold utenfor skolen, mer overgripende samfunnsforhold. Prosessen må ikke nødvendigvis ledes av en utenfra, men det knyttes noen minimumskrav til deltakernes styring, kritisk selvrefleksjon og systematikk. Forskerrollen her kan tenkes som likeverdig med praktikerrollen.

Som nevnt ovenfor kan aksjonsforskningen som blir tilrettelagt i dette prosjektet knyttes til praktisk aksjonsforskning. May Britt Postholm (2005) introduserer et tillegg ut fra denne tre-delingen, *interaktiv aksjonsforskning* for å fokusere på det

---

gjensidige forholdet mellom forsker og forskningsdeltakere *innenfor* organisasjonens rammer. Innenfor denne formen tenkes dette prosjektet plassert.

Jeg har samtidig ønske om at mitt prosjekt skal bidra til nye handlinger og perspektiv i praksisfeltet. Hva kan en aksjonslæringsprosess om temaet *tid* bidra positivt til? Videre er det ønske om at prosjektet skal være et *konstruktivt opplegg* som retter fokus mot hva aktørene kan og bør gjøre for å forbedre sin situasjon, slik det er beskrevet hos Kalleberg (1996). Et slikt standpunkt støttes også av Møller (1995) som hevder at pedagogikk som vitenskap bør oppleves nyttig for praksisfeltet, men samtidig forklare og fortolke den sosiale virkelighet som er og har vært. Med dette synliggjør hun at pedagogikk som vitenskap bør ha en konstruktiv oppgave, i tillegg til det *konstaterende* og det *vrderende*. Innenfor *konstaterende opplegg* vektlegges hvordan, hvorfor noe er, var eller kommer til å bli, mens man i *vrderende forskningsopplegg* fokuserer på hvilken verdi en sosial realitet har (Kalleberg 1996). Møller (1995) begrunner at det konstruktive forskningsdesignet gir mulighet for utvikling av teorier det ellers kunne være vanskelig å framskaffe kunnskap om.

Innenfor aksjonsforskning er *aksjonslæringsbegrepet* sentralt. Aksjonsforskning er det forskere gjør når de forsker i samarbeid med lærere og skoleledere for å påvirke praksisfeltet, mens aksjonslæring er det aktørene i skolen gjør (Tiller 2006). Skille mellom begrepene går ut på at forskning stiller strenge krav til forsker med hensyn til innsamling av data, analyse, dokumentasjon, tilbakemelding av resultater og etikk, noe som lærere og ledere ikke er pålagt i samme grad. Aksjonslæring beskrives nærmere i teorikapitlet.

I aksjonsforskning går man som nevnt inn i en aksjon, hvor forskningsprosessen starter med spørsmålene, som gjerne kan handle om noe som medfører *uro* i hverdagen. Prosessen er i stadig endring ut fra refleksjoner, forslag og ideer underveis. I dette prosjektets tilfelle medførte temaet "*tid*" uro i hverdagen. En uro som var der før prosjektet startet, men som ble satt under lupen i aksjonslæringsprosessen.

Aksjonsforskningsprosessen startet derfor med et mål om å forstå og beskrive samt å aktivt forandre opplevelsen av tidspress. Spørsmål og fortellinger ble virkemidlene som var under kontinuerlig reformulering underveis i prosjektet. Store deler av materialet ble kategorisert og systematisk gitt tilbake til praksisfeltet for dialog og refleksjon for å generere kunnskap som forbedret praksis. Dette er et ledd i valideringsprosessen (Tiller 2004). Hammersley og Atkinson (1996) betegner dette som respondentvalidering. Med dette mener de at gyldigheten i empirien blir vurdert av deltakerne gjennom fortolkninger som blir presentert fra forskeren.

Innenfor aksjonsforskning vil forskere og deltakere ha forskjellig utgangspunkt. Jeg vil derfor i det følgende gå over til å se på karakteristiske trekk ved forskerrollen.

## 2.3 Forskerrollen i aksjonsforskning

Forskerrollen innenfor aksjonsforskningen krever en særskilt drøfting da forskeren ikke bare skal hente ut data, men selv delta aktivt i feltet som studeres. Jeg skal i det følgende gjennomgå noen faser som har relevans for dette prosjektet som jeg tidligere har betegnet som interaktiv aksjonsforskning.

*Første fase* i forskningsarbeidet er å forberede studien og sammen med deltakerne sette opp en hensikt og en plan. Å kunne beskrive og forstå den allerede eksisterende hverdagen er viktig (Madsen 2004). Praktikerne er de som har best kjennskap til nåværende praksis og forskerens rolle blir å være en hjelp under beskrivelsen.

Dernest må det settes opp noen mål eller en hensikt som skal føre til en endring slik at det oppleves nyttig for deltakerne. Så er det klart for aksjonen (ibid).

*Underveis* i prosessen arbeider deltakere og forsker tett sammen. Når man går inn i et forskende partnerskap blir refleksjonen viktig. Den involverer både forsker og deltakere, og skal bidra til forbedring. Dialogen mellom forsker og praktiker er også en nøkkelfaktor. Gjennom dialogen utvikles ny kunnskap, kreativitet, kraft og motivasjon til endring. Forskeren er avhengig av tillit, samtidig med at vedkommende

---

også må ha tillit til deltakerne. Sagt på en annen måte må forsker anerkjenne og forholde seg til den kunnskapen og praksisen som finnes i det feltet hvor forskningen foregår (Bjørnsrud 2005).

På samme måte må deltakerne ha tro på at forskeren kan bidra med å tilføre skolen kunnskap. På dette grunnlaget kan det beskrives som et bytteforhold mellom forskning og utvikling (ibid). Forskerrollen i denne sammenheng betegnes som aktiv, deltakende og handlende. Forskeren er med på å tilrettelegge for prosesser og er ikke bare en *flue på veggen*, men fordi en deltar aktivt og påvirker har man mer rollen som en *sokratisk klegg* som skaper uro (Tiller 2006). Tiller (2006) hevder at bevisst og målrettet påvirkning er legitimt innenfor aksjonsforskning. Forskeren kan gjennom egen kunnskap og viten samt bidrag i form av teori, medvirke til å se nye muligheter sammen med deltakerne (ibid).

Aksjonsforskning preges i stor grad av ”det uferdige”, og forskerrollen innebærer at en må ha styrke til å holde ut, og holde igjen når presset kommer om at skolen vil bli ferdig (Tiller 2006). Forsker må ha evnen til å stille spørsmål, og riktige spørsmål som forventes begrunnet. Samtidig må en kontinuerlig vurdere om de er gode nok sett ut fra ønske om en forbedring (ibid). Spørsmålene som utformes gir retning for prosessen og de skriftlige tekstene i denne studien kan brukes som materiale både i utvikling innenfor skolen, samtidig med at de kan bli viktige bidrag innenfor forskningen. Datainnsamling kan gjøres ved bruk av observasjon, logg, intervju, brev og videre. Momentene over ivaretar bytteforholdet mellom utviklingen av studien og utviklingen av den praktiske aksjonslæringen ved skolen (Bjørnsrud 2005).

I *etterarbeidet* blir bearbeiding og tolkning viktig. Forskeren må ikke slippe skolen før de opplever å være på rett vei. Fortellingene som legges fram er samlingen av deltakernes narrativer, altså skriftelige dokumenter i en fortellende form (Bruner 2004). Gjennom forskningsprosessen med analyse og kobling av data til teori blir prosjektet forskning, og forhåpentlig er man i ferd med å utvide den eksisterende teori.

Som forsker vil man også få kjennskap til sensitive saker, og man må kontinuerlig vurdere hvorvidt alt skal publiseres. Som Tiller (2004:23) sier må man som forsker forplikte seg til aktiv samhandling samtidig som du *må kunne vandre i den livstrappa med de tre trinnene: kunnskap, kjennskap og klokskap.*

Jeg har i det foregående drøftet ulike sider ved aksjonsforskning og tatt for meg forskerrollen. Aksjonsforskning kan som nevnt innebære ulike metoder for datainnsamling. I dette prosjektet har jeg valgt å bruke *fortellingen* som metode, og i det følgende vil jeg begrunne og gi en teoretisk innramming for dette valget.

## 2.4 Om fortellingen som metode

Skrijving av fortellinger har i den senere tid blitt løftet fram som strategi for læring og utvikling, ikke bare som dokumentasjon, men som et dynamisk element for å videreutvikle tanker og erfaringer, gi taus kunnskap stemme og koble til nytt (Dysthe 2000). Historiefortellinger innenfor skoleforskning har fokus på hovedtemaer hvor forsker benytter teksten som dokumentasjon (Bjørnsrud 2005).

Innenfor dette prosjektet har jeg innhentet empiri i form av fortellingen som metode. Fortellinger fra lærere og ledes bruk av tid i skolehverdagen. Dette er et alternativ til åpne intervju, og jeg ønsket å engasjere og oppmuntre skoleledelse og trinn til å skrive ned fortellingene sine.

Fortellinger kan bare fungere når de gjøres mest mulig troverdig sett ut fra den virkeligheten de beskriver (Bjørnsrud 2005). En hovedhensikt med fortellingen er derfor å skape mening i en kontekst hvor man selv er deltagende og handlende (Bjørnsrud 2005). Fortellingen bidrar til både å beskrive, men samtidig skape nye måter å handle på når nye spørsmål og problemstillinger kommer opp etter hvert. Samtidig er det med på å avdekke hva som er bra og hva som kan bli bedre slik at det skaper mening gjennom fortolkningen vi har gjort (Bjørnsrud 2005). Arbeid med tidsbruk kan være en viktig utfordring innenfor skolens travle hverdag. Det var et mål

---

at deltakerne gjennom å referere, analysere og diskutere egen praksis skulle bidra til å skape mening og innhold om tid og tidsbruk. Videre var det nødvendig å skape retning og finne andre måter å handle på innenfor tidsbruken i lærere og lederes skolehverdag. Spørsmålene som ble stilt av meg som leder av prosessen danner rammen, men allikevel var det en intensjon å skape rom og frihet innenfor denne rammen for å avdekke skolens liv og daglige praksis. På denne måten kunne potensialet som ligger i fortellingen komme til sin rett.

Et sentralt fokus er at læringsprosessene først og fremst skjer i forhold til eget arbeid og problemstilling innenfor egen organisasjon, og ikke nødvendigvis gjennom formelle utdanningsinstitusjoner. Læringsforståelsen i dette prosjektet vektlegger dermed at læring skjer gjennom en aktiv deltakelse i en aksjonslæringsprosess.

Skriving av fortellingene har vært utarbeidet etter følgende arbeidsmåte for aksjonslæringen. Deltakerne har vært sammensatt i grupper hvor de skulle jobbe etter en modell som i utgangspunktet hadde spørsmål til deltakerne om det tema det ble arbeidet med. Det skulle gis skriftlige svar på spørsmålene. Modellen tilrettelegger en arbeidsmåte for deltakernes erfaringer og tanker om tidsbruken i skolehverdagen. ITP er forkortelse for deltakernes arbeid: Individuelt, Team og Plenum (Bjørnsrud 2005).

Første fase er å skrive teksten individuelt – den enkeltes meninger og erfaringer om spørsmålet skal høres. Deretter deler de som er i samme grupper tanker med hverandre, for å til slutt å samle refleksjonene i en felles tekst. I dette prosjektet utgjorde det enkelte trinn en gruppe. De skriftlige tekstene fra trinnene ble oppsummert og kategorisert av forsker for å legges fram i plenumssamling. I plenumssamlingene ble det åpnet for dialog og synspunkter. Samtidig ble relevant teori koblet til prosjektet. Kategorisering av refleksjoner danner grunnlag for den videre prosessen. Arbeidet blir gående i en sirkel hvor man anvender læringstrappa, og den ene ukens tekster danner grunnlag for neste ukens refleksjon (Tiller 2006).

Prosessene er tidkrevende og det er viktig å stoppe opp og forsikre seg om at deltakerne er involvert og har et eierforhold til prosjektet. Tiller (2006) hevder at det å

skrive refleksive tekster bedrer vilkårene for aksjonslæring. Dette omtales nærmere i teoridelen.

Fortellingene har sitt utspring i opplevelse fra informantenes livsverden, mens forsker deltar med økt forståelse gjennom bidrag i form av analyse og teori. Giddens (1997) kaller det for *dobbel hermeneutikk* når forskeren tolker informantenes tolkninger av deres egen virkelighet. Ved gjennomlesing av fortellingene i dette prosjektet, måtte jeg derfor være bevisst at mine fortolkninger alltid ble begrunnet ved å vise til andres fortolkninger. Denne dimensjonen i forskerrollen krevde at jeg hele tiden måtte skape distanse til feltet jeg forsket på og være bevisst min forforståelse. Jeg skal i det følgende gå over til å begrunne valg av forskningsfelt.

## 2.5 Valg av forskningsfelt

Kvalitativ metode åpner for flere alternative måter å finne utvalg. En strategisk utvalgsmetode har som mål å *utvikle en helhetlig forståelse av den større gruppen eller konteksten som disse enhetene til sammen utgjør* (Grønmo 2004). Vi kan med andre ord si at utvalget blir foretatt ut fra hvorvidt det er relevant og interessant i forhold til formålet med analysen. Kvale (1997) hevder at informantene godt kan utpekes etter den innsikt de besitter.

Videre er det nødvendig å avgjøre hvor mange informanter som er viktig for å sikre den informasjon man har behov for (Kvale 1997). Studiens formål er avgjørende og ifølge Grønmo (2004) veier det metodologiske tyngst. Formålet med denne studien er å forstå og beskrive hvordan deltakerne reflekterer over tidsbruk, og samtidig beskrive og forstå hvordan praksis endres når refleksjonene analyseres og gis tilbake for ny refleksjon. Ut fra dette tenker jeg at *en* skole er tilfredsstillende for å forstå fenomenet og kunne sette det inn i en større sammenheng. I dette prosjektets tilfelle ble egen skole valgt ut fra ulike begrunnelser. For det første ville det planlagte prosjektet kreve betydelig tidsbruk både for informanter og forsker. Det var derfor et pluss at ”feltet” var lett tilgjengelig. For det andre var skolen passe stor med ca 200



---

elever, og de hadde ord på seg for å være entusiastiske og villige til å prøve nye ting. For det tredje vises til Hatch (2002:98) som skriver: *”Good informants have knowledge about everyday life in the settings being studied, and they are willing and able to communicate that knowledge using their native language”*. Jeg var altså i den tro at informantene hadde god kunnskap om egen skolehverdag, noe som gjorde de i stand til, og motivert for å kommunisere kunnskapen sin. Dette er også i tråd med Kvale (1997) som sier at informantene kan utpekes etter den innsikt de besitter.

Med bakgrunn i dette ble barneskolen, sentralt på Østlandet valgt. Skolen med rektor var motivert for forskningsprosjektet, og valg av fokus ble et resultat av forskers observasjon innenfor egen kultur. Skolen hadde tidligere liten, eller til dels ingen erfaring med aksjonslæring i form av samarbeidsgrupper. På det tidspunkt undersøkelsen er gjort, hadde skolen 15 lærere fordelt på 7 trinn. I tillegg hadde skolen undervisningsinspektør og rektor, inspektør med undervisning inkludert i sin stilling. Jeg vil nå gå over til å se på valg av informanter.

## 2.6 Valg av informanter

Skolekollegiets utgangspunkt var lærere og ledelse med ulik erfaring og bakgrunn. Alle, bortsett fra en lærer, hadde arbeidet sammen mer enn 2 år. I løpet av prosjektet sluttet en nyutdannet lærer, og en startet opp. Sett ut fra Arfwedson (1984) kan det konstanteres at skolen hadde en etablert ”skolekode” hvor de individuelle kodene den enkelte brakte med seg var konfrontert og ”slipt” mot kollegiet (indre kontekster) og skolens omgivelser som elever og foreldre (ytre kontekster). Imidlertid vil det innenfor en hver skole utspille seg ”kamper” mellom de ulike kontekster, men etablering av felles forpliktende fora vil kunne fungere som en regulator og bidra til bevisstgjøring av grunnleggende verdier, oppfatninger og ferdigheter (ibid). Løvlie (1984) hevder at gjennom en selvframstilling i skolens felles fora, etableres en pedagogisk diskurs, hvor det ut fra en problematisert situasjon argumenteres ut fra begrunnede standpunkter. Altså, det første argumentet for å inkludere samtlige, både

lærere og ledere ved skolen. Som jeg viste ovenfor var jeg opptatt av gode og motiverte informanter med god kjennskap til egen skolehverdag. Siden prosjektet sorterte innenfor aksjonsforskning med tema rundt en aksjon som kunne skape uro og berøre alle, var det også ut fra dette naturlig at hele skolen deltok med ledelse og lærere. Jeg var opptatt av å få fram erfaringer og beskrivelser både fra leder- og lærerperspektiv, samt at deltakerne skulle få et eierforhold og en kollektiv læring innenfor fellesskapet. Som begrunnet tidligere i oppgaven, kunne samtlige deltakere reflektere over samme tema til samme tid, og videre møtes til dialog i plenum hvor alle deltok. På denne måten ville aksjonslæringen bli grunnlag for læring i hele organisasjonen. Det at skolen samlet sett arbeidet med aksjonslæringen var avgjørende for å analysere de handlinger som kunne være med å skape forandring i feltet som ble studert.

Bevissthet og refleksjon rundt min egen rolle som forsker var avgjørende i møte med feltet. Samtidig var det nødvendig å kjenne min egen forforståelse, og dette bringer oss over i forskerrollen.

## 2.7 Forskerrollen i eget prosjekt

Jeg har tidligere drøftet forskerrollen i aksjonsforskning rent teoretisk, men vil nå gå nærmere inn på dette og se det i sammenheng med eget prosjekt, innenfor egen kultur. Refleksivitet, bevissthet og evne til å kjenne sin egen forforståelse er en forutsetning. Forsker må vite og vise frem hvem hun er og hvilke erfaringer hun bringer med seg (Hammersly og Atkinson 1996). Utfordringen for mitt vedkommende var at jeg kjente skolen og personalet, og at de kjente meg som kollega over flere år. Av denne grunn ble det særs viktig å presisere min rolle og hva forskningen gitt ut på. Jo tydeligere og mer bevisst jeg kunne være på dette, desto bedre ble forutsetningene for å få gode og ”ærlige” data.

Jeg har tidligere drøftet dette prosjektets plassering som aksjonsforskning *innenfor* organisasjonens rammer, og sortert det under *interaktiv aksjonsforskning* (Postholm

---

2005). Innenfor denne retningen kan forsker og deltakere i et likeverdig samarbeid forsøke å utvikle praksisfeltet, samtidig med at det forskes på praksisen. Forskerrollen vil dermed være fortolkende og beskrivende samt interaktiv. Postholm (2005) konkluderer ut fra dette at dersom forsker har erfaring og kompetanse fra forskningsfeltet, er det etisk riktig å være med og endre prosessene dersom dette er avtalt på forhånd. Hvis forskningsarbeidet dokumenteres i en tekst i etterkant, sikrer ikke dette verken at teksten leses eller at praksisfeltet endres. Ut fra disse vurderingene må praksis endres mens forskningen pågår, dersom forutsetningene ligger til rette (ibid). Gjennom møte og dialog med ledelse, plangruppe og team, ble min rolle i prosjektet avklart.

Tiller (2006) skriver om tre paradigmer i forskerrollen. Innenfor det første paradigmet påvirker ikke forskeren feltet som dermed har et distansert forhold til forskningen. I det andre paradigmet beveger forskeren seg inn i feltet for å forske på innsiden, men egentlig uten å ha som intensjon å påvirke forskningsfeltet. Det tredje paradigmet forutsetter at forskeren går inn i en dialog med praksisfeltet. Det er innenfor dette paradigmet at aksjonslæring kobles med aksjonsforskning, og det er innenfor dette paradigmet at denne oppgaven befinner seg. Vi skal se litt nærmere på dette.

### **2.7.1 Hvem tar initiativ?**

Initiativ til aksjonsforskning kan komme fra praksisfeltet eller forsker, eller det kan være begge parter. Forskeren kan ha en problemstilling klar, men det er meget sannsynlig at den forandres underveis i takt med endringer som skjer i praksis. Sagt på en annen måte, kan forskningsprosjektet starte som en intervensjon, men gradvis forandres til å bli et gjensidig bytteforhold hvor begge parter bidrar. På denne måten vil ikke forskningen være statisk, men en dynamisk prosess mellom, i dette prosjektets tilfelle lærere og ledelse sammen med forsker når de møtes innenfor skolehverdagen (Postholm 2005). I dette prosjektet var det forsker med utgangspunkt i egne observasjoner på skolen, som la fram forslag til problemstilling. Problemstillingen om tid berørte, og ble derfor et godt utgangspunkt for det

interaktive forskningsarbeidet. Selv om det er forskning innenfor eget felt, vil forskeren ha et fortrinn i teorien på samme måte som praktikerne har det innenfor skolehverdagen. Utfordringen ligger i å få teori og praksis til å møtes på best mulig måte for å endre og utvikle både teorier og praksis. Samtidig ble det viktig å balansere forholdet mellom nærhet og distanse til feltet.

### **2.7.2 Egen rolle**

Mitt utgangspunkt i prosjektet var klart, - jeg hadde både erfaring og kompetanse fra feltet jeg skulle forske innenfor, og jeg hadde til og med arbeidet mitt knyttet til stedet. Med andre ord var det en utfordring, men samtidig en klar fordel. Hatch (2002:47) fraråder lærere å forske i egne klasserom og rektorer innenfor egen skole. Han hevder at det kan være vanskelig å skifte perspektiv og få den nødvendige avstand mellom seg selv som forsker og det du skal forske på. På den andre siden kan det være en utfordring for deltakerne å skille mellom at du er forsker og de kollegaer. Under forskningsarbeidet hadde jeg en lærerrolle på skolen, mens jeg tidligere hadde hatt vikariat som inspektør. Siden dette var et aksjonsforskningsprosjekt hvor jeg nettopp hadde valgt en forskerrolle som kunne være med å gripe inn, påvirke og bidra til å utvikle praksisfeltet underveis, var dette med på å gjøre det lettere. Dilemmaet mellom kun å være en forsker som registrerte i stedet for å intervensere var borte.

Mitt grunnlag var derfor en forskerrolle ut fra det paradigmet Tiller (2006) beskriver hvor forskeren går i dialog og påvirker praksisfeltet. Av denne grunn var rollen klarere og det måtte bli etisk riktig å være med å bidra til endring av prosessen på skolen.

Min rolle som forsker var en person innenfra. En person alle lærerne og ledelsen kjente godt. Av den grunn var aksessproblemet forholdsvis ukomplisert, og det var derfor ikke behov for å bruke tid på å bli kjent og godtatt på skolen. Jeg hadde også fungert som teamleder ved skolen i 2 år og personalet var vant til at jeg ledet samlinger. Allikevel må jeg si at personalet behandlet meg mer som en lærer enn en forsker i starten, og de så på prosjektet som noe de skulle bidra med for min

---

mastergrads skyld. Etter hvert som prosjektet utviklet seg og deltakerne fikk mer innsikt, opplevde jeg at oppfatningen av meg også forandret seg i takt med synet på prosjektet (Wadel 1991). Jeg fikk en mer sammensatt rolle, der jeg var lærer, teamleder og masterstudent. Sist men ikke minst startet prosessen med at personalet og ledelsen så meg som en forsker, og at jeg med mitt prosjekt faktisk kunne være med å påvirke skolehverdagen i positiv retning, noe tekstene også beskriver. Dette bekreftes av Silverman (2003:268) som skriver at nære relasjoner kan være et godt utgangspunkt for åpne og gode samtaler om tema, siden man kjenner hverandre godt, og kan mye om hverandre og feltet det forskes på. Samtidig vil en ha felles interesse av å belyse problemstillingen.

I form av ansatt kunne jeg heller ikke utelukke rollen som deltakende observatør på godt og vondt. Avhengig av brillene du har på kan ting forklares og forstås ulikt av forskjellige personer. Jeg måtte hele tiden være bevisst at jeg ikke så eget team gjennom mer positive briller enn de andre (Wadel 1991). Det ble derfor nødvendig å ha distanse til feltet. I form av min rolle lå ikke utfordringen i å balansere nærhet og distanse, men heller å skape nødvendig distanse. Innenfor hermeneutisk perspektiv er man opptatt av forskernes kontekst i tillegg til deltakernes mening og kontekst. Kravet om ”ikke-å-vite” blir derfor et vanskelig perspektiv i studier av samfunnsmessig fenomen (Moksnes Furu 2004). Wadel (1991) sier at ulempen ved at man befinner seg i ”kjent kultur” er at det som blir tatt som en selvfølge, ikke blir satt ord på.

Det kunne være perioder, og særlig mot slutten, hvor jeg selv så mer optimistisk på aksjonen og skriving av refleksjonstekster enn det deltakerne gjorde. Periodevis var det vanskelig å holde frister før plenumssamlinger, og da var jeg i høyeste grad til stede og minnet på og oppmuntret. Min forskerrolle ivret for å utvikle praksis underveis, og det betydde at jeg kanskje, og særlig i starten, signaliserte fortvilelse hvis noe ble utsatt. Etter hvert ble det lettere for meg å se på både endringer og eventuell motstand som mer interessant enn problematisk. Ut fra dette tolker jeg at jeg har vært i stand til å jobbe aktivt for å oppnå nødvendig distanse. Det hevdes at den

som skal gjøre feltarbeid i eget samfunn må streve med å komme seg ut av kulturell hjemmeblindhet, mens den som skal forske i annet samfunn, må streve med å komme inn i den fremmede kulturen (Gullestad 1991). Ut fra dette hadde jeg noen klare fordeler samtidig som noen dilemmaer kan være helt nødvendig å løfte fram.

### **2.7.3 Dilemma i forskerrollen**

Sett ut fra ovennevnte har jeg allerede påpekt en del av de utfordringene som kan knyttes til forskerrollen. I dette prosjektets tilfelle har jeg allerede drøftet advarselen mot å være forutinntatt. Dette gjelder særlig innenfor egen kultur, men også i studier generelt. Å gi seg ut for å være totalt objektiv kan være et mål, men blir kan hende et vel ambisiøst prosjekt. En må forhindre å la seg styre av hvordan prosjektet ønskemessig kunne forløpt, og være bevisst på hvilke spørsmål man stiller eller unngår å stille. Videre kan det også oppstå et dilemma for forsker ut fra egne mål, og skolens mål for praksisfeltet, da forskningen har til hensikt å tjene praksisfeltet samtidig som den skal bidra til teoriutvikling. Møller (1996) skriver at det kan være en utfordring at denne dobbelte målsettingen ikke alltid er i samsvar. Underveis, og som et resultat av prosessen, kan det komme opp situasjoner og konflikter som har behov for å løses, men som ikke er forskers oppgave. Innenfor mitt prosjekt hadde jeg ikke lignende erfaringer, men i etterkant kunne jeg se at dette hadde jeg nok ikke alltid vært bevisst. Derfor er det en kunst å holde igjen og sortere hva du som forsker skal gå inn i.

Et dilemma som kanskje kunne være mer fremtredende var balansen mellom å styre prosjektet som en prosessveileder og samtidig ikke overta helt slik at det ødela for læring. I mange tilfeller var det fristende med en sterkere styring, og spesielt da prosjektet var i den avsluttende fasen. Som forsker hadde jeg underveis gjort meg mange tanker i forbindelse med fortolkning og analyse, noe som bidro til at jeg opplevde å være i forkant og måtte passe meg for ikke ha en rolle hvor jeg fratok deltakerne ansvar og fikk eller tok rollen som ”den som hadde rett svar”.

---

Tiller (2004) hevder at alle forskere ikke nødvendigvis er gode aksjonsforskere. En god aksjonsforsker må ha evne til å tilrettelegge for gode dialoger, empati, klokskap i å navigere, tillit og sensitivitet. Underveis i prosjektet opplevde jeg at deltakerne kom med gode tilbakemeldinger og var svært positive til arbeidet som ble gjort. Jeg opplevde at de i høy grad viste tillit til meg i min forskerrolle, noe også tekstene bekrefter. Tiller (2004) sier videre at forsker må beherske balansen mellom praktisk handling og teoretisk gransking. Her opplevde jeg selv å ha en fordel siden jeg kjente praksisfeltet godt og den kulturen som var rådende. Som ”feltarbeider” hadde jeg mulighet til å ”kjenne” på stemningen, justere og påvirke den praktiske handlingen underveis, dels i plenumssamlinger og dels i møte med ledelse og plangruppe. I tillegg kunne jeg underveis bidra med relevant teori til deltakerne. Forskeren må ha evnen til å tåle kaos- og innovasjonsangst siden dette i stor grad kan prege aksjonsforskningsprosjekt som underveis har karakter av det uferdige. Når jeg vurderer dette i etterkant, var elementene vi hadde av kaos helt nødvendig for å skape retning og utvikling. Jeg tenker imidlertid at jeg som forsker ble mer utfordret av dette enn det deltakerne gjorde.

En dilemmasituasjon kan også være knyttet til deltakernes rett til å kontrollere hva som offentliggjøres, versus retten til å publisere funn som kan belyse problemstillingen (Møller 1996). Jeg skal videre gå over til å belyse etiske utfordringer.

#### **2.7.4 Etiske utfordringer med å forske innenfor egen kultur**

Dialogen og samtalen vil ikke *kun* gi oss et vitenskapelig produkt, men vil også avdekke mellommenneskelige forhold. Sagt på en annen måte er det et moralsk forhold som stiller krav til personvern og respekt for aktørene. De etiske sider ved prosjektet vil derfor ta hensyn til de tre regler for forskning på sosiale og mellommenneskelige forhold som omtales fra NESH. Jf De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, jus og humaniora fra 2006 hvor det står i pkt 19 ”Forskerens ansvar for å fremtre med klarhet; Forskeren har et ansvar for å

*forklare begrensninger, forventninger og krav som følger med rollen som forsker.*” I forbindelse med egen kultur har jeg hatt en spesiell nærhet til praksisfeltet og kommet tett inn på personer noe som krever respekt for den enkeltes integritet.

I behandlingen av deltakerne og innsamlet materiale har jeg bestrebet meg på å følge disse reglene: *det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser* skissert av Kvale (1997). *Det informerte samtykke* blir ivaretatt ved at deltakerne har sagt seg villig til å være med. Videre har de fått god informasjon om hensikten med prosjektet og datainnsamlingen. På forhånd hadde jeg orientert rektor og de ulike team på skolen om prosjektet og gjennomføringen. Alle ble utfordret til å komme med synspunkter. Det var også viktig å få fram at prosjektet i tillegg til min forskning, først og fremst skulle bidra til en læringsprosess og forhåpentlig endring av praksis rundt tidsbruk på skolen. På denne måten kunne jeg sikre at den enkelte hadde samtykket og følte forpliktelse til å være med. Jeg hadde videre et informasjonsmøte med kommunalsjefen for å presentere prosjektet. Mitt håp var at dette prosjektet kunne bidra til å belyse forståelse av ledelse i en presset tid, og at det kunne ha en felles interesse for alle skoler innenfor kommunen. Siden dette var et aksjonsforskningsprosjekt ville det kreve mye tid og innsats fra deltakerne. Det var derfor nødvendig at ledelsen samtykket og hadde ansvar for at det ble avsatt tid gjennom hele prosjektet, både til tekstskriving, plenumssamlinger og planleggingsdag. På forhånd hadde jeg forsøkt å tydeliggjøre tiden jeg trodde det ville ta, men underveis måtte det justeres da det ble mer omfattende enn først tenkt.

*Konsekvens og konfidensialitet* baserer seg på ansvaret for ikke å påføre deltakerne skade og sikre anonymisering (Kvale 1997). Under et aksjonsforskningsprosjekt kan det framkomme opplysninger av sensitiv art, og refleksjonstekster kan bringe forsker bakenfor andres grenser (Fog 1994). Forsker kan få kjennskap til opplysninger som kan være med å ramme den enkelte hvis de ble kjent, eller refleksjonstekster kunne være med å avdekke verdier og holdninger som ville bli regnet for uakseptable i den arenaen forskningen pågikk (ibid). Ut fra dette ser vi at det også kan bety at informasjon som kan være interessant for forskningen, ikke kan brukes.



---

Retningslinjene omtalt fra NESH (2006) sier imidlertid at ingen kan forlange full beskyttelse mot ubehag på linje med dagliglivets frustrasjoner eller mot enhver økt innsikt i egen situasjon. Dette krever at forsker hele tiden må forholde seg til kravet om taushetsplikt og konfidensialitet. Underveis i mitt prosjekt hadde vi regelmessige plenumssamlinger hvor refleksjonstekstene ble presentert i kategorisert form. På denne måten ble deltakerne i stand til å vurdere mine fortolkninger av informasjonen som kom inn. Samtidig sikret det en konstruksjon i samarbeid med forsker. Forsker har hele tiden et ansvar for å hindre at deltakerne utsettes for alvorlige belastninger, og jeg har bestrebet meg på å følge opp dette.

I mitt prosjekt med data innhentet fra egen kultur kan det være sårbart med tanke på materialet. Det er gjort kjent i møte med skoleeier, rektor, plangruppe og lærere. Ingen har trukket seg fra prosjektet og jeg oppfatter dette som en tillitserklæring og at deltakerne har følt seg trygge. Hvis man kjenner deltakerne godt fra før, vil en kanskje kunne gjette seg til hvem som har skrevet hva, men i den faglige sammenheng er dette lite interessant. Prosjektet skulle ikke vurdere den enkelte informant, men målet var en utvikling av praksis mens studien pågikk, samt å kunne konstruere ny kunnskap og forståelse.

## 2.8 Praktisk gjennomføring av prosjektet

Denne delen presenterer de ulike faser innenfor aksjonslæringen fra starten med forarbeidet, gjennomføringen og tilslutt dokumentasjonen som skal være skolens "huskelapp" (Tiller 2006). Det vil gjennom aksjonslæringens faser vises at det er lærerne selv som er aktører og det viktigste bidraget til å skape en lærende kultur på skolen. Jeg som forsker hadde som oppgave å medvirke til å analysere og utvikle den praksisen som var rådende på skolen, og synliggjøre verdien av systematisk refleksjon. Videre var det et grunnleggende håp at deltakerne etter hvert skulle oppleve prosjektet som nyttig og se seg selv som viktige aktører med sin erfaring og kunnskap. Til sist er det fra mitt forskerståsted ønske om at prosjektet skal

representere nye perspektiver eller utvide teorier. Samtidig håper jeg aksjonslæringen blir en inspirasjon for skolen som deltar, og har overføringsverdi til andre skoler i forhold til å utvikle praksis. Det er dette Goodsen (2000) beskriver som et bytteforhold mellom teori og praksis.

Disse fasene kan sees som enkeltstående samtidig som de også vil gripe over i hverandre underveis. Aksjonen strakte seg over ca  $\frac{3}{4}$  år ved skolen og fortsatte etter at forsker hadde trukket seg ut.

### **Fase 1 – planlegging**

Innenfor denne fasen ble det innhentet tillatelse fra rektor. Prosjektet ble presentert for kommunalsjef, skolens plangruppe og team. Personalet med rektor ved skolen ble utfordret på tema for aksjonslæringen. Det ble åpnet for å bringe tema ”til torgs” (Tiller 2006). I det enkelte team ble det drøftet ulike ideer som igjen ble tatt videre til ledelsen. Jeg hadde et sterkt ønske om at prosjektet skulle ha en hensikt og føre til noe som berørte skolen og satte engasjement i sving. Flere temaer ble drøftet, men ideen om ”Tid” ble til på et veiledningsmøte mellom professor Tom Tiller og meg, da vi snakket om hva lærere i skolen var opptatt av. Tema ble presentert for skolen, og vakte umiddelbart en positiv stemning hos ledelse og personale. Tid, nok tid og savn av langsom tid berørte alle i skolehverdagen, og de følte til stadighet at de ikke fikk gjort det de helst ville fordi det var noe annet de måtte gjøre først. Da var masteroppgaven i gang, og jeg som forsker hadde fått det engasjementet og den starten på prosjektet jeg bare kunne ønske meg.

Det ble redegjort for aksjonslæringsprosessen og hvordan den var tenkt gjennomført. Grunnet allerede fastsatt timeplanlegging, ble det ikke avsatt *tid* til prosjektet de to første ukene, men etter dette fikk personalet ca 30 minutter pr uke til å skrive refleksjonstekster. Det ble også avsatt tid til plenumssamlingene. Skolen har læringsplattformen Microsoft Learning Gateway og jeg fikk opprettet en eget område på oppstartssiden hvor jeg presenterte *ukas refleksjon*. Etter prosjektets slutt var det

---

tenkt at dette området kunne fungere som et sted vi kunne bringe ”saker til torgs” (Tiller 2006).

## **Fase 2 - refleksjon og læringsprosesser**

I løpet av vår og høst ble det tilrettelagt for ulike refleksjonsprosesser. En prosess hvor ledelsen og lærerne ble presentert for ulike spørsmål knyttet til temaet tid som kritisk faktor ved skolen. Refleksjonstekster ble utarbeidet innenfor hvert enkelt trinn en gang i uken. Aksjonslæringsstrategien omfattet som tidligere nevnt, fortelling gjennom skriving av tekster. Analytisk ville arbeidet foregå opp og nedad *læringstrappa* som ble presentert i den andre plenumssamlingen (Tiller 2006). En prosess som ble brukt som design for å bevisstgjøre deltakerne på å komme fra *løst prat* til et metanivå hvor erfaringer kunne sees på distanse og kobles mot teori for å skape mer læringskraft. Løst prat ble dermed ordnet og knyttet til begrep som videre ble koblet til andres erfaringer og senere teori.

## **Fase 3 - dialog mellom teori og empiri – aktører i egen hverdag og kollektiv læring**

Fra uke til uke var de innkommene refleksjonstekstene med å danne utgangspunkt for neste ukes spørsmål. Som prosjektleder og forsker ble det min oppgave å kategorisere og strukturere refleksjonstekstene fra uke til uke. Her ble det viktig å få fram de ulike ”stemmene” og mulighet til å lære av hverandres handlinger og erfaringer. De kategoriserte tekstene ble videre presentert i plenumssamlinger hvor de ble knyttet til teori. Det ble min oppgave som forsker å bringe inn teori som kunne bidra til nye tanker og således en utvikling av praksisfeltet. På denne måten ble teorier en del av hele prosessen. Arbeidet jeg hadde som forsker fra uke til uke med refleksjonstekstene, teori og nye spørsmål, bidro i stor grad til at analysene var godt i gang allerede under datainnsamlingen. Dette vil vises under ”bildene” som fremkommer fra praksisfeltet. Som forsker hadde jeg i tillegg til å ”skape retning”, være pådriver og oppmuntrer, oppgaven med å sikre at framdriften var forankret hos skolens ledelse. Derfor hadde jeg foran hver plenumssamling en gjennomgang av

innhold på rektors kontor. Dette ble et viktig grunnlag for prosjektets verdi og videreføring.

#### **Fase 4 – Implementering av ny kunnskap**

Siste fase gikk ut på å omdanne refleksjonene til en endring i praksis. En refleksjon er ikke til for refleksjonens del, men skal føre til endring i form av bedre praksis. Elkjaer (2004) sier at organisasjonslæring omhandler det å finne *balansen* mellom på den ene siden refleksjon over egne arbeidsmåter, og motsatt handlinger som etablerer ny praksis eller forsterker det som fungerer bra. Med andre ord må vi ikke å komme i skade for å reflektere så mye at det ikke blir plass til handling, siden å handle og det å gjøre noe i praksis ligger forut for tankene. I motsatt fall må det heller ikke bli for mye handling og lite refleksjon. Kort oppsummert er det balansen som teller og er avgjørende for hvorvidt vi lærer.

Prosjektet hadde som målsetting å finne noen *punkter* å styre tiden etter, og det ble skolens ledelse og aktører som hadde ansvar for å handle ut fra intensjonen. Denne målsettingen var det jeg som leder av aksjonslæringen som tok initiativ og oppfordret til. Dette skulle sikre en felles forståelse og bevissthet på skolen. Når jeg som forsker trakk meg ut, ble det opp til plangruppe med ledelse å kontinuerlig vurdere om skolen var på rett vei. Teamledere ble utnevnt til "*forandringsobservatører*" som hadde ansvar for å "*måle temperatur*" og analysere underveis. Hva har vi gjort? Hva har vi lært og Hva er lurt? (Tiller 2006). Aksjonen var langt fra over, men forandringsprosessene var godt i gang. Revans (1996) sier at det kun er en måte å finne ut hva aksjonslæring er, og det er ved å prøve det ut i praksis, og nå var denne skolen godt på vei med sitt aller første prosjekt.

## **2.9 Bearbeiding av empiri**

Med utgangspunkt i problemstillingen hadde jeg før innhenting av empiri valgt ut sentrale ideer knyttet opp til prosjektet. Jeg hadde forsøkt å få fram den rådende

---

debatten knyttet til temaet tidsbruk i skolen, og endringer som hadde funnet sted over tid. Selv om jeg hadde knyttet relevant teori opp mot prosjektet, har det ikke vært en rettlinjert prosess. Møller (1996) beskriver i sin doktoravhandling en prosess hvor det skjer en overlapping mellom teori og møte med empiri. Denne erfaringen hadde jeg også i mitt prosjekt. Aksjonsforskning er som nevnt tidligere uferdig, og underveis i forskningsprosess og analyse ble ny teori koblet til, som igjen dannet grunnlag for nye spørsmål (Tiller 2006). Slik foregikk innhenting av empiri, konstruksjon av forståelse og bearbeiding av data i en dynamisk relasjon mellom arbeid med teori (ibid).

I arbeidet med kvalitative metoder får man ofte inn store mengder data, noe dette prosjektet også ble en bekreftelse på (Kvale 1997). Underveis og i etterkant måtte jeg rydde materialet slik at det skapte mening, uten at kravene til tolkning ble så faste at det forhindret en kunnskapssøkende prosess. Analysearbeidet er foretatt ut fra Kvales (1997) begrep; *meningsfortetting og meningskategorisering*. Under meningsfortetting foregår en forkorting av de skriftlige tekstene. Antall ord reduseres og setninger komprimeres så materialet blir mer oversiktlig. Når dette arbeidet var gjort, ble teksten overført til en meningskategorisering. Med dette menes at teksten ble kategorisert ut fra sentrale temaer og analysebegrep (ibid).

Kvale (1997) anbefaler at tematiseringen bør utvikles på kvalitativt grunnlag av både teoristudier og datamaterialet. Derfor er analysebegrep hentet dels fra teori og dels ut fra hva som var aktuelt etter en vurdering av tekstene. Dette kan være med og illustrere den tidligere omtalte abduksjonen i prosjektet. Analysebegrepene er nærmere presentert i kapitlet om ”empiriske bilder”.

I dette prosjektet har meningskategoriseringen foregått i to operasjoner.

Refleksjonstekstene fra de ulike trinnene ble første gang ordnet i samle kategorier, før de ble presentert innenfor plenumssamlingene. Her var jeg på jakt etter felles tanker og utfordringer rundt tidsperspektivet, samtidig med at jeg kunne avdekke innhold. Denne delen av prosessen kan betegnes som den mest kreative og artistiske delen av kvalitativ forskning hevder Hatch (2002). På den annen side er den kritisk fordi denne fasen handler om rydde materialet på en slik måte at det gir svar på det du undersøker

(ibid). I neste omgang ble tekstene knyttet mot analysebegrep valgt ut den sentrale teorien.

I fortolkningsprosessen søker man sammenhenger mellom empiriske data og teori. Under analyse av refleksjonstekstene betraktet jeg materialet med forskerblick. Jeg forsøkte å løfte det fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå, hvor tolkning vil si å avdekke og uttrykke forståelse i den sammenhengen det oppstår (Gudmundsdottir 1997). På den måten vil ny forståelse skapes ved at man i fellesskap tillegger det man reflekterer over ny mening. Samtidig bærer vi med oss vår egen forståelse av fenomenet i sammenhengen (Gilje og Grimen 2002). I tillegg til dette er datamaterialet basert på informantenes fortolkninger og sin forståelse. Dette har utgangspunkt i den tidligere omtalte hermenautiske sirkel hvor fortolking foregår i stadig bevegelse mellom helhet og del, mellom det som skal fortolkes, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forståelse (ibid). Med henvisning til Kvale (1997) sier han at en hermenautisk tilnærming til tolkning innbefatter at forskeren aksepterer at det kan ligge et mangfold av betydninger i informantenes uttalelser. Gjennom refleksjonstekstene ble tanker og erfaringer delt med hverandre og meg. Dette bidro til å utløse spørsmål og nye tanker underveis. Noe fikk man bekreftet, noe avkreftet samtidig med at man gjennom refleksjon og spørsmål rundt temaet fikk ny forståelse som kunne bidra til andre handlinger.

Med grunnlag i datamaterialet ble det min forskeroppgave å gjøre beskrivelser og forståelse om til forskningsbasert kunnskap. Underveis i prosjektet har hensikten med teoriinnspill vært å bidra til analytisk kraft hos deltakerne, eksempelvis *læringstrappa* (Tiller 2006). Teori har videre medvirket til å gjøre utviklingstrekk mer synlig samtidig med at det var en støtte i analysearbeidet.

Ved meningsfortetning og rekonstruksjon finnes det alltid mulighet for at utsagn og kategorier blir løsrevet fra det opprinnelige slik at forskningsprosessen ikke er pålitelig og gyldig. I følgende del vil jeg derfor se nærmere på dette.

---

## 2.10 Validering

Innenfor forskning er spørsmål om gyldighet meget relevant. Validering handler om å stille spørsmål om hvorvidt jeg har undersøkt det jeg ønsker å undersøke. Kvale (1997) hevder at validitet i stor grad er et spørsmål om kunnskapen som utvikles kan forsvares. Han deler validitet i tre kategorier; *håndverksmessig*, *kommunikativ* og *pragmatisk* (ibid). Disse skal jeg forsøke å se i sammenheng med dette prosjektet.

*Validitet som håndverksmessig kvalitet* som Kvale (1997) betegner å omfatte og være bevisst forskerrollen; at innhold og formål med undersøkelsen har vært grunnlag for utforming og gjennomføring av deltakernes tekster, samt oppbevaring, strukturering og analyse av materialet. Hvis vi relaterer til Dalen (2004) omtaler hun noen utfordringer som er særlig relevant for mitt prosjekt innenfor egen kultur. Hun sier at forskeren kan kjenne seg så familiær med fagfeltet at vedkommende overser interessant informasjon. Videre kan forsker legge så stor vekt på sin førforståelse at avvik fra denne ikke blir ivaretatt. Til sist kan det være en fare for at forskeren vektlegger informasjon fra enkeltpersoner eller trinn som nøkkelinformasjon (ibid).

Jeg har bestrebet meg etter å kontrollere gjennom spørsmål innenfor plenum og til meg selv om min egen forutinntatthet. Videre har jeg hele tiden forsøkt å være bevisst faren for å bli ”familiær” og betrakte noen deltakeres informasjon som mer verdifull.

*Kommunikativ validitet* som ut fra Kvale (1997) innebærer at resultatene og konklusjonene fra undersøkelsen, bør kommuniseres og drøftes i en åpen samtale med andre. I dette prosjektet har empirien vært kvalitetssikret gjennom validering i plenumssamlinger, gjennomlesing av kategorisering på skolens MLG-portal, samt skolens endelige ”tidsplakat”. Gjennom kategorisering som ble presentert for deltakerne la jeg også til rette for en validitetsvurdering. I tilfeller hvor deltakerne ikke kjente seg igjen, ble data rettet opp underveis.

*Pragmatisk validitet* hvor Kvale (1997) vektlegger at resultatene skal føre til handling eller endring av praksis. Gjennom eksemplifiserte tekster fra deltakerne vil leseren få

et inntrykk av utviklingen av praksis underveis i forskningsprosjektet. For meg har det vært viktig å synliggjøre aksjonen i ”*Skolens tidsplakat*” som inneholdt skolens mål og retning. Det er vågalt å trekke bastante konklusjoner og påberope seg en ”sannhet”. Ei heller er det enkelt å si at prosjektets empiri er valid. For meg har det imidlertid vært viktig å vise at materialet jeg presenterer kan bidra til interesse og diskusjon og forhåpentlig være av verdi for andre i ulike sammenhenger.

## 2.11 Oppsummering

Et forskningsopplegg, eller designet må velges slik at designet på en best mulig måte belyser problemstillingen. Valg av design er særs viktig for å oppnå god validitet (Lund 2002). Forskningsdesignet i denne oppgaven er beskrevet med bakgrunn i en teoretisk referanseramme hvor systematisk refleksjon i en aksjonslæringsprosess om tid er sentrale begrep. Prosjektets mål er å få tilgang på data gjennom fortellingen som metode. Data som bidrar til å beskrive og forstå hva som skjer når aksjonslæring initieres rundt tema tid for å skape endring.

Når målet med den kvalitative forskningen er å få økt innsikt og forståelse for det som skjer, må *fortellingene* som nevnt tidligere, tolkes og analyseres ved hjelp av ulike tilnærminger hvor forskeren forsøker å forstå fenomenet innenfra. Begrepet ”forstå” er derfor sentralt innenfor hermeneutikken (Gilje og Grimen 2002). I dette prosjektet har jeg gjennomført et intervenserende forskningsopplegg hvor jeg som forsker har grepet inn i feltet som studeres med tanke på å påvirke og forbedre. Opplegget har hatt *to parallelle prosesser*, aksjonslæringen som har pågått innenfor skolen knyttet til temaet om tid, og min aksjonsforskning med fokus på å forstå og beskrive hva som skjer når praksis endres.

Initiativ til aksjonen ble tatt av meg som forsker, og prosessen ved skolen startet derfor likt med aksjonsforskningen. Skolen fortsatte imidlertid aksjonen etter at jeg hadde trukket meg ut. Opplegget kan betegnes som både handlings- og teorirettet, og har vært en gjensidig læring (Kalleberg 1992). For det første vil en som forsker delta



---

aktivt for å skape et helhetlig og konstruktivt forskningsopplegg hvor intensjonen gjerne er todelt. Det skal kunne genereres ny kunnskap, og parallelt skal feltet som studeres kunne forbedres. Ut fra dette ser vi at det skjer et bytteforhold mellom forsker og praksisfeltet, noe som også er et kjennetegn ved pedagogisk aksjonsforskning (Bjørnsrud 2005).

Aksjonsforskningen har som krav at det skal dokumenteres og produseres formelle tekster fra prosjektet. Empirien som er samlet vil derfor bidra til å utvikle nye mønster og ny innsikt som igjen kan kobles og drøftes mot teori slik at nåværende teori utvides eller ny teori skapes. På denne måten blir aksjonsforskningen ivaretatt av forsker, mens aksjonslæringen blir aktive handlinger ledere og lærere utfører i sin hverdag. Med dette fokus utfylles rollene i det forskende partnerskap. Forskningen skjer ikke gjennom ”flue på veggen perspektivet”, men mer i form av en stikkende ”sokratisk klegg” (Kalleberg 1995).

Forskerrollen er viet betydelig plass i dette kapitlet. Dette er et bevisst valg vurdert ut fra at jeg befant meg innenfor ”kjent kultur”. Utgangspunktet mitt kunne derfor være tosidig. Det kunne være en ulempe, siden jeg måtte holde distanse, og en fordel, da jeg ikke måtte streve for å komme innenfor. Det har vært viktig for meg å ha en grundig drøfting rundt dilemmaene, slik at jeg var bevisst min rolle og kunne ha den nødvendige distansen under bearbeiding av empirien. Dette er også et nødvendig ledd innenfor valideringen.

For å besvare problemstillingen var det behov for å gjøre grundige overveielser over relevant teori som kunne knyttes opp mot prosjektet. Jeg skal i det følgende kapitlet redegjøre for hva jeg valgte ut. Den teoretiske rammen starter med teorier rundt tid og tidsbruk, og fortsetter med skolen som læringsarena.

### 3. Sentrale tidsbegrep

At refleksjonen i denne oppgaven skulle omhandle tid, har som nevnt innledningsvis, sitt utspring i en akutt følelse av at skolen er i ferd med å løpe fra seg selv. En lærer- og lederrolle i kontinuerlig endring gjør at skolehverdagen synes preget av høy intensitet. Profesjonen kan ut fra dette bli meget sårbar fordi man hele tiden står overfor endringer i møte med lærere og elever i klasserommet dag ut og dag inn.

Flere teoretikere har uttalt seg om tidsbruk. Hargreaves (1996) diskuterer også tid som kvalitet eller kvantitet i sin bok om *Lærerarbeid og skolekultur*. Han sorterer tiden innenfor fire dimensjoner, hvor jeg har vagt ut tre som det er naturlig å sette fokus på innenfor dette prosjektet; *teknisk-rasjonell tid*, *fenomenologisk tid* og *sosiopolitisk tid*. Dimensjonene var særs relevante ut fra problemstillingen jeg hadde laget, og et viktig bidrag til å ramme inn lærere og ledelsens hverdagserfaringer om tid og tidsbruk.

#### 3.1 Teknisk rasjonell tid

Denne betegnelsen blir brukt om tid som en avgrenset ressurs eller et middel som kan styres og organiseres slik at bestemte pedagogiske målsettinger kan gjennomføres (Hargreaves 1996). Sagt på en annen måte er det snakk om administrativ styring. Ved en skole tenker jeg at ledelsen eksempelvis vil bestemme bruk av læreres tid for å implementere satsningsområder. Denne tiden vil også kunne kalles objektiv eller fastlagt tid. Den kan økes, minskes og forandres alt etter hva ledelsen anser som beste middel for å nå målet, altså en dimensjon innenfor rasjonell mål – middel tenkning (ibid). Et mål blir derfor å bestemme bruken av tid og innholdet sett ut fra hva som er det beste for å realisere målene i læreplanen (Hargreaves 1996). Tidens teknisk-rasjonelle dimensjon har innvirkning på lærere og ledelsens arbeid og kan i høy grad bidra til å fremme eller være til hinder for innovasjon.

---

Hargreaves (1996) viser til en studie av utviklingsarbeid gjort av Fullan, hvor han konkluderer med at selv små tillegg av disponibel tid, kan innvirke på resultatene. Videre viser Hargreaves (1996) til Bird og Little som finner at den viktigste ressursen er at lærere har tid til å være sammen om å undersøke, analysere og utvikle egen praksis, og at rektorer, inspektører og teamledere har tid til å støtte forbedringstiltak. De finner at det burde være betraktelig bedre tid til slike aktiviteter i løpet av en skoledag, enten ved at arbeidsdagen ble utvidet eller ved at mindre viktige oppgaver ble avskaffet (Hargreaves 1996:106).

Hargreaves (1996) refererer også til en undersøkelse om tidsbruk gjort av Campbell, samt et eget studium. Her viser funnene at selv om bedre tid er et vilkår for å få til kollegasamarbeid, er ikke dette alene et tilstrekkelig vilkår for en bedre skole. De fant at mer undervisningsfri tid ofte ble brukt på retting og individuelt arbeid istedenfor samarbeid. På denne bakgrunn ble det konkludert med at det ikke alltid er nok å avsette *mer tid* (Hargreaves 1996:107). Tid er og blir en knapp ressurs som er viktig å skaffe til veie, men ekstra tid er ikke en ressurs i seg selv. Ut fra et utviklingsperspektiv blir det i tillegg viktig å se hvordan tiden oppfattes og brukes (Hargreaves 1996). Dette bringer oss over på en annen dimensjon som er viktig å ta i betraktning.

### 3.2 Fenomenologisk tid

Dette er en dimensjon av tiden hvor den er subjektiv og kan oppleves ulikt fra person til person. Tiden kan gå sakte eller fly av sted uavhengig av hva klokken viser. Det at tid oppleves ulikt kan ha sin bakgrunn i oppgaven som utføres, interesser vi har, krav som stilles til oss eller om det vi gjør anses for nyttig? Vi kan finne store ulikheter mellom en skoleleder som ønsker å være innovativ på den ene siden, og en lærer som har tankene sine i klasseromskonteksten, når det gjelder konsekvenser for tidsopplevelse (Hargreaves 1996). Han viser til en studie utført av Werner, hvordan nye utviklingsarbeider kan skape stress og frustrasjon hos lærerne siden nye krav blir

stilt uten at det integreres i eksisterende praksis og rutiner, eller avsettes tid til (ibid). Sagt annerledes vil det antagelig være store forskjeller i det subjektive tidsperspektivet hos ledelse og lærere, noe som igjen slår tilbake på styring av endring.

Dette synliggjør Hargreaves (1996) i en oppstilling mellom *monokron* og *polykron* tidsoppfatning. Innenfor den monokrone tidsoppfatning vil en konsentrere seg om å gjøre ting i rekkefølge som en slags lineær progresjon. Således prioriterer man å følge planen og iverksettingen av den, og er lite oppmerksom overfor saker og ting som kommer opp i øyeblikket hevder Hargreaves med referanse til Hall (Hargreaves 1996). I motsatt fall vil polykron tidsoppfatning ha fokus på flere ting samtidig, og hvordan man mestrer å gjennomføre disse på en god måte. Hvis en tenker seg ledelsesrollen innenfor denne oppdelingen, vil en leder innenfor polykront perspektiv delegere til lærerne når de ulike oppgaver skal utføres. En leder innenfor et monokront perspektiv vil utøve en ledelsesstil som er mer kravstillende i forhold til oppgave, mål og evaluering. Ut fra dette kan en trekke en slutning om at det polykrone perspektivet er mer relasjonsorientert, mens det monokrone blir oppgaveorientert.

Hvis en videre setter dette i sammenheng med stadier i utdanningen, vil en barneskolelærer undervise i en kultur som er preget av stadige avbrudd og uforutsigbarhet. Læreren må derfor være i forkant og særs oppmerksom på kontekst. Ut fra dette vil det innenfor den tilmålte tidsressursen være en kamp om innholdet. Skal den fylles med administrativt ”riktig” arbeid, eller vinner de umiddelbare kravene fra omgivelsene (Hargreaves 1996). En lærer i videregående vil derimot i langt større grad være i stand til å følge timeplanen og planlagte aktiviteter. I dette skillet mellom monokrone og polykrone tidsoppfatninger kan man forklare hvorfor en del av utdanningsreformene ofte ser ut til å slå feil hevder Hargreaves (1996). Behov og oppgaver som har sitt utspring i konteksten, kommer i veien for innovasjonsarbeider. Derfor er det i denne prosessen særs viktig å undersøke hvilke forutsetninger og hvilke konsekvenser endringer har for lærernes tid, og være etterspørrende etter

”opplevd” tid. Således må man forsøke å få opplevd tid og objektiv tid til å nærme seg hverandre.

Men Hargreaves (1996) stiller spørsmål om det fortsatt er sånn at tidsperspektiv som eksempelvis er administrativt initiert er mer verdifullt for læreres tilrettelegging av læring, enn deres eget som er knyttet til en annen referanseramme. Underveis i utviklingsprosesser blir det også viktig å stadig vende tilbake til opplevd tid og vilje til å endre på tidsplanene. Dette kan relateres til Tiller (1986) og hans *cost-benefit-stjerne*, hvor han viser at det er verdifullt å analysere hvorvidt nye satsninger gir fordeler eller utbytte, og for hvem? Er det for politikere, foreldre, elever, lærere etc. Denne type analyse blir et viktig ledd til større innsikt og forståelse.

### 3.3 Sosiopolitisk tid

Innenfor denne dimensjonen snakker vi om hvordan former for tid dominerer administrativt og er med på styring og implementering av endring i læreres arbeid (Hargreaves 1996). Hargreaves (1996) deler sosiopolitisk tid i to viktige komplementære element, separasjon og kolonialisering. Vi skal se litt nærmere på disse to.

#### 3.3.1 Separasjon

Sentralt innenfor sosiopolitisk tid er hvordan ledelse og lærere betrakter tidsperspektivet i forhold til ansvar og interesser. Hargreaves (1996) henviser til Hawkings og hans fremstilling av relativitetsteorien når han hevder at tiden går langsommere nærmere jorden (et fast legeme) noe som begrunnes ut fra en relasjon mellom lysenergi og dens frekvens. Når lyset beveger seg oppover i Jordens tyngdefelt mister det energi og dermed går frekvensen ned. For noen som befinner seg høyt oppe, vil det se ut som alt som foregår nede tar lengre tid (Hargreaves 1996:117).

Hvis man oversetter dette og bruker det i forhold til ledelse og lærere, hevder Hargreaves (1996:117) at: *Jo lenger borte fra klasserommet og dermed fra begivenhetenes sentrum en befinner seg, desto langsommere vil tiden synes å gå der.*

Altså kan dette bidra til å forklare hvorfor mange ledere tilsynelatende løper foran i høyt endringstempo, mens lærerne ligger igjen på slagmarken. Ledelsen synes endring går for langsomt, mens lærere synes det går for fort i tillegg til at mangfoldet av endringer er stort. Det snakkes om intensivering av læreres arbeid hvor mengde nye oppgaver, press, forventning og kontroll sloss om hverdagen, og det blir for lite av de oppgaver som betegnes som *overskuddsproduserende*. Hargreaves (1996) hevder følgende om begrepet *intensivering* hentet fra Larsons generelle teorier om arbeidsprosessen. De to siste tesene har Hargreaves (1996) hentet som resultat av en forskning gjort av Apple:

- intensivering fører til mindre tid til avkobling i løpet av arbeidsdagen – det blir ikke en gang tid til matpause
- intensivering resulterer i mindre tid til vedlikehold av egne kunnskaper og til å holde seg oppdatert på eget fagområde
- intensivering skaper en kronisk og vedvarende overbelastning (i motsetning til den akutte overbelastning som kan oppstå når en kjemper mot en tidsfrist) som innsnevrer området for personlig skjønn, vanskeliggjør langsiktig planlegging og gjør en avhengig av ferdigprodusert stoff og ekstern ekspertise
- intensivering reduserer kvaliteten på tilbudet, fordi en må gripe til snarveier for å spare tid
- intensivering fører til påtvungen oppsplitting eller fragmentering av ekspertise og ansvar for å oppveie underbemanning. Dette kan i sin tur skape overdreven avhengighet av ekstern ekspertise og dermed gi en ytterligere reduksjon i kvaliteten på tilbudet
- intensivering skaper og forsterker mangelen på tid til forberedelse
- intensiveringen blir frivillig understøttet av mange lærere som forveksler den med profesjonalitet.

---

Mye av frustrasjonen rundt dette mener Hargreaves (1996) kan tillegges den forskjellen som finnes i tidsperspektivet som synliggjøres i skille mellom administrasjon og undervisning, planlegging og virkeliggjøring, utvikling og iverksetting. I kjølevannet av dette skillet dukker en rekke spørsmål opp, og hvorvidt det finnes noe botemiddel for denne kollisjonen. Er skillet mellom utviklingsarbeid og iverksetting for stort? Hvem skal ha ansvar for hva? Hvor er lærernes plass i utviklingsarbeidet og oppleves det som meningsfullt og nyttig for læring. Jeg vil ta for meg læring i et senere kapittel. Nå skal vi se på begrepet kolonialisering.

### **3.3.2 Kolonialisering**

Kolonialisering betegner en prosess hvor administrasjonen fastsetter, kolonialiserer, læreres tid til sine egne formål (Hargreaves 1996). Denne kolonialiseringen betyr en veksling av det mer frie "bakrommet" til fastsatte aktiviteter. Hargreaves (1996) viser til Goffman som snakker om "bakrom" og "fasaderom". Med fasaderommet menes klasserommet hvor en lærer hele tiden opptre som leder, må konsentrere seg, være i forkant, regulere seg osv. "Bakrommet" betyr mulighet for å ta det roligere, opptre mer uformelt og trekke seg tilbake. Det er her du henter deg inn og gir mer slipp på kontrollen. Her deler du erfaringer og henter nye krefter. Bakrommet er med å danne fellesskapsfølelse og solidaritet blant personalet som igjen kan være en plattform ved beslutningsprosesser. Et grunnleggende trekk ved tiden på bakrommet, er hvorvidt den er fleksibel sett ut fra lærernes behov. Kan de disponere den etter eget skjønn, eller blir mer og mer av denne tiden spist opp av ledelsens spesifikke formål og krav? Jeg skal i den følgende oppsummeringen se litt på utfordringer satt i sammenheng med de omtalte dimensjoner innenfor tid.

### 3.4 Oppsummering

Tid er subjektiv og oppleves forskjellig. Det er mer enn en ressurs som kan økes eller reduseres. Lærere i dagens skole står i følge Hargreaves (1996) overfor en vedvarende kamp for å få tiden til å strekke til. Samtidig ønsker man seg et innhold som er relevant sett ut fra elevenes behov. Større del av både læreres og lederes arbeidsdag oppleves å bli fylt opp med administrativ, teknisk-rasjonell tid. Fra nasjonalt hold, som kan betegnes som et *ytre press*, er det behov for resultater og kontroll og dermed en sterkere styring over hva tiden brukes til.

I tillegg til dette ytre presset, legger også lærere og ledelse et indre press på seg selv. Det finnes ingen grenser for hva man pålegger seg selv. En kunne alltid rettet en bunke til med bøker, gjennomgått lekser bedre, tatt den ekstra samtalen med en elev, forberedt undervisning enda bedre. Eller fra ledelsesperspektiv kunne man fått bedre tid til pedagogisk arbeid, vært mer tilstede i klasserommene og teammøtene. Alle føler et faglig engasjement og en plikt på seg til å gjennomføre et godt arbeid overfor elevene. Tiden stykkes opp i små komponenter og følelsen av sammenheng og kontroll over egen tid blir borte. Skoler forventes å være en stadig lærende organisasjon med høyt endringstempo, og avstand til lærerrollen i arbeid med elevers læring kan synes å øke. Hargreaves (1996) hevder at mye taler for at lærere på alvor bør få tiden tilbake både kvantitativt og kvalitativt og bruke den på noe som har reell betydning.

Diskusjonen Hargreaves (1996) trekker opp var med å vekke min nysgjerrighet i forhold til eget felt. Ville jeg finne noe av det samme, og var det mulig å identifisere deler av tidsdimensjonene innenfor skolehverdagen? I så fall ble det nødvendig å stille spørsmål om tidens muligheter og begrensninger sett ut fra et skoleutviklingsperspektiv. Som en strategi for å få kunnskap om praksis og derigjennom endre og forbedre den, valgte jeg aksjonslæring. Dette bringer oss over i neste kapittel.



## **4. Aksjonslæring som mulighet for skoleutvikling**

Problemstillingen i dette prosjektet har til hensikt å studere hvordan kunnskapsutvikling skjer i praksis gjennom aksjonen, og potensialet som kan ligge i denne prosessen. I dette kapitlet presenterer jeg teorigrunlaget jeg har valgt å knytte opp mot prosjektet. Her kommer aksjonslæringen inn som en strategi og mulighet for å skape en lærende kultur. Hvis vi tenker tilbake på forrige kapittel hvor jeg redegjorde for dimensjoner ved tiden og konsekvensene for skolehverdagen, skal jeg i det følgende se på hvordan aksjonslæringen kan ha en sentral rolle for å endre og forbedre praksis rundt tidsbruk. Refleksjon som begrep er grunnleggende innenfor en aksjonslæringsprosess. Jeg har derfor valgt å sette begrepet inn i en større teoretisk ramme. I en aksjonslæringsprosess gis praksisfeltet innflytelse og et stort ansvar over egen læring. Gjennom læring bygges kunnskap og innsikt. For å belyse dette beskriver jeg Wells (1999) læringsspirale.

Innenfor dette bildet har skolens formelle ledelse også et spesielt ansvar for å igangsette og drive prosessen. Ledelse i dette prosjektet forstås som en praksis som utføres i relasjoner mellom aktørene, hvor både de ledede og formell ledelse bidrar. Kapitlet avsluttes derfor med teori innenfor et relasjonelt perspektiv sett ut fra Wadel (1997).

### **4.1 Aksjonslæring gir læringskraft**

Gjennom ulike forskningsopplegg, leser jeg at aksjonslæring har satt spor etter seg på mange skoler (Bjørnsrud 2005, Tiller 2006, Møller 1996). Aksjonslæring er også i dette prosjektet et sentralt begrep. Begrepet bygger på den sosio-kulturelle læringsteori som vektlegger at læring skjer gjennom samhandling i en sosial kontekst (Bråten 2002).

Aksjonslæring defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe (Tiller 2006:52). Den skal hjelpe deltakerne ut av handlingslammede situasjoner. Ut fra dette ser vi at refleksjonen blir retrospektiv og bidrar til å knytte sammen det som har skjedd, med framtidige handlinger (ibid).

Tiller (2006) omtaler videre aksjonslæring som aksjonsforskningens lillebror, og hevder at den kan ha mange likheter med erfaringslæring eller hverdagslæring. Et viktig skille er imidlertid at det skjer en dybdetilnærming til læring i motsetning til en overflatetilnærming (ibid). Som vi ser består ordet av aksjon og læring. Aksjon står for noe som skaper uro og aktiv handling, derfor vil aksjonslæring betegnes som mer kontant og direkte (Tiller 2006). Aksjonslæring bidrar til at deltakerne selv har ansvar og innvirkning på prosessen og det endelige resultatet. Når virksomheten opplever innflytelse i form av egen kraft, vil det også gi energi og større læringskraft (ibid). Tiller (2006:177) har i sin bok om aksjonslæring vekslet det engelske ordet ”empowerment” om til læringskraft, og skriver at uten denne kraften blir utvikling og ekspanderende læring vanskelig.

Tiller refererer også til Revans som definerer aksjonslæring som en aktivitet hvor praktikere lærer med utgangspunkt i konkrete handlinger hvor kjennetegn er: ”anvendelse av vitenskapelig framgangsmåte, søking etter fornuftige avgjørelser, utveksling av gode råd og kritikk samt læring av ny adferd” (ibid:36). Han hevder videre at aksjonslæring alene kan ikke tilføre deltakerne ny kunnskap. I denne forbindelse fremhever Møller at *Det er lett å gå i ring hvis man bare satser på egne og kollegaers erfaringer* 1995:183). Dette støttes også av Tiller (2006) og Bjørnsrud (2005) som stiller spørsmål om lærere har tilstrekkelig analytisk kompetanse til å forske på egen praksis. På denne bakgrunnen foreslås forskende partnerskap, hvor forskeren går aktivt inn i praksisfeltet og tilrettelegger for et bytteforhold mellom utvikling av skolen og innhenting av empiri. I et slikt partnerskap, hvor forskeren forsker *med* og ikke *på* skolen er dette prosjektet tenkt plassert (Tiller 2006). Dette er beskrevet og begrunnet tidligere under metoddelen.

---

I en aksjonslæringsprosess må visse betingelser være tilstede. For det første må det settes av tid hvor deltakerne får mulighet til å møtes (Tiller 2006). Tid og ”time-out” synes å være en viktig barriere i arbeidet med å skape muligheter til å være analytisk over egen praksis. Dernest må det etableres samarbeidsgrupper som gjennom distanse får mulighet til å reflektere (ibid). Refleksjon, og refleksjon satt i et system er et sentralt element. Gjennom refleksjonen får deltakerne større kunnskap og forståelse for egen praksis, og mulighet til å konstruere ny viten som igjen kan utvikle skolens tilrettelegging av læring (Møller 2005). Erfaringer og erfaringsdeling blir et redskap for å utvikle læring og dermed bygge kunnskap. Jeg vil i det følgende drøfte refleksjon og plassere den innenfor en teoretisk ramme.

## 4.2 Fra erfaring og refleksjon til kunnskapsbygging og innsikt

Denne delen vil først omhandle tanker rundt begrepene erfaring og refleksjon. Hvorfor ser det ut til å ha fått slik aktualitet i det moderne samfunn som er i kontinuerlig endring hvor uttrykket ”stopp verden jeg vil av” føles mer og mer aktuelt? Deretter går jeg over til å belyse hvordan refleksjonsbegrepet er brukt innenfor praksis. Kapitlet vil også ta for seg hvordan noen teoretikere som har hatt sterk innflytelse på praksisfeltet, har omtalt begrepet.

Læring ut fra dette prosjektets forståelse er nært knyttet opp mot den læringen som foregår i deltakernes praksis gjennom å reflektere. Læringsmiljøet må derfor legge til rette for aktiviteter som er nært knyttet mot praksis, men samtidig få tilførsel i form av teori slik at det blir en ressurs for å få innsikt og utvide kunnskap. Dette kapitlet tegner en teoretisk ramme for analysen av kunnskapsbygging i prosjektet. Jeg har valgt ut Wells modell som fremstiller læring som en spiral med fire ulike læringsmuligheter: *erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt* (Wells 1999). I refleksjonsprosessen står skriving sentralt, noe som behandles mot slutten av denne delen.

### 4.2.1 Om erfaring og refleksjon

På alle arenaer hvor mennesker befinner seg står de i relasjon til hverandre. Vi er opptatt av oppgaver og handling hvor språk og kommunikasjon er med å spille en sentral rolle. Vi gjør daglig nye erfaringer som kan bli grunnlag for læring. Men hva legger vi i begrepet? Å erfare kommer fra tysk: *erfahren* (Tiller 2006).

Erfaringslæring er nært knyttet til Deweys "Learning by doing" – pedagogikk (Dewey 1997) Å lære av erfaring er å se sammenheng mellom "bak" oss og "foran" oss (Tiller 2006).

Ordet refleksjon stammer fra latin og er sammensatt av "re" som betyr "tilbake", og "flectere" som betyr bøye eller vende tilbake. Det finnes ulike tolkninger og definisjoner, men felles for alle er at det settes i gang tankevirksomhet. Begrepet brukes i daglig tale gjerne som synonymt med å tenke, eller kanskje å tenke kritisk på noe. Refleksjonen må være knyttet mot egne tolkninger og eget forståelsesgrunnlag i forhold til noe. Hvis refleksjonen bare er til for refleksjonens del og en bekreftelse på det du allerede vet, blir den overfladisk og kraftløs. Roberts (1992) fremholder at å reflektere ikke kan forklares ved at man tenker intenst på noe. Det må settes i en større sammenheng som innebærer at tankene eller bevisstheten rettes mot *noe* og en *analyse* av måten vi selv tenker på.

Erfaringer og refleksjon henger nært sammen. Evnen til å reflektere over erfaringer skaper mening og gir relevans Tiller (2006). Han sier videre at refleksjon handler om å tenke over og igjennom de ulike forhold vi erfarer. Ut fra dette kan vi si at refleksjonen blir den bærende kraft der erfaringene konverteres til læring (ibid).

### 4.2.2 Om refleksjon i det moderne samfunn

I forbindelse med Donald Schön (1987) har begrepet "*den reflekterende praktiker*" fått sin aktualitet, og refleksjon blir i dag ansett som et vesentlig element innenfor tenkning og læring (Jarvis 2002). Jarvis (2002) skriver at langt tilbake i tid hadde Aristoteles tanker om begrepet, og mente følgende: "*det ansees for å være*

---

*kjennetegnet for en mann av praktisk visdom å kunne gjøre gode overveielser om hva som er godt og hensiktsmessig for han selv.*” (ibid.) Om enn noe mer nyansert i dagens samfunn.

I dag betraktes reflekterende praksis som en følge av refleksiv modernitet som stammer fra Giddens (1997). Han beskriver et kunnskapssamfunn i stadig endring styrt at den viten som gjelder der og da, og som forandres i takt med at ny viten innføres. Sagt annerledes, jo mer vi vet, jo flere endringer innfører vi, og jo større blir behovet for å reflektere (Jarvis 2002). Hvis vi relaterer til Dahler-Larsen (2001) skriver han at man sammenfatter samfunnets teknologiske, sosiale, økonomiske og politiske kompleksitet under termer som ”utvikling” og ”forandring”. Før hadde man legitimitet i ”de store fortellinger” samfunnet var tuftet på, mens samfunnet i dag er preget av retningsløshet og tvil som ikke kan utfylle forfallet av de ”store fortellinger.” Han skriver: *dampen er gået ut af modernitetens optimisme i samme takt som moderniteten står ansig til ansig med dens egne bieffekter og den manglende koordinering mellom moderne institutioner: økonomiske, teknologiske, organisatoriske, videnskabelige* (Dahler-Larsen 2001:63). Han viser til eksempler på at samfunnsproblemer skyldes samfunnet selv.

Innenfor utdanning beskylder universitetene videregående for ikke å drive god nok opplæring. Videregående beskylder grunnskolen som igjen begrunner med dårlige arbeidsvilkår, sosiale problemer og manglende tid til undervisning. Hvorpå til slutt politikeren kommer på banen og beskylder universitetene for ikke å mestre å tilpasse seg nye vilkår. Altså, i takt med samfunnsendringene blir samfunnet tvunget til å se resultatene av forandringene, - det blir refleksivt. For å skille mellom refleksjon og refleksivitet, betraktes refleksiviteten som en konfrontasjon det fragmenterte samfunn har med seg selv, mens refleksjon oppstår i mennesker (selvet), den reflekterte praktiker (Jarvis 2000). Felles er at begge betrakter konsekvensene av tidligere handlinger. Kombinasjonen av et samfunn i rask utvikling, og reflekterende praksis, skaper praktiker-forskere (ibid). Dette leder oss over i neste del som omhandler refleksjon innenfor praksis.

### 4.2.3 Om refleksjon i praksis

Kan refleksjon være nøkkelen til utvikling? Og er det ikke det vi alltid har gjort? Det kan i hvert fall sies å være sentralt i både læring og forskning, og begrepet er langt på vei blitt et moteord innenfor eksempelvis sykepleie og læreryrket. I forhold til masterprogrammet ved Blindern er det også tatt i bruk som et verktøy for å dele erfaringer. De viser til Wells` (1999) lærings sirkel hvor vi som studenter får *erfaring og informasjon*, for dernest å *reflektere* over dette slik at *kunnskap bygges*, og tilslutt med mål om å få *ny innsikt* (Aas, Skedsmo 2006). Som Tiller (2006:38) sier: *Lederutdanningen er trolig det fremste klekkeriet for tanker om hvordan en tenkende og lærende skole skal kunne realiseres.*

Erfaringslæring, refleksjon og aksjonslæring er nært beslektet. Flere har vært opptatt av læring gjennom praktisk kunnskap, hvordan den tilegnes, nyttiggjøres og utvikles. Filosofen Dewey var en av de første til å utforske refleksiv tenkning innenfor praktisk kunnskap. Stenhouse (1975) har hentet inspirasjon her og benytter et begrep hvor han snakker om ”Theacher as researcher”. Dette omhandler profesjonalitet via læreres ”forskning” på sitt eget arbeid med elevene, hvor målet var en kontinuerlig utvikling og forbedring av praksis.

Dale (1993) beskriver at organisasjonens evne til fornyelse, er avhengig av kritisk drøfting av rasjonell adferd. Han sorterer dette innenfor tre ulike kompetansenivåer som igjen relateres til de forskjellige praksisnivåene i skolen. K1 som handler om kompetanse *til gjennomføringen av undervisningen*, K2 hvor det tas utgangspunkt i *planlegging og vurdering* og til sist K3 som innebærer en *kritisk analyse* i forhold til langsiktig forbedring. På de to første nivåene bruker han begrepet *svekket handlingstvang*. Handlingstidsrom kaller Dale (1993) den tid lærerne får til å planlegge og vurdere sin undervisning. Han skriver:

Refleksjonen øker muligheten for rasjonelle handlinger. Refleksjonen – kollegenes iakttakelser av situasjonen, innsamling av opplysninger og bedømmelser utøves for å virkeliggjøre undervisningens mål.

---

Handlingsrefleksjonen i den profesjonelle praksisen har målrealisering som funksjon (Dale 1993:21).

Han hevder dermed at hvis handlingstidsrommet øker, så vil handlingstvungen reduseres. Analytisk kan vi finne flere nivåer av refleksjon.

#### **4.2.4 Nivåer av refleksjon**

Mennesker er forskjellige og vi tenker ulikt. Vi har alle vår samling av viten, handlinger og følelser som er knyttet til sosiale omstendigheter. Måten vi handler på vil derfor hele tiden bære preg av hvordan vi tenker siden refleksjon er et vesentlig element innenfor tenking og læring (Jarvis 2002). Den kognitive psykologien skiller mellom impulsive og reflekterende tenkere, hvor den impulsive læreren eksempelvis vil iverksette "sin løsning" uten å tenke nevneverdig over den verken i undervisning eller etterpå. Denne læreren er mer fokusert på å *gjøre*. Den reflekterte læreren vil i motsetning undersøke ulike alternativ før undervisning starter, og reflektere både under og etter handling. Stadier i refleksjonen kan deles i refleksjon under planlegging, i handling som vi tidligere har vært inne på, og retrospektiv refleksjon (Jarvis 2002). Dette skal jeg utdype litt nærmere.

##### ***Refleksjon i planlegging***

Under planleggingen vil lærere bruke tid på å tenke ut den strategien eller metoden som vil fungere best i forhold til undervisningen, alt avhengig av erfaring vi har fra tidligere (Jarvis 2000). Noe er vi kyndige på og vi har erfaring og rutine. Andre områder eksempelvis data og teknologi som er nytt i Kunnskapsløftet, må vi reflektere grundigere over i planleggingsfasen. Den samme situasjonen får vi når grunnleggende ferdigheter innføres, og vi må planlegge hvordan dette skal implementeres i fagene. Her har vi ingen erfaring og blir tvunget til å tenke nytt.

### ***Refleksjon i handling***

Det neste stadiet er refleksjon *i handling*, omtalt av Schön (1987) som praksiskunsten. Han karakteriserer også denne fasen som *thinking on your feet*. Schön (1987) bruker begrepet: refleksjon-i-handling som beskriver at kunnskap, erfaring og intuisjon glir over i hverandre under handling, og det er i liten grad satt ord på. Sagt annerledes blir intuisjon en ikke-bevisst prosess som har elementer av både teoretisk og praktisk kunnskap. For en lærer vil han/hun vite presis hva som skal gjøres uten å måtte gå veien om en bevisst analyse. Refleksjonen i handling foregår hver dag i skolen. Den kan være eksperimentell, kreativ og spontan. Når situasjoner oppstår reflekterer du ”*on your feet*” – ut fra den erfaring du allerede sitter inne med. Ghaye (2008) bruker det nokså betegnende uttrykket ”on-the-spot adjustment” om dette stadiet, og sier at mye av denne refleksjonen skjer ubevisst.

Men som vi ser blir det ingen eller lite refleksjon på impulshandlinger. Refleksjonen oppstår i motsatt fall i det området hvor vi mister flyt i handlingene. Noe blir forstyrret slik at intuisjon og tidligere erfaring ikke er nok til å vite hva du skal gjøre (Jarvis 2000). Denne situasjonen skal vi se nærmere på.

Uttrykket *splittelse* har oppstått fra det ”gapet” vi finner mellom taus kunnskap hvor handling sitter i ryggmargen og du ikke behøver tenke, til situasjoner hvor du må eksperimentere (Jarvis 2002). Sagt på en annen måte hvis en vet hvordan en skal handle og har ferdigheten, så lærer du kanskje ikke noe av det, men i tilfeller hvor du ikke har erfaring og ferdigheter må du skaffe deg begge deler før du handler eller i løpet av handlingen. Dewey (1997) karakteriserer dette som at *tenkning oppstår når opplevelsens flow forstyrres*. Noen snakker om at man lærer av problemer, men ordet problem har en noe negativ undertone, siden man helst skal være suksessrik på den måten at man ikke har problemer. Jarvis (2002) hevder at egentlig burde man også problematisere suksess og spørre seg hvorfor ting gikk bra, siden begge deler vil utløse refleksjon. Man må problematisere både suksess og problemer slik at det skaper innsikt og læring. Med referanse til Tiller (2007) erfarer han gjennom sin



---

forskning at det er ofte lett å skrive om det man har gjort og hva som var problematisk.

### ***Retrospektiv refleksjon***

Så har vi kommet til det siste punktet som kan betegnes som *retrospektiv refleksjon*. Dette handler om koblingen mellom det som ligger ”bak” og det som ligger ”foran”. Refleksjon-over-handling er den påfølgende tankevirksomheten over det som har skjedd. Ghaye (2008) sier at for det første kan dette være en refleksjon hvor du ser tilbake og går gjennom ting. Han sier videre at utfordringen her kan være å spørre seg hva som var signifikant, - hva fanget blikket ditt og ble værende i hukommelsen? (ibid). Vi snakker nå om å se ting i metaperspektiv hvor vi har fått avstand til hendelsen. Ut fra Schön (1987) betegner han dette som ”reflection on reflection in action”. Dette er når vi snakker om det vi har erfart i handlingen og dernest reflekterer over det.

Møller (1996) hevder at Schöns kunnskapsbegrep kan være problematisk siden refleksjonen kan være intuitiv. Hun mener at Schön ikke kan vise en klar sammenheng mellom det hun kaller bevissthet og gode handlinger. Det er ikke sikkert man kun ved å reflektere over handlingen som er gjennomført evner å gjøre det bedre. Faren ligger i at refleksjon over handling ensidig fokuserer på det nære feltet og indre forhold og dermed risikerer man at kunnskap om strukturelle forhold, den samfunnsmessige og kulturelle kontekst uteblir (ibid). Ut fra dette mener Møller (1996) at Schöns perspektiv må utvides med teorier som i større grad fokuserer på disse forholdene, eksempelvis Carr og Kemmis (1986).

Refleksjonen over handling vil være det Tiller (1986) gjennom en metafor kaller ”å klatre opp på skolens glasstak” som betegner metarefleksjonen hvor du gjennom språket får en analytisk avstand til virkeligheten. Han sier videre at refleksjon krever at vi har en distanse til egen hverdag. For det første må vi ha *tid* til å tenke, dernest må vi ha *redskap* som kan hjelpe oss til å nyttiggjøre oss denne aktiviteten (Tiller 2006).

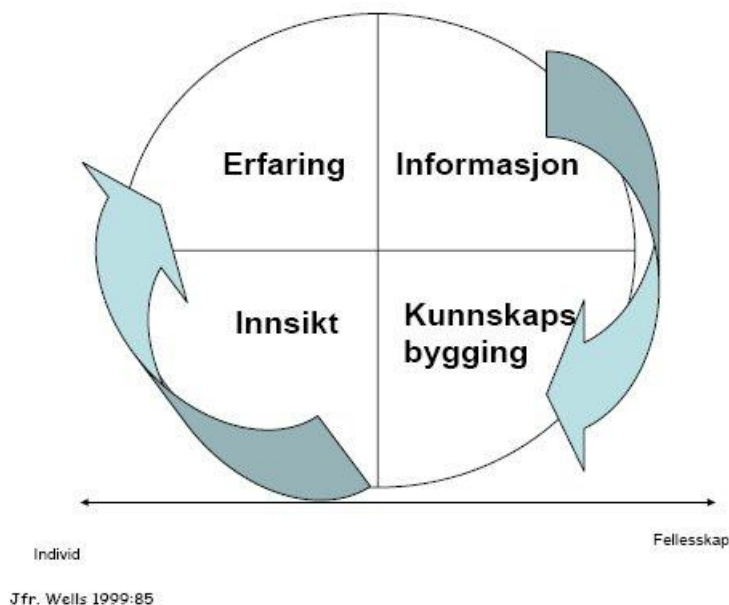
Ghaye (2008) utvider refleksjonsstadiene ytterligere, og bruker også betegnelsen ”reflection-for-action”. Med dette mener han at du planlegger en aksjon for å endre noe, men det er forskjell på planleggingen og aksjonen i seg selv. Du kan eksempelvis se for deg at noe er annerledes og bedre, med det å faktisk sette det ut i praksis er verre (ibid). Det siste stadiet kaller han for ”reflection-with-action” som er bevissthet i forhold til det du skal gjøre. Du avveier muligheter og bestemmer deg for hvordan du vil handle, og så iverksetter du det (ibid). Ghaye (2008) skriver videre at ”the *with* part” betegner at du utfører handlingen alene eller sammen med noen. Ofte kan kraften til å forandre eller forbedre noe være større i fellesskap enn alene.

Innledningsvis i dette studiet skrev jeg om at lærere hadde lang erfaring med planlegging og gjennomføring, mens det ofte synes å være for liten tid og for lite erfaring til å vurdere i etterkant. Det er i høy grad dette stadiet som er det viktigste verktøyet for innsikt og læring. Dette stadiet er med å sy” de andre i sammen og gjøre deg til en forskende praktiker.

#### **4.2.5 Modell for læring**

Innenfor erfaringslæring og aksjonsforskning setter forskjellige teoretikere opp ulike modeller for læringsformer; Wells (1999), Carr og Kemmis (1986), Lewin (Kolb i Illeris 2000) Tiller (2006). Alternativene er mange, og de deler noen felles trekk. Med bakgrunn i det konstruktivistiske paradigmet, konstrueres kunnskap i møte mellom mennesker. Læringsformer som tilrettelegges i dette prosjektet, har derfor til hensikt å utvikle innsikt gjennom en kollektiv kunnskapsbygging (Wenger 1998). For å belyse hvordan kunnskapsbygging skjer har jeg som nevnt tidligere valgt ”Lærings sirkelen” utviklet av Wells (1999:85). I en modell viser han hvordan kunnskapsbygging skjer innenfor fire stadier som står i dynamisk samspill med hverandre. Denne modellen retter oppmerksomheten mot aktiviteter som skaper og representerer mening i en læringsprosess (Wells 1999). Wells bruker betegnelsen ”the spiral of knowing” og ikke substantivet ”knowledge” for å understreke aktiviteten eller handlingen (ibid).

Han sier videre at spiralen representerer en progresjon i grader av ”coming to understand”. La oss se på elementene.



## Erfaring

*Erfaring* sett ut fra Wells (ibid) innehar både en individuell og en sosial karakter. Vi ser at gjennom å reflektere over egne erfaringer, konstrueres det mening. Med utgangspunkt i at læring alltid bygger på personlig og tidligere erfaring, vil den enkelte konstruere forskjellig mening ut fra samme hendelse. Siden alle individer har ulik bakgrunn og er ulikt formet over tid, vil man samlet være en rik ressurs i møte med nye oppgaver og utfordringer. Erfaring medvirker til å bevisstgjøre mennesker på hva de vet og har erfart, som de igjen kan kommunisere videre. Erfaringen betegnes som sosial fordi den utvikles gjennom deltakelse i aktiviteter og samhandling (Wells 1999). Han skriver at læring er konstruert ut fra hva den enkelte bringer med seg i møte med andre.

Når man skal skape læring i forhold til et nytt tema, blir det viktig å fange interesse og oppmuntre deltakerne til å lage forbindelser til tidligere erfaringer (ibid). Hva er det jeg vet, som jeg kan kommunisere videre. I modellen beskrives det at i denne delen av

sirkelen er det viktig å ta vare på spontanitet og personlig fargede fortellinger for å bygge videre på det. Metoder kan være å skrive ned individuelt, fortelle, eller lage liste over nøkkelord.

### **Informasjon**

Innenfor dette stadiet bringes den fortolkede *erfaringen* videre og utvikles gjennom *informasjon* fra andre, som innbefatter andre deltakers meninger, tolkning og erfaring. Når er ”minds on” i stor grad, og ikke bare ”hands on” som på forrige stadiet. Dette refererer til delen Wells` (1999) beskriver som forberedelsen til å forstå. Informasjonen vil nyttiggjøres best når den står i sammenheng med mottakerens behov og ønsker, når den ”treffer” etablert forståelse og er innenfor det man har kapasitet til å lære. Han sier at informasjonen på dette stadiet enda ikke er omdannet til kunnskap, men basismaterialet som læringen hentes fra finnes her. Vi må bare ikke gi opp arbeidet med å oppmuntre og transponere den økte informasjonen om til forståelse (Wells1999).

Wells (1999) hevder at det er to elementer som bidrar til økt forståelse. For det første må informasjonen kategoriseres slik at det passer til spørsmålene og hensikten med prosjektet. Dernest må mottakerne få ”knagger” å henge informasjonen på (ibid). Dette kan eksempelvis innenfor en aksjon, skje ved dialoger, skriving av felles tekster og kobling til teori. Skriving av fortellinger ble valgt som arbeidsmåte i denne oppgaven. Jeg vil senere i dette kapitlet redegjøre for skriving som redskap for utvikling.

### **Kunnskapsbygging**

Innenfor dette stadiet forsøker individet å endre eller utvide forståelsen koblet til en felles aktivitet. Sagt på en annen måte så vil flere personer samarbeide om å ta i bruk ulike ressurser hentet fra *erfaring* og *informasjon* for å utvide sin forståelse og handlingskompetanse. De reflekterer sammen for å komme fram til en felles forståelse. Wells (1999) påpeker at det er sentralt å få i gang diskusjoner, og at uenighet må brukes som en ressurs. Han sier videre at eneste måten å lære om noe er

---

å gi deltakerne muligheten til å snakke om det som engasjerer. Innenfor dette prosjektet var det derfor viktig å sette fokus på *tid og tidsbruk* og skape samtale rundt dette temaet. Dialogen står som vi ser sentralt, og det er et poeng å finne mønster og forbindelser som kan bidra til å formulere forslag til løsninger som det igjen kan gis feedback på.

### **Innsikt**

Dette er det fjerde trinnet i læringsspiralen og betegner at kunnskapen er integrert i ens eget repertoar. Wells (1999) beskriver at innsikten er resultat av stadiene i læringen hvor det å ”kunne” starter med en personlig erfaring. Når denne erfaringen møter ulike informasjonsressurser og utvides med forhandlinger i et praksisfellesskap, vil det føre til ny innsikt og nye måter å handle på. Det å forstå er sentralt i læring, men lar seg vanskelig måle. Forståelse og innsikt gjør heller den enkelte i stand til å møte nye utfordringer og handle i nye situasjoner. Wells (1999) sier at kanskje det klareste beviset på at man har økt forståelse, er at man oppdager at det fremdeles er flere aspekt ved en situasjon eller et problem, som man ennå ikke har klar forståelse av. Men når man står overfor en ny situasjon og utfordring oppdager man at den økte innsikten er ”verktøy” for neste utfordring. Således er det deltakerne selv, mer enn en ”test”, som er de rette til å avgjøre om de har utvidet forståelsen sin.

Når man skal bygge felles kunnskap og forståelse er det viktig å ”go meta” og reflektere over hva man har lært, og hvordan man vil bruke det man har lært videre, for å sette det i sammenheng slik at det blir meningsfullt (Wells 1999).

Med utgangspunkt i denne modellen argumenterer Wells (1999) for at vi må gi økt oppmerksomhet til ulike måter å skape og representere mening i forhold til aktiviteter hvor læring er sentralt. Han hevder videre at å arbeide med å skape mening i forhold til det du skal lære, både ofte og gjerne blir oversett. Samtidig argumenterer han for at selv om vi konstruerer vår egen mening, gjør vi det i møte og fellesskap med andre og da blir det vesentlig å forsikre seg om at det er rikelig med muligheter for kollektiv læring (ibid).

Sentralt i refleksjonsprosessen står også skriving. Skriving gjør at vi får ny innsikt og forståelse (Dysthe 2000). I en aksjonslæringsprosess vil skriving bli en læringsmulighet.

#### **4.2.6 Skriving som redskap for skoleutvikling**

Hensikten med skriving som redskap for skoleutvikling er å sette tankene ned på papiret for siden å dele det med andre. Skriving har mange formål og kan hjelpe til med klargjøring, bearbeiding, oppdaging, se sammenhenger, problemløsning osv. Samlet sett kan vi si at skriving er en refleksjonsprosess. Dette i tråd med Dysthe (2000:12) som skriver: *skrivningen hjelper oss både til å se nye sammenhenger og avsløre mangel på sammenheng og forståelse. Skriving fører til dybdelæring i stedet for overfladisk læring og det hjelper oss til å gjøre fagstoffet til vårt eget. Skriving kan føre til en ny erkjennelse og innsikt*".

Skriveprosessen kan bidra til å rydde i tankene og komme på *innsiden*. Du må formulere ord og begrep med egne ord, og *reformulering* blir viktig for å gjøre ting til sitt eget (Dysthe 2000).

Tiller (2006) viser også gjennom studier av skoler til skriving som en effektiv læringsstrategi i utviklingen av refleksiv aktivitet. I en studie som foregikk i Larvik, strevde deltakerne med å skille loggskrivningen og aksjonslæringen. Prosjektet forteller om runder med irritasjon før skriving til slutt ble en inspirasjon.

I artikkelstafetten igangsatt av Utdanningsdirektoratet viser første artikkel fra NTNU skriving som et redskap for skoleutvikling. De tenker seg at skriving blir et speil for refleksjonen hvor tvil er et viktig element og siktemål. Tvil fordi dette gir rom for mangfold og flerstemmighet og skolen vil få "auge på seg sjølve" (UFD 2006.35). Som de skriver "utan tvil, ingen refleksjon og heller ikkje berekraftig, langsiktig utvikling" (ibid). I motsetning til tvil, kan skriving også bidra til å holde fast eller oppdage. Det kan åpne for perspektiv og muligheter vi ikke hadde sette på forhånd.

---

Skriving kan gjøres ut fra ulike framgangsmåter, eksempelvis logg, brev og fortelling som jeg har benyttet. Modeller kan ha en stram eller mer åpen struktur. I dette prosjektet er det som nevnt, valgt en åpen fortellende ramme om skrivingen ut fra gitte spørsmål fra forsker. Gjennom empirien kan leseren se at det er lett å etterspore tanken, noen steder kan fortellingen være fragmentarisk og ustrukturert, men allikevel er teksten styrt av spørsmålene slik at det danner grunnlag for den videre arbeidsprosessen.

Jeg har nå tatt for meg refleksjons- og læringsprosesser i en organisasjon. For å stimulere til å sette i gang og drive disse prosessene kreves ledelse. Dette bringer oss over i den neste delen som omhandler pedagogisk ledelse.

### 4.3 Ledelse i og av kunnskapsbygging

Skolelederen har formelt det pedagogiske, administrative og arbeidsgiveransvaret som ligger knyttet til stillingen. Det innebærer en kompleks oppgave hvor forventningene og paradoksene kan synes å være mange. Den statlige forvaltningen i Norge gjennom Utdanningsdirektoratet legger føringer for hvilke krav skolene til enhver tid er underlagt. Opplæringsloven §9.1 sier at *”Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar”*. Samtidig forankres læreplanene våre, og dermed skoleledelse i et demokratisk verdigrunnlag. Dette innebærer samarbeid, og en ”god” skole vil være avhengig av kvaliteten på samarbeidet mellom ledelse, medarbeidere, elever, foreldre og skoleeier (Møller 2003). Å skape muligheter for en kollektiv refleksjon over egen praksis blir derfor et nøkkelord for å lede utviklingen (ibid).

Siden problemstillingen går på å initiere refleksjonsprosesser hvor samhandling står sentralt, har jeg sett det som naturlig å ha fokus på hvordan aktørene påvirker hverandre gjensidig og på den måten bidrar til utviklingen av skolen. En sentral teoretiker innenfor dette perspektivet er Wadel (1997). Jeg skal i det følgende se på hvordan hans teori kan være med å ramme inn ledelse i dette prosjektet.

### 4.3.1 Pedagogisk ledelse

For å utøve ledelse må det også finnes noen å lede. Det vil si at ledelse alltid utføres i en kulturell sammenheng. Wadel (1997) definerer pedagogisk ledelse slik:

*Pedagogisk ledelse er å initiere lærings- og refleksjonsprosesser i organisasjoner (C.C.Wadel 1997: 39) Han sier videre:*

*Pedagogisk ledelse er ikke bare knyttet til å få i gang læring i organisasjonen, men også til å få aktørene i organisasjonen til å anvende det de lærer på en selvstendig og kreativ måte som kommer organisasjonen til gode” (ibid:46)*

Ut fra ovennevnte kan vi slutte at ledelse i dette prosjektet kreves for å igangsette og stimulere til refleksjonsprosesser rundt tid som en kritisk faktor i skoleutvikling. Sagt på en annen måte er det et siktemål at aksjonslæringsprosessen som tilrettelegges av leder skal bidra til en endring av praksis. En endring med intensjon om å utvikle en skole som best mulig ivaretar og stimulerer til elevenes læring.

Ledelse innenfor dette prosjektet kan videre forstås som en samhandlings- og forhandlingsprosess, hvor aktørene gjennom det de sier og gjør påvirker hverandre gjensidig, og på den måten blir mer bevisst og i stand til å endre praksisen rundt tidsbruk. Samtidig er det grunnleggende at aktørene ikke bare lærer, men kan bruke det de lærer om tidsbruk på en måte som kommer skolen til gode. Dette betegnes av Wadel (1997) som produktiv pedagogikk. Dette i motsetning til reproduktiv pedagogikk hvor det finnes ferdige løsninger og man vet svaret og hva som må læres (Wadel 1997). Han peker videre på verdien av å utvikle en undringskultur som i større grad er med å møte komplekse omgivelser som stiller større krav til endring og fornying (ibid). Lillejord (2003:100) sier at i en produktiv læringsprosess er det viktig å stille spørsmål ved og utfordre det man ellers tar for gitt. Hvis jeg relaterer til dette prosjektet var det spørsmål og refleksjoner som skapte grunnlag og utfordret den bevisstheten aktørene hadde rundt tid og tidsbruk.



---

I pedagogisk ledelse blir det videre sentralt å sette av tid og skape arenaer som sikrer mulighet for læring. Dette er også sentralt i kunnskapsbyggingen hos Wells (1999). Samtidig må det utvikles og knyttes *læringsforhold* (Wadel 1997) Med dette tenker Wadel (1997) på betydningen av å etablere *systemer* for å sikre at medlemmene i organisasjonen både lærer fra seg og til seg, og på denne måten blir i stand til å tilegne seg kunnskap. Wadel (1997:49) sier at et læringsforhold er den grunnleggende sosiale enhet i læringen som interpersonlig prosess; noe han betegner som det som skjer mellom mennesker som lærer.

Pedagogisk ledelse omhandler ut fra dette perspektivet, å kunne sette i gang læringsprosesser, og ha evnen til å bygge systemer som skaper mulighet for å læring og ut fra dette kunne vedlikeholde, utvikle eller endre læringskulturen (Wadel 1997).

Det relasjonelle perspektivet vil i følge Wadel (1997) derfor for det første vektlegge hvordan aktørene påvirker og påvirkes av strukturer. For det andre hvordan de samhandler innenfor organisasjonen. En skoleleder må ha kjennskap til hva som betegner læringsprosesser og aktivt kunne bruke dette i arbeidet med å motivere og lede. På denne måten kan en begrepsfeste og fange inn virksomhetens prosesser (ibid).

#### 4.4 Oppsummering

I praksisfeltet arbeider vi i fellesskap og sjelden helt isolert, derfor vil våre handlinger være preget av den konteksten vi befinner oss. Sagt annerledes så er det sosiale krefter eller press som hele tiden er med å påvirke vår praksis (Jarvis 2002). En skole må forholde seg til nasjonale planer, skoleeiers føringer og sin egen kultur.

Når en skole skal lære noe nytt som kan føre til en endring i praksis, må den skaffe seg gode strategier. I strategi ligger før og fremst *misjonen* eller oppdraget.

Pedagogisk ledelse er derfor nødvendig for å sette i gang refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen (Wadel 1997). Her kommer aksjonslæring inn som

en strategi og mulighet. En strategi som bidrar til at man blir aktør på egen arbeidsplass for å skape en lærende kultur (Tiller 2006).

Måten man skal løse oppgaven eller problemstillingen på krever at det finnes kjennskap til ”verktøy” og ulike læringsformer. Wells modell for læringsmuligheter bygger en teoretisk ramme som kan være med å belyse hvordan en skole lærer når det iverksettes en aksjonslæringsprosess. Læring er en sosial prosess hvor vi lærer gjennom samhandling og dialog innenfor den konteksten vi befinner oss (Wadel 1997). Men samtidig må aktørene kunne anvende det de har lært slik at det kommer organisasjonen til gode (ibid).

Sentralt innenfor kunnskapsbygging er å skape arenaer for refleksjon. Som Dale (1999) beskriver må det skapes frihet fra handlingstvangen. Samtidig må det være distanse og rom hvor du kan se analytisk og ha en dybdetilnærming til læringsproblematikken. Gjennom andres spørsmål, undring og reaksjoner utfordres man til å lære fra seg og til seg. Her kommer også skriving inn som et redskap til å gjøre tanker synlig, og oppnå ny erkjennelse og innsikt. Tiller (2006) hevder at erfaringen i seg selv ikke sikrer at vi lærer, men refleksjonen blir den bærende kraften hvor erfaring omdannes til læring. Derfor må møtepunkter arrangeres og legges til rette slik at det danner forutsetninger for læring.

Ny kunnskap utvikles i spenningsfeltet mellom praksis og teori, hvor handlingene våre er basert på dels praktisk kunnskap og dels teori (Lillejord 2003). Gjennom teoretisk kunnskap kan vi utvikle praksis og få felles begrep til å beskrive den. I motsatt fall bidrar praksis til å utvide teorier.

Mange kurs og seminarer kan bidra til kompetanseheving, men i hverdagen ser det ofte ut som det er vanskelig å omdanne dette til læring for å utvikle egen praksis. Flere kommer ”kursberuset” tilbake, men faller fort tilbake i gamle former. Her tenker jeg at aksjonslæringen som tar utgangspunkt i å ansvarliggjøre aktørene for egen læring blir en drivkraft i skolen. En drivkraft som krever deltakelse og vil bidra til motivasjon og læringsmuligheter som oppleves verdifullt for tilrettelegging av

elevenes læring. Med dette utgangspunkt var det interessant å studere hva som skjedde når det ble satt i gang en aksjon rundt tema tid og tidsbruk i skolen. Dette leder over til den empiriske delen av oppgaven.

## 5. Empiriske bilder – en analyse

I det følgende vil jeg vise gjennomføringen av prosjektet og presentere analysen i form av empiriske bilder innenfor de ulike fasene. Empiriske bilder står som metafor for fortellinger fra praksisfeltet. Videre velger jeg å koble analyse og tolkning til de ”empiriske bildene” da dette vil gi leseren en større helhet og sammenheng i motsetning til å presentere resultater og drøfting i hvert sitt kapittel.

Analysen vil være inndelt i to ansatser hvorav den ene omhandler refleksjonen rundt tidsbruk. Datamaterialet viser hva ledelse og lærere beskriver å bruke den undervisningsfrie tiden til, og hvordan de har forslag til å skape tid til det de ønsker å arbeide med i forhold til læring og utvikling. Den andre synliggjør hvordan kunnskapsbyggingen skjer i aksjonslæringsprosessen. Her framkommer data som viser erfaringer deltakerne hadde med denne måten å arbeide på. Var det verdifullt å være en aktør på egen arbeidsplass som reflekterte systematisk over temaet? Til sist under denne ansatsen vil jeg ta for meg ledelse av kunnskapsbyggingen, og forsøke å forstå ledelse i samhandling. Samtidig kommer jeg inn på den formelle leder som tilrettelegger og leder av prosessen, en rolle jeg hadde fått delegert i tillegg til forskerrollen.

Dette prosjektet hadde to forskningsspørsmål. Som avslutning på hver av ansatsene har jeg valgt å ordne og koble erfaringer eller fortolkninger til de enkelte forskningsspørsmålene. Jeg har som tidligere nevnt i metodedelen valgt en hermeneutisk, tilnæringsmåte til dette. Kritisk, innenfor aksjonsforskning, med den tolkning at det kan være med å bidra til fornyelse når det løftes opp og sees på hvordan teorien virker innenfor praksis (Stjernstrøm 2006).

Som redegjort tidligere i kapitlet om ”bearbeiding av empiri” er kategoriene etablert ut fra Kvaales (1997) anbefalinger om at tematiseringen bør utvikles på kvalitativt grunnlag av teoristudier og refleksjonstekstene selv. Han sier videre at det kan være

vanskelig å kategorisere temaer på en entydig måte, noe jeg kan bekrefte at har vært en utfordring. Det vil derfor hele veien finnes overlappinger mellom kategoriene.

*Tilknytning til teori* tar utgangspunkt i en teoretisk analyse av Hargreaves (1996) sentrale tidsdimensjoner, teori om kunnskapsbygging ut fra Wells (1999), og sentral teori rundt samhandling i et endringsarbeid (Wadel 1997).

*Tilknytning til empiri* baserer seg på forståelsen av tekster fra lærere og ledelse.

Gjennom lesing og notater fra plenumssamlinger har jeg forsøkt å sortere de viktigste begrepene som har hatt med tid og refleksjon å gjøre.

En mer detaljert beskrivelse av analysebegrep fremkommer innenfor innledningen til de enkelte ansatsene, men med bakgrunn i problemstilling og de to forskningsspørsmålene, vil tabellen nedenfor gir en grov oversikt over de mest sentrale begrepene jeg vil analysere empirien i forhold til.



**Tidsbruk**  
**Kunnskapsbygging gjennom aksjonslæringen**

Tema	Sentrale begrep	Hovedreferanse
Tid	Teknisk-rasjonell tid Fenomenologisk tid Sosiopolitisk tid Intensivering	Andy Hargreaves
Kunnskapsbygging gjennom aksjonslæringen	Erfaring Informasjon Kunnskapsbygging Innsikt Ledelse av refleksjons- og læringsprosesser	Gordon Wells  Wadel

I det følgende begynner jeg med bruk av tid og ser på hvordan dette spesielt har relevans for ledere og læreres arbeid i skolen. Datamaterialet viser hva ledelse og

lærere beskriver å bruke den undervisningsfrie tiden til, og hvordan de har forslag til å skape rom og tid til det de ønsker å arbeide med i forhold til læring og utvikling.

## 5.1 Første ansats – tid

I tolkning og analyse vil jeg med bakgrunn i dataene identifisere og analysere bruk av *tid* innenfor tre av Hargreaves (1996) tidsdimensjoner. Følgende er derfor brukt som analysebegrep:

- Teknisk rasjonell tid
- Fenomenologisk tid - inndelt i monokrone og polykrone tidsoppfatninger
- Sosiopolitisk tid

I tillegg vil prosjektet innenfor den sosiopolitiske dimensjonen benytte Hargreaves (1996) og hans begrep om *intensivering*. Av det følgende vil leseren se at fremkomne data er analysert etter *meningsfortetting* og *meningskategorisering*, slik det er redegjort for tidligere (Kvale 1997). Deler av kategoriseringen vises i tabeller. Som en introduksjon til lærer og ledelse som aktører i praksisfeltet, velger jeg å vise starten på prosjektet i sin helhet siden denne også er med å danne grunnlag for arbeidsmåten.

### Ukas refleksjon (uke 21) – første møte med skolen som forsker

Etter snart et tilbakelagt skoleår har observasjonen som teamleder gått på at skolen strever med å få tid til alle oppgavene, både det som kommer fra nasjonalt hold som eksempelvis Kunnskapsløftet, men også andre nye ting vi selv ønsker å lære oss for å skape en positiv utvikling som kommer elevene til gode. Tid, nok tid, og prioritering er en gjennomgående utfordring. Vi har en kultur for å ta sats og kaste oss ut i nye og ukjente ting, noe som i etterkant kan medføre frustrasjon da det ofte er mer tidkrevende enn vi hadde tenkt oss.

Problemstillingen er derfor TID og en refleksjon rundt dette.

Tid og prioritering er byggesteiner for å få til utvikling. Det som konstituerer læring er:

- at det er meningsfullt for oss
- det er nyttig
- det krever deltagelse fra oss

Alt vi ikke opplever som nyttig og meningsfullt er vanskelig å ta innover seg. Tiller (2006) sier at: *”mulighetene for at god læring skal finne sted, er gode når den som er i lærings situasjonen opplever at man deltar aktivt, at det man lærer noe om er nyttig i livet her og nå eller senere, og at møtet med den nye lærings situasjonen gir mening.”*

Strategien vi skal jobbe etter er aksjonslæring. Aksjonslæring betegner det lærere og ledere gjør i sin hverdag når de aktivt går inn med en aksjon for å endre og forbedre sin praksis. Vi er på jakt etter muligheter som ikke er prøvd, og som kan vise seg å fungere bedre enn det ellers gjør (ibid.) Gjennom egne og andres fortellinger og spørsmål rundt det som er problemstillingen, er mulighetene gode for at det åpnes opp for ny forståelse og derfor nye måter å tenke på.

I en aksjonslæringsprosess er skriving sentralt. Skrivningen bidrar til at dere ser på skolen i metaperspektiv. Dere skal ligge på "glasstaket" og ha et ytre blikk på det som skjer (Tiller 2006). Dere blir derfor bedt om å skrive en refleksjonstekst. Denne prosessen starter med spørsmål som blir gitt fra uke til uke. Det er ikke en ferdig mal, men det som skrives i uke 21, vil danne utgangspunkt for neste ukes refleksjoner. Følgende spørsmål danner grunnlag for refleksjonen denne uken.

*Kan du/dere reflektere løst og fast om tid og hva du bruker tiden din på i skolehverdagen? Forsøk å velge ut 3 områder hvor tid har vært en kritisk faktor i positiv eller negativ retning.*

### Refleksjonen skal foregå i 3 nivåer:

1. Nivå 1: Se på spørsmålet og gjør deg dine egne tanker (viktig at din egen stemme høres), skriv ned stikkord (skal ikke leveres)
2. Nivå 2: Møt trinnmedarbeideren for diskusjon. Dere skal samarbeide om en tekst/fortelling på ca en halv til en side og levere. Denne fortellingen må skrives med hele setninger. På dette nivået skal dere velge tre vesentligste områder du/dere har brukt tid på, og hvor tid har vært en kritisk faktor i negativ eller positiv retning. I samarbeid setter dere opp områdene i prioritert rekkefølge. Husk å begrunne svaret.
3. Nivå 3: Sammenkobling og ordning av refleksjonene før neste ukes samling. Elisabeths ansvar.

Nedenfor vises de tre første empiriske bildene. Refleksjonstekster er kategorisert og samlet rundt fire overskrifter fra lærerne og tre fra ledelsen.

Tilbakemeldinger - lærere			
 Forberedelse (a-planer, retting, ukekommentarer)	 Utviklingstid	 Elevtid (tid sammen med elever)	 Diverse tid brukes til
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ mye tid til å forbedrede arbeidsplaner</li> <li>■ Stadig avbrytelser</li> <li>■ usikre på hvor mye nytte foreldre har av det vi produserer</li> <li>■ halvparten følger ikke opp med komment. eller underskrift</li> <li>■ er det bortkastet?</li> <li>■ lite tid til å tilpasse opplæring og jobbe m/fagdelt undervisn.</li> </ul>	<p><b>Periodeplaner</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ har vært lite meningsfullt</li> <li>■ Energitappende</li> <li>■ Undrer oss på tidsbruken?</li> <li>■ startvansker?</li> <li>■ vi er optimistiske</li> <li>■ sparer tid</li> <li>■ får en rød tråd</li> <li>■ sparer planleggingstid sammen</li> </ul> <p><b>Timeplanlegging</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ veldig positivt, effektivt og opplevde å få mye ansvar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Mye bruk av tid på orden i klasserom, samtaler med elever</li> <li>■ elever rydder etter seg</li> <li>■ sjekke at de har ryddet</li> <li>■ tømning av plast, rusken</li> <li>■ elever får stadig flere oppgaver de ikke er flinke til å gjøre, - nesten bedre vi hadde gjort det selv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ sjekke mail</li> <li>■ flytte papir</li> <li>■ se på naboen om det er noe du skulle bidratt med</li> <li>■ bestemme hvor starte</li> <li>■ er positiv til tid og alt jeg rekker</li> <li>■ andre gir meg energi</li> <li>■ vil nyte hvert sekund</li> <li>■ Begrensning ligger i eget hode</li> </ul>

Tilbakemeldinger lærere			
Forberedelse (a-planer, retting, ukekommentarer)	Utviklingstid	Elevtid	Diverse tid brukes til
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ retting tar tid – dobbelthet i det</li> <li>■ ser foreldre hva vi retter?</li> <li>■ mye tid går til retting av målsjekk, men vi føler det meningsfylt</li> <li>■ mye tid til samarbeid på trinn</li> <li>■ forandre på planer v/eks fravær</li> <li>■ "sirkus" har gitt energi og positiv skole for voksne og barn</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ mye tid går til å "lage de store linjene" noe som føles lite konkret, men vi vet det er nødvendig</li> <li>■ holde seg asjour på MLG både info stoff på startside og IKT-bruk</li> <li>■ noen bruker mye tid på å irritere seg over ting vi er pålagt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ mye tid til å passe på innesko</li> <li>■ tid går til å få arbeidsro</li> <li>■ lære elever gode arbeidsvaner</li> <li>■ passe på at elevene har rett utstyr</li> <li>■ krevende e. tar mye tid og krefter</li> <li>■ utfordring å tilpasse (lærerressurs er?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ vi får flere og flere arbeidsoppg.</li> <li>■ vi drøfter ting, ofte flere ganger uten at det kommer så mye ut av det</li> <li>■ lang tid på å komme i gang m/oppg</li> <li>■ hvorfor klarer noen å sette i gang med nye ting, andre ikke?</li> </ul>

Tilbakemelding ledelse		
Rektor som ansvarlig leder i kommunen	Mail og post	Pedagogisk ledelse
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Rektornettverk</li> <li>■ rådmanns-samlinger</li> <li>■ nettverk på tvers</li> <li>■ Lederutvikling</li> <li>■ skoleleder-utdanning</li> <li>■ lede IKT satsning for Lier</li> <li>■</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ post</li> <li>■ skille vesentlig fra uvesentlig på mail</li> <li>■ hvilke info skal videre, til hvem, arkiveres hvor etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ tenke "lange tanker" og utvikling i ledelse og plangruppe eller medbestemmelsemøter</li> <li>■ tid i klasserom med elever, lærere og foreldre</li> <li>■</li> </ul>



---

Leseren vil se av ”bildene” at min teoretiske analyse foregikk parallelt med deltakernes refleksjoner rundt praksisfeltet. Analysen vil fortelle oss hvordan den enkelte oppfatter og bruker den undervisningsfrie tiden og hvordan tiden oppfattes å legge begrensninger eller gi muligheter innenfor tilrettelegging av elevenes læring.

## 5.2 Fortellinger analysert fra teknisk-rasjonell tid

Hvis vi sorterer data ut fra tid som en avgrenset ressurs eller et middel som kan styres og organiseres/ omorganiseres med henblikk på å gi rom for bestemte pedagogiske målsettinger, vil kategorien som i bilde fra empirien er kalt ”utviklingstid” inngå i denne tidsbruken. Som vi vet er utviklingstiden, tid som ledelsen ”eier” og har styring over. Lærere forteller at de undrer seg over tidsbruken når det gjelder ”periodeplaner”. Periodeplaner har blitt implementert som et satsningsområde i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. Periodeplaner skal utarbeides av trinn og synliggjøre mål i læreplanen, lokal plan, innhold, organisering, metoder og kriterier. De er tenkt som et verktøy for den enkelte lærer, og et arbeidsdokument som kan overføres til neste årstrinn. Et trinn forteller:

*Vi opplever det som lite meningsfullt fordi vi har planer som fungerer, og vi lurer på hvem som egentlig er målgruppen for disse planene, er det for oss eller for foreldre eller skoleetaten. Vi har ikke brukt planene i ettertid. Arbeidet opplevdes ikke som meningsfylt og var energitappende. Sjelden har vi opplevd oss selv og omgivelsene så slitne.” Andre forteller: ”Vi synes periodeplanlegging tar for mye tid i forhold til reell nytte.*

Et annet trinn refererer til felles utviklingstid og sier: ” *det virker som vi får flere og flere arbeidsoppgaver, og tiden til det vi egentlig har lyst til, nemlig forberedelser, lage undervisningsopplegg til gode timer for elevene blir mindre og mindre*”

Videre om utviklingstiden skrives det: ”*mye tid går til å være med på å lage ”store linjene” i utviklingstid, noe som føles mindre konkret, men vi vet at det er et nødvendig arbeid, som også elevene høster fruktene av. Vi ønsker mindre tid til*

*felles/team, men avgjørelsene blir da tatt på et annet nivå, uten at vi får tid til å drøfte det sammen med andre. Sagt annerledes så blir det et dilemma.*

Ledelsen forteller:

*Jeg må på rektornettverk, rådmannssamlinger, nettverk på tvers, lederutvikling, delta i skolelederutdanning, lede IKT samlinger. Alt er sikkert vel og bra og ideelt for helhetstenkningen. Jeg føler likevel at TID blir en kritisk faktor fordi jeg ikke opplever at jeg kan gi det tilbake som et utbytte til egen virksomhet. Jeg blir for lite til stede. Det er et paradoks at jeg skal utvikles som leder og at det tar så mye tid at jeg får vært for lite leder!*

Bildene fra de innledende tekstene forteller at når det gjelder teknisk-rasjonell tid hvor du er pålagt oppgaver ut fra utdanningspolitiske mål, synliggjør klare paralleller mellom personalet og ledelsen. Ledelsen vil ha mer tid som pedagogisk leder for lærere og elever, og lærerne vil ha tid nok til arbeid som går direkte og konkret inn mot klassen.

Med bakgrunn i fortellingene tolker jeg at lærere ikke ser nytteverdien og heller ikke mestrer å omsette det som skal være utviklingsfremmende inn mot den eksisterende praksisen. Det blir ingen helhet. Spørsmål eller nærmest en påstand blir at innenfor skolen har vi to liv sett ut fra både lærer og leders ståsted. Det ene og det som beskrives som meningsfylt går inn mot arbeid med elever, og fra rektors ståsted ønsket om å være pedagogisk leder i konkret arbeid inn mot lærere og elever. Det andre som ”spiser tid” og som oppleves energitappende går på økte krav til ledelses- og lærerrolle, og derav økt arbeidspress. Krav i forbindelse med akselererende endringstakt og stadig nye ting som skal innføres uten at den gamle lærerrollen endres og gir rom for nytt. Nye metoder og strategier, flere krav fra brukere, krav om tilpasset opplæring, ivareta særskilte behov, elevsamtaler, dokumentasjon, testing og rapportering og mer er trekk som beskrives.

Rektor står i et krysspress med større krav til utvikling og innføring av eksempelvis lokale planer og periodeplanene, mens lærerne utfordres fordi de ikke mestrer å gjennomføre endringer i takt med tidsplanen, eller som noen forteller; ser nytten. Hargreaves (1996) hevder at det faktum at teknisk-rasjonell (objektiv) tid er

---

overlegen fenomenologisk (subjektiv) tid, ikke må få lov til å være det gyldige og rådende. En må stille seg spørsmål om hvorfor dette egentlig får dominere, og om det handler om et verktøy for å styre.

Lærerne forteller at de bruker for lite tid på å videreutvikle undervisning:

*Vi ville gjort mer konkretisering, og hatt mer spennende norsk/engelsktimer, fått nye ideer å ta opp i vennskapsgrupper, utvikle oss innen musikk og formingsfag. Vi har ikke hatt tid og overskudd til å videreutvikle oss i fagene på "fritida". Regnes ikke dette som utviklingsarbeid?*

Dette er enda et eksempel på at vi har en skole med to verdener i forhold til utviklingsarbeidet og arbeid med tilrettelegging av læring. Mange lærere klager også over mye skrivearbeid:

*Vi skriver og skriver for å ha en brukbar plan å vise fram, samtidig gir den oss jo en viss orden og struktur på uka. Stadige avbrytelser fordi noen lurte på noe, eller ulike ad hoc møter som kommer brått på gjør at tiden til de gode samtalenene rundt spennende pedagogiske temaer uteblir. Vi savner metodepraten!*

Sosialantropologen Thomas Hylland Eriksen (2007) har skrevet boken *Øyeblikkets tyranni*. Denne tittelen peker på at vi ikke lenger er i stand til å leve i øyeblikket, men stadig innhentes av nye presserende øyeblikk som krever umiddelbar oppmerksomhet. Omtrent på samme måte som det beskrives ovenfor fra lærerne om stadige avbrytelser. Hvis vi overfører dette til tid, hevder Hylland Eriksen (2007) at når tiden blir kuttet opp i tilstrekkelig små biter, slutter den å eksistere som varighet. Informantene forteller at de ikke har tid til det de ønsker å gjøre for det er alltid noe som skal gjøres først, og det haster mest. Ut fra dette vil den raske tiden vinne over den langsomme, og effektiviteten blir "felles verdi", noe som er et særs dårlig tegn i forhold til verdien skolen ville ha av å kunne reflektere systematisk. Hastighet blir smittsomt og sprer seg som et virus til alle områder, både jobb og fritid. Samtidig er effektivitet og hastighet avhengighetsskapende (ibid). Det blir viktig å skille mellom det som med fordel kan gjøres raskt og det som krever langsom tid. Forslaget blir derfor å gjøre raskt det som kan gjøres raskt. Jeg skal komme tilbake til disse *ideene*

mot slutten av prosjektet, hvor jeg presenterer ”skolens tidsplakat” som ble den første retningen til å endre praksis.

### 5.3 Fortellinger analysert fra fenomenologisk tid

Fenomenologisk tid er som nevnt i teorikapitlet tiden som ”leves”, og den er subjektiv. Denne dimensjonen av tid vil dermed oppleves ulikt fra person til person. Derfor vil vi ha ulik tidsoppfatning uavhengig av klokken. Tiden kan ”fly” eller ”snegle” seg av sted. Dette kan avhenge av aktivitet, interesse og eksempelvis rolle. Jeg skal nå komme med noen eksempler på data som kan sorteres innenfor dette perspektivet. Som vi ser fra det ”empiriske bilde” er det fra lærere kategorisert innenfor: *forberedelse, elevtid og diverse*. Fra ledelsen er det: *mailer/post og pedagogisk ledelse*. Refleksjonstekstene viser som nevnt før at flere trinn opplever innføring av periodeplaner som tidkrevende og utfordrende. Dette kan føre til uro mellom lærer og ledelse, og lærerne vil kunne hevde at ledelsen ikke ”ser” stress og krav de er utsatt for i sin arbeidssituasjon. Det vil dermed oppstå en vesentlig forskjell i det subjektive tidsperspektivet hos ledelse og lærere. Jeg nevner igjen at den samme effekten kommer til syne når det gjelder rektorrollen versus hva skoleeier ønsker å realisere av kvalitetskriterier, resultat, mål og rammer for budsjett.

Hvis vi ser på dette med bakgrunn i teoridelen og Hargreaves (1996) viser han at i amerikanske studier oppfattes tid forskjellig hos ledelse og lærere. Han skiller som nevnt mellom *monokrone* og *polykrone* tidsoppfatninger hvor den monokrone tidsoppfatning er opptatt av tidsplaner, oppgaver og iverksetting, mens den polykrone konsentrerer seg om kontekst og god gjennomføring. Ofte blir ledelsesperspektivet sidestilt med monokron tidsoppfatning, mens lærerne som er nært knyttet til elevgruppen med dens relasjoner, aktiviteter og interesser sorterer innenfor polykron tidsoppfatning. I deler av refleksjonstekstene leser jeg at det blir et dilemma mellom behov som har sitt utspring hos lærerne og periodeplaner som kommer som et resultat av innføringen av Kunnskapsløftet. På samme måte er det paralleller fra lærer/rektor

---

til skoleeier og rektorer. Rektors fortelling viser det samme som lærernes når hun forteller om krav og alt hun er pålagt å delta på. Den som berøres skal høres sier Tiller (2006) i en av sine syv hovedteser for utvikling.. For det første blir det et viktig moment å være bevisst forskjell i tidsperspektiv hos ledelse og lærere når endring og innovasjon kommer. Jeg referer en tekst:

*Det er langt vanskeligere å bli inspirert når man får oppgaver eller blir pålagt arbeid som i utgangspunktet ikke oppleves som motiverende. Dette er gjerne oppgaver som kommer fra "høyere" hold.*

Når læreplaner utvikles bør det stilles spørsmål hvilke konsekvenser det har for de som berøres. Med dette menes at nye satsningsområder i skolen krever lydhørhet for "opplevd tid". Samtidig må det være vilje til revidering og kritikk for begrunnelsen av tidsplaner (Hargreaves 1996). Gode hensikter kan ofte føre til irritasjon, både når det gjelder tidspress og overbelastning, men samtidig om oppgavene er berikende. Derfor må innovasjon og endring sees i sammenheng med eksisterende hverdag. Fra ulike aktører bør det vurderes kritisk hvor mye og hvor hyppig man skal utsette skolesystemet for endring. Behov for endring må kartlegges og de som berøres må høres. Et trinn skriver:

*Vi ønsker fokus på tid til gode solide pedagogiske opplegg. Vi ønsker å kunne gå inn døra til klasserommet og føle at nå skal vi legge fram noe som sitter i ryggmargen, kjenne engasjement.*

Jorunn Møller (1996) viser i sin forskning rundt skoleledelse at også rektorer opplever tiden polykronisk, hvor de må håndtere mange saker på en gang. Dette står i motsetning til hva Hargreaves (1996) fant innenfor de amerikanske studiene. I dette prosjektets tilfelle vil jeg tolke at det vurderes ulikt ut fra hvilke "hatt" den som definerer bærer. Fra læreres ståsted vil de oppleve tiden rektorer har som monokronisk, og fra eget ståsted opplever rektor tiden polykronisk. Hvis jeg på nytt trekker paralleller til rektor – skoleeier, vil det kunne forklares på samme måte. Videre vil rektors monokroniske tidsbruk forklares ut fra den stadig økende desentralisering innenfor offentlig sektor, effektivisering og resultatmåling.

Noen lærere forteller at mye tid går til retting og tilbakemelding til foreldre, samtidig med at man stiller seg spørsmål om hvilken nytte de foresatte har av arbeidet lærere legger i tilbakemeldingene – er det bortkastet tid? Hylland Eriksen (2007) foreslår at som tiltak mot å holde informasjonssamfunnets bivirkninger under kontroll, må vi ha gode *filtre*. Han sier at E-post kan være en velsignelse for avsender, men for mottaker kan det lett bli en forbannelse. Dette opplever lærere og ledelsen i større grad. Du er tilgjengelig 24 timer i døgnet, og terskelen for å sende en mail er lav, mye lavere enn å ta opp telefonen og ringe. Mye av undervisningsfri tid brukes foran mailen.

Ledelsen forteller:

*Det er så lett å sende mail at vi får for mye informasjon direkte til oss. Ved hjelp av et tastetrykk er informasjon videresendt. Det er selve det å gå gjennom og vurdere hva som skal videresendes til hvem, hva som må arkiveres hvor, og hva som kan kastes, som føles unyttig og tidkrevende. Ingen ser det, jeg føler ikke selv at jeg egentlig har gjort noe...*

Lærere og ledelse er profesjonelle og pliktoppfyllende svarer de på foresattes økende mailbruk. I denne sammenheng blir det viktig for skolen å lage seg *gode filter*. I etterkant av prosjektet bestemte ledelsen seg for å gå ut med et felles skriv til foresatte om bruk av mail.

Andre igjen opplever at mye av tiden i skolehverdagen går til oppfølging av oppgaver/rutiner elevene har: rydde klasserom, sortere søppel, påse at de har innesko, rett utstyr, holde arbeidsro, lære elevene gode arbeidsvaner. Flere av lærerne forteller at de opplever å få stadig flere arbeidsoppgaver. To av lærerne på et lavt trinn forteller følgende:

*Tid går til samarbeid og ting drøftes ofte flere ganger uten at det kommer så mye ut av det. Ting kan diskuteres flere ganger, men enda er det noen som føler at de ikke har fått sagt alt. Det er unødvendig. Noen sier at de ikke får tid til å sette seg inn i nye ting, men hva er det som gjør at noen får satt i gang og andre ikke. Hvem definerer hva som er nok tid?*

Teksten ovenfor viser et typisk eksempel på at tid oppleves ulikt. Ikke klokketiden, men den fenomenologiske tiden kan oppleves som en utfordring, en glede, en stressfaktor etc. alt avhengig av deg selv og hva som styrer tankene. Det er den

---

langsomme opplevde tiden vi ønsker oss og som vi vil ha til å vare i skolehverdagen, men det er klokken og effektiviteten vi kjemper mot.

Et trinn skriver:

*Pc`n står og lyser og trekker oppmerksomhet, sjekke mail, skrive/svare på mailer til foreldre, lese nytt på mlg-startsiden. Flytte papir, bestemme seg for hva som er viktigst, men kommer på noe som er viktigere. Kommer inn i et nytt tankearbeid – for så å komme tilbake til det forrige. Kommer på noe jeg skulle fortalt til trinnmedarbeider, så drøfter vi litt. Så er plutselig kl 16, og hva har vi brukt tiden til? Og ennå har vi ikke fått startet planlegging av dagen etter. Dette skjer ofte.*

Ledelsen forteller:

*Det kunne være spennende og registrere alle henvendelser, store og små avgjørelser inspektøren har i løpet av en dag. Dette er viktige oppgaver, men å skjerme tid til ledelsesoppgaver må jeg klare!*

Vi ser at mesteparten av dagen går til ulike små oppgaver, og både ledelse og lærere opplever at den egentlige hensikten med å være på jobb, det å være pedagogisk leder og tilrettelegge læring for elever, kommer ikke i gang. Den viktige meningsdimensjonen tappes dermed til fordel for akutte småoppgaver.

Innholdet i en plenumssamling valgte jeg å hente fra Bodil Jönsson (2000). Noen av hennes teorier ble koblet til refleksjonstekster fra lærerne. Hun hevder at det hele dreier seg om å endre *tidsbevisstheten*. Hvis du mestrer det, vil det føre til nye prioriteringer både når det gjelder *hva du gjør*, men også *hvordan man bruker tiden*. Enten du har fullpakket skolehverdag eller fri tid, må du prioritere. Det blir viktig å ikke la småting dominere, og ikke minst er det viktig å *slutte med å forstyrre seg selv*, noe teksten overfor er et eksempel på. Vi takler mange baller i luften, men et sted går grensen. Hvis du krysser denne vil du legge merke til at du taper kontroll. Den observante vil også merke at jo flere baller som settes i sving, jo lengre tid tar tanke og handling. Ofte tar man seg selv i å tenke at man bare skal gjøre unna det kjappe, lette først – det som ikke krever forberedelse i det hele tatt, og så oppdager du at det ikke er tid igjen til det viktigste. Derfor, *god orden og god forberedelse gir god opplevd tid*.

## 5.4 Fortellinger analysert fra sosiopolitisk tid

Denne tidsdimensjonen viser som nevnt i teorien hvordan ulike former for tid har blitt de administrativt rådende (Hargreaves 1996). Det er sentralt i den administrative styring og kontroll over læreres arbeid, og også over rektors arbeid sett fra skoleeiers side. Hargreaves (1996) peker på separasjon som er et bilde på avstanden en leder har til det som skjer i klasserommet, og kolonialisering som prosessen der administrasjonen legger beslag på eller ”koloniserer” lærernes tid til sine egne formål.

Høyt endringstempo vil dermed skape uro. Hvis dette overføres til tiden det tar å innføre et satsningsområde, vil en fra rektors ståsted kanskje oppleve at den *ene* endringen går langsomt. Lærere derimot som står i den daglige intensiteten med klasserommet og elevene, vil oppleve at endringen ønskes alt for raskt med urealistiske frister. I verste fall ser de heller ikke meningen med endringen. Noen forteller:

*Det burde være mulig å gå grundig igjennom tidsbruken for den enkelte lærer på vår arbeidsplass. Mandager og tirsdager er opptatt med teammøter og skoleutviklingsmøter. Dette medfører at vi har lite tid og overskudd til å forberede timene neste dag. Vi blir for slitne i hodet og synes selv vi er lite kreative.*

Lærere står midt i skolehverdagen med alt som skjer av nye oppgaver, nytt innhold, samarbeid og i tillegg alt som skjer i forhold til elevene opplever de *polykront*. Som en ”overlevelsesstrategi” vil det føre til at de setter ned tempo og endringstakt. Ledelsen derimot som ser det med *monokrone* briller, vil forsøke å fremskynde eller gjøre forsøk på å få til enda flere endringer. Resultatet blir en kollisjon mellom leder og læreres tidsperspektiv, og vi får en intensivering av arbeidet med mange oppgaver og forventninger (Hargreaves 1996).

Et eksempel på kolonialisering er når ledelsen beskriver hva skoleeier legger inn i rektors arbeid som ansvarlig leder i kommunen. Rektor reflekterer *over alle møter, nettverk, kurs og satsningsområder hun må delta på og sier videre:*



*Jeg skulle gjerne hatt tid til å tenke "lange" tanker sammen med plangruppe og inspektør. Og tid i klasserommet sammen med lærere og elever. Da føler jeg at jeg hører til på skolen. Skulle gjerne ha tid til å gjøre mye av dette. Da ville det vært en fryd å være rektor. Jeg føler aldri at disse oppgavene spiser tiden min fordi jeg tenker at det er dette jeg liker og ønsker å drive med.*

I juli var jeg i møte med kommunalsjefen og la fram prosjektet mitt. Etter hun hadde hørt om teama tid og hvordan intensiteten forfølger oss, uttalte hun følgende: *Men dette var jo spennende, det er akkurat det samme som rektorene klager over til oss.* Møller (1996:180) refererer i denne forbindelse til Cuban, og skriver at relasjoner til over- og underordnede både påvirker, utvider og begrenser det handlingsrommet man tar i bruk. På denne bakgrunn kan lærere og ledelsesutfordringer forklares likere enn vi tror.

Jeg har nå vist empiriske bilder fra den grunnleggende delen av datainnsamlingen og avdekket hva ledelse og lærere opplever å bruke tid på i skolehverdagen. I det følgende skal jeg gå over til å beskrive den delen av prosjektet som skapte engasjement og stor kraft hos informantene. Jeg velger først å presentere oppgaven, dernest vil jeg vise hvordan jeg har valgt å analysere datamaterialet.

#### Ukas refleksjon (uke 22) – en imaginær oppgave

Tenk at du har fått 3 timer nedsatt undervisningstid pr. uke Initiert av skoleeier som et prøveprosjekt. Skriv et brev til en venn eller kollega og fortelle hva du vil bruke denne tiden til. Vær konkret. Tenk på punktene som konstituerer læring: *deltagelse* og at det skal være *meningsfullt* og *nyttig* for deg, og føre læring og motivasjon både for deg og elevene. Denne refleksjonen gjennomføres på samme måte som sist (ITP)



#### Hva vil ledelsen bruke 3 "ekstra" timer til?

Ledermøte på 1,5 t ukentlig	Delta på teammøter (30 minutter)	Delta i undervisnings-situasjonen
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Samsnakke om alle små og store ting som må avgjøres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Eks være "sekretærer" og notere hva som kommer ut av refleksjoner og vurdering rundt praksis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ å kunne delta i undervisnings-situasjonen sammen med elever og lærere gir glede</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Tenke fremover og være i forkant slik at det blir til det beste for lærerne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ sørge for at "læringssirkelen" blir hel</li> <li>■ Plan</li> <li>■ Do</li> <li>■ Study</li> <li>■ Act</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ved å delta blir man i større stand til å vurdere og forstå praksis slik at riktige avgjørelser kan tas (kjenne hvor skolen/skolen trykker)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Lede vurderingsarbeidet, dvs bruke vurderinger fra lærere og trekke disse videre slik at det skaper læring på skolen</li> </ul>		

Hva ville du bruke de 3 timene du har fått nedsatt undervisningstid til? Tilbakemelding fra lærerne.

Planlegge undervisning	Tilpasset opplæring	Andre ønsker
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bred og variert metodebruk som krever mye forberedelse for å nå læringsmål</li> <li>■ Forberede systematisk arbeid med bruk av IKT som metode i alle fag slik at det blir et naturlig redskap/læremiddel</li> <li>■ sette meg inn i dataprogram og finesser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ God <b>tilrettelegging</b> med variert metodebruk vil gi tilpasset opplæring. Eks. nivå, tempo, læringsstrategi, varierte metoder, lærestoff, vanskegrad, sikring av mestring, arbeid på tvers</li> <li>Gode fellesopplevelser skaper god sosial kompetanse</li> <li>■ grundig etterarbeid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ryddig pult – gode systemer for orden på arbeidsplass og klasserom</li> <li>■ Utfordring at undervisning planlegges mot slutten av dagen med slitent hode</li> <li>■ Sette seg inn i eks "aski raski"</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Storyline</li> <li>■ Stasjonsarbeid m/ulike fag. Noen bemannet, noen selvdrevne (10 – 15 m)</li> <li>■ Jevnlig temaarbeid m/matte sentralt (Liertoppen, flyplass, sykehus)</li> <li>■ Utvikle sirkuskonsept (helhetlig læring)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Elevsamtalen</b> som et verktøy for å tilpasse. Bruken den helt aktivt og systematisk for å oppnå tilpasning innenfor ulike kategorier (ikke bare mengde/tid). Får også <b>elevmedvirkning</b> og økt motivasjon og ansvarliggjøring – dermed økt læring</li> <li>■ Lage konkretiseringsmateriell</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ " Livet på en skole" prosjekt (revy, teaterstykke hvor handling er lagt til en fiktiv skole med dens utfordringer for voksne og elever) Sosialt og faglig om episoder fra skolehverdagen som er lett gjenkjennelig og skaper læring</li> <li>■ tid til erfaringsdeling, drøfting av elever, faglige utfordringer</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Være kreative, forberede skikkelig (nett, læreverk, l.plan) så vi "strutter av glede"/selvtilfredshet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ gjennomfører tester, og vil skreddersy ut fra disse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ trening i arbeidstiden</li> <li>■ fast kontakttid hjem/skole</li> </ul>

Denne oppgaven skapte stor entusiasme og engasjementet var imponerende. Det var nesten som et mirakel at de plutselig skulle få 3 timer nedsatt undervisning, og bruke til det beste for skolen med elevene. En helt annen hverdag var mulig, og imaginasjonen ga lærere og ledelse ny energi som var med på å forløse kreative tanker. Denne type oppgaver i et aksjonslæringsforløp bidrar til å forstå hva som gir skolen vitalitet og arbeidsglede. Hvis man på nytt ser på hva som er drivkrefter for læring; at det man gjør oppleves verdifullt for elevene, kan vi lettere ramme inn hvilke satsningsområder som skaper begeistring og energi i jobben.

## 5.5 Intensivering

Som analysebegrep har jeg valgt å bruke Hargreaves (1996) påstander om *intensivering*. Ut fra de syv tesene han setter opp, har jeg valgt ut de fire som var relevant å få svar på i dette prosjektet som omhandler skole og undervisning. Jeg vil se om de bekreftes eller avkreftes i datamaterialet ut fra hva lærer- og ledelsesstemmen anser at kan føre til læring. Gjennom beskrivelsene vil det avdekkes

---

hva det savnes tid til, og som et resultat av dette vil det avdekkes om påstandene er gyldige. La oss nå gå over til å se på hvordan denne imaginære refleksjonen fordeler seg under tesene om intensivering.

### **Intensivering fører til mindre tid til avkobling i løpet av arbeidsdagen – det ”blir ikke tid” til matpause engang**

Datamaterialet sier ingen ting om avkobling. Nå var heller ikke ”ukas refleksjon” gitt på en slik måte at det åpnet for å si noe om matpause og avkobling. Allikevel vet jeg fra deltagelsen i praksisfeltet, at mange strever med å få satt seg ned de dagene man er oppsatt på inspeksjon. Under den første plenumssamlingen ble bakgrunnen for prosjektet diskutert og beskrivelser om hverdager med ”skuldre under ørene” og følelsen av å være som en ”ekorn i et hjul” kom fram. Hargreaves (1996) henter begrepene ”*fasadeområder*” og ”*bakrom*” fra Goffmann.. Fasadeområdene er den offentlige og profesjonelle arena der læreren ”*står på scenen*”. Starrin (2007) hevder også at lærerarbeid er typisk emosjonelt belastende arbeid hvor du står på ”*forscenen*”. Det er eksempelvis lærer i klasserommet, lærer i samarbeid med foreldre eller andre instanser, lærer i nettverk osv. Eller relatert til lederrollen, nettverksamlinger, rådmannssamlinger ledelse av felles utviklingstid osv. Bakrommene er den uformelle arena hvor lærerne kan slappe av, ro ned og bruke et annet språk. Der er kravene til opptreden en annen. Hvis en leder koloniserer lærernes tid, eller eksempelvis hvis skoleeier koloniserer rektorers tid, og veksler til ”*fasadetid*” vil mye av tiden de har til egen disposisjon bli ”*offentlige*” gjøremål og utsatt for krav og kontroll. Resultatet blir da lite tid til egen disposisjon og ”*bakromsaktivitet*” hvor man kan stresse ned, bygge uformelle relasjoner og fellesskap, samt gi mulighet for personlig fleksibilitet til å styre en intens og kompleks hverdag på skolen.

## **Intensivering resulterer i mindre tid til vedlikehold av egne kunnskaper og til å holde seg oppdatert på eget fagområde**

Mange av refleksjonstekstene omhandler denne tesen. Flere av lærerne svarer at de kunne ønske å bruke ”ekstra” timer til å sette seg inn i lærestoff, sjekke oppslagsverk, sjekke sider på internett osv. To trinn skriver om oppdatering på IKT:

*Vi vil bruke de tre timene på å planlegge et opplegg hvor vi kan bruke data systematisk i flest mulig fag. Tanken er at IKT skal oppleves som et like naturlig redskap, verktøy, læringsmiddel som alt annet vi bruker på skolen. Dette er jo noe vi har pratet om mange ganger, det er bare så vanskelig å realisere. Noe av årsaken er at tiden ikke rekker til, vi vil så gjerne, men vi har så mye annet som stadig kommer foran.*

Enda ett trinn beskriver oppdatering på eget fagområde slik: *Det tredje området jeg har lyst til å bruke denne fantastiske ekstra tiden på, er å sette meg mer inn i dataprogram og datatidens utrolige finesser.* Dette finner også støtte hos Hargreaves (1996) som skriver at diskusjonene om intensivering blant annet handler om mindre tid til vedlikehold av egne kunnskaper. Som et resultat av dette vil videre kvaliteten på tilrettelegging av undervisning bli svekket og dermed kvaliteten på tilbudet til elevene. Når dette skjer hentes ekstern ekspertise istedenfor å utvikle og forbedre skolen innenfra.

## **Intensivering reduserer kvaliteten på tilbudet fordi en må gripe til snarveier for å spare tid**

Jeg refererer fortellinger fra trinn:

*Nå skal det bli bedre undervisning. Skal lese læreveiledninger, bruke nettet som oppslagsverk, forberede oss til timer, ikke mer ”tatt på hælen” metode. Mellomtrinnet skriver: Vi kommer faktisk aldri til planlegging av timene til neste dag før klokka er blitt både 16 og gjerne 17, og vi kanskje ikke har mer tid til rådighet den dagen. Dermed blir det enkel planlegging og ikke så spennende som vi hadde ønsket oss.*

*Supre tider, vi har fått tre timer nedsatt undervisningstid pr. uke, godkjent av rektor. Vi kan gå i gang med å forberede oss rett etter undervisning mandager og tirsdager, i stedet for å vente til kl. 15.30. Hodet er mye lettere midt på dagen enn etter en økt på 7 – 8 timer med undervisning og møtevirksomhet.*

Et av stortrinnene skriver som følger: *Timene planlegges ofte på slutten av dagen og etter alt det andre vi skal gjøre. Hodet er ofte tomt og kroppen sliten.*

Datamaterialet viser at mange av lærerne ønsker å bruke de tre ekstra timene på oppgaver som allerede er vedtatt som skolens satsningsområder og kan sorteres under teknisk-rasjonell tid. Noen skriver om elevsamtalen som er et satsningsområde:

*Nå skal vi få satt av tid til å gjennomføre elevsamtalene på en fornuftig måte. Periodeplanen ville vi fått bedre tid til å lage på en skikkelig måte. Andre sier: Det vil også være en mye større sjanse for at jeg får fulgt opp hver enkelt elev. Grunnen er at jeg har en time tre dager i uka hvor jeg kan snakke med elevene mine, se hva de har gjort, spørre om hvordan de har det, fortelle hva de må øve mer på osv.*

Enda et trinn skriver om de tre ekstra timene:

*Vi har kommet fram til at vi som et overordnet mål ønsker å bruke tiden til å tilpasse undervisningen mer til hver enkelt elev. Metoden vi ønsker å ta i bruk for å oppnå dette, er å bruke elevsamtaler aktivt og systematisk.*

Videre forteller et av de små trinnene:

*Vi satser hardt og sterkt på elevsamtalen og elevvurdering – tre timer i uke til dette arbeidet bør være et minstekrav. På den måten skal vi få mulighet til å gå skikkelig i dybden slik at hvert barn opplever at undervisningen er tilpasset deres nivå.*

Disse områdene oppleves som nyttige, men tekstene forteller at tiden til å gå i dybden er ikke tilstede.

### **Intensivering skaper og forsterker mangelen på tid til forberedelse**

Denne tesen er vel den som er det stadig tilbakevendende punkt. Fortellingene beskriver en kronisk og vedvarende ”jakt” på tid til god forberedelse. De tre ”ekstra” undervisningsfrie timene satte tankene og engasjementet i gang som følger:

*Tenk deg, tre timer nedsatt undervisning pr uke. Nå skal vi endelig få tid til å legge til rette for den undervisningen som vi har tro på og som vi hevder skaper trivsel, motivasjon og dermed læring. Vi vil legge til rette for bred og variert metodebruk som krever mye tid til forberedelse for at vi skal nå*

*læringsmålene vi setter oss. Vi gleder oss til neste år! Trinnet vårt skal bli en god læringsarena for barna og en morsom arbeidsplass for oss!*

Andre viser sin begeistring slik:

*Jippi, nå har jeg fått nedsatt 3 timer i uka til å gjøre whatever I want på jobben. Endelig får jeg tid til å tilpasse så mye til hver enkelt elev som jeg ønsker. Både arbeidsplaner og undervisningsopplegg skal bli mer tilpasset. Stortrinnet skriver: 3 timer nedsatt!! Nå skal vi endelig få tid til å forberede timene bedre. Det vil bli lettere å finne artige og lærerike timer. Tenk å få tid til å lage så gode opplegg for timene at vi strutter av glede og selvtilfredshet når vi går inn i klasserommet for å holde timen. Det er noe vi sjelden gjør nå. Det ville også vært mye større sjanse for å følge opp hver enkelt elev.*

Hvis vi ser på datamaterialet er ledelsen på samme måte som lærerne opptatt av å være i forkant og forberede. De skriver:

*Vi har bestemt oss for å bruke 1,5 time hver uke til et ledermøte hvor vi kan "samsnakke" om alle små og store ting vi må ta av avgjørelser, og være i forkant. Vi kan hente opp det lærerne har vurdert og trekke sløyfen videre slik at det blir læring i organisasjonen. Når vi har fått denne tiden til å være i forkant tenker vi at det blir nyttig at vi er til stede i teamtid ca en halv time i uka. Vi kan være sekretærer, notere hva som kommer ut av refleksjonen og vurdering rundt praksis. Vi skal rett og slett sørge for at de to siste delene av PDSA-hjulet (plan-do-study-act) blir ivaretatt. Vi skal sørge for vurdering og at vurderingen blir tatt hensyn til neste gang vi skal handle. Den siste timen har jeg (rektor) lyst til å være sammen med elever og lærere i undervisningssituasjon for det gjør meg glad. Inspektør vil bruke bedre tid på noen av oppgavene hun har.*

Ut fra dette stiller jeg også spørsmål slik Hargreaves (1996) gjør: er løsningen kanskje i å gi skolen tiden tilbake slik at de kan bruke den på det som har reell betydning? Da kan det hende tiden ikke lenger blir en frihetens fiende, men en frihetens støtte og venn. Ut fra tekstene leser jeg at det finnes en mengde kompetanse hos deltakerne, en kompetanse som kanskje ikke er utnyttet til det fulle.

Etter denne imaginære oppgaven som skulle bidra til kraft og entusiasme, ble jeg som forsker grepet av informantenes gode begrunnelser, og hvor ekte og ivrige de var etter å markedsføre hva som var viktig i forhold til læring. Som leder av prosessen, hadde jeg en følelse av at jeg hadde "lurt" dem når jeg leste de engasjerte fortellingene hvor

---

de skrev setning etter setning om hva de ville bruke tid på og til slutt: ”*pokker ta Elisabeth, disse 3 timene bør egentlig gjennomføres*” eller *kanskje vi burde hedre ”skoleeier” Elisabeth med en statue i skolegården.*

Gjennom prosjektet ble det tydelig at aksjonslæringsprosesser av denne type tar tid, og det er vanskelig å forutsi hva som skjer underveis. Det ble både viktig og nødvendig for meg å stoppe opp og stille spørsmål til prosessen underveis. Som prosjektleder ble jeg utfordret på balansen mellom å skape retning og bidra med aktuelle teorier samtidig med at prosjektet var forankret hos deltagerne. Hensikten med refleksjonstekstene var at de skulle bidra til drøfting rundt temaet tid og tidsbruk. På denne måten kunne det under prosessen utvikles en felles bevissthet hvilket forhåpentlig kunne omsettes til en endring av praksis. Hvis vi overfører dette til Carr & Kemmis (1986) hevder de at det ikke er tilstrekkelig å beskrive refleksjon og handling fra praksis, men forsker må i tillegg bidra med endring underveis i forskningen når det er nødvendig. Slik jeg ser det, fikk dette prosjektet både en beskrivende og fortolkende ramme, i tillegg til at aksjonsforskningen var interaktiv.

Prosessen gikk videre og jeg ønsket at skoleledelse og lærere skulle komme med forslag til hvordan ”*rydde tid*” til oppgavene de mente var viktige. Deltagerne hadde ”stått oppå skuldrene til hverandre” og ”ligget på glasstaket” og sett seg selv i metaperspektiv. De hadde gått *læringstrappen* som var gjennomgått i plenum, tatt heis ned, og gått trappen på nytt (Tiller 2006). De hadde fast grunn under føttene og visste både hva de allerede *brakte tid på*, og hva de *ønsket å bruke tid på* fremover.

Ved å beskrive og analysere nå-situasjonen hadde terrenget blitt oversiktlig.

Deltakerne hadde underveis i prosessen også gjort en ”dobbelt loop” hvor de gikk tilbake for å se på den imaginære oppgaven, og vurdere denne med realistiske briller. Hadde de vært for ambisiøse, eller var det virkelig disse arbeidsoppgavene de mente var nyttig og meningsfulle i forhold til læring? Det er ikke alltid nok å gjøre tingene riktig sier Agyris og Schön (1978) man må også passe på at organisasjonen gjør de riktige tingene.

Videre gjennomførte vi under prosessen et dialogtorg på en planleggingsdag. Jeg hadde innledningen hvor forskningen med aksjonslæringsprosessens data ble presentert. Min veileder, professor Tom Tiller overtok og ledet oss gjennom en ”læringsreise” i skolen. Dette er et eksempel på at teori bringes inn i feltet underveis mens forskningen pågår og kobles med deltakernes forståelse og beskrivelse av praksis. Forskningen blir interaktiv (Postholm 2005). I etterkant fikk skoleledere og lærere i oppgave å se forelesningen i lys av ”tidsprosjektet” og skrive en refleksjonstekst om dette.

Som siste ledd i å skape en endring i praksis bestemte lærere og ledelse seg for noen fokusområder eller en handlingsplan å styre mot for å bryte gamle mønster.

Skoleledelsen hadde primæransvaret for å gjøre valg og prioriteringer, derfor ble ”fokusområdene” gjennomgått og forankret hos plangruppen i samarbeid med meg som forsker. Som vist i analysene om teknisk-rasjonell tid viser noen av beskrivelsene også en spenning mellom hvilke satsningsområder som oppleves å være nyttig i forhold til utvikling av praksis. Sammenstilt med mitt bidrag i form av teorier, ble dette reflektert over i fellesskap og i plangruppen, som var sterkt inne i bildet mot slutten av prosessen for å bidra til prioriteringer og endrede planer.

Fokusområdene resulterte i aksjonens endelig retning som jeg presenterer i det følgende med basis i teorier om tid. Alle aktørene i samspill har bidratt til å gjennomføre endringsprosessen. Underveis i prosessen framkom ideer, refleksjon og erfaringer som var med å skape retning og læringsenergi. Ny teori har blitt knyttet til prosjektet underveis, og dels oppstått fra empirien. Aksjonens avslutning vil på en slik bakgrunn ha teorier om tid hentet fra Hylland Eriksen (2007) Jönsson (2000) og Hargreaves (1996). Forskningsopplegget er ut fra min rolle ment å være konstruktivt, - det bør ikke bare bidra til å forstå og forklare samfunnsforhold, men også være nyttig til å forbedre forholdene for aktørene (Kalleberg 1996).



## 5.6 Aksjonens avslutning

Aksjonens avslutning ble dokumentert i ”Skolens tidsplakat” og skulle som tidligere nevnt fungere som skolens ”huskelapp”. Jeg velger å introdusere den slik den ble presentert i plenum og på skolens Mlg-portal.

### Skolens tidsplakat

Utviklingstid på skolen:

*Mandager ”oppstykket tid” til:*

- *Team hver 14 dag – mlg læringsplattformen overtar for noe av info på team”*
- *Planlegge evt ”på tvers opplegg” som vil frigjøre ressurser til noe annet som kommer alle til gode*
- *Gag (erfaringsdeling – ”gjør hverandre gode”)*
- *Evt. saker fra ledelsen*

*Tirsdager ”sammenhengende tid” til undervisning/tilrettelegging av læring som satsningsområde:*

- *En forberedelse til undervisning som gjør at man strutter av glede, utarbeidelse av periodeplaner gjøres parallelt*
- *Refleksjon for å skape utvikling*
- *Tilpasse opplæringen til den enkelte elev*
- *Planlegge elevsamtalen*

*Ledelsen*

- *Ledelsen tar flere avgjørelser på MLG*
- *Planleggingsdager benyttes til ”tunge” utviklingsarbeider med avklart innhold*
- *Helligholde møtetid til ledelse hvor det tenkes langsiktig og sørge for hele lærings sirkelen*
- *Delta på teammøter*
- *Være sammen med lærere og elever*

*På trinn:*

- *Arbeidsplaner utarbeides for 14 dager*
- *Fordele oppgaver ut fra kompetanse, samt fordeling av ukeplan etc.*
- *Frigjøre ressurser når vi ser det tjener trinnet, alle må ikke delta på alt*
- *Elevsamtale overtar til dels for ukekommentarer på arbeidsplanen*

*Strekk dere etter:*

- *Hjelp til å holde fokus i sammen*
- *Verdsett utstrukturert ”slack” tid også, dagdrømmetid er nøkkel til dialog og fruktbare refleksjoner som skaper retning*
- *Ikke planlegg mot slutten av dagen*

Som leseren vil se av ”tidsplakaten” er det sortert innenfor områdene: utviklingsarbeid, ledelse, trinn og strekke seg etter. Jeg vil nå i oppsummeringen trekke fram og se på teorier som var viktig bidrag under prosessen. Her har jeg også valgt å videreføre Hargreaves (1996) begrep innenfor dimensjoner av tid. En del av ”tidsplakaten” inneholder leders rolle. Denne er bare forsøkt forbedret innenfor skolekontekst, og ikke sett i sammenheng med andre aktører (se oppgavens avgrensning pkt 1.6).

## 5.7 Oppsummering – erfaringene ordnes og kobles

Innledningsvis stilte jeg følgende forskningsspørsmål i sammenheng med problemstillingen:

*Hvordan reflekterer lærere og skoleledere over tidsbruk i undervisningsfri tid?*

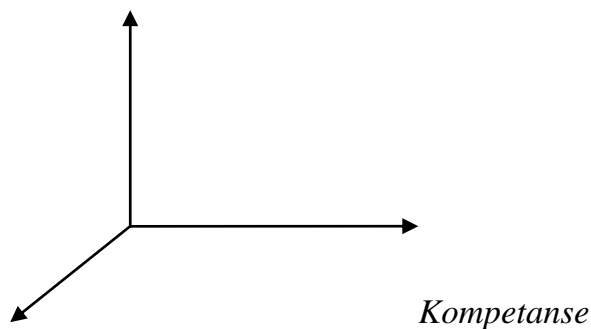
Jeg vil i det følgende forsøke å se dette forskningsspørsmålet opp mot aksjonens endelige retning og begrunnelser for *Tidsplakaten* vi kom frem til. Denne delen viser også hvordan forsker har bidratt til påvirkning i prosessen.

### 5.7.1 Teknisk- rasjonell tid møter fenomenologisk tid

Når vi spør om hvorfor, kan det besvares enten med baklengstanker, eller med forlengstanker skriver Jönsson (2000). Dermed vil det ene svaret gi bakgrunnen, og det andre, hensikten. Relatert til dette prosjektet kan vi tenke oss at temaet har kommet i gang ”på grunn av” konstant mangel på opplevd tid som beriker arbeidet, og framoverrettet skal det være ”for at” skolen skal kunne endre dette til det bedre. En av læringsøktene i plenum inneholdt et ”bilde” vi kunne ha i hodet for å skape fremgang og endring av praksis:

---

*God vilje*



*Sivilt mot*

Enkelt forklart er det slik at kombinasjonen god vilje uten kompetanse er ikke bra. Ei heller kombinasjonen god kompetanse uten god vilje. Derfor blir oppskriften på et godt resultat, en viss porsjon god vilje kombinert med en viss porsjon god kompetanse. I tillegg er det nødvendig med sivilt mot. Det er ikke nok å ville hvis man mangler besluttsomhet og mot (Jönsson 2000). Dette ble utgangspunkt for en endring av praksis.

Fortellingene viser at det er klare paralleller mellom lærere og ledere på den måten at alle lærerne vil bruke tid til oppgaver som står i direkte sammenheng med elevenes læring, og ledelsen vil bruke tid på pedagogisk arbeid inn mot personalet. Samtidig er det også et tydelig trekk at for mange oppgaver konkurrerer om tiden, derfor skriver flere om manko på tid til det de opplever som sitt mandat på skolen. Flere av trinnene forteller om at de ikke ser nytten av periodeplanene som er knyttet mot innføring av ny læreplan og opplever tiden til dette arbeidet som lite konstruktiv.

Et sentralt trekk er også at noen av satsningsområdene, den såkalte teknisk-rasjonelle tiden, oppleves som relevante inn mot skolehverdagen, men tiden til å ”gå i dybden” blir for knapp. Som eksempel nevnte lærerne elevsamtalen. På denne bakgrunn viser analysen at for mange oppgaver, gir lite fordypning og dermed trangere handlingsrom. Samtidig oppleves noen av oppgavene det er kolonialisert tid til, som

lite relevante for den skolehverdagen lærere og ledere arbeider innenfor. Derfor blir disse oppgavene behandlet mer eller mindre isolert fra skolehverdagen.

Med forankring hos ledelse og i samarbeid med plangruppe, ble det besluttet å gjøre undervisning eller tilrettelegging av læring til skolens satsningsområde, i tråd med hva lærerne ønsket seg i refleksjonstekstene. Handlingsrommet skulle utnyttes maksimalt, og nye utviklingsarbeider prioriteres med hård hånd, siden skolen hadde en kultur for å stadig ta sats og kaste seg over nye områder uten å se tiden det krevde og nytten det hadde.

Som Hargreaves (1996) konkluderer i sin forskning, blir det fruktbart og nyttig å minske avstanden mellom teknisk-rasjonell tid og fenomenologisk tid. Tydelig ledelse og plangruppe skulle bidra til at skolen ikke startet opp med for mange prosjekter som man ikke maktet å realisere. At ledelsen kunne prioritere ut fra refleksjoner som kom fram underveis i aksjonslæringsprosessen var grunnleggende for resultatet. Dette virket forebyggende i forhold til intensivering, og ble motiverende for lærerne. De opplevde mer fleksibilitet og at utviklingsarbeidet ble knyttet tett opp til elevenes læring. Hele tiden ble det nødvendig å tenke ”*læringens regnbue*” om hva som var nyttig og koblet sammen med noe annet, ga god mening hos den som skulle være aktivt deltakende i læringen, være seg både ledere, lærere og elever (Tiller 2007).

Det ble sentralt å snu tankegangen slik at man hadde få og klare ambisjoner tett linket mot undervisningen, og nye utviklingsområder måtte vurderes ut fra hvordan det best kunne innlemmes i det eksisterende for å skape sammenheng. Det måtte forhindres at innovasjonen ”spiste” opp hele tiden til rådighet slik at man kom hele tiden ”på hælen” med forberedelse og vurdering av undervisning. Ut fra dette finner jeg at teknisk-rasjonell tid må balanseres med fenomenologisk tid, og gapet må ikke bli for stort slik at det skapes barrierer for gjennomføring. Hvis den teknisk-rasjonelle tiden får lov å bli den rådende, kan dette også føre til innovasjonsvegring.

## 5.7.2 Intensivering møter sammenheng og helhet

Hva er det som gjør at tiden oppleves å rase eller fly av sted? Tid viser seg å være mer enn en ressurs som kan styres. Oppstykket og oppjaget tid preger oss i økende grad og arbeidsdagene virker mer og mer intensive slik Hargreaves (1996) beskriver.

Tidsklemma kan se ut til å gjøre det vanskeligere å planlegge så godt man ønsker, og hindrer refleksjonen og engasjementet. I skolehverdagen beskriver ledelsen og medarbeidere at det oppleves som flere og flere krav og aktiviteter skal presses inn i stadig kortere tidsrom. Effektiviseringsjaget har innhentet oss. Hylland Eriksen (2007) skriver at hastighet smitter som et virus og det blir tilslutt en vane. Dette fører igjen til at man forsøker å utføre flest mulig oppgaver over kort tid, og når tiden deles i mange småoppgaver, så slutter den å eksistere for oss. Deltakerne opplever ikke at de har tid til fordypning og den raske effektive tiden vinner over den langsomme.

Hvis vi ser på refleksjonstekstene, er det et godt eksempel på dette når lærere skriver at de får ikke gjort det som betyr noe for elevenes læring, fordi det er alltid noe som må gjøres først. Det var derfor en utfordring å bevisstgjøres på hvordan man disponerte tiden som var til rådighet og innholdet. Mange av de krav og forventninger lærere og ledere ble stilt overfor, eller rett og slett påla seg selv, samsvarer med intensiveringstesens til Hargreaves (1996). Et spesielt trekk som framkom var som nevnt, manglende tid til forberedelser og tilrettelegging av læring. Eller fra ledelsens ståsted, savnet av å kunne ha tid til å være pedagogisk leder. Dette resulterte også i å gripe til snarveier i undervisningen og utviklingstid, noe som ble lite motiverende. Fortellingene bekreftet videre savn av å vedlikeholde og tilegne seg ny kunnskap. Få hadde tid til å sette seg skikkelig inn i nye ting og lese teori.

Derfor ble det på skolens ”plakat” gjort strukturelle grep hvor flere ”små” oppgaver ble samlet på samme dag for igjen å skape sammenhengende tid til *undervisning som satsningsområde* på tirsdager. Mandagene ble derfor bestående av team hver 14 dag, pluss evt. info fra ledelsen som måtte tas direkte og gag (gjøre andre gode). Lærerne mente det var nok å samles hver 14 dag, og ønsket at skolens portal, *mlg*, isteden ble brukt systematisk til å gi informasjon fra teamleder. Slik ble utviklingstiden på

tirsdager til lærernes egen disposisjon, innenfor de rammer som vises ovenfor. På denne måten skapte skolen tid og plass til oppgaver de mente hadde reell betydning, både for ledelse og lærerne. Når utviklingstiden på tirsdager var fastsatt, fikk også ledelsen rom for å tenke ”lange tanker” slik de ønsket. De kunne være i forkant og sørge for at skolen tok hele lærings sirkelen eller læringstrappa i bruk.

Hvis jeg ser nærmere på intensiveringstesen, er det ikke sikkert at den rammer alle deltakerne på samme måte. Noen stiller høyere krav til seg selv, og som vi ser var dette også en skole som ”ville” mye og sa ja til mange ting, uten at de hadde gått refleksjonsloopen og sett hvordan det ville innvirke på hverdagen med elevene. Disse tankene må derfor sees i sammenheng med omfattende krav på områder som læreplanen, ikt, ryddeoppgaver, retting, foreldresamarbeid og mer. Uansett så det ut til at bevissthet rundt hva man brukte tiden til, satt i sammenheng med hva man ønsket, gjorde at deltakerne fikk sortert og ryddet slik at man i samarbeid kunne forsøke å løse hverdagens utfordringer på en bedre måte.

## 5.8 Andre ansats – kunnskapsbygging gjennom aksjonen

Denne ansatsen vil analysere og forsøke å se etter tegn på at det skjedde endring og læring under prosessen på skolen. Fokus vil være læringsspiralen som legger grunnlag for analysebegrepene (Wells 1999). Videre vil min tilnærming til analyse av ledelse ta utgangspunkt i Wadel (1997) og en relasjonell forklaringsmodell, som fokuserer på samhandlingen mellom ledere og ledede. Jeg velger å starte med en kort innledning som legger grunnlag for analysene om læringsmuligheter.

### *Innledning*

Ved veis ende og som siste ledd i aksjonslæringsprosessen var jeg spent på hvilken verdi prosjektet hadde hatt for deltakerne. Hadde det vært bryet verd å investere tid i *hele* denne lange refleksjonsrekken som både var tidkrevende og omfattende? Som en siste oppgave i aksjonen, ble derfor deltakerne bedt om å fortelle hvorvidt de hadde

opplevd det som relevant for skolen sett ut fra egen læring, og med mål om en skole som best mulig ivaretar og stimulerer elevenes læring. Hvis vi husker tilbake, ble det underveis innhentet data etter ”ITP”-modellen som innebar, refleksjon individuelt, på trinn, og til sist innenfor plenum (Bjørnsrud 2005). Det ble avsatt tid til refleksjon hvor deltakerne fikk distanse til arbeidet sitt på tre nivåer. Dette kan kort skisseres i denne modellen:

<b>Egne erfaringer og refleksjoner</b>	<b>Andres erfaringer og refleksjoner</b>
<i>Individuelt</i>	<i>Trinn og Plenum</i>
Lese tekst med bakgrunn i spørsmål	Dele erfaringer, refleksjon og skriving
Reflektere	Presentasjon og diskusjon i plenum
Skrive	Aktuelle teoriinnspill

I forståelse av læringsbegrepet i dette prosjektet ble det vektlagt aktiv deltakelse, og aktiv deltakelse i aktiviteter der praksis ble analysert for å skape endring. Gjennom en felles aktivitet rundt tidsbruk skulle deltakernes erfaringer være ressurser for å skape læring og bygge kunnskap (Wells 1999). I det følgende vises noen av fortellingene som kan forstås som endring og tegn til læring hos deltakerne.

## 5.9 Kunnskapsbygging innenfor fire trinn

I den individuelle refleksjonen leste deltakerne gjennom spørsmål og tekst som var gitt av meg som forsker og leder av prosessen. De gjorde seg opp sine egne tanker som de så skrev ned. Dernest møtte de trinnmedarbeidere for å snakke og høre hverandres erfaringer. Med referanse til Wells` (1999) blir deltakernes *erfaring og informasjon* utsatt for refleksiv aktivitet hvor målet er å lære. Jeg vil i tekstene som kommer, forsøke å synliggjøre eksempler fra de ulike stadiene.

### 5.9.1 Erfaring og informasjon

Hvis vi relaterer til Wells` (1999) og læringsspiralen har deltakerne vært gjennom stadier hvor de ”ble kjent” med sine egne tanker for senere å dele disse med kollegaer.

Noen skriver:

*Det har vært en fin måte å bli bevisst egen bruk av tid. Det har vært fint å gå veien fra eget hode, via trinn og helt ut i plenum. Interessant å høre hva kollegaer tenker rundt tidsbruken, og veldig interessant å se at det er nokså likt hva vi blir frustrert over, uavhengig om vi er ledelse eller ”vanlige menige”. Veldig fint å fokusere på løsningen istedenfor bare på problemet. Refleksjonene har tvunget oss til å tenke videre – hva vi konkret vil endre på, og hvordan.*

Andre skriver:

*Vi kunne ønske at refleksjonene kunne brukes på en seriøs måte (tenker ikke på 2 timer nedsatt) men at en del av utviklingsarbeidet vårt virkelig skulle sees på med ”refleksive briller”: hva kommer egentlig lærere og elever til gode av det vi gjør? Er det en bedre skolehverdag vi er ute etter eller er det å beskjeftige oss, slik at vi må holde koken til enhver tid?*

*Det som har vært spennende med dette prosjektet er at man blir presset til å tenke nye løsninger og se alle utfordringer i et annet perspektiv. Dette gjør at man må tenke gjennom sin egen praksis på en annen måte enn man gjør i det daglige*

Erfaring sett ut fra Wells (ibid) innehar både en individuell og en sosial karakter. Vi ser at deltakerne gjennom å reflektere over egne erfaringer rundt tid, konstruerer mening. I starten av prosjektet var det et poeng å fange interesse om temaet *tid*, og oppmuntre til individuell refleksjon. Dette medvirket til å bevisstgjøre deltakerne på hva de vet og har erfart, som de igjen kan kommunisere videre. Erfaringen betegnes også som sosial fordi den utvikles gjennom deltakelse i aktiviteter og samhandling. Med referanse til prosjektet, ble den enkelte stilt overfor spørsmålet om hvilken erfaring man hadde rundt tidsbruk på skolen. Ut fra Wells (1999) kan vi forestille oss at deltakerne hadde ”*hands on*” hvor de reflekterte og ”skriblet” ned sine personlige tanker og erfaringer.



---

I henhold til Tiller (2006) skal språk knyttes til erfaring i en bestemt hierarkisk orden for å kunne føre til læring. Dette illustrerer han ved å se på læringen som en trapp, hvor det på første trinnet i *læringstrappen* er løst prat om erfaringer som siden kobles og ordnes og knyttes til teori (ibid). Læringstrappen var tenkt som en hjelp for deltakerne til å bevisstgjøre både samarbeid og erfaringer. Gjennom tekstene ser vi at deltakerne beskriver verdien av å gjennomgå de ulike ”trinnene” hvor de ble presset til å løfte erfaringene opp til et mer beskrivende nivå. Samtalene på trinn og innenfor plenum er eksempel på at deltakerne var både spørrende og begrunnende.

Her ser vi utdrag av teksten fra ett av trinnene:

*Det har også vært interessant å diskutere seg fram til løsninger på team. Å ha en gjennomgang i plenum der alle måtte legge frem noe var fint, da ser man litt hva kollegaer ønsker å prioritere tiden sin på. Ved hjelp av denne metoden er det mulig å få til varige endringer.*

Når er ”minds on” i stor grad, og ikke bare ”hands on”. Tekstene ovenfor refererer til delen Wells` (1999) beskriver som forberedelsen til å forstå. Informasjonen deltakerne hadde skaffet seg var enda ikke er omdannet til kunnskap, men basismaterialet som læringen hentes fra finnes her. Vi må bare ikke gi opp arbeidet med å transponere den økte informasjonen om til forståelse. Deltakerne forteller at det var interessant å høre hva kollegaer tenkte om tidsbruk. De samlet og koblet informasjonen til erfaringer fra de andre noe som bidro til å øke forståelsen. Samtidig bidro jeg som forsker med å lage en ramme for ”informasjonen” slik at de fikk ”knagger” å henge på.

Informasjonen var relatert til mine spørsmål, og innenfor plenum ble tekstene kategorisert. På denne måten ble prosjektet tydeliggjort og det ble sikret en felles opplevelse hos deltakerne. Samtidig kunne eventuelle misforståelser også korrigeres når deltakerne stilte spørsmål underveis.

Ut fra tekstene ser vi at under dialogen med kollegaer oppdaget mange at flere hadde tenkt likt, og fikk både bekreftelser og nye tanker. Når lærerne stilte spørsmål om hva som kommer lærere og elever til gode av det vi gjør, et det et eksempel på en refleksjon som kan bidra til å skape læring. Samtidig beskrev de at flere ble frustrert

over det samme, og det var fint å fokusere på løsningen og hvordan det kunne endres. Dette er tegn på at det skjedde læring underveis og *erfaring og informasjon* ble grunnlag for å endre forståelsen og bevisstheten rundt tidsbruken.

I dette prosjektet ble informasjon også mediert gjennom *lesing, teoriinnspill og skrivning* (se modellen tidligere i kapitlet). Det er interessant å se hva deltakerne forteller om læringsmuligheter i dette. Jeg har valgt å sortere det under to små overskrifter.

#### *Innspill fra forsker og betydningen det har hatt for deltakerne*

Det er tidligere i prosjektet trukket inn og diskutert forskerrollen i et aksjonsforskningsprosjekt. Min oppgave som forsker har hele tiden vært et likeverdig samarbeid om å utvikle praksisfeltet, samtidig med min forskning *med* praksis. Det har vært mitt fokus å anerkjenne og forholde meg til kunnskapen og praksisen som eksisterte på skolen, parallelt med å kunne tilføre skolen kunnskap slik at det blir et gjensidig bytteforhold (Bjørnsrud 2005).

Som et ledd i prosessen ble det som tidligere nevnt, knyttet teori til spørsmål og plenumssamlinger underveis. Prosjektet har også som nevnt tidligere hatt en egen planleggingsdag med teoriinnspill fra Tom Tiller. Intensjonen har vært å bidra til økt analytisk kraft hos deltakerne (Tiller 2006). Ved hjelp av teoriinnspill ble utviklingstrekk synlig for deltakerne, samtidig som teorien ble knyttet til praksis for å styrke kommunikasjonen og bidra til at teori og praksis balanserte (ibid).

*Å få faglig påfyll ga oss inspirasjon og motivasjon. Foreleser rørte ved noe i oss som vi opplever har vært fraværende i perioder med sterk målstyring - apropos den varme kunnskapen og gleden! Har den blitt borte i forbindelse med målstyring og faktakunnskap. Vi må nok gå nok en runde med oss selv på at vi ikke måler for mye faktakunnskap slik at skolen oppleves altfor teoritung, og vi vil bruke noe av tiden på å tenke mer praktisk relatert undervisning.*

*Å ligge på glasstak er en god benevnelse, - og reflektere over hva som gikk bra og hva som ikke fungerte samtidig med å se framover. Dette med hjulene som griper i hverandre, d.v.s. mangfold i god skole, at man også må se bakover for å komme framover. Ane – spane – spinne må til for å få en god skole.*

---

Ut fra disse tekstene ser vi at refleksjonene, slik Tiller (2008) ville uttrykt det, er blitt ikke bare *luftet*, men *løftet* til et høyere teoretisk nivå. Lærere har *spunnet* videre på erfaringene sine slik at det ble vekslet om til anvendbar kunnskap (ibid). På denne måten kunne deltakerne ha et utgangspunkt for å planlegge nye handlinger i forhold til tidsbruken.

Wells (1999) foreslår en rekke ulike aktiviteter for å høre ideer og erfaring fra deltakere. Et sentralt element i refleksiv aktivitet, er skriving som dette prosjektet konsentrerte seg om. Vi nå skal se hvordan deltakerne tenker om dette.

### *Skrivingens funksjon*

I tråd med Dysthe (2000) kan skriving sees som en refleksjonsprosess. Hun uttaler at det bidrar til å rydde tanker og komme på *innsiden*. Det å formulere ord og begrep med egne ord, *reformulering* er viktig for å gjøre ting til sitt eget (ibid). Ved hjelp av tekstene fant deltakerne mønster, samtidig som det er en dokumentasjon av prosjektet. Noen deltakere beskriver det slik:

*Jeg likte det godt i begynnelsen (selv om jeg ikke er glad i å skrive). Jeg likte det fordi jeg opplevde å bli mer skjerpet i forhold til egne tanker. Jeg måtte holde fast ved helheten fordi vi stadig skulle gå tilbake og se på det vi hadde skrevet før.*

*Fin måte å dokumentere prosess på – og i tillegg oppleve å fokusere på løsninger og ikke problemer. Jeg ønsker gjerne å benytte denne strategien igjen.*

*Vi har fått reflektert mer bevisst på dette, kanskje fordi det ble satt av TID til refleksjonen og fordi vi måtte sette ord på meningene våre.*

*Denne type refleksjon kan fint brukes rundt andre temaer, men ser at det krever en person som holder orden på det skrevne ord – viktig at materialet som kommer inn blir sortert og kategorisert.*

Som vi ser av tekstene har skrivingen vært med på å bevisstgjøre, sette ord på, rydde og formulere tanker rundt tid. En av deltakerne skriver at når hennes refleksjoner møtte trinnmedarbeiderens, gjorde det at nye perspektiver kom fram, samtidig som man så hvor man hadde sammenfallende syn.

På bakgrunn av refleksjonene ble det laget muligheter for læring, slik at felles kunnskap rundt tidsbruken kunne danne utgangspunkt for endring av praksis. Dette bringer oss over på de neste trinnene.

### **5.9.2 Kunnskapsbygging og innsikt**

Dette prosjektet beskriver at deltakerne bruker ulike ressurser i form av erfaring og informasjon som nevnt ovenfor, til å utvikle sin forståelse og handling knyttet opp mot tidsbruken. La oss se hva noen skriver:

*Det har vært fint at vi har fått ryddet litt tid ved hjelp av omorganisering av felles- og teamtid. Dette vil forhåpentlig gi oss mer tid til å gjøre det vi uttalte at vi ønsket. Vi fikk også sjansen til å tenke over hva vi bruker tida vår til, og vi fikk satt det ned på papiret. Dette er trolig grunnen til at vi fikk gjort noe med det.*

*Vi fikk nye tanker av læringstrappa. Å ligge på glasstaket er en god benevnelse på det vi har gjort i vår travle hverdag. Ta tilbakeblikk, reflektere over hva som gikk bra og hva som ikke fungerte samtidig som man ser framover. Nyttig å tenke på at "feedback" skal brukes til å reflektere over hva vi kan gjøre for å bli bedre – "feed forward". Det var interessant å høre hva kollegaer tenkte, og vi fikk mange viktige diskusjoner og faktisk løsninger. Skolen skal ikke være preget av en fasitkultur, det blir for fattigslig. Vi skal stille spørsmål. Det er viktig og nødvendig for en organisasjon.*

Ledelsen skriver:

*Jeg likte det fordi det satte i gang prosesser i personalt. Vi fikk et felleskap i arbeidet som ga alle kommentarer om tid et nytt perspektiv. Det ga meg en opplevelse av å være med på å flytte noen grenser i hele personalet.*

Gjennom et felles engasjement hos den enkelte har skolen via refleksjon arbeidet seg fram til en kollektiv forståelse av oppgaver de har felles og hva de ønsker å investere tid i. Individuell refleksjon, refleksjon på team og til sist i plenum har bidratt til å forhandle fram og skape mening innenfor fellesskapet slik at det ble tilrettelagt muligheter for kollektiv kunnskapsbygging.

Dette er det fjerde trinnet i læringsspiralen og betegner at kunnskapen er integrert i ens eget repertoar. Wells (1999) beskriver at innsikten er resultat av stadiene i

---

læringen hvor det å ”kunne” starter med en personlig erfaring. Når denne erfaringen møter ulike informasjonsressurser og utvides med forhandlinger i et praksisfellesskap, vil det føre til ny innsikt og nye måter å handle på. Deltakerne forteller at de faktisk har fått nye perspektiv rundt tid og tidsbruk. Samtidig forteller de at de har kommet fram til nye løsninger, noe som ble synliggjort i *Skolens tidsplakat*.

Men som Wells skriver er det vanskelig å evaluere hvorvidt deltakerne har fått ny innsikt. Innsikt er ikke et statisk fenomen som kan avdekkes med å stille spørsmål. Man kan heller si at ny innsikt, gjør deg i stand til å møte nye utfordringer. Som noen av deltakerne beskrev opplevde de at denne prosessen ga de et verktøy i andre sammenhenger og situasjoner.

Hvis jeg bringer inn Wenger (1998) kan man si at det er utviklet et praksisfellesskap hvor felles innsats binder medlemmene der sammen til en sosial enhet. Gjennom *engasjement* og deltakelse har det blitt gjort erfaringer og skapt relasjoner til andre. På denne måten blir læring en prosess der en tilegner seg identitet som et resultat av deltakelse i nye aktiviteter, utførelse av nye oppgaver og det å oppnå ny innsikt og forståelse (Wenger 1998).

Ut fra hele aksjonslæringsprosessen ble *Skolens tidsplakat* utviklet. Denne ga deltakerne et felles repertoar å handle ut fra for å skape mer tid og rom for oppgaver de anså som viktige (Wenger 1998). For det første var intensjonen med tidsplakaten å skape mer tid. Dernest ville mer tid for tilrettelegging av læring og en refleksjon rundt dette videre bidra til utvikling av et nytt felles repertoar man kunne engasjere seg gjensidig i. Sagt på en annen måte ble det et felles repertoar på struktur, og dermed et nytt felles repertoar på innhold slik Wenger (1998) beskriver.

Ledelse kan synes være avgjørende for utfallet av et utviklingsarbeide. Både ledelse sett som samhandling og den formelle leders utfordring med å initiere refleksjons- og læringsprosesser. Dette bringer oss over i ledelsesperspektivet som jeg skal ta for meg i neste kapitel.

## 5.10 Ledelse i og av kunnskapsbyggingen

Som jeg har forsøkt å illustrere i overskriften, inspirert av Møller (1997) handler ledelse innenfor dette prosjektet om å igangsette og stimulere til refleksjons- og læringsprosesser, og partenes handling i forhold til hverandre. Jeg har som nevnt før, hatt en delegert rolle til å drive prosessen på skolen, i tillegg til min forskerrolle. Analysen vil derfor inneholde elementer av min egen erfaring som leder av prosjektet, i tillegg til samhandlingen deltakerne i mellom, og tegn på endring underveis. Enkelte av deltakerne har hatt en mer aktiv rolle i prosessen, som rektor ved skolen og plangruppen med inspektør og teamledere.

### 5.10.1 Initiativ til refleksjons- og læringsprosesser

Med utgangspunkt i en sårbarhet overfor alle oppgaver som skulle gjennomføres, så jeg at tid kunne være en kritisk faktor for skoleutvikling. Ut fra dette ble temaet lagt fram og det vakte umiddelbart engasjement. Noen skrev:

*Du traff skikkelig godt med tema TID – vi er jo alle opptatt av dette og var klare på hva vi ønsket å bruke tid på.*

*Det har vært interessant, fordi vi har vært oppgitt over aldri ha tid til å gjøre arbeidet godt nok, + å alltid være i etterkant av alt. Vi har fått anledning til å reflektere over dette i fellesskap på trinn.*

Det kan ut fra Wadel (1997) betegnes som pedagogisk ledelse, når jeg tok initiativ til en refleksjons- og læringsprosess med utgangspunkt i å endre bevisstheten rundt tidsbruk. Apropos deltakerne som skrev at ”TID” traff og var et aktuelt tema, derfor skapte det energi og engasjement. Som leder av prosjektet hørte jeg stadig diskusjoner rundt temaet, og mange positive tilbakemeldinger på det som var satt i gang. En lærer stilte følgende spørsmål: *Hvorfor lar vi oss inspirere av ditt prosjekt? Det tar jo også mye tid.* Her tenker jeg for det første at temaet berørte og hadde klare relasjoner inn i skolehverdagen. For det andre fikk lærerne oppdraget og ansvaret for å være *forskere i egen hverdag*, og dermed en aktiv rolle til å kunne påvirke. Med andre ord ble de reelle aktører med innflytelse fra begynnelse til slutt for å skape læring i skolen (Tiller

---

2007). Dette er et eksempel på at ledelse foregikk i samhandling. Deltakerne måtte systematisk søke etter, reflektere og vurdere praksis for å skape læringskraft til en endring.

Et viktig moment og en utfordring kan være å få forståelse for en endring. Hvem skal forandringen være for, og mot hva? (Tiller 2007). Er endringen nyttig og meningsfull ut fra elevens læring? (ibid). I så fall oppgaven er etterspurt og oppleves relevant, vil det bidra til motivasjon og engasjement som i dette tilfellet. Det kan derfor se ut som det er grunnleggende å kontinuerlig gå runden og gjøre den doble ”loopen”. Kanskje man hadde mye å vinne på tidsbruk ved å avklare forventninger, bevisstgjøre og gjennomtenke hva tiden skal brukes til. Ofte blir man for fort tiltaksrettet og handler før man vet hva man vil oppnå og hvordan man skal komme dit. Vi får en tiltakskultur istedenfor en forståelseskultur. Slik noen skriver:

*Føler at grensen av antall baller i luften er avhengig av tiden vi har til å sjonglere med dem og hvordan vi føler ballene er relevante for arbeidet vårt. Mye blir overfladisk eller bare dør hen.*

*Vi opplever at noen bruker mye tid på å irritere seg over nye oppgaver vi er pålagt eller nye ting vi skal i gang med. Noen sier at de ikke får tid til å sette seg inn i nye ting, men hva er det som gjør at noen får satt i gang med/gjort de nye tingene og andre ikke? Hvem definerer hva som er nok tid?*

Arbeidet med å utnytte tiden som sto til rådighet på en best mulig måte ble viktig. De fleste deltakerne opplevde mangel på tid som en frustrasjon, og det var mange områder å holde tak i. Samtidig ser vi at teksten ovenfor også stiller spørsmål om organisering og kvaliteten på tiden. Dette kan stå som et eksempel på hvordan aktørene påvirket hverandre gjensidig og dermed bidro til utvikling av skolen. Prioriteringer synes å være viktig, og kan medvirke til at endringsarbeid det investeres tid i også oppleves relevant slik at det kan kobles til arbeidet skolen allerede er i gang med.

### 5.10.2 Samhandling om ledelse

Ved at det legges opp til en reflekterende praksis hvor det er en aktiv holdning til lærernes læring, ser det i større grad ut til å lykkes enn der hvor en bare *fører tilsyn med* (Stjernstrøm 2006). Slik noen forteller:

*Å bruke aksjonslæring som metode i forhold til områder en ønsker å se nærmere på har absolutt noe for seg. Det handler jo om at en ikke bare skal kunne klage, men faktisk sammen se på muligheter for å endre ut fra prioritering.*

*Allright å oppleve at vi har samme problemer og at ledelsen er lydhør.*

*Refleksjonene har tvunget oss til å tenke videre – hva vi konkret vil endre på og hvordan.*

Som vi ser av tekstene ovenfor påpekes verdien av refleksjonen, og opplevelsen av å være sammen om å endre praksis. Tekstene viser at deltakerne har tatt aktørrollen med de mulighetene det innebærer og dermed hindret offerrollen i være rådende (Tiller 2006). Samtidig ser vi at det fortelles at ledelsen er lydhør. Dette kan være med å beskrive at ledelse skjer i relasjon, hvor man både er med og påvirker, samtidig med at man påvirkes av andre. Sagt med andre ord, ser det ut til at troen på den ene formelle lederen som avgjørende er snever.

Som leder av prosjektet var jeg flere ganger fristet til å markedsføre min løsning på tidsbruken som den beste. På en måte hadde jeg, sett fra mitt forskerståsted med innsikt i alle refleksjonene også bedre oversikt og dermed nesten ”fasiten” på hva som kunne forbedres. Å ha en god idè er ikke dumt, men man må som leder hele tiden ha evnen til å identifisere svakheter så vel som styrke når man tilnærmer seg egen organisasjon. Evnen til å skifte perspektiv og se den intensive skoledagen fra lærernes ståsted ble viktig. I stor grad handler dette om å være en produktiv pedagogisk leder som har fokus på å være reflekterende og spørrende slik Wadel beskriver (1997). Skolen hadde mye kompetanse og var positive til endring, men så ikke ut til å være *bevisst*, eller ha tenkt grundig gjennom hvordan nye satsninger konkret ville influere på skolehverdagen. Av den grunn skrev mange av lærerne at det var ”*altfor mange*



*baller*” i lufta og de så heller ikke hvordan det konkret bidro til elevenes læring og dermed mistet prosjektene sin verdi nesten før de ble omdannet til handling.

Hentet fra empirien var fokus i en del av fortellingene at innovasjonsarbeid initiert fra sentralt hold i form av ny læreplan, prosjekter, rapportering etc. var byråkratisk og tidkrevende. Derfor skrev noen:

*Vi ønsker klare utviklingsområder hvor det er klart fra begynnelsen at dette arbeidet er til god nytte for skolen med elevene. Det må være gode føringer på dette slik at ikke vi har unødvendig tidsbruk i vår hektiske hverdag.*

*Det er langt vanskeligere å bli inspirert når man får oppgaver eller blir pålagt arbeid som i utgangspunktet ikke oppleves som motiverende. Dette er gjerne oppgaver som kommer fra ”høyere” hold.*

Skolen er i stor grad påvirket av fastlagte strukturer som er med på å begrense handlingsrommet. Den makt eksempelvis skoleeier har overfor skolen, eller rektor har overfor personalet vil påvirke muligheter skolen har. Sørhaug (1996) hevder at makt forutsetter tillit, og å oppnå andres tillit er helt grunnleggende for å få gjennomslag og innflytelse. Hvis vi relaterer til det relasjonelle perspektivet, studerer dette hvordan makt blir distribuert og fordelt, eller oppstår i samhandling. Når empirien forteller at innføring av ”periodeplaner” med grunnlag i lokal læreplan, for mange føles meningsløst og unyttig, handler det både om makt til å etablere strukturer, og i tillegg strategier. Skolen hadde en grundig prosess før periodeplanene ble vedtatt å gjennomføre, i tillegg måtte mange reforhandlinger til underveis som kunne stå som eksempel på relasjonell ledelse.

Som Møller (1996) også finner i sitt forskningsarbeid om skoleledere, blir det en illusjon å tro at hele skolens personale vil motta alle satsningsområder like begeistret hver gang. Dilemmaet blir imidlertid ikke bare at arbeidet føles unyttig, men også at det spiser tid fra oppgaver noen av lærerne heller ville prioritert.

Når ledelsen forteller om savn av tid til å utvikle egen skole som det er tydelige forventninger om i skolelederrollen, viser det også klare paralleller til hva Møller (1996) finner i sin forskning om skoleledere. Hun kaller det å være pedagogisk leder

som en *øvelse i motsigelser* (ibid). Det kan derfor se ut som det er nødvendig å utnytte handlingsrommet så langt en kan, og ikke vegre seg for å gjøre motstand når en ser at stabiliteten er viktigere enn forandringen. Møller (1996) hevder at lokal motstand av og til kan være fornuftig. Siden noen forhold bare kan forstås og analyseres i etterkant, kan refleksjon over egen praksis fungere som et vern mot vilkårlighet (ibid).

### **5.10.3 Tilrettelegge for læring med tid og rom for refleksjon**

Wadel (1997) hevder at man innenfor det relasjonelle perspektivet er opptatt av å beskrive ledelse som kreves for å få til læring. Hvis god læring skal kunne skje, må leder tilrettelegge for en kultur som oppmuntrer til dette (ibid). Dette betyr at en lederoppgave er å avsette tid til å møtes. Handal (1994) setter to betingelser som forutsetter at læring skal finne sted. For det første må en leder skape tid og rom for refleksjon utenom den daglige handlingstvangen. Jeg vil tilføye at dette arbeidet ikke kan gjøres uten grundige prioriteringer, og når nye ting implementeres må det etterspørres og sees i sammenheng med det eksisterende. For det andre må det bygges kompetanse. I dette prosjektet ble det i samarbeid med ledelsen systematisk tilrettelagt for å etablere relasjoner mellom aktørene, og i tillegg avsatt tid til å møtes. Deltakerne fikk, med unntak av to uker, avsatt tid en gang pr uke til refleksjon og skriving. I tillegg til dette ble det avsatt tid til plenumssamlingene som også ble holdt en gang i uken. Uten møteplasser hvor du fikk distanse og mulighet til dialog ville det blitt vanskelig å dele erfaringer. Samtidig hadde deltakerne klare felles oppgaver og spørsmål innenfor den avsatte tiden. Noen beskriver det slik:

*Vi har fått reflektert bevisst, kanskje for det ble satt av TID til refleksjonene og fordi vi måtte sette ord på meningene våre.*

Det er dette Wadel (1997) beskriver når han snakker om at et sentralt trekk ved pedagogisk ledelse innebærer å etablere læringsforhold og læringsystemer som er et bidrag til å lære å lære. Men, sier Wadel (1997) en må også få aktørene i organisasjonen til å anvende det de lærer på en selvstendig og kreativ måte som

---

kommer organisasjonen til gode. Jeg vil komme med noen eksempler på at tegn til læring og endring har funnet sted.

#### **5.10.4 Tegn til endring – planlegging av nye handlinger**

I prosjektet kommer ledelsen fram til at de vil rydde tid som de *holder hellig* til å tenke lange tanker hvor de sørger for å få sammenheng i hele lærings sirkelen, fra planlegging, via handling, observasjon og refleksjon, noe som bidrar til kollektiv refleksjon for å skape utvikling i skolen. Ledelsen skriver:

*Det første vi ønsker oss er å prioritere fast samarbeidstid og at denne tiden er hellig! Da gjør vi oss litt "utilgjengelige" og tenker langsiktig, prøver å bruke teori bevisst i refleksjon. Det er jo nettopp når vi får til dette at skoleutvikling blir moro og utviklende for alle*

De vil *skaffe seg tid* ved å bytte kontor slik at kontorsekretær får det kontoret som ligger nærmest inngangen, istedenfor at inspektør har det.

*Det kunne vært spennende og registrert alle henvendelser, stor og små avgjørelser inspektøren har i løpet av en dag. Dette er viktige oppgaver, men å skjerme tid til ledelsesoppgaver må jeg klare!*

Å bytte kontor vil bidra til at mange avbrudd og akutte saker elimineres bort for inspektør. Parallelt vil ledelsen tillate seg å lukke døra av og til. Videre vil de forsøke å være kritisk til møtedeltagelse og ikke nødvendigvis alltid være to og høre det samme. På høsten skriver ledelsen:

*Kontoret er byttet, baller og tau med mer som førte til avbrytelser er fjernet og har resultert i mindre avbrytelser, vi har bestemt møtetid til "lange tanker", rektor har gått mer ut i klasser.*

*Jeg opplever at det du påpekte i flere omganger om kontor var helt rett. Den tiden det tok å ordne opp har jeg fått igjen mange ganger.*

Inspirert av Tillers forelesning bestemte ledelsen umiddelbart at de ville starte med GAG (gjør hverandre gode). Dette ble begynnelsen på å dele erfaringer helt systematisk hver 14 dag (innenfor den oppdelte tiden). Neste utfordring ble å gjøre hele lærings sirkelen hel og sette systematisk refleksjon i høysetet slik at arbeidet med

læring stadig kunne være levende og gi energi. Her er det klart at skoleleder sitter i en nøkkelrolle og har hovedansvar for å få dette til å fungere i den travle skolehverdagen. Det må videre foregå en systematisk utvikling av kompetanse slik at man kan utnytte møterommene som blir skapt. Tiller presiserte under sin forelesning nødvendigheten av å kunne koble erfaringer til teori og dermed utløse nye tanker. Flestparten av lærerne i dette prosjektet brukte ikke tid på å lese teori, men inspirert av Tiller, avtalte skolen å gi lærerne i oppgave å lese teori etter tur, som igjen ble lagt fram til diskusjon på teammøtene slik at man fant ”koblingen”.

Den mer direkte endringen som ble planlagt i forhold til bevissthet rundt tid, er tidligere beskrevet i forrige kapitel under *Skolens tidsplakat*.

## 5.11 Oppsummering – erfaringer ordnes og kobles

Det andre forskningsspørsmålet som ble stilt med bakgrunn i problemstillingen lød som følger:

- *Hvordan skjer kunnskapsbygging i aksjonslæringsprosessen?*

Hvis vi relaterer til læringsspiralen (Wells 1999) ser vi at erfaringene har vært hørt fra den enkeltes stemme, via ”*informasjonsressurser*” på trinn til et samlet plenum på en systematisk måte for å utvikle praksis. Gjennom erfaring om refleksjon rundt tid, har det blitt konstruert mening. Dialogen har inkludert prinsipper som vilje til å lytte, vise respekt og forståelse for andres tenkemåter, og dermed skaptes læring og kunnskap ble utvidet. Biter av erfaring fra de enkelte deltakerne ble koblet til hverandre og tolket for igjen å gi ny innsikt og forståelse om tid og tidsbevissthet. Aktørene i prosjektet har styrt det refleksive bakover for å fange opp erfaringer de har rundt tidsbruk (Tiller 2006). Samtidig har de reflektert over hva de kan lære av dette og snudd refleksjonen framover til å se hva som er verdifullt å gjøre videre. Tiller (2006) hevder at erfaringslæringen kan karakteriseres av feed-back orientering, mens aksjonslæringen blir mer å se på som feed-forward.

---

Videre har læringen på dette nivået blitt tatt videre og knyttet til teori. Dette har gjort skolen i stand å se sammenhenger som det uten denne innsikten ville vært vanskelig å sammenkoble. Selv om Wells (1999) hevder det kan være vanskelig å måle innsikt, har det imidlertid vært tilrettelagt aktiviteter på skolen, som betraktes som grunnleggende for kollektiv kunnskapsbygging. Deltakerne har gjennom refleksjons- og læringsprosessen som ble igangsatt, vært reelle aktører og bidratt til samhandling om ledelse i prosessen.

Når jeg ser på skolen med forskerbriller og leser refleksjonstekstene, ser jeg en skole som i sitt første aksjonslæringsprosjekt er entydig positive, noe læringshistoriene ovenfor forteller.

Historiene beskriver verdien av å tilrettelegge læringsarenaer, hvor deltagelse og dialog har vært et nøkkelbegrep. At det har vært avsatt tid hvor en hadde mulighet til å løfte refleksjonen og se ting fra distanse er noe deltakerne beskriver betydningen av. Uten avsatt tid ville det ikke vært mulig. At prosjektet har utgjort en del av det daglige arbeidet ser ut til å ha hatt stor betydning for den enkelte. Dette kan sees verdifullt fordi læring har funnet sted i en sosial sammenheng og ikke er isolert fra konteksten. Videre opplever deltakerne at de selv har hatt ansvar og innflytelse til å påvirke og endre hverdagen i positiv retning. Deltakerne har gjennom engasjementet i en felles oppgave vært aktør i egen hverdag for å endre bevissthet og praksis rundt tidsbruk. Når det videre beskrives at handlinger og meninger oppfattes som betydningsfulle innenfor det fellesskapet de deltok i, styrket det sannsynlig både kompetanse og identitet (Møller 2004:77).

Ledelse kan ut fra dette betraktes som et samhandlingsforløp mellom ledere og ledede hvor de fikk et fellesskap som lærte av hverandre og fant retning videre (Wadel 1997). Samtidig påpeker flere at det må være en som holder tak i prosjektet som aktiv igangsetter, pådriver og sorterer. Samhandling om ledelse handler derfor ikke om en leder som har abdisert.

Det er interessant at deltakerne har en felles oppfatning av at den imaginære delen av prosjektet skapte ny giv og energi. Gjennom å improvisere og være kreative fortelles det om engasjement. Derfor så det ut som noe av hensikten med den imaginære oppgaven var nådd. Det å få øye på muligheter som igjen skapte kraft til en endring som var meningsfull ut fra hva deltakerne hadde tro på for elevene.

Skrijving har mange formål og innenfor dette prosjektet har det vært det viktigste hjelpemiddelet til tenking og refleksjon. Spørsmålene som ble presentert underveis i prosjektet har bidratt til å igangsette tankevirksomheten, - få fram nyanser og alternativ og ikke ha som oppgave å finne svaret raskest mulig. Ved at den enkeltes refleksjonstekst ble koblet til trinn og videre kollektivt, ble det mulig å dele tanker og utvikle tekster i et fellesskap. Noen fortalte først at de så mørkt på skrivningen, men underveis oppdaget at det var nyttig og ga nye perspektiv.

I et forsøk på å fortolke tekstene ser det ut som hver "aktivitet" for seg, og sammenhengen mellom de ulike, har bidratt til kunnskapsbygging og økt forståelse. Nesten samtlige deltakere forteller at prosjektet var en positiv erfaring for å lære, og en mulighet til å endre praksis. Dette til tross for at noen beskriver at det ble "litt langdrøyt" og at det ikke kan gjøres i så omfattende grad for ofte. Innenfor skolehverdagen må en derfor passe seg for ikke å reflektere så mye at det ikke blir plass for å handle. Hovedhensikten er jo at det ene skal skape grunnlag for det andre.

Jeg har innenfor dette kapitlet forsøkt å vise de empiriske bildene som framkom underveis i prosjektet. Dernest har jeg sammenholdt og koblet bildene til teorien jeg hadde valgt ut i denne oppgaven. Forskningsspørsmålene har dannet utgangspunkt for å fange opp sammenhenger mellom problemstilling, teoretisk referanseramme og empiri. I det følgende som er avslutningen på oppgaven, skal jeg reflektere rundt problemstillingen og forsøke å gjøre meg noen tanker om verdien av dette prosjektet.

## 6. Hva nå og hva så? – en avsluttende drøfting

Etter å ha fulgt en skole gjennom et aksjonslæringsprosjekt i  $\frac{3}{4}$  år, sitter jeg igjen med en stor mengde empirisk materiale. Jeg har som forsker hatt en rikholdig kilde å øse av, og det har vært mange oppdagelser underveis. Den interaktive aksjonsforskningen har vært et samspill og bytteforhold mellom forsker og praktikere. Intensjonen var å beskrive og analysere hvordan lærere og ledere reflekterte over tidsbruk i egen praksis. Aksjonsforskningens nytteperspektiv var videre sentralt.

Proessen har hatt to parallelle løp, aksjonslæringen på skolen, og min aksjonsforskning. Innenfor avslutningen ønsker jeg å være bevisst begge deler. Jeg vil analysere og beskrive sentrale trekk ved virkningen av aksjonen, samt peke på endring som skjedde underveis i prosessen. Prosessen skulle følge hele læringssirkelen fra informasjon, via erfaringsdeling, kunnskapsbygging og innsikt (Wells 1999). På denne måten kunne det skapes grunnlag for en forbedring av tidsbruken i praksis.

Min forskeroppgave har vært å innta en aktiv rolle og dialog med praksisfeltet. Dette innebar også å knytte relevant teori og modeller til prosessen. På denne måten kunne erfaringer om tidsbruk fra praksis rammes inn slik at det skapte grunnlag for læring (Møller 1996).

Skolehverdagens kompleksitet og uforutsigbarhet er sammensatt og mangfoldig. Kompleksiteten til tross skal jeg allikevel forsøke å trekke noen konklusjoner. Jeg har i denne studien forsøkt å besvare forskningsspørsmålene enkeltvis, og vil avslutningsvis se på sentrale trekk som framkom, før jeg til sist ser de i sammenheng med prosjektets problemstilling.

## 6.1 Hvordan reflekterer lærere og skoleledere over tidsbruk i undervisningsfri tid?

Sett ut fra en yrkesrolle i rask endring som følge av forandringer i skolen, var jeg interessert i å undersøke og beskrive hvordan lærere og ledere reflekterte over tidsbruk. Som leserne har sett under første ansatsen, som omhandlet *tid* har Hargreaves (1996) elementer innenfor tid, spilt en viktig rolle i forhold til analysen.

Med bakgrunn i empirien, kommer for det første fram at skolens utfordring ligger i *dilemmaet* mellom teknisk-rasjonell tid og fenomenologisk tid. Empirien beskriver at en stor utfordring er knyttet til teknisk-rasjonell tidsbruk, hvor sentrale aktører innfører nye læreplaner og endringer eller krav som skolen og dens ansatte på motsatt side ikke ser behov for. Parallelt med dette kommer raskt nye krav til ledelses- og lærerrollen. Mange beskriver dette arbeidet som unyttig og lite konstruktivt. Når mange oppgaver kappes om tiden, trekkes det også fram at det blir mindre tid til de oppgavene som virkelig oppleves relevante og verdifulle for elevene. Det beskrives et savn etter å kunne planlegge grundig og tilrettelegge for god læring. Det kan derfor se ut som en del av de oppgavene som sorterer under teknisk-rasjonell tid, lever sitt eget liv og oppfattes som å stjele tid fra oppgaver man isteden vil legge krefter i. Samtidig fortelles det at noen av oppgavene under teknisk-rasjonell tid er etterspurt, men man har ikke tid nok til å sette seg ordentlig inn i disse heller.

For det andre fører dette mangfoldet av oppgaver til en intensivering av arbeidet. En intensivering som medfører uro over lite tid til det å holde seg faglig oppdatert, møte elevene godt forberedt og ha mulighet til å reflektere i etterkant. Det var alltid noe som måtte gjøres først. Det er derfor grunnlag for å trekke konklusjon om at når man skal håndtere mange oppgaver, blir det ikke tid til å fordype seg, selv i de oppgaver som føles relevante. Dermed kan det jo tenkes at aktørene i skolehverdagen vil innta en generell vegring og motstand mot innovasjon. Eller for å kompensere for innovasjonstakten arbeider man overfladisk. Det bør derfor foregå en kontinuerlig vurdering over områder som innføres på skolearenaen. En må spørre seg hva slags konsekvenser det får og etterspørre behovet hos de som skal stå for gjennomføringen.



---

Hva blir utbyttet og for hvem er det viktig, - er det for politikere, foreldre, lærere eller elever? (Tiller 1986). Teknisk-rasjonell tid må nærme seg fenomenologisk og de ulike stemmene må bli hørt for å ivareta læringskvaliteten i møte med elevene.

Hargreaves (1996) på sin side stiller spørsmål om hvorfor teknisk-rasjonell tid får lov å være den rådende, og om det handler om et verktøy for å styre? Møller (1996:77) skriver at siden forandring langt på vei dreier seg om forhandlinger av ulike interesser, bør vi anlegge et politisk perspektiv på forhandlingsprosesser i skolen. Slik jeg vurderer, må vi i langt større grad sette fokus på aktørfortellingene og la disse blir hørt, slik at en ensidig top-down modell ikke får være den rådende. Hvis kunnskapsgrunnlaget som legitimerer lærer og ledelsesrollen stadig utsettes for kritikk, vil dette trolig føre til en skole uten verdier noe som er urovekkende.

For det tredje viser mange av fortellingene at deltakerne strever med å organisere oppgavene ut fra tiden de har til rådighet. Hverdagen oppstykket i mange småoppgaver slik at sammenhengende tid uten avbrudd savnes. Deltakerne i studien visste ikke helt hvilken ende de skulle starte, og ofte ble det de anså som viktigst, gjort på slutten av dagen når de i tillegg var slitne. Parallelt må det derfor vurderes hva som kan gjøres innenfor skolekonteksten ut fra intensiveringsutfordringen. Hylland Eriksen (2007) snakker om at vi må ha gode filtre. På den ene siden, blir det en ledelsesoppgave å gjøre ”harde” prioriteringer ut behov for stabilitet veid opp mot behov for endring. På den andre siden må lærere også ha gode filtre og strukturere arbeid og innhold optimalt. Intensiveringen må derfor imøtegås med oppgaver som skaper sammenheng og helhet i forhold til læring.

Som aksjonsforsker hadde jeg mulighet til å påvirke og være i en interaktiv prosess med deltakerne. I empirien har jeg vist tegn på hvordan praksis endret seg underveis, og det ble lagt grunnlag for endring av tidsbruken. Dette resulterte i ”*Skolens tidsplakat*”.

## 6.2 Hvordan skjer kunnskapsbygging i aksjonslæringsprosessen?

Gjennom det første forskningsspørsmålet om hvordan lærere og ledelse reflekterte over den undervisningsfrie tiden, så vi at mye av tiden gikk til ad-hoc saker, møtevirksomhet, holde seg oppdatert, mail, foreldresamarbeid, rydding, retting osv. Ut fra empirien så man også at tiden til refleksjon i en hektisk skolehverdag var liten. Ofte ble det slik at refleksjon i hverdagen var synonymt med å tenke kjapt over hva vi har gjort, hva vi skal gjøre og utstyr vi trenger.

Analysene viser for det første at refleksjon i et metaperspektiv hvor vi ”ligger på glasstaket” og utforsker både individuelt og kollektivt, synes skolen å ha liten eller til dels ingen erfaring med. Gjennom denne aksjonen fikk derfor skolen sin første erfaring med denne prosessen, og jeg som forsker var interessert i å analysere hvordan dette kunne skape grunnlag for læringsmuligheter og kunnskapsbygging.

For det andre viser analysene at det er verdifullt å ta initiativ og legge til rette for lærings- og refleksjonsprosesser hvor ledelse i samhandling er sentralt. Deltakernes erfaringer ble en viktig ressurs i aksjonslæringen. Når jeg ser på skolen fra forskerståsted og leser refleksjonstekstene, ser jeg en skole som forteller om en positiv opplevelse av sitt første aksjonslæringsprosjekt. Dette er interessant siden dette prosjektet også beslagla mye tid. Særlig den imaginære oppgaven skapte engasjement, noe jeg tolker dit hen at man fikk en følelse av kraft til å gjøre noe. Samtidig fikk deltakerne øye på muligheter og en bevissthet over det man *brant for*.

For det tredje ser vi at deltakerne beskriver betydningen av læring og læringsmuligheter innenfor et fellesskap, hvor deltagelse og dialog har vært nøkkelbegrep. Samtidig forteller de om nytten av å høre andres erfaring og ha et felles ansvar. Opplevelsen av å være en reell aktør med påvirkningskraft ble beskrevet som verdifull hos deltakerne. Sagt annerledes samhandlet de om ledelse i aksjonslæringsprosessen.

For det fjerde er det en interessant registrering at mange av deltakerne forteller at de opplevde skrivingen som positiv, og et bidrag i refleksjonen hvor de oppdaget nye sider av en sak. Noen betegner den individuelle refleksjonen som god, men jeg finner et mønster i at de fleste opplevde dialogene med trinnpartneren som meget verdifull.

Min rolle som både forsker og prosjektleder var å kategorisere og analysere fortellingene. Innenfor plenumssamlingene ble analysene tatt tilbake til deltakerne og koblet til aktuell teori. På denne måten ble deltakerne inkludert, og kunne komme med korrigeringer eller utdype tankene sine. Ut fra dette erfarte deltakerne for det femte at plenumssamlingene ble en god arena for distanse og læringsmuligheter, - både gjennom presentasjon av kategorisert materiale, og ved hjelp av innspill fra teori. Skolen hadde ingen tradisjon for å lese teori, men sett ut fra hva mange trekker inn, ser de læringsmuligheter som de ønsket å prioritere. Tilles ”dialogtorg” hvor han tok skolen med på en *læringsreise* ble inspirasjonen til å dra i gang lesing av teori på teammøter.

Som analysene viser, ligger det et uutnyttet potensial i denne strategien og læringsmulighetene det gir. Ved at deltakerne selv opplever at de blir utfordret og har makt til å påvirke og endre hverdagen i positiv retning, skapes motivasjon og engasjement. Grunnleggende er imidlertid at det settes av tid, som nettopp denne aksjonen omhandler.

### 6.3 Oppsummerende refleksjoner

Prosjektet var sentrert om følgende problemstilling:

*Tid som kritisk faktor i skoleutvikling.*

*Hvordan forstå og utvikle bevissthet rundt tid og tidsbruk hos lærere og ledere?*

I dette prosjektet har jeg studert tid som en kritisk faktor sett i sammenheng med skoleutvikling. Hvis skolens aktører i sitt møte med elevene ikke opplever å ha *tid* til

de oppgavene de anser som viktig, ser det ut som skolen står i fare for å bli fragmentarisk og lite lærende. Analysen av empirien har forsøkt å se realistisk på hva lærere og ledere selv opplever og skriver om tidsbruk. Videre har denne forståelsen også vært en nøkkel til å kunne skape mer bevissthet rundt temaet.

I løpet av aksjonslæringen med fokus på tid og tidsbruk, viser gjennomføring og analyser at intensjonen er best hvis du ikke har kolonialisert det frie rommet. Bevisstheten deltakerne tidligere hadde om tid og tidsbruk, var for svak til å fungere som et godt analytisk verktøy i skolehverdagen. Gjennom å arbeide med aksjonslæringen, er det min erfaring at deltakerne utviklet en klarere forståelse og bedre bevissthet rundt tid og tidsbruk, noe som igjen førte til tydeligere prioriteringer. Man så åpninger og muligheter der man tidligere hadde sett problemer og hindringer. Dermed kan det se ut som jeg får bekreftet tittelen som sier *Kommer råd – kommer tid*.

Hargreaves (1996) og Wells (1999) har begge gitt teoretisk støtte til det empiriske materialet. Begrep som kolonialisering og intensivering kunne gjenkjennes i praksis og bidra til at skolen bedre kunne analysere seg selv fra et metaperspektiv. Når skolen fikk en lik forståelse og retning å trekke i, så det ut til at dette var verd å investere tid i. Sagt annerledes fikk skolen via en kollektiv innsats en større felles forståelse for hvor den ville, og hva den ville bruke tid på. Å arbeide med et felles mål og en visjon, var en oppgave det burde settes av mer tid til. Med en slik ”grunnmur” kunne det bli lettere å skape forståelse for endringer, og se hvordan de kunne, eller om endringen i det hele tatt var nyttig å implementere i eksisterende praksis sett ut fra elevenes læring. Med dette utgangspunktet ville jeg også tenke at skolen kunne oppleve å bruke tiden på flere av de oppgavene som ble ansett som *overskuddsproduserende*.

Gjennom prosjektet gjorde man ”*helter av hverandre*” slik at alle i fellesskap kunne være del av en suksesshistorie. Samtidig tilegnet skolen seg via aksjonslæring et redskap for senere bruk. Det empiriske materialet viser svakt, eller har ikke grunnlag for å avgjøre hvorvidt praksis har endret seg i etterkant av prosessen, men peker på tydelige tegn til endring underveis. Så ble det opp til teamledere og plangruppe å være

---

forandringsobservatører som kunne tilrettelegge for vurdering slik at en kunne holde tak i bevisstheten om tidsbruk på sikt. Hvis dette ikke settes på dagsorden, vil skolen hele tiden stå i fare for å falle tilbake til gamle vaner, og prosjektet dør hen, slik enkelte beskrev om noen tidligere prosjekter. Refleksjoner med gode intensjoner som ikke følges opp, kan derfor fort føre til motløshet istedenfor gevinst. Ut fra dette er det først og fremst gjennom å omsette refleksjonen til handling og nye arbeidsvaner, vi kan se om en skole har utviklet hverdagspraksisen sin. Om en skole opplever at dette nytter, vil det gi grobunn og energi på veien videre.

Konklusjonen er enkel, - ”innovasjon” av tradisjon ser ut til å være en forutsetning for en lærende skole. Med dette tenker jeg at noe av problemet er å finne i de stadig løsrevne, ufullstendige og ukoordinerte prosjektene som stadig berører skolen og det ledere og lærere skal bruke tid på. Sagt på en annen måte handler det ofte om en tidsbruk som oppleves unyttig for det pedagogiske personalet. Evnen til omstilling og endring er viktig, men å være en lærende skole innebærer ikke bare å tilegne seg ny kunnskap. En må også ha evnen til å utnytte og bruke tid på den kunnskapen som allerede finnes, og omsette denne til forbedring av praksis. Således kan det se ut som man i langt større grad bør legge vekt på innovasjon av den pedagogiske virksomheten som har påvirket dominante tradisjonsmønstre. På dette grunnlaget blir aksjonslæringen en mulighet for å skape en kultur hvor man får kraft til å lære. En forutsetning er imidlertid at det skapes strukturer og legges til rette for at dette er mulig.

Tid ser derfor ut til å være en kritisk faktor som kan være med å hemme eller fremme forsøk på å forbedre praksis. Allikevel er ikke nok tid en avgjørende ressurs, eller den eneste faktoren som spiller inn. Jeg vil fremheve trekk ved dette prosjektet som viser at læringskraft og muligheter, ikke kun er avhengig av nok tid, god tid og enda mer tid. Det ser ut til å være en vesentlig faktor å holde tak i hva aktørene virkelig *brenner* for og har tro på. Når de får arbeide med det de opplever som nyttig og meningsfullt for skolen med elevene, kan det se ut som tid og tidsbruk ikke spiller særlig inn i det hele tatt.

## 6.4 Epilog

Jeg har innefor dette prosjektet forsøkt å belyse fenomenet tid som kritisk faktor for skoleutvikling, og sett på hvordan en kan forstå og utvikle bevissthet rundt tidsbruken i skolen. Det har helt sikkert ikke vært til å unngå at opplysningene jeg har samlet inn og antagelsene jeg har, er farget av min egen praktiske bakgrunn og innsikt som lærer. Det forståelsen jeg har oppnådd er forankret i den institusjonelle kulturen jeg er en del av som beskrevet av Bruner (2004). Allikevel er det et ønske at mine analyser og fortolkninger kan være en inspirasjon og ha et nytteperspektiv innenfor en læringsdimensjon og en forskningsmessig dimensjon.

Videre håper jeg at prosjektet ved skolen har bidratt til å gjøre det *usynlige synlig* slik at det kunne reflekteres over og omsettes til handling. Om det er rimelig at resultatene fra dette prosjektet er representative for andre skoler har jeg ikke kunnskap om. Det blir derfor opp til leseren å vurdere mulig overførbarhet og hvorvidt det har relevans andre steder. Tilliten på prosjektet må ut fra dette baseres på hvorvidt informasjonen som er framkommet er tilstrekkelig til å trekke de konklusjonene jeg gjør. Har jeg mestret å få sammenheng fra teori, analyse av empiri og fram til konklusjonene slik at det framstår som tydelig og klart for leseren?

Alveson og Skjöldberg (1994) beskriver hvordan man gjennom metaforer kan bevisstgjøres på sin egen rolle som forsker. Gjennom bruk av ulike metaforer minsker sjansen for at man ensidig sitter fast i sitt "favorittbilde" av forskningen. Jeg ser på min rolle som en "fotograf" som har vært ute og fanget inn de "empiriske bildene" fra skolen. Bilder hvor jeg har hatt en aktiv rolle til å påvirke eller komponere i samarbeid med objektene som har vært aktive deltakere. Hvert empirisk bilde har vært gjennomtenkt og konstruert for å skape en retning. Ved hjelp av bildene har jeg forsøkt å gjøre det usynlige synlig. Under analysen og fortolkningen har jeg fremkalt og plassert bildene i en større sammenheng. For å få til denne komposisjonen har teorien vært en viktig bidragsyter. På denne måten har jeg vært opptatt av å forstå og

beskrive bildene om tid, slik at de kan være en illustrasjon for andre som er interessert i bilder fra samme felt.

Som jeg har beskrevet før, preges aksjonsforskning i stor grad av det uferdige. Jeg har med denne oppgaven forsøkt å få et klarere bilde, og en bedre løsning på den problemstillingen som reises. Jeg tør påstå at *kommer råd – kommer tid*. Allikevel er det bare en begynnelse, selv om jeg håper det ligger en kraft i refleksjoner, ideer og beskrivelse av prosjektet. Som en videre utvikling ville det være interessant å gjennomføre en mer inngående analyse av kulturen på skolen. Samtidig synes jeg det kunne vært behov for å knytte skoleeier med dens faglige ledelse opp mot prosjektet slik at man kunne studere tid og tidsbruk i dette bildet. På denne måten kunne jeg i større grad avdekke utfordringer og se sammenhenger som kunne bidra til gjensidig nytte. Derfor snur jeg tittelen til slutt og sier: *Kommer tid – kommer råd til nye prosjekter*.

## Kildeliste

- Agyris, C og Schön, D.A. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, M.A: Addison.Wesley.
- Alvesson, M, Sköldbberg, K. (1994): *Tolkning och reflection, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund, Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. og Lundeman L. (1984): *Skolpersonal och skolkoder: Om arbetsplatser I förändring*. Stockholm: Liber.
- Bjørnsrud, H. (2004): *Forskermøte med en fortellende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Avhandling til dr.polit.-graden ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Bjørnsrud, H.(2005): *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Bruner, J. (2004): *At fortælle historier i juraen, i litteraturen og i livet*. København, Alinea.
- Bråten, I. (2002): *Ulike perspektiv på læring. I Læring i et sosialt, kognitivt og Sosialt-kognitivt perspektiv*. Bråten, I. (red.) Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Carr, W. og Kemiss, S. (1986): *Becoming Critical. Education Knowledge and Action Research*, London: Falmer Press.
- Dahler-Larsen, P. (2001): *Den rituelle Refleksjon – om evaluering i organisasjoner* Odense Universitetsforlag.
- Dale, E.L. (1993): *Den profesjonelle skolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E.L. (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E.L., Wærness, J.I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæring. Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E. L. (2006): *Pedagogiske handlinger, pedagogikk og utdanningsvitenskap*. I Sivesind, K., Langfeldt, G., Skedsmo, G. *Utdanningsledelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.



- 
- Dewey, J. (1997): *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dysthe, Olga mfl (2000): *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Elkjaer, B. (2004): *Organizational learning. The third way*. Management Learning 35 – 4.
- Fog, J.(1997): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervjuet*. København: Akademisk Forlag.
- Fullan, M. (2001): *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Furu Moksnes, E. (2004): *Den andre dansen*. I Tiller, T. (red.) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ghaye, T. (2008): *Building the Reflective Healthcare Organisation*. Oxford, Blackwell Publishing.
- Giddens, A. (1997): *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Gilje, N & Grimen H. (2002): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glein, J. O. (2003): *Refleksiv læring. Å reflektere og lære av praksis*. Halden: Petra Forlag.
- Goodsen, I. F. (2000): *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (1998): *Introduction to Action Research*, London, Sage Publications
- Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (1997): *Forskningsintervjuets narrative karakter*. I B. Karseth, S. Gudmundsdottir og S. Høpmann (red): *Didaktikk. Tradisjon og fornyelse. Festskrift Til Bjørg Brandtzæg Gundems 70-årsdag*. Trondheim: NTNU.
- Gullestad, M. (1991): *Studiet av egen samtidskultur som utfordring*. Norsk antropologisk tidsskrift 1991 – 1.
- Halvorsen, K. (2003): *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hammersly, M. og Atkinson, P. (1996): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldeldal.

- Handal, G. og Lauvås, P. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Hatch, J. Amos (2002): *Doing Qualitative Research in Educating Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hjardemaal, F. (2002): Vitenskapsteori i Kleven T.A.: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Hylland Eriksen, T. (2007): *Øyeblikkets tyranni. Rask og langsom tid i informasjonsalderen*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Illeris, K. (2000): *Læring: aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud, Og Marx*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jarvis, Peter (2000): *Praktikerforskeren*. København: Alinea A/S.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., Kristoffersen, L. (2002): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jönsson, B. (2000): *Ti tanker om tid. Til deg som har alt – unntatt tid*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Kalleberg, R. (1992): *Konstruktiv samfunnsvitenskap*. Rapport nr. 24. Institutt for Sosiologi. Universitetet i Oslo.
- Kalleberg, R. (1995): *Action research as science and profession in the discipline Of sociology*. I.S. Toulmin og B. Gustavsen (Ed.) *Beyond Theory: Changing organisations through participative action research*. John Benjamins.
- Kalleberg, R. (1996): *Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori*. Forord i den Norske utgaven av M. Hammersley og P. Atkinson: *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lov av 17. juli 1998 nr 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (oppl.l.)
- Lund, T. (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. (red.) Unipub forlag.
- Løvlie, L. (1984): *Det pedagogiske argument*. Oslo: Cappelen.

- 
- Madsen, J. (2004): *Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning Som gjensidige støttespillere*. I Tiller T. (red.) *Aksjonsforskning i skole og Utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Møller, J. (1995): *Rektor som pedagogisk leder – i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Møller, J. (1996): *Lære og å lede – dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Møller, J. (1997): *Ledelse i og av skolen – dilemmaer i skolehverdagen*. I Fuglestad O., Og Lillejord S. (red.) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Møller, J. (2003): Skolelederutdanning på masternivå – hva slags type kompetanse er ønskelig? *Bedre skole nr. 3, 2003*.
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2005): *Ledelse i en tenkende skole – om læring i partnerskap*. I *Aksjon og refleksjon – Tom Tiller 60 år – 27. februar 2005*. Festskrift.
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, Juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komitè for Samfunnsvitenskap og humaniora.
- Postholm, M. B. (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, Etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Revans, R. W. (1996): *Aksjonslæringens ABC*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Roberts, J. (1992): *The Logic of Reflection*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Schön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Senge, P M. (1990): *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. London
- Silverman, D. (2003): *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text And Interaction*. Sage Publications. London. Thousand Oaks. New Dehli.
- Sivesind, K. (2006): *Innledning*. I Sivesind, K., Lanfeldt, G., og Skedsmo, G. *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akedemiske Forlag.

Slagstad, R. Aftenposten 10.01.2008

Starrin, B. (2007): *Empowerment som förhållningssätt – kan vi lära oss något av Pippi Långstrump?*I (Red) Jakhelln, R., Leming, T. Og Tiller, T: *Emosjonell forskning og læring*.

Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

St.meld. nr 30 (2003-2004): *Kultur for læring*.

Stjernstrøm, E. (2006): *Aksjonsforskning og aksjonslæring – skolelederens nye muligheter*.

I Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. : *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Sørhaug, T. (1996): *Om ledelse, Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. (Sv.orig. 2000). Overs. Sigrid Moen. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Tiller, T. (1986): *Den tenkende skolen – om organisasjonsutvikling og aksjonslæring På skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tiller, T. (1995): *Læringens næring*. I Hermansen, M. (red.): *Læring – en status*. Århus: Klim

Tiller, T. (2006): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: HøyskoleForlaget AS.

Tiller, T. (2008): *Ti tanker om skolen- brev til Storm*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.

Tiller, T. (2008): *Fra det innerste rommet – ny som lærer i Skövde – glimt fra adeptenes Og mentorenes dag bøker*.

UFD (2005): *Lærer elevene mer på lærende skoler?* En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

UFD (2006): *En lærende skole*. Skrivning som reiskap for skoleutvikling. Artikkel 1.

UFD (2007): *Tid for tunge løft*. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i Pisa 2006.

Utdanning nr. 5: 2008 s. 4 Vil være lærernes Jens.

- 
- Wadel, C. C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur, en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek AS
- Wadel, C. C. (1997): *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I Fuglestad & Lillejord S. (red.) *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wells, G. (1999): *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory Of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Aas, M. og Skedsmo G. (2006): *Om betydningen av kunnskaps- og læringsformer i et studium av utdanningsledelse*. I Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. *Utdanningsledelse* (red.) Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

## Veien videre – vi har knekt verre nøtter før?

- Når har dere skrevet om områder hvor tid har vært en kritisk faktor. Videre har dere reflektert over hva dere ville bruke 3 kjærkomne "ekstra" timer til. Ukens utfordring blir å være *reative*.
- **Hvordan vil du finne tid så sant du mener at arbeidsoppgaven (e) du ønsker er viktige?**
- Både lærere og ledelse må være oppfinnsomme med tanke på å "rydde tid". Tenk på hva dere skrev første gangen opp mot det som dere ønsker dere.
  - Kan noe tappes ut som ikke føles meningsfullt og nyttig for læring, slik at vi kan fylle på med det vi så inderlig ønsker
  - Kan undervisningstid/teamtid/felles utviklingstid organiseres annerledes?
  - Hvor ofte må vi være samlet?? Team? Plenum?
  - Hvordan er våre prioriteringer? (småting som tar tid)
  - Hvor går grensen for "baller" i luften?
  - Retting/tid til ukekommentarer, planer etc. hva med denne tiden?



### På ville veier, eller realistiske stier?

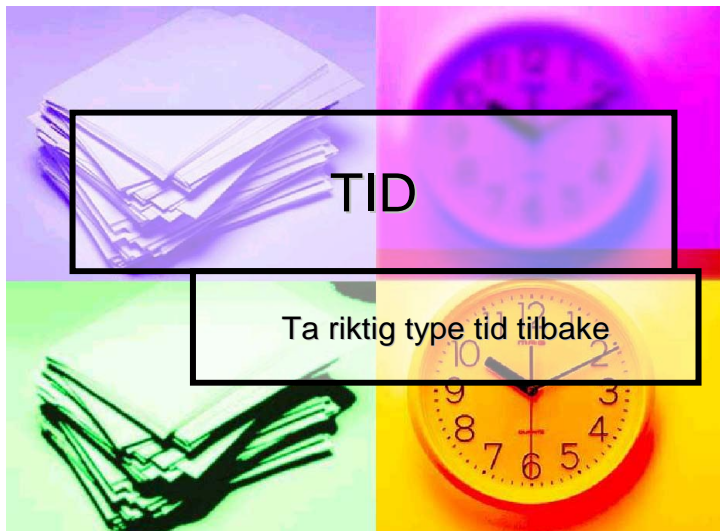
- Dagens moral:

#### **"Don't jump to conclusions"**

Gå tilbake til brevet du skrev til en venn eller kollega om hva du ville bruke tiden på. Nå skal du ha en realistisk nerve.

- Er dere sikre på at det er dette dere ønsker?
- Hvorfor ønsker dere dette?
- Hvor realistisk er det i forhold til praksis?
- Av alle gode tanker du/vi har tenkt (imaginært) hva klarer vi å prioritere?
- Hvilke barrierer er sannsynlig at kommer opp?
- Hvordan være forberedt og løse overraskelser (kjente/ Ukjente)?

Du har 30 min. i dag og 30 min. neste mandag til skrivetid. Forbered et framlegg på 5 minutter fra hvert trinn i plenum.



## Dialogtorg med professor Tom Tiller

- en læringsreise i skolen

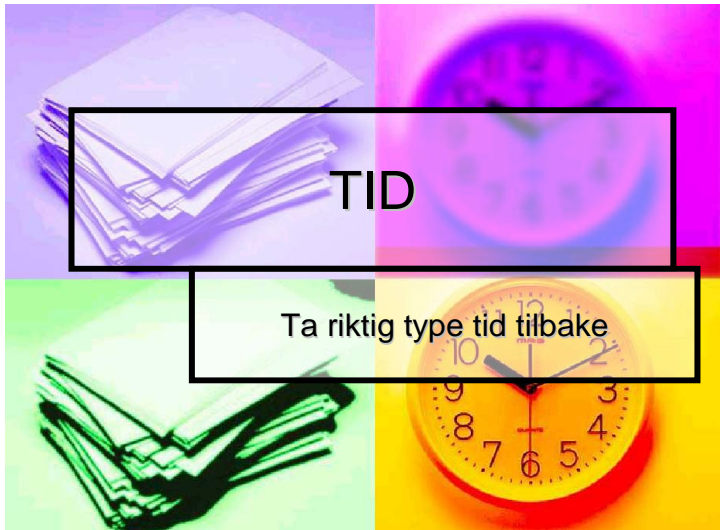
**Ukas refleksjon:** Dere skal skrive et kort brev om tanker dere fikk under forelesningen til Tom Tiller (ikke en evaluering av forelesningen) Forsøk å se det i lys av tidsprosjektet vårt.

- Fikk dere noen nye tanker og ideer?
- Hva var nyttig og meningsfullt for oss i vår skolehverdag og i forhold til hva vi ønsker å bruke tid på?
- Hvorfor blir man inspirert?

Ca en halv side med levering på fredag.

Da tenker jeg vi har to samlinger igjen før vi har en retning på prosjektet vårt. Senere vil det bli noen oppfølgingssamlinger.

Lykke til!



*Start med å forstå,  
fortsett i det små,  
ellers går alt i stå.*

### Ukas refleksjon, 35:

*Hva vil vi?*

*Hvor befinner vi oss?*

*Hvordan skal vi komme dit vi vil?*

Vi har tenkt realistisk på hva vi ønsker å bruke tid til på skolen. Nå ønsker jeg at dere tar for dere punktene vi tidligere satte opp under oppgaven ”*Hvordan finne tid så sant du mener at arbeidsoppgavene du ønsker er viktig?*”

Gå gjennom punktene og **velg ut 3** fokusområder du mener bidrar til å ”rydde tid” (mitt forslag er at vi kan finne 3 områder skolen gjennomfører i fellesskap siden alt for mange områder ofte fører til at ting går i stå og vi ser ikke den konkrete nytten)

Dernest kan **trinnet velge ut 1** eller 2 områder de ser er gjennomførbart hos seg.

Forsøk å **begrunne** valget deres. Ha også Tillers forelesning i minnet. Mange hadde inspirerende tanker fra denne dagen.

Ca en halv side med levering på fredag. Skriv etter ”ITP”- modellen, hvor du først skriver ned dine egne svar før du møter trinnmedarbeidere for å skrive felles tekst.

Videre tenker jeg å gjennomføre en plenumssamling tirsdag i uke 36 for å skape retning på prosjektet, og se om vi kan finne 3 områder å arbeide videre med.

Lykke til!

Vedlagt finner dere kategoriseringen av det skolen vil bruke tiden til, samt kategorisering av forslag til hvordan vi kan finne denne tiden (dvs forslag som kom inn i uke 23 og 24 i vår) Bruk dette som grunnlag når dere reflekterer.



---

Kommunalsjef

24. mars 2008

### **Aksjonsforskningsprosjekt som masteroppgave**

I forbindelse med Masterstudiet i Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo, ønsker undertegnede å få tillatelse til å bruke datamaterialet fra skolen til masteroppgaven min. Jeg viser til orientering muntlig i møte, juli 2007 og pr mail november 07.

Formålet med prosjektet er å:

- bidra til skoleutviklingsarbeid som er initiert lokalt via et aksjonslæringsprosjekt
- øke innsikt i teorier om refleksjon og hva som kjennerteget refleksjonen satt i et system ved en skole
- analysere leders rolle og bidra til å fokusere på lederoppgaver i et aksjonslæringsprosjekt
- fokusere på aktørrollen som grunnlag for skoleutvikling

### **Logg**

Lærere skriver anonyme tekster knyttet til temaet, bruk av tid i skolehverdagen.

### **Plenumssamlinger**

Undertegnede kategoriserer tekster og presenterer i plenum sammen med ny oppgave.

### **Plangruppe**

Undertegnede legger fram en datapresentasjon for plangruppen til drøfting. Plangruppen er med å legge føringer for det videre utviklingsarbeidet.

Jeg samler ikke inn sensitive opplysninger slik det er definert i Personopplysningsloven §2.8. Innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert i masteroppgaven.

Data er innhentet vår og høst 07, samt vinter 08.

Masteroppgaven levers 1. mai 2008.

Med vennlig hilsen  
Marit Elisabeth Stenshorne

Kopi: Rektor ved skolen