

Utvikling av prosedyrer for individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler.

En aksjonsforskningsprosess for dokumentasjon av tilpasset opplæring.

Av
Gerd Thorshaug

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København og
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole for graden
Master of Knowledge Management
(Master i Kunnskapsledelse)
2009





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

Forfatter(e): Gerd Thorshaug

Tittel: Utvikling av prosedyrer for individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler.

Studieprogram: MKL

Kryss av:

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

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

Kan frigis fra: 01.10.09

Dato: 31/8 - 09

Gerd Thorshaug

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

Innholdsfortegnelse

Forord	5
Sammendrag	7
Summary	9
Kap 1. Innledning og problemstilling	11
1.1 Bakgrunn for problemstilling	12
1.2 Problemstilling	13
1.3 Oppgavens oppbygning	14
Kap 2. Virksomhetsbeskrivelse	15
2.1 Organisering	15
2.2 Teamrommene	16
2.3 Personalsammensetning	16
2.4 Møtevirksomhet	17
2.5 MLG Steinkjerskolen	18
Kap 3. Teori	20
3.1 Kapittelets struktur	20
3.2 Maskinmetaforen	20
3.2.1 Organisasjonen som maskin	21
3.2.2 Organisasjonen som hjerne	23
3.2.3 Kompleksitetsteorien	24
3.3 Kunnskap	25
3.3.1 Det strukturelle perspektivet	25
3.3.2 Det prosessuelle perspektivet	25
3.3.3 Hva må til for å skape ny kunnskap?	28
3.3.4 De fem kunnskapshjelperne	29
3.3.5 Kunnskap og teknologi	32
Kap 4. Metode	34
4.1 Vitenskapssyn	34
4.2 Hvordan gjennomføre forskningen?	34
4.2.1 Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder	35
4.2.2 Gruppeintervju	36
4.3 Krav til empiri	38
4.4 Intern validitet	39
4.5 Ekstern validitet – overførbarhet	39
4.6 Forskningsdesign - aksjonsforskning	39
4.7 Datagenerering	42
4.8 Forsker i egen organisasjon	43
Kap 5. Empiri	45
5.1 Diagnosing	47
5.1.1 Experiencing	47
5.1.2 Reflecting	48
5.1.3 Interpreting	49
5.1.4 Taking action	51
5.2 Planning action	56
5.2.1 Experiencing	56
5.2.2 Reflecting	57
5.2.3 Interpreting	58
5.2.4 Taking action	59
5.3 Taking action	60

5.3.1 Experiencing.....	60
5.3.2 Reflecting	61
5.3.3 Interpreting	61
5.3.4 Taking action.....	61
5.4. Evaluating action.....	62
5.4.1 Experiencing.....	62
5.4.2 Reflecting	63
5.4.3 Interpreting	63
5.4.4 Taking action.....	65
Kap 6 Drøfting av funn i lys av utvalgte teorier.	71
6.1 Drøfting av forskningsspørsmål 1 og 2	71
6.1.1 Individuelle utviklingsplaner.....	76
6.1.2 Mentorsamtalen/elevsamtalen	81
6.1.3 Prosedyrene	81
Kap 7 Oppsummering – veien videre.....	85
Konklusjon	89
Etterord.....	90
Kap 8 Vedlegg.....	92
Vedlegg nr 1	92
Vedlegg nr 2	94
Vedlegg nr 3	97
Vedlegg nr 4	99
Vedlegg nr 5	100
Vedlegg nr 6	101
Vedlegg nr 7	103
Vedlegg nr 8	104
Vedlegg nr 9	105
Liste over figurer og tabeller:.....	107
Referanser.....	108

Forord

Det å være forsker i egen organisasjon, kan være en utfordring i seg selv. Jeg er glad for at jeg valgte å arbeide gjennom å bruke en aksjonsbasert tilnærming. Da prosessen startet, visste jeg at denne måten å arbeide på ville komme til å bli krevende. Jeg kunne ikke basere meg på å gjøre nødvendig research i en utvalgt organisasjon for så å trekke meg ut igjen. Jeg ville være en del av forskningsprosessen hele veien, og jeg ville være en drivkraft for endringsprosessen.

Underveis har jeg gått mange runder med meg selv når det gjelder det å være forsker i egen organisasjon. I første omgang kan en kanskje føle at en er uerfaren, og at noen kan tro at en vil være noe mer enn en er. Det er viktig å være ydmyk i situasjonen, ha respekt for at det befinner seg mye kunnskap i organisasjonen, kunnskap som du som aksjonsforsker skal dra nytte av gjennom å gjøre de ansatte til medforskere. Jeg kommer til å omtale dette spesielt i et kapittel lenger ut i oppgaven.

Selve forskningsmetoden er både spennende og krevende. Og det faktum at du hele tiden er inne i en syklus med ulike faser som det jobbes etter, gjør at du hele tiden må være observant, for både små og store aspekt innefor emnet individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler kan være interessant for prosessen og resultatet.

Fasene er som følger: Vi diagnostiserer hva det trengs å jobbe med. Vi planlegger hva vi skal endre. Deretter settes endringene ut i livet, og etterpå er det igjen nødvendig å evaluere hva som gikk bra, og hva det må arbeides videre med.

Ut av prosessen har det kommet ny permanent kunnskap, men det er også satt i gang en prosess som bidrar til videreutvikling av kunnskap. Som forsker har jeg fått mer kunnskap om hva kunnskap egentlig er for noe, og hvordan en kan jobbe med kunnskapsdeling og videreutvikling av kunnskap i en organisasjon. En av de erfaringene som også er verdt å ta med seg, er dette at en stifter bekjentskap med nye personer underveis i aksjonsforskningsperioden. Jeg har også opplevd å bli bedre kjent med flere av de ansatte ved egen skole underveis i prosessen, og jeg har blitt bedre kjent med noen fra den andre ungdomsskolen.

Jeg ser på jobben min annerledes enn før. Nå føler jeg at vi lever i en verden full av muligheter. Nå har jeg virkelig lyst til å arbeide videre med utvikling av egen virksomhetsplan og visjon ved Steinkjer ungdomsskole. Sammen skal vi gi planen et innhold som er realistisk, men som gir mening og energi i framtida.

Jeg tror jeg kan si at studiet har åpnet øynene mine ikke bare i jobbsammenheng, men også på det private planet. Underveis i prosessen føler jeg at vårblomstene er vakrere enn før, duften av syrinen er sterkere, og at lyset gir annen kraft enn tidligere.

Jo da, det har vært tider underveis i skriveprosessen at jeg har tvilt på at jeg kom til å få til dette, men hele prosessen har vært svært lærerik. Det har nok blitt færre treningsturer i året som har gått. Jeg har nok ikke vært like sosial under skriveprosessen, og på tampen må jeg nok innrømme at tilværelsen har blitt benevnt som før og etter jeg er ferdig med å skrive. Jeg har nok måttet disponere tiden annerledes, men det har også vært ei grei erfaring å ha med seg.

Til slutt vil jeg gjerne benytte sjansen til å rette takk til familie og venner som har vært tålmodige og hjelpsomme i den travle tida. Det har hjulpet å få sms med innholdet: ”Jeg er så stolt av deg, mamma.” Da går tankene til Josh Groban sin melodi: You lift me up to more than I can be.

Jeg vil også rette en takk til veilederen min og representantene i kollokviegruppen jeg har vært medlem i.

Sammendrag

Oppgaven handler om hvordan en kan utvikle en metodikk for dokumentasjon av tilpasset opplæring gjennom en aksjonsforskningsprosess. Jeg har gjennom et år studert egen organisasjon med tanke på hvordan en kan komme fram til egnede prosedyrer for individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler på ungdomstrinnet i Steinkjer kommune. De ansatte ved Steinkjer ungdomsskole har vært mine medforskere.

Jeg er årstrinnskoordinator ved Steinkjer ungdomsskole, og opplevde på nyåret i 2008 at det var behov for å gjøre et arbeid rundt dette med individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler. Det var forvirring rundt innholdet og omfanget i planen. Det hersket også tvil om hva slags skjema som skulle brukes, og det var ikke utviklet prosedyrer rundt dette med individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler.

Jeg valgte å arbeide gjennom en aksjonsforskningsprosess, nærmere bestemt bruke aksjonsforsknings sirkelen til Coghlan and Brannick (2005). Det vil si at vi skulle arbeide gjennom følgende faser:

- Diagnosing
- Planning action
- Taking action
- Evaluating action

Det ble nødvendig med loggføring fra både uformelle og formelle møter. Jeg gjennomførte et gruppeintervju da jeg var i diagnostiseringsfasen, og et intervju da vi hadde nådd aksjonsfasen. De ulike tilnærmingene har hele tiden ført til ny kunnskap.

Ny kunnskap førte blant annet til at vi endret skjemaet fra høsten 2008. Videre kunnskap har ført til at vi har utviklet et nytt skjema og prosedyrer som skal tas i bruk fra høsten 2009. De nye prosedyrene innebærer blant annet at det skal være krav om å gjennomføre en elevsamtale før utviklingssamtalen vår og høst. Vi har valgt å sette et så rimelig krav, fordi det er viktig at begge ungdomsskolene i Steinkjer kommune gjør det samme. Det faktum at vi hadde ulikt ståsted da prosessen startet, gjør at vi måtte gjøre tillempinger for at prosedyrene skal bli like ved de to skolene. Det er konstatert at opplegget i ungdomsskolen skiller seg fra opplegget i barneskolen fordi vi i ungdomsskolen har karakteroppgjør to ganger årlig.

Vi har kommet fram til hvordan lagring av den individuelle utviklingsplanen skal skje. Den individuelle utviklingsplanen skrives av faglærere og kontaktlærere før utviklingssamtalene vår og høst. Foresatte, elev og lærer skriver under, og kopi av planen blir sendt hjem.

Originalen skannes og legges i kommunens arkivsystem. Den digitale utgaven lagres på M-området, som er kommunens digitale lagringsplass i denne sammenhengen og kan danne utgangspunkt for skriving av en ny IUP før utviklingssamtalen ved neste termin.

Arbeidet med individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler har vært en kontinuerlig læringsprosess. For å kunne forstå den prosessen som har skjedd, har jeg benyttet ulike typer teori som omhandler kunnskap, kunnskapsdeling og kreering av ny kunnskap.

Summary

This task deals with how to develop a method for documentation of individual education and by means of an action learning process. I have during the last year been studying my own organisation in order to develop suitable procedures for individual plans and pupil's conversations. The employees have taken part in the research.

I am the leader of one of the grades in Steinkjer ungdomsskole, and experienced early in 2008 that there was a need of doing something about the individual plans and pupil conversations. People in the organisation were confused about what was going to be the contents of the plan. They were also confused when it came to the form they were going to use. There were no procedures made for the topic, and that created irritation and lots of questions.

I chose to conduct the process by using an action research process. I wanted to use the action research circle created by Coghlan and Brannick (2005). To be precise we want to follow these phases:

- Diagnosing
- Planning action
- Taking action
- Evaluating action

I had to do journaling during both formal and informal meetings. I conducted a group interview when we were in the diagnosing phase, and one interview in the action phase. The different approaches have all the time led to new knowledge.

New knowledge led to changing the form in August 2008. Further knowledge has led to the developing of a new form and new procedures that will be in use from August 2009. We have decided that there is going to be one formal conversation between teacher and pupil before the conversation between the teacher, the parents and the pupil. We have chosen not to demand more than two pupil's conversations each year, because it is important that both the schools do it the same way. The fact that we were at different stages when the process started, makes it important not to make the procedures too demanding. The "ungdomsskole" differs from the

primary school in that way that the pupils get marks twice a year. It won't be necessary to write that much in the plan when we have marks in addition to the plan.

We have decided how to file the plan, both the signed one and the digital one. The individual plan is written by the teachers before the conversation between the parents, the teacher and the pupil. The parents, the pupil and the teacher sign the document, and a copy of the plan is given to the parents during the meeting to bring back home. The original plan is scanned and filed in the official filing system in the council. The digital version will be saved in the digital system, and could be used again when writing a new individual plan for the pupil.

Working with the individual plans and the pupil's conversations has been a continuous learning process. In order to understanding the process, I have used different types of theory which deals with knowledge, knowledge sharing and creating new knowledge.

Kap 1. Innledning og problemstilling

Jeg arbeider som trinnkoordinator ved den største ungdomsskolen i Nord-Trøndelag. Jeg har ansvaret for det pedagogiske opplegget ved 9. trinn ved skolen. I den sammenheng har jeg ansvar for koordinering opp mot ca 300 foresatte, 150 elever og ca 20 ansatte på mitt trinn. I tillegg deltar jeg i skolens ledergruppe og bistår med personalmessige spørsmål og strategiarbeid.

Når det er behov for å sette i verk endringer, synes jeg at det er en forutsetning at de involverte får være med å utarbeide nye modeller som vi skal ta i bruk. I masteroppgaven vil jeg fokusere på følgende tema:

Utvikling av prosedyrer for individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler gjennom en aksjonsforskningsprosess.

I sitt skriv til foreldrene høsten 2007 sendte oppvekstsjefen i Steinkjer kommune ut et skriv med denne definisjonen av individuelle utviklingsplaner:

Med individuell utviklingsplan menes en plan som har til hensikt å dokumentere elevenes ståsted og utvikling sosialt, læringsmessig og faglig. Den skal sikre et godt utgangspunkt for tilpasset opplæring. I tillegg skal Individuell opplæringsplan bidra til å sikre medvirkning fra elever og foresatte. IUP skal bidra til å sikre et godt læringsutbytte for den enkelte elev (Johnassen,2007)(Se vedlegg nummer fire).

En elevsamtale/mentorsamtale er en samtale mellom elev og lærer som kan ha både faglig og sosialt innhold.

Da prosessen startet, var det usikkerhet om innholdet i mentorsamtalen, og det var også mange forskjellige måter å utforme en individuell utviklingsplan på.

Barneskolene har valgt sin måte å løse tilpasset opplæring og dokumentasjon av denne opplæringen. De har kommet fram til et grundig skjema som tar for seg samtlige fag med plass for å skrive inn ståsted og utviklingsområder for enkelteleven. Barneskolene i Steinkjer har lagt vekt både på å dokumentere den sosiale utviklingen til eleven og den faglige utviklingen til eleven. Barneskolene har oppnådd å få pris i fra Kvalitetskommuneprosjektet. Steinkjer kommune har deltatt i dette prosjektet for å gjøre Steinkjer til en mer kvalitetsbevisst kommune.

Jeg kommer ikke til å gå inn på bakgrunnen for arbeidet med individuelle utviklingsplaner på barneskoletrinnet. Barnetrinnet strever også videre med hvordan de skal kunne innføre elevsamtaler for elevene. Lærere som underviser på barnetrinnet, har høy lesebrøk som gjør at de ikke har tid til å gjennomføre elevsamtaler utenfor sin egen undervisningstid. Hvordan dette er tenkt løst, vil jeg ikke berøre i denne oppgaven.

Min oppgave vil i sin helhet handle om utviklingen av prosedyrer for individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler ved ungdomsskolene i Steinkjer. Ettersom jeg arbeider ved den ene skolen, vil jeg omtale prosessen ved egen skole. Men jeg er opptatt av at vi skal få til like prosedyrer ved begge ungdomsskolene. Jeg vil derfor omtale arbeidet som ble utført av en gruppe nedsatt fra begge skolene. Denne gruppen arbeidet for å komme fram til like prosedyrer for individuelle utviklingsplaner for ungdomstrinnet i Steinkjer kommune.

1.1 Bakgrunn for problemstilling

Det var på nyåret i 2008, at jeg begynte å fange opp at det var misnøye rundt arbeidet med IUP og mentorsamtaler. IUP står for individuell utviklingsplan, og skal være en plan som omfatter plan for individuell utvikling. På dette stadiet var det gjort få tanker om hva en plan for elever i ungdomsskolen skulle innholde. Det var tidlig klart at ungdomsskoletrinnet ikke kunne bruke det samme skjemaet som for barneskolene. Hovedårsaken til dette var at systemet rundt karaktersetting gjorde det nødvendig med et litt annet system i ungdomsskolen.

Tanken var at det skulle gjennomføres elleve mentorsamtaler per elev i løpet av et skoleår. I tillegg til dette skulle det lages en individuell utviklingsplan for alle elever i vårsemesteret og en i høstsemesteret. Denne skulle skannes og legges inn i elevens papirmappe. I tillegg skulle skjemaet lagres på et bestemt område i it-systemet i Steinkjer kommune. I denne fasen virket det som om svært mye rundt denne prosessen var uklart for personalet ved Steinkjer ungdomsskole. Det var irritasjon å spore, og det ble stilt utallige spørsmål om formen både på samtalen og på selve skjemaet som skulle fylles ut. Ikke minst skapte det stor frustrasjon at det var intensjonen at elevene skulle ha så mye som elleve mentorsamtaler med sin lærer.

Det ble også stilt spørsmål om hvorfor Steinkjer ungdomskole skulle gjennomføre denne prosessen ettersom man ikke gjorde det på den andre ungdomsskolen. På dette spørsmålet svarte vi at vi ville sikre elevene tilpasset opplæring og på samme tid skaffe Steinkjer kommune et redskap for dokumentasjon på hva slags opplæring elevene hadde fått i kommunen.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen tar utgangspunkt i at det var bestemt at alle grunnskoler i Steinkjer skal sørge for at alle elever har en individuell utviklingsplan innen utgangen av 2008. I tillegg skulle det gjennomføres mentorsamtaler med elevene. Det var behov for å utvikle egne prosedyrer innenfor ungdomstrinnet.

Problemstillingen min er:

Hvordan kan en ved ungdomsskolene i Steinkjer sikre en metodikk for dokumentasjon av tilpasset undervisning gjennom et aksjonsforskningsprogram?

Jeg har vært styrt av følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hva var den eksisterende kunnskapen om IUP og mentorsamtaler da prosjektet startet?
- 2) Hvordan kan vi utvikle denne kunnskapen gjennom en aksjonsforskningsprosess?
- 3) Hva kan jeg lære av et aksjonsforskningsprogram?

Spørsmålene vil bli belyst gjennom funn i aksjonsforskningsprosessen. Jeg vil fokusere på det som har kommet fram gjennom utallige formelle og uformelle møter. Spørsmålene belyses også gjennom fokus på den refleksjon og dialog som daglig har funnet sted underveis i prosessen.

I tillegg til dette har jeg gjennomført to gruppeintervju ved egen skole, samt studert resultatene fra en spørreundersøkelse blant lærere og rektorer i Steinkjer kommune. En spørreundersøkelse som skal finne sted i juni 2009, vil ikke bli omtalt i selve oppgaven, men få en kort omtale i etterordet. Dette nevner jeg fordi det er alltid vanskelig å begrense seg, og en aksjonsforskningsprosess er ikke noe som stopper så lenge en jobber med å utvikle nye konsept. Det dreier seg om en kontinuerlig prosess. Jeg må likevel avgrense hvor lenge jeg kan studere prosessen. Spørreundersøkelsen som skal foregå i juni 2009, er en undersøkelse

som skal gi oss videre pekepinn på hvor vi befinner oss i arbeidet, og hva som bør gjøres videre.

1.3 Oppgavens oppbygning.

I første kapittel vil jeg presentere en oversikt over hvordan oppgaven er oppbygd. Jeg starter oppgaven med å vise problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter kommer en summarisk oversikt over oppgavens oppbygning. I kapittel to presenterer jeg virksomheten Steinkjer ungdomsskole. I kapittel tre tar jeg for meg teorien som skal danne grunnlaget for drøftingene. Jeg vil bruke to av metaforene til Morgan(2005). Etersom Steinkjer ungdomsskole er bygd opp på en byråkratisk måte, med et relativt bratt organisasjonskart eller sagt med andre ord etter klassisk stab- linjeorganisering, ønsker jeg å benytte maskinmetaforen i min drøfting. Dessuten vil jeg ta med teori fra Irgens sin artikkel ”En innføring i klassisk organisasjonsteori”(Irgens, 2003). Jeg vil også bruke teori fra organisasjoner som hjerner (Morgan, 2005). I tillegg til disse modellene går jeg inn på kompleksitetsteorien (Johannessen, 2005). For å se nærmere på kunnskapsbegrepet vil jeg belyse ulike sider ved begrepet gjennom å bruke boka *Managing knowledge work* (Newell et al, 2002). Her er det spesielt noen områder jeg kommer til å se nærmere på i teorikapitlet:

- Hva er kunnskap?
- Prosessuell og strukturell kunnskap
- Taus og eksplisitt kunnskap

I tillegg vil jeg også se på informasjonsteknologi i kunnskapsledelse (Gottshalk, 2004). Her er det spesielt vekstmodellen jeg kommer til å bruke når jeg drøfter ulike sider ved kunnskapsbegrepet (Von Krogh et al, 2007). Jeg vil også ha med teori omkring matrise for lagring av eksplisitt kunnskap (Von Krogh et al,2007).

I kapittel fire forklarer jeg aksjonsforskningsmodellen til Coghlan and Brannick (2005). Det er denne modellen jeg skal bruke i arbeidet mitt, og i kapittel fem beskriver jeg de funn jeg har gjort gjennom prosessen. I kapittel seks drøfter jeg funnene ut fra egnet teori. Kapittel sju er et oppsummeringskapittel, og et kapittel som sier noe om veien videre. I kapittel åtte har jeg plassert vedleggene.

Kap 2. Virksomhetsbeskrivelse

I Steinkjer kommune har vi to offentlige ungdomsskoler. I tillegg til disse to ungdomsskolene har vi en liten privat ungdomsskole som underviser etter montessori-pedagogikk. Steinkjer ungdomsskole har cirka 470 elever, mens Egge ungdomsskole har cirka 370 elever.

2.1 Organisering

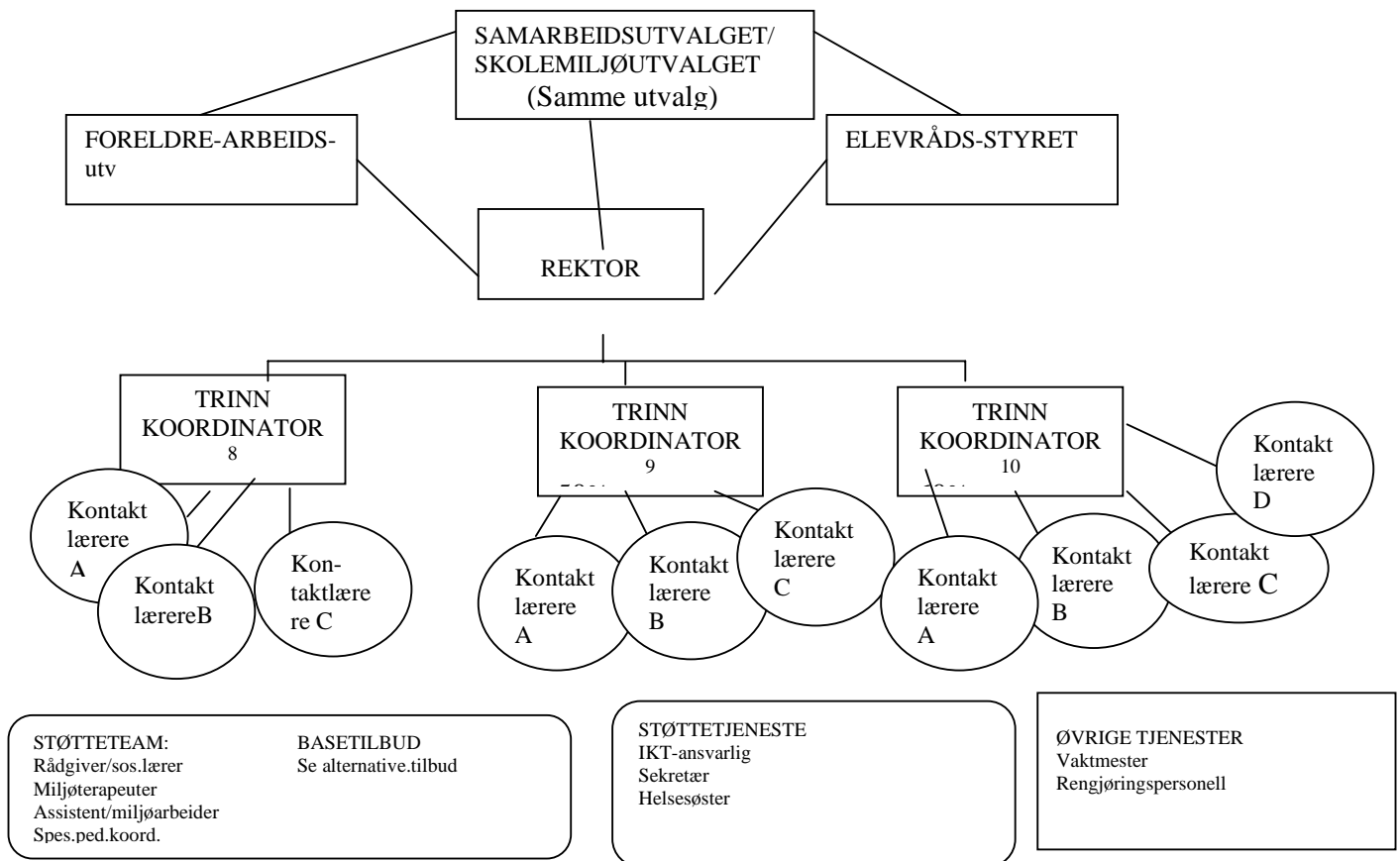


Fig. 1.1 Organisasjonskart Steinkjer ungdomsskole, 2008

Jeg vil gå inn på organiseringa ved Steinkjer ungdomsskole. For at oppgaven ikke skal bli for omfattende, kommer jeg ikke til å gi noen beskrivelse av den andre ungdomsskolen.

Steinkjer ungdomsskole er delt inn i tre trinn; åttende, niende og tiende trinn. På åttende og niende trinn er det tre parallelle team. På tiende trinn er det fire team. Dette varierer imidlertid

med elevtallet fra år til år. Hvert team er delt inn i to grupper. I tillegg til dette er teamet delt inn i tre kontaktlærergrupper. Ingen kontaktlærer skal ha flere enn 17. kontaktelever.

Steinkjer ungdomsskole har også to spesialpedagogiske baser med plass til cirka 20 elever dersom tilbudet deles mellom flere. Skolen har også andre tiltak for tilpassa opplæring.

Skolen har direkte samarbeid med et gårdsbruk. Dette gjør det mulig å følge det pedagogiske opplegget gården som pedagogisk ressurs. Skolen tar også del i et prosjekt som heter TIO.

Dette er en base som ligger utenfor skolen. TIO står for tettere individuell oppfølging, og er et opplegg som skal hindre frafallsproblematikk i ungdomsskolen og ved overgangen til videregående skole.

2.2 Teamrommene

Hvert teamområde består av et stort arbeidsrom med plass til 50 arbeidspulter til forskjell fra tidligere klassiske klasserom med plass til 30 elever. Dette er arbeidspulter med fastmonterte hyller til plassering av bøker. I tillegg til det store rommet finnes det et grupperom med plass til 25 elever. På grupperommet er det ordinære pulter uten hyller. I tilknytning til teamarealet er det også et trapperom som rommer 50 elever. I trapperommet foregår opprop og informasjon hver morgen. Teamarealet inneholder også et lite grupperom som ofte brukes til spesialundervisning. Denne nye organiseringa ble igangsatt for noen år tilbake. Hensikten med den nye organiseringa var å skape bedre fleksibilitet og mulighet for å ta i bruk flere typer undervisningsmetoder som i sin tur er ment å føre til bedre tilpasset opplæring.

2.3 Personalsammensetning

Hvert team består av tre lærere som dekker den fagkretsen det er behov for på teamet. Av og til er det nødvendig å koble på en fjerde lærer for å få fagsammensetningen til å gå opp. Men det er aldri mer enn tre kontaktlærere på hvert team. Elevene kan også ha andre lærere enn teamlærerne i forbindelse med praktiske fag; mat og helse, kunst og håndverk, musikk og kroppsøving.

Skolen har cirka 50 lærere, fem assistenter, en rådgiver, to miljøterapeuter. Vi har cirka fem vaskere og en vaktmester som er ansatt i avdeling eiendom i Steinkjer kommune. Vi har en kontormedarbeider ansatt i 80 prosent og en i 20 prosent.

2.4 Møtevirksomhet

For å løse de ulike oppgavene ved skolen, er det satt opp forskjellige typer møter. Hver mandag kl 14.10 har vi et personalmøte etterfulgt av et årstrinns møte. Personalmøtet ledes av rektor, men også resten av kollegiet kan bidra med innslag her. Personalmøtet er ment som et informasjonsmøte, men også et møte der en kan ta opp faglige tema.

Årstrinns møtene foregår mandager og torsdager. Disse møtene ledes av årstrinns koordinatorene, og her tar vi opp aktuelle saker som vedrører det enkelte trinn. Disse møtene skal koordinere den pedagogiske virksomheten på trinnene. Møtene referatføres og referat legges ut på lærerportalen ved skolen.

Tirsdagene fra 14.10-15.00 avvikles det teammøter ved skolen. Her arbeides det med saker som angår teamene, og saker vedrørende enkeltelever behandles også i dette forum. Målet med disse møtene er å tilrettelegge teamarbeidet og fange opp det som bør gjøres opp imot hver enkelt elev.

Onsdager etter undervisningstid arrangeres seksjonsmøter innenfor de ulike fagene. Disse møtene ledes av seksjonsleder som er en faglærer med avsatt tid på arbeidsplanen. Seksjonsmøtene skal hjelpe faglærere til å bli bedre i sitt fag gjennom å dele kunnskapen med sine medarbeidere.

I tillegg til møtevirksomhet knyttet opp mot teamene, har vi et fast møte i skolens spesialpedagogiske team hver tirsdag morgen. Her møter skolens miljøterapeuter, rådgiver, spes.ped.koordinator, årstrinns koordinatorene og rektor. Her diskuteres alt fra opplegget til enkeltelever til strategisk plan for spesialundervisning og tilpasset opplæring ved skolen. Deler av spes.ped.teamet har dessuten ukentlige møter med skolens assistenter.

Det er avsatt tid til ledermøter tre ganger per uke, og på fredager har vi av og til stabsmøter der kontormedarbeider og IKT-veileder deltar i tillegg til den lederstaben som består av årstrinns koordinatorene og rektor.

I flere år har vi samarbeidet med instanser utenfor skolen. I det siste har det blitt lenge mellom disse møtene, men tanken er at disse møtene skal komme i gang igjen. Likevel føler vi at vi

har god kontakt med skolehelsetjenesten, barnevern, politi og pedagogisk psykologisk tjeneste i kommunen.

I de siste åra har vi hatt tilgang på en ny tjeneste som har fått navnet forsterka skolehelsetjeneste. Her arbeider både helsesøster og en representant fra PPT. Teamet arbeider med forebygging av psykiske lidelser hos ungdom.

2.5 MLG Steinkjerskolen

Skoleåret 2005/2006 ble et begrenset antall skoler med på forsøk med læringsplattform i Steinkjer kommune. Noen få skoler var knyttet opp til Microsoft sin læringsplattform; Microsoft Learning Gateway, heretter benevnt som MLG. En prosess var satt i gang for å finne ut hvilket system som ville være det mest hensiktsmessige for Steinkjer kommune. I videregående skole i Steinkjer hadde skolene allerede i noen år vært knyttet opp mot It's Learning, og det var i begynnelsen uklart om kommunen ville gå for MLG eller It's Learning. Valget falt til slutt på Microsoft Learning Gateway.

Portalen består av en kommuneportal og portaler for de ulike skolene. Hver skole har også en fellesportal, lærerportal, elevportal og en foresatteportal. Ulike roller gir ulik tilgang til portalen.

Skoleåret 2006/2007 var alle skolene i Steinkjer kommune knyttet opp mot portalen. Dette skoleåret var målet at lærere og elever skulle knyttes opp mot portalen, mens foreldrene skulle bli påkoblet i løpet av 2007/2008.

Portalens består av blant annet disse mulighetene:

- Mailsystem
- Prøvelaging ved hjelp av Class-server
- Publisering av nyheter
- Utlekking av arbeidsplaner
- Kodifisering av annen data/informasjon

For tiden er vi i gang med å koble på foreldre/foresatte. Dette blir gjort på den måten at alle elever har fått med seg et passord som foreldrene skal bruke ved registrering inne på skolenes

hjemmeside. Dersom du som forelder er registrert i portalen, vil dette gi deg innblikk i egne barns prestasjoner, og du vil kunne lese nyheter som er lagt ut på siden til skolen og teamet.

Kap 3. Teori

3.1 Kapitlets struktur

I min oppgave kommer jeg til å bruke ulike organisasjonsteoretiske emner for å prøve å forstå de strukturer jeg møter i arbeidet for å innføre individuelle utviklingsplaner. I dette teorikapitlet vil jeg presentere teoriene, men jeg vil også underveis stoppe opp og fortelle hvorfor jeg tror nettopp den valgte teorien kan være nyttig i arbeidet med å forstå utviklingen av prosedyrer for individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler på ungdomstrinnet i Steinkjer kommune.

Jeg presenterer maskinperspektivet slik vi finner det i den klassiske organisasjonsteorien (Irgens, 2003). Dette ut ifra at jeg tror det sitter noen uutalte oppfatninger i veggene på den skolen jeg arbeider på når det gjelder begrepet kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse.

For å se andre muligheter innenfor dette med kunnskapsutvikling vil jeg også gå inn på Morgan sin metafor; organisasjoner som hjerner (Morgan, 2004). For ytterligere å betrakte dette med kunnskapsutvikling, vil jeg også skrive litt om kompleksitetsteorien (Johannesen, 2005). I tillegg kommer jeg også til å omtale ulike sider av kunnskapsbegrepet og også se på ulike sider av dette å styre kunnskapsbedrifter og kunnskapsarbeidere (Newell, Robertson, Scarbrough & Swan, 2002).

Jeg vil gå inn på det strukturelle og det prosessuelle perspektivet innenfor kunnskap. I tillegg vil jeg se på hva som skal til for å skape læring. Dette gjør jeg ved å gå inn på de kunnskapshjelpende kontekster (Krogh et al, 2007). Temaet enkelkretslæring og dobbelkretslæring blir også drøftet (Cummings & Worley, 2005).

De ulike perspektivene skal gjøre meg i stand til å tolke situasjoner ut fra flere synsvinkler.

3.2 Maskinmetaforen

Min arbeidsplass er på mange måter byråkratisk oppbygd og har klare trekk fra maskinprinsippet når det gjelder organisering. Dette virker inn på virkelighetsoppfatningen til de som arbeider i bedriften. Jeg tror at de aller fleste ansatte ser for seg organisasjonskartet

som en pyramide. Dette kan være fordi Steinkjer ungdomsskole sitt organisasjonskart er tegnet opp slik i virksomhetsplanen. Her er rektor plassert på toppen, og under rektor befinner de tre årstrinnskoordinatorene seg. Under disse finner vi kontaktlærerne.

I en ramme for seg selv er skolens støtteteam med rådgiver, spes.ped.koordinator og miljøterapeuter. Denne måten å se en organisasjon på, kan påvirke kunnskapsoverføring og læring i organisasjonen. En kan høre utsagn som: ” Dette må ledelsen ta seg av”. En kan få en forestilling av at ” de i ledelsen” skal komme med de fleste forslag og gi direktiver for alt som skal skje i virksomheten. Underveis i prosessen med utvikling av IUP hørte jeg også følgende utsagn: ” Skulle ikke vi ta i bruk et nytt skjema denne høsten? Skulle ikke ledelsen bestemme hva slags skjema som skulle brukes?” Jeg kommer tilbake til disse forholdene under drøftinga av funn.

3.2.1 Organisasjonen som maskin

Maskinmetaforen hører til under et strukturelt orientert grunnsyn og klassisk organisasjonsteori. Dersom en bedriftseier ser på en organisasjon som en maskin, har han en tendens til å styre organisasjonen som om det var en maskin (Morgan, 2005).

Hva ligger det i å se på organisasjonen som en maskin? Organisasjoner som blir styrt som om de var maskiner, blir kalt byråkratier. Vi forventer at organisasjonen skal fungere som en maskin, rutinemessig, effektivt, pålitelig og forutsigbart. Mye av denne lærdommen er hentet fra det militære. Jeg har tidligere nevnt at Steinkjer ungdomsskole har mange byråkratiske trekk, og føyer seg inn under et stukturelt orientert grunnsyn. Dette kan en se på måten bedriften blant annet behandler kunnskap på. Steinkjer ungdomsskole har en langvarig tradisjon innenfor lagring av data. Systematisering av bedriftens kunnskap og overføring av bedriftens kunnskap har mye til felles med strukturer man finner i kommandolinjer innenfor det militære.

Innenfor klassisk organisasjonsteori er det særlig tre personer som blir nevnt som grunnlag for teorien; sosiologen Max Weber, ingeniøren og konsulenten Frederic Winslow Taylor og direktøren Henri Fayol.

Dersom vi går inn på klassisk organisasjonsteori, ser vi følgende:

1. Det skal være tydelig arbeidsdeling og klart opptrukne ansvarsområder.
2. Hierarkisk autoritetsstruktur.
3. Saksbehandling skal være skriftlig og utføres etter nedtegnede regler og instruksjoner, og saksdokumentene skal arkiveres.
4. Forfremmelse skal skje etter ansinitet.
5. Innføring av målinger og kontroll.
6. Prestasjonslønn (Irgens, 2003).

Henri Fayol har 14 prinsipper som karakteriserer hans teori. Her kan nevnes:

Arbeidsspesialisering, retten til å gi ordre og følge opp direktiver, disiplin, enhetlig ledelse, felles mål og felles aksjon for å nå målet, underordning, sentralisering av makt, kommandolinje, orden, rettferdighet, stabilitet i arbeidstokken, initiativ og korpsånd. Den klassiske administrasjonsteorien og dens moderne avleggere bygger på troen på at organisasjoner er rasjonelle systemer som kan fungere så effektivt som over hodet mulig. Likevel viser det seg vanskelig å gjennomføre til punkt og prikke dette fordi vi har med mennesker å gjøre (Morgan, 2005).

Under skal vi se på den kritikken som har kommet i forbindelse med bruk av maskinmetaforen.

Fordeler:

- Fungerer bra når en skal løse enkle oppgaver
- Når produktet har sikker omsetning
- Når en produserer det samme produktet om og om igjen
- Når det settes høye krav til presisjon
- Når de menneskelige maskindelene oppfører seg som planlagt

Ulemper:

- Skaper bare delvis innsikt
- Ser verden bare fra en synsvinkel
- Undervurderer de menneskelige sidene
- Oppgavene er ofte mer komplekse enn at maskiner kan løse dem
- Problemene kan bli oversett, eller skape behov for såkalte adhocmøter
- Utvikling av tankeløshet

- Enkeltmenneske får liten betydning (Morgan, 2005).

3.2.2 Organisasjonen som hjerne

I følge Morgan går hjernemetaforen ut på at det er viktig å fordele evnen til intelligens og kontroll utover i en virksomhet slik at systemet som helhet kan være selvorganiserende og utvikle seg i takt med de utfordringer det møter.

Organisasjoner er informasjonssystemer. De er kommunikasjonssystemer, og de er beslutningssystemer. Organisasjonen er en slags institusjonalisert hjerne. Det legges vekt på prosesser som fremmer dobbelkretslæring. Dobbeltkretslæring hindres dersom folk føler seg truet. Folk som føler seg truet, utvikler defensive rutiner. I hjernemetaforen finner vi mindre vekt på hierarkisk tankegang (Morgan, 2005).

Lærende organisasjoner skapes gjennom å:

- Registrere viktige endringer i sitt nærmiljø
- Utvikle evnen til å sette spørsmålstegn, utfordre og endre driftsnormer og antagelser
- Tillate at en egnet strategisk retning utvikler seg
- Utvikle strategier som fremmer dobbelkretslæring (Morgan, 2005).

Enkeltkretslæring

Vi kjenner alle til hva som skjer når en har deltatt på kurs. Vi føler at vi har fått med oss mye underveis i kurset. Vi er begeistret og ønsker å arbeide videre med det vi har hørt på kurset.

Det vi ikke tenker over, er at de vi møter når vi kommer tilbake til egen arbeidsplass, er arbeidstakere som ikke har forutsetning for å bli begeistret når vi ønsker å innføre noe nytt.

De andre har ikke deltatt i undervisningen. Det du som leder presenterer, er noe nytt.

Utfordringen blir da hvordan vi kan bringe dette på banen og i tillegg skape engasjement hos de andre i organisasjonen (Rennemo,2006).

Dobbeltkretslæring

Rennemo (2006) beskriver dobbeltkretslæring som en læringssituasjon som krever endring av mer grunnleggende antagelser. Vi endrer vår forståelse også kvalitativt. Dette kan forstås som en type læring benevnt som dobbeltkretslæring (Rennemo, 2006).

I handlings og erfaringsbaserte programmer er aktørens forståelse for egen virkelighet utgangspunktet for læringssituasjonen. Det er forhold i aktørens eget hjemmemiljø som

ønskes endret. Aktøren bevarer sin arbeidsstatus gjennom hele programmet. Det reflekteres over de erfaringene man gjør underveis, både på det konkrete plan og på metanivået. Dette kan danne grunnlag for grensesprengende og store læringsprang (Argyris og Schön,1978).

I Morgan (2005) finner du dobbelkretslæring omtalt slik:

Dersom vellykket dobbelkretslæring skal finne sted, må organisasjonen utvikle en kultur som støtter opp om endring og viser vilje til å ta sjanser. De må slutte opp om et syn at problemer og feil er unngåelige når omstendighetene skifter raskt og situasjonen er preget av høy grad av usikkerhet (Morgan, 104:2005).

3.2.3 Kompleksitetsteorien

Johannesen (2005) sier at de etablerte teoriene gir oss en svært begrenset forklaring på hvordan organisasjoners liv utvikler seg. Illojalitet, annerledeshet og misforståelser er en av de viktigste kildene til nyskaping. Endringer skjer ofte på tross av og ikke på grunn av vedtatte strategier. Andre kjennetrekke med kompleksitetsteorien er selvorganisering, paradokser, samtidig stabilitet og endring, ikke-linearitet, spontane endringer, kollaps av årsakssammenhenger og dannelse av radikal uforutsigbarhet. Menneskelig virkelighet beskrives ikke i form av tradisjonell teori, men som prosesser av transformativ karakter.

Kvaliteten på deltakelse i samtaler, kvaliteten på relasjonene, begrensning av angst, kvaliteten på mangfold/forskjellighet er viktige dimensjoner innenfor kompleksitetstenkinga. I samtalene fokuseres det på tematisk frihet. Dersom en ser organisasjonen fra kompleksitetssynspunktet, må en være villig til å akseptere skyggeorganisasjonen. Det er viktig å ikke undergrave de illegale temaene, for da vil den virkelige verden framstå som en late – som – verden (Johannesen, 2005).

Til sist innenfor kompleksitetstenkinga vil jeg avslutte med nevne åtte punkt som Johannesen (2005) mener kjennetegner denne retningen:

- Sterke begrensninger i forutsigbarhet
- Sterke begrensninger i valg av retning
- Begrensede muligheter til kontroll
- Struktur skilles ikke ifra prosess
- Makt og konflikt avgjørende for utvikling
- Ulikheter avgjørende for utvikling

- Potensialet for utvikling ligger i å mestre paradoksale prosesser
- Relasjoner og relasjonskompetanse settes i fokus

I tillegg preges organisasjonen av høy grad av selvorganisering noe som gjør at det blir uforutsigbare konsekvenser av aktiviteten i organisasjonen (Johannesen,2005).

3.3 Kunnskap

3.3.1 Det strukturelle perspektivet

Ifølge Newell, Robertson, Scarbrough & Swan (2002) er oppfatningen i det strukturelle perspektivet at kunnskap er et kognitivt objekt atskilt fra andre. Det inneholder både taus og eksplisitt kunnskap som ofte må kombineres.

Taus kunnskap opptrer i personen, er kjent, men går fra å være litt vanskelig til umulig å sette ord på. Taus kunnskap refereres ofte som ”knowhow”. Denne kunnskapsformen finnes både i hodene våre og i de praktiske handlingene. Sykling kan være et illustrerende eksempel på noe som er vanskelig å lære bort kun via ord og rutiner.

Eksplisitt kunnskap kan derimot lett deles inn i kategorier/fagområder og kommuniseres til andre. Det kan måles og gis en verdi og er resultatet av en intellektuell prosess. Det strukturelle perspektivet oppfatter kunnskap som konkret, målbart og lett å identifisere. Kunnskapen kan derfor spres via for eksempel databaser, rutiner, planer og systemer. Både personer og virksomheter kan ha/eie kunnskap som kan sammenliknes med en form for beholdning. Forskjellige typer kunnskap dominerer i forskjellige typer organisasjoner.

3.3.2 Det prosessuelle perspektivet

I det prosessuelle synet tenker man at kunnskap er plassert inne i hodene til folk. Målet med kunnskapsledelse sett i fra dette perspektivet, er å sørge for at kunnskapen som ligger inne i hodene til folk, kommer ut og at flere får tilegne seg denne kunnskapen. Dette synet på kunnskapsledelse innebærer at kunnskap er sosialt konstruert og er basert på erfaring. Lærdom er taus og blir overført gjennom deltagelse i sosiale nettverk blant annet arbeidsrelaterte grupper og team. Gevinster fra kunnskapsledelse utgjør utforskning gjennom deling og syntese av kunnskap i forskjellige sosiale grupper og samfunn. Den primære funksjonen til kunnskapsledelse er å oppmuntre til kunnskapsdeling gjennom nettverk. En

kritisk suksessfaktor er tillit og samarbeid i nettverk. Metaforer som brukes om denne retningen for kunnskapsledelse er kaleidoskop og det menneskelige samfunnet.

According to this view, knowledge cannot simply be processed, rather it is continuously recreated and reconstituted through dynamic, interactive and social networking activity (Newell, Robertson, Scarbrough and Swan, 2002: 107).

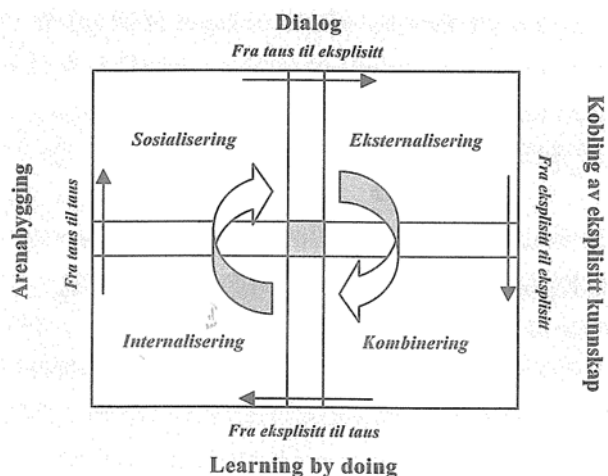
Dette perspektivet legger vekt på det relasjonelle, omforent forståelse og holdninger når det gjelder dannelse av kunnskap og kunnskapsdeling. Med andre ord kan det se ut som om det er nødvendig å tilhøre en homogen gruppe med felles forståelse. I alle tilfelle vil boundaries være viktig for å overføre kunnskap. Boundaries er et begrep som brukes innenfor skaping av ny kunnskap der forskjellige faggrupper har bruk for et felles språk for å skape ny kunnskap (Munch, 1998).

Nonaka og Takeuchi (1995) legger stor vekt på de sosiale prosessene. Dialog og interaksjon over en lang periode er nødvendig for at kunnskap skal kunne bli til eller deles. Møter en gang i mellom er ikke nok for at kunnskap skal kunne bli til.

SEKI-modellen har blitt en klassiker og er basert på omdannelse og overføring av kunnskap.

Modellen inneholder fire områder:

- Sosialisering - S
- Eksplicitering - E
- Kombinasjon - K
- Internalisering - I



Figur 3.1: SECI modellen-redigert (Nonaka og Tacheuchi, 1995)

Det første feltet, den såkalte sosialiseringsfasen, handler om å formidle taus kunnskap videre. Mennesker frigjør taus kunnskap gjennom samhandling og kommunikasjon. I dette ligger det at en får innblikk i andres tause kunnskap. En tar del i deres virkelighetsforståelse, deres ferdigheter, holdninger og tekniske ferdigheter. For at slik utveksling av kunnskap kan skje, forutsetter dette et rom hvor det er lagt til rette for deling av kunnskap

Det andre feltet, eksternaliseringsfasen, handler om å gjøre taus kunnskap til noe uttalt. I boka si legger Nonaka og Takeuchi (1995) stor vekt på hvordan man gjør taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. I følge Nonaka og Takeuchi er taus kunnskap vanskelig å kommunisere. I eksternaliseringsfasen blir den tause kunnskapen oversatt til uttalt språk. I eksternaliseringsfasen kommer mennesker sammen, og det foregår dialog for å overbringe kunnskapen.

Det tredje feltet, kombineringsfasen, er hvordan man lager ny kunnskap ved å kombinere kunnskap gjennom nettverksarbeid. Kunnskap blir hentet inn i kunnskapsspiralen og omformet gjennom sortering, tilføyelser, kombinerings, kodifisering og kategorisering (Irgens, 2007).

I det tredje feltet, internaliseringsfasen, blir eksplisitt kunnskap igjen taus kunnskap. Kunnskapen blir kroppsliggjort gjennom erfaring (Irgens, 2007). En kan si at kunnskapen er nå internalisert.

En ser at en kan bruke prinsippene bak SECI modellen til utvikling av kunnskap i en bedrift. Modellen er basert på en spiral, der en ikke kommer tilbake til det samme utgangspunktet, men at en har gjennomgått en kunnskapsutvikling ved å følge spiralens prinsipper. Ved at kunnskap blir eksplisitt og kombinert med ny kunnskap, skapes det kunnskap (Nonaka og Takeuchi, 1995).

SECI modellen har blitt både lovpriset og kritisert. Nonaka selv har sagt at modellen handler for mye om prosessen som er rundt dette med å skape kunnskap og for lite om hvordan folk kan gå fram for å tilegne seg taus kunnskap.

Et annet rammeverk som også kan brukes til beskrivelse av kunnskap er Blacklers rammeverk for kunnskap. I følge Blackler (1995) vil det være nødvendig at kunnskapen er både *embrained, embodied, encultured, embedded and encoded* :

Embrained knowledge is knowledge that is dependant on conceptual skills and cognitive abilities. Embodied knowledge is action oriented and is only partly explicit. Encultured knowledge refers to the process of achieving shared understanding through the development of an organizational culture. Embedded knowledge is knowledge that resides in systematic routines. It can be analysed by considering the relationship between technologies, roles, procedures and emergent routines. Finally encoded is information conveyed by signs and symbols either in manual or electronically transmitted form (Blackler(1995) i Newell et al, 2002:6).

3.3.3 Hva må til for å skape ny kunnskap?

I boka ”Slik skapes kunnskap” fremhever Von Krogh et al (2007) en rekke viktige forutsetninger for å skape ny kunnskap. Her kommer det fram at nettopp arbeidsmiljøet er svært viktig for om en arbeidsgiver kan nyttegjøre seg den kunnskapen som arbeiderne sitter med. Arbeidsmiljøet fremheves også som en avgjørende faktor for å skape ny kunnskap i bedriften.

Kunnskapsutvikling stiller helt spesielle krav til relasjoner i organisasjonen.

Organisasjonsmedlemmer som skal dele og utveksle personlig kunnskap, må kunne stole på hverandre og være åpne for hverandres ideer (Von Krogh, Ichijo, Nonaka, 2007: 63).

Det framheves videre at en leder må være klok. Det er nødvendig for en leder både å forstå den enkeltes behov, bedriftens behov og samfunnets behov. For å hindre mistillit i en bedrift vektlegges den gode grunntonen. Kunnskap utgjør makt, og skal en få folk til å dele kunnskap, må settingen være trygg. Dersom en lager en sammenheng som er trygg og tilrettelagt, kan en kalle dette ”stedet” *ba*. Under har jeg valgt å ta med definisjonen som Von Krogh et al (2007) har laget vedrørende *Ba*:

Du kan se for deg et sted hvor kunnskap utveksles, skapes og brukes. I denne betydningen innebærer ikke et skapende sted nødvendigvis et fysisk sted. Det kombinerer snarere aspekter av fysisk rom (som for eksempel utformingen av et kontor eller spredte aktiviteter, virtuelle rom (e-post, Internett, telefonkonferanser

osv.) og mentale rom (felles opplevelser, tanker, følelser) (Von Krogh, Ichijo, Nonaka, 2007: 67).

Von Krogh et al (2007) fremhever videre hva han legger i omsorg: Gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, pågangsmot og ingen fordømmelse (Von Krogh et al, 2007).

3.3.4 De fem kunnskapshjelperne.

Jeg kommer nå til å presentere de fem kunnskapshjelperne slik de er beskrevet hos Krogh, Ichijo og Nonaka (2007) i boka Slik skapes kunnskap.

Hjelper nummer en: Å formulere en kunnskapsvisjon.

En kunnskapsvisjon er tett knyttet til en forbedringsstrategi. Visjonen skal forsterke bedriftens fremtidige prestasjoner og suksess. Visjonen må basere seg på nåværende tilstand, men også si noe om den verden vi burde leve i, og også si noe om den kunnskapen vi bør lete opp og skape.

En kunnskapsvisjon bør inneholde følgende bestanddeler: Forpliktelse, mulighet for reproduksjon, en spesifikk stil, fokus på omstrukturering av eksisterende oppgaver, ekstern kommunikasjon av verdier og vilje til å utvikle konkurranseevne.

Hjelper nummer to: Å lede samtaler

Som leder er det svært viktig å legge til rette for samtaler. Gjennom samtaler utveksles taus kunnskap, men også nye ideer kan oppstå, dersom man snakker med hverandre om et gitt tema. I boka "Slik skapes kunnskap" omtales fire prinsipp for den gode samtale:

- Oppmuntre aktivt til at alle deltar
- Utvikle en etikette for samtale
- Redigere samtale på en passende måte.
- Oppmuntre til nyskapende språk.

Hjelper nummer tre: Å mobilisere kunnskapsaktivister

Von Krogh, Nonaka og Ichio (2007) sier i boka "Slik skapes kunnskap" at det er lett å bli oppgitt over at koordineringen av nyskaping skjer tilfeldig. Derfor kan det være viktig å skape kunnskapsaktivister som deltar i flere steg i prosessen. Tidlig i prosessen skaper de

mikrosamfunn av kunnskap. De bereder vegen for å skape og begrunne konsepter, og dessuten for å utvikle en prototype. De hjelper til å skape en kontekst for skaping av kunnskap, det vil si det rommet som er nødvendig og den relasjonen som fins for å frigjøre den tause kunnskapen. Men det er i følge Von Krogh et al (2007) ikke bare ledernes oppgave å være kunnskapsaktivister.

Kunnskapsaktivistenes formål:

- Igangsette og holde fokus på kunnskapsutviklingen
- Å redusere tidsbruk og omkostninger knyttet til kunnskapsutviklingen
- Å forsterke initiativ til kunnskapsutvikling i hele bedriften
- Forbedre forhold for de som er engasjert i kunnskapsutviklingen
- Forberede deltakerne i kunnskapsutvikling for nye oppgaver hvor deres kunnskaper trengs
- Inkludere mikrosamfunnenes perspektiv i den større diskusjonen om organisasjonsmessig omstilling

Hvem kan spille denne rollen i bedriften? Det er ikke selvsagt at dette skal være en leder, snarere kan dette virke mot sin hensikt. Mellomlederen er i den situasjonen at hun/han vet mye om den skjulte, halvåpne og åpne kunnskapsutviklingen som skjer på deres felt. Dette er imidlertid ikke grunn nok for å engasjere mellomlederen som kunnskapsaktivist.

En kan imidlertid etablere en mellomelite som får ansvar for kunnskapsutviklingen. Imidlertid vil kanskje teamarbeid være mer hensiktsmessig (Von Krogh et al, 2007).

Hjelper nummer 4: Å skape den riktige konteksten

Når det er snakk om kunnskapsutvikling, bør derfor organisasjonsstrukturene bidra til å forsterke interaksjonen mellom taus og eksplisitt kunnskap på tvers av mange forskjellige grenser. En må utvikle solide relasjoner og effektivt samarbeid. Det er viktig å fremme gryende relasjoner innenfor mikrosamfunn, på tvers av gruppens grenser gjennom hele organisasjonen. En organisasjon som er støttende, foster engasjement og gjør det mulig å leve med. Dette handler om å skape *ba* i organisasjonen.

- Sosialisering
- Dialog
- Kodifisering
- Internalisering

Hjelper nummer fem: Å gjøre den lokale kunnskapen global

Hvordan skal en gå fram for å gjøre den lokale kunnskapen global? Hovedbegrunnelsen for denne hjelperen er å spre kunnskapen i organisasjonen. De fire første kunnskapshjelpende faktorene vil ha påvirkning på den femte faktoren i systemet, nemlig det å gjøre kunnskapen global. Den femte faktoren er med på å forsterke kunnskapen ytterligere. Det eksisterer tre faser for globalisering av lokal kunnskap.

- Utløse
- Pakke/sende
- Gjenskape

Det første fasen når man skal gjøre lokal kunnskap global, er å initiere prosessen ved å anerkjenne en forretningsmulighet eller et behov. Personer i bedriften tror fremdeles at dette kan ha verdi for dem. På grunnlag av dette settes det i gang undersøkelser for å kunne gjenskape kunnskapen. Det å sette i gang en søken etter kunnskap kan være ressurskrevende, og kreve både telefonkonferanser og reiser for å samle kunnskapen. Av og til kan kunnskapsdelig bli så kostnadskrevende at det er bedre å utvikle kunnskapen lokalt. Ledelsesutfordringer er å finne gode måter for å utveksle kunnskap. I boka "Slik skapes kunnskap" foreslås det tre måter som kan være effektive for kunnskapsutvekslingen: Oppslagstavler, konferanser og kunnskapsaktivister. Oppslagstavler finnes enten i elektronisk form eller papirversjon. Det som er utfordringen med oppslagstavler enten de er elektroniske eller i papirversjon, er at kunnskapen lett blir foreldet. Gode samtaler vil ofte være mer virkningsfulle (Von Krogh, Ichijo og Nonaka, 2007). Videre understrekes verdien av konferanser der både produsenter, kunnskapsarbeidere og kunder møtes og utvikler ny kunnskap. Kunnskapsaktivistene kan være med og virke som katalysatorer i kunnskapsutviklingen. Den andre fasen i å gjøre kunnskapen global er å pakke inn kunnskapen og sende den videre. Her er det den eksplisitte kunnskapen som er enkel å sende videre. Taus kunnskap som er individuelt forankret, er mer klebrig og setter seg fast i sin lokale produksjonsenhet. Det må være enighet om hvilken kunnskap som skal pakkes inn.

Det vil derfor være nødvendig at talspersoner er i stand til å vandre mellom nivåene. De må kunne innta generalistens perspektiv og den tekniske ekspertens. De bør ha pedagogiske ferdigheter og betrakte hver samtale som en mulighet til å øke mottakerens evne til å handle, i stedet for å tjene som et irriterende avbrudd i sin egen arbeidsdag (Von Krogh, Ichijo og Nonaka, 2007: 246).

Ledere må også fatte beslutninger om lagringsmedier. Under ser vi hvordan den eksplisitte kunnskapen lagres og er knyttet til talspersoner.

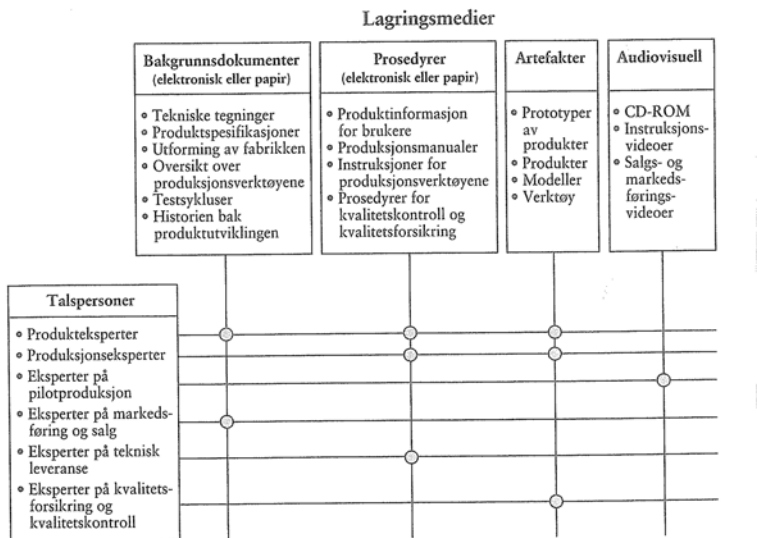


Fig. 3.2. Matrise for lagring av eksplisitt kunnskap. (Von Krogh, Ichijo og Nonaka, 2000: 247)

3.3.5 Kunnskap og teknologi

Når en arbeider med kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling, kan en også ta i bruk ”Vekstmodellen” til Gottschalk.

Her følger kort om modellens fire stadier (Gottschalk, 2004: 144):

1. Person-til-verktøy: Her får hver kunnskapsarbeider tilgang til PC som er koblet i nettverk. Pc'en inneholder nødvendige verktøy som tekstbehandling, regneark og presentasjonsverktøy. I denne fasen er formålet med bruk av verktøy å forbedre individuell effektivitet.
2. Person-til-person: Teknologi brukes til å lagre informasjon om informasjonskilder, om hvem i organisasjonen som vet hva.
3. Person-til-informasjon: Teknologi brukes til å lagre selve informasjonen, gjerne i databaser. Denne informasjonen kan omformes til kunnskap av dem som bruker den.
4. Person-til-system: Teknologi brukes til å anvende informasjon. Lagret informasjon blir forsøkt tolket slik mennesker ville ha tolket informasjonen. Her anvendes ekspertsystemer

som utfører oppgaver som ellers ville blitt utført av en ekspert. Dette kan betraktes som en form for kunstig intelligens.

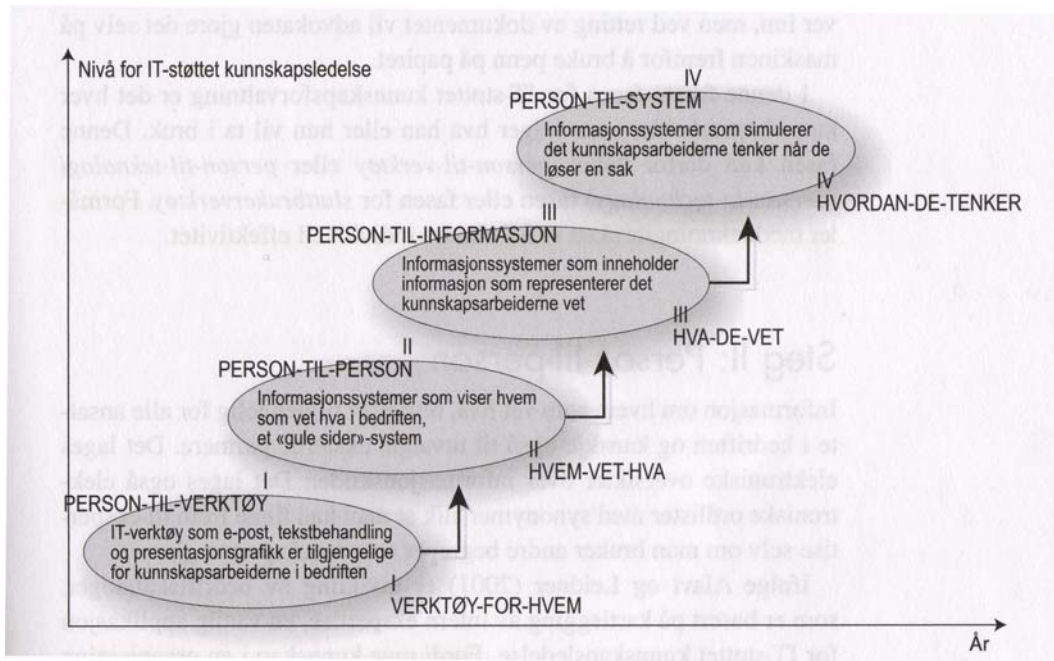


Fig. 3.3 Vekstmodellen for IT-støttet kunnskap (Gottschalk, 2004: 145)

Kap 4. Metode

I metodekapittelet kommer jeg inn på hva slags tilnæringsmetode jeg har brukt på forskninga. Kapitlet er oppbygd slik at jeg først går inn på oppgavens vitenskaplige forankring. Deretter sier jeg litt om forskningsstrategi og til sist valg av metode. Jeg kommer også inn på hvorfor jeg har valgt aksjonsforskning som arbeidsmetode, og jeg vil også gå inn på hva slags utfordringer jeg har møtt med hensyn til metoden. En av utfordringene var at jeg ville komme til å framskaffe empiri under hele prosessen, ikke bare under bruk av gruppeintervjuene.

4.1 Vitenskapssyn

Begrepet ontologi har gresk opprinnelse og betyr noe slik som "slik ting faktisk er". Videre skriver Jakobsen (2005) at det er umulig å komme fram til en omforent forståelse omkring hvordan verden faktisk ser ut. Ut i fra en positivistisk tilnærming vil det være mulig å komme fram til lovmessigheter rundt sosiale systemer. Men i følge Jakobsen vil det ut ifra et hermeneutisk synspunkt være umulig å komme fram til lovmessigheter når en har med folk å gjøre. Da er det mer det spesielle og unike som lar seg beskrive. Ut i fra en hermeneutisk tilnærming, kan en si at det ikke er hva som skjer, som er vesentlig, men hvordan folk fortolker hendelsen. Dette innebærer at man må finne ut hvordan folk forstår dette med IUP og mentorsamtaler. I et aksjonsbasert program må en se for seg hva som er ønsket endring. Sett ut ifra en hermeneutisk tilnæringsmetode snakker man om å se delene i lys av helheten og helheten i lys av enkeltdelene. Hermeneutikken snakker om en nødvendig forforståelse. Denne vekslingen mellom helhet og deler kalles den hermeneutiske spiral. Min forskning vil være både hermeneutisk basert og aksjonsbasert.

4.2 Hvordan gjennomføre forskningen?

Da jeg skulle velge metode for oppgaven, måtte jeg ta stilling til hva slags type kunnskap jeg ønsket å få fram. Var det fakta og tellbare forhold som skulle fram, eller var det mer en søken etter prosessuell kunnskap som var nødvendig? Jeg kom fram til at det ikke var snakk om et enten eller, men et både og. På den ene siden var jeg for eksempel ut etter svar på hvor mange elevsamtaler den enkelte hadde gjennomført og hvor mange de mente var hensiktsmessig. Mens jeg var ute etter å finne ut hvordan skjemaene skulle se ut, og trengte derfor å snakke med informantene. Flere tilsvarende forhold gjorde at jeg bestemte meg for å ta i bruk både

kvalitative og kvantitative metoder. Jeg vil her se på hva som kjennetegner disse to tilnæringsmetodene.

4.2.1 Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder

Jeg har tidligere vært inne på hermeneutisk og positivistisk forskningssyn, der du finner metoder som intervju under den hermeneutiske kategorien og spørreundersøkelser under den positivistiske kategorien. De to undersøkelsesmetodene skiller seg fra hverandre blant annet ved at en spørreundersøkelse ikke krever nærhet til det som skal undersøkes. Du når mange flere gjennom det å stille de samme spørsmålene til mange, mens at du kommer nært inn på respondenten når du intervjuer dem. Det som kommer fram i intervjuet, vil være med å påvirke den videre prosessen. Designet kan forandre seg i takt med den informasjonen som kommer fram. I et intervju går man mer i dybden. Dette betyr at en når færre respondenter enn ved bruk av spørreundersøkelse. Men på den annen side, har man mer mulighet til å gå i dybden når det gjelder temaet. Under i figuren finner du de grunnleggende forskjellene innenfor positivistisk og hermeneutisk metode.

	Positivism	Hermeneutikk
Ontologi	Lovmessigheter	Generelle lover finnes ikke
Epistemologi	Det generelle	Det unike og særegne
	Eks. Spørreundersøkelse	Eks. Intervju
	Kunnskap er kumulativ	Kunnskap er lokal og unik
Metode	Deduktiv undersøkelse	Induktiv undersøkelse
	Individualistisk	Holistisk
	Avstand	Nærhet
	Nøytral og objektiv	Styrt av undersøkerens verdier og interesser
	Har laget en hypotese eller oppfatning som skal utprøves gjennom å skaffe empiri.	Sitter ikke med for mange antagelser på forhånd. Åpent forhold til det som skal undersøkes
	Forsøk på å fremskaffe sannheter. Distanse til forskningsfeltet.	Deltakerens oppfatning står sentralt. Nærhet til det som skal undersøkes
	Tall	Ord

Fig.4.1 Grunnleggende forskjeller mellom positivistisk og hermeneutisk metode (Jakobsen, 2005:32)

Både kvalitative og kvantitative metoder kan være hensiktsmessige og utdype hverandre i arbeidet for å komme fram til fullstendige svar. Jeg ønsker å ha en pragmatisk tilnæringsmetode, der det ikke finnes en oppfatning om at den ene metoden er bedre enn

den andre, men at metodene kan være med å gi svar på hva man leter etter. Bruk av ulike undersøkelser i en og samme oppgave kalles triangulering. Jeg kommer til å benytte meg av både gruppeintervju, tekststudium og studere prosesser under formelle møter og uformelle møter.

4.2.2 Gruppeintervju

Det individuelle intervjuet har vært den vanligste formen for intervju, men i den senere tid har man tatt i bruk gruppeintervju, og denne formen er i ferd med å bli en av de vanligste forskningsmetodene (Jacobsen, 2005). Et gruppeintervju vil si at en samler flere respondenter til en diskusjon eller en samtale om et eller flere tema. Når en intervjuer en gruppe, får intervjueren rollen mer som en debattleder. Dette fordi det ikke bare er intervjueren som stiller spørsmål, men også de andre informantene stiller spørsmål til hverandre. Denne formen for intervju egner seg når en skal utvikle ny kunnskap om et fenomen, eller når man ønsker å få fram synspunkter om et fenomen. Aller best ser gruppeintervjuet ut til å være når vi ønsker å få fram individers erfaringer med et spesielt forhold (Jakobsen, 2005:154). Og i dette tilfellet var det jo blant annet å utvikle prosedyrer for individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler på ungdomstrinnet i Steinkjer kommune som var målsettingen. Jakobsen sier videre at et gruppeintervju kan være svært effektivt når det gjelder å utvikle og avklare det enkelte individs erfaringer. For meg var det viktig å få fram hva gruppen som helhet ønsket. Men også få fram enkeltmenneskers erfaringer med et fenomen. Det kan tenkes at enkeltmennesket sitter på løsninger vi ikke har tenkt på. Derfor er det viktig å gå i dybden gjennom å velge et intensivt design. Med intensivt design menes at man forsøker å få fram så mange nyanser og detaljer som mulig i selve fenomenet (Jacobsen, 2005). En forsøker å få fram alle de individuelle variasjoner og forskjeller som finnes i forståelsen av et fenomen. Det legges vekt på å få fram den enkeltes forståelse.

Når en velger gruppeintervju som en del av undersøkelsesmetodikken, må en også være klar over at en har fått fram et produkt av en gruppeprosess. Her kommer maktaspektet inn. Det er viktig å være klar over muligheten for klikkdannelser selv innenfor små grupper (Jakobsen, 2005). Jeg vil nå se på hva en bør være klar over når en skal benytte gruppeintervju som metode. Det første spørsmålet vil kanskje være: Hvordan bør gruppene settes sammen? Utvalget av respondenter er styrt ut fra hensikten med undersøkelsen. Når en skal velge ut relativt få respondenter, er det ikke hensiktsmessig å gå ut ifra et tilfeldig utvalg. Her bør en gå inn å styre utvalget. En kan for eksempel velge ut en respondent fra hver undergruppe. I

dette tilfellet kan det være en fra hvert team, eller en fra hvert trinn. Vi kan også velge personer som kan gi oss nyttig informasjon. Dersom jeg vet at en person har gjort mye innenfor dette med individuelle utviklingsplaner, vil denne personen kunne sitte på nyttig informasjon, men jeg må også være klar over at denne informasjonen ikke trenger å være representativ. For meg er det viktig å velge ut personer jeg vet er kritiske, men jeg ønsker også å få med de som er positive i denne sammenhengen. Dersom en velger ut motsetninger til et intervju, mener Jacobsen at det er hensiktsmessig å intervju disse sammen, for resultatet av diskusjonen vil nærme seg et gjennomsnitt. Her følger andre punkter det er viktig å være bevisst på:

- Hvor stor bør gruppen være?
- Hvilken rolle bør undersøkeren ha?
- Hvor mange grupper skal en jobbe med?
- Hvor mange ganger skal man intervju gruppen?

4.2.2.1 Gruppesammensetning

I følge Jacobsen (2005) er det ideelt med en gruppe som er mellom fem og åtte personer. Dersom medlemmene i gruppen er relativt homogene, kan det være nødvendig å ha med flere respondenter. I det gruppeintervjuet jeg gjennomførte, var ikke respondentene for homogene. Her var det lærere fra alle tre trinn. Det var både lærere som hadde undervist lenge og lærere som var ikke hadde arbeidet i lærergjeringen så lenge. Både menn og kvinner var representert i gruppen. Aldersspennet i gruppen var også representert. For meg var det viktig at mangfoldet i kollegiet var representert i gruppen.

4.2.2.2 Undersøkerens rolle

Når du velger å bruke et gruppeintervju, er det kanskje fordi du er interessert i å høre gruppens mening. Man kan velge å være lite aktiv som intervjuer. På den måten får en notert det de ulike medlemmene mener om saken de skal uttale seg om. En kan også velge å være svært styrende i diskusjonen. Jeg valgte en mellomting. Jeg lot praten gå, og styrte intervjuet dersom respondentene begynte å bevege seg i vekk fra det som var temaet. Jeg stilte også av og til ekstra spørsmål der jeg syntes respondentene beveget seg raskt vekk fra det jeg hadde spurt om, eller der jeg syntes at det ble for lite utdypende.

4.2.2.3 Antall grupper

I første omgang ønsket jeg å kjøre et gruppeintervju, og etter en periode planla jeg å gjennomføre et gruppeintervju til. Dette for å forsikre meg om at vi var på rett vei i prosessen, men det nye intervjuet var ment for å utdype eller få svar på nye spørsmål i tillegg til de opprinnelige spørsmålene. Ny kunnskap underveis i prosessen fremkalte behov for å stille noen nye spørsmål.

4.2.2.4 Skal vi gjennomføre en eller to intervjuer med samme gruppe?

Jeg valgte et engangsintervju i utgangspunktet. Dette var for å ha mulighet til å velge andre informanter etter en periode. Dette er elementer av snøballmetoden (Jakobsen, 2005). Det at man gjør noe i utgangspunktet, fører til at man må gjøre noe i fortsettelsen. Det som skjer i det første gruppeintervjuet, kan danne utgangspunktet for det videre arbeidet. Dersom det er første gang en gruppe møtes, kan dette føre til at enkelte synes det er vanskelig å komme med sine meninger. I dette tilfellet kjenner medlemmene i gruppen hverandre godt, og jeg antar at de ikke har vanskelig for å komme med egne meninger. Det at jeg i utgangspunktet ikke avtalte intervju med mer en gruppe, ga meg fleksibilitet til å velge nye informanter etter en stund.

4.3 Krav til empiri

Konstruksjonsvaliditet

Empirien må være gyldig og relevant(valid), og empirien må være troverdig(reliabel). Validitet er et sentralt begrep. Spørsmålet er om vi måler det vi ønsker å måle. Dette er spesielt viktig i kvalitative undersøkelsesdesign. Høy grad av subjektivitet kan redusere troverdigheten i en undersøkelse (Jakobsen, 2005). Dersom en er i stand til å samle inn flere typer data, vil dette høyne graden av validitet i undersøkelsen. Jeg har valgt en aksjonsforskningsprosess, og i denne prosessen har jeg studert en spørreundersøkelse, utført to gruppeintervju og studert litteratur. Jeg har også samlet mye uformell og formell informasjon gjennom aksjonsforskninga. Her har det kommet fram meninger gjennom mail, ulike typer formelle møter og uformelle samtaler. Det å velge aksjonsforskning som design har gitt meg mange fordeler underveis. Dette at en har deltatt i ulike læringsprosesser, har

gjort at en blir sikrere på at det en har kommet fram til, har blitt mer valid. Jeg har hele tiden kunnet diskutere relevante tema underveis i prosessen. Mine kolleger har vært mine medforskere, så jeg har hele tiden i prosessen hatt tilgang på informasjon. Det at jeg har valgt flere typer kilder, har gjort meg sikrere på at jeg har mestret å få til konstruksjonsvaliditet i oppgaven.

4.4 Intern validitet

Intern validitet går ut på om vi har dekning i våre data for de konklusjoner vi trekker. I hvilken grad kan vi tro at det er sammenheng mellom årsak og virkning. Jeg har benyttet metodetriangulering for å styrke den interne validiteten.

4.5 Ekstern validitet – overførbarhet.

Ekstern validitet har vi dersom forskningsresultater er relevante for forhold utenfor egen organisasjon. En kan til en viss grad tenke seg at resultatene kan være relevante for andre skoler, men det vil likevel være de ansatte ved Steinkjer ungdomsskole dataene om IUP vil være mest relevante for.

Likevel vil oppgaven ha sin overføringsverdig med hensyn til hvordan vi har arbeidet i denne sammenheng. Aksjonsforskning kan tas i bruk for å innføre endringer på arbeidsplassen. Dette har overføringsverdi til alle bedrifter, altså ikke relevant bare for skole.

4.6 Forskningsdesign - aksjonsforskning

I undersøkelsen har jeg valgt aksjonsforskning som forskningsdesign. Jeg har valgt aksjonsforskning fordi studiet konsentreres rundt en serie handlinger parallelt med at forskeren er både deltaker og forsker. For meg var det viktig at alle i min organisasjon skulle få delta i prosessen. Målet er å løse en utfordring samt generere ny kunnskap.

Peter Reason og Hilary Bradbury har følgende definisjon på aksjonsforskning:

A partisipatory, democratic process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes, grounded in partisipatory world view (Reason and Bradbury, 2001; i Coghlan and Brannick, 2005: 3).

Shani and Pasmore (1985) har laget følgende definisjon til aksjonsforskning:

Action research may be defined as an emergent inquiry process in which applied behavioural science knowledge is integrated with existing organizational knowledge and applied to solve real organizational problems. It is simultaneously concerned with bringing about change in organizations, developing self-help competencies in organizational members and adding to scientific knowledge. Finally it is an evolving process that is undertaken in spirit of collaboration and co-inquiry (Shani and Pasmore, 1985: 439; i Coghlan and Brannick, 2005:3).

I sin aksjonsbaserte helhetsmodellen omtaler Rennemo aksjonsforskning som bestående av aksjonsbasert kunnskap, aksjonsbasert utforskning, aksjonsbasert produksjon, aksjonsbasert formidling. Rennemo (2006) sier:

Aksjonsforskning har tradisjonelt blitt brukt som begrep om en alternativ tilnærming til forskning basert på en problemløsnings situasjon i fellesskap utfordret av en forsker og en problemeier, angrepet i et gjensidig likeverdig og demokratisk samspill der målet både er problemløsning og generering av ny kunnskap. Forskeren kan være en ekstern profesjonell og en intern, for eksempel en leder, som bedriver forskning i egen organisasjon (Rennemo, 2005:21).

Det å drive aksjonsforskning innebærer å arbeide i ulike faser:

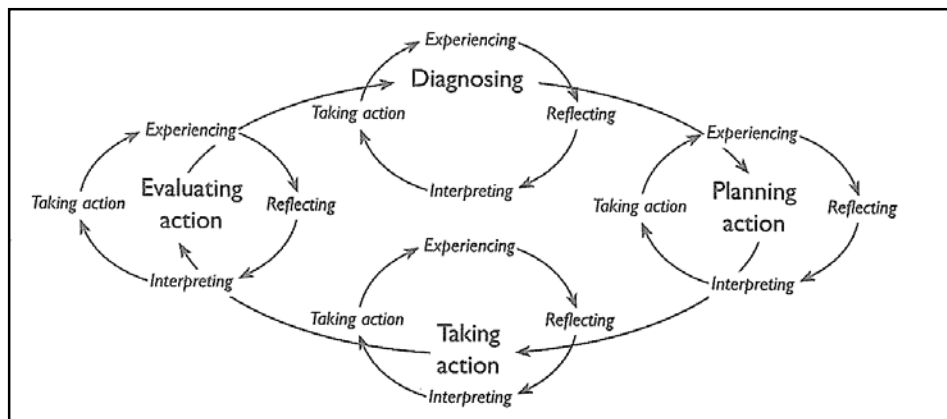


Fig. 4.2(Coghlan og Brannick 2005: 35)

Dette er Coghlan og Brannick sine punkter der jeg har forsøkt å gi prosessen norske ord:

- Identifisere et problem (Diagnosing)
- Utvikle en aksjonsplan for å forbedre situasjonen (Planning action)

- Implementere planen (Taking action)
- Observere effekten av aksjonen (Evaluating)
- Reflektere over disse effektene
- Repetere stegene for å oppnå ytterligere forbedringer

Det finnes også flere definisjoner og måter å se aksjonsforskning på. Men jeg vil ikke gå inn på flere definisjoner da jeg har tenkt å bruke modellen til Coghlan og Brannick i mitt arbeide.

En kan se for seg at de ulike fasene i aksjonsforskninga i seg selv innehar flere faser. Hos Coghlan og Brannick (2005) beskrives hver enkelt fase med en ny sirkel: Experiencing, reflecting, interpreting og taking action. Disse fire fasene går igjen innenfor alle fasene i aksjonsforskninga. Dette oppsettet er skjematiskert. Denne prosessen skjer ikke så skjematisk, en må snarere se for seg at disse fasene glir over i hverandre. Likevel kan det være til hjelp at en har et skjematisk mønster å dele prosessen inn i.

Noe annet som kjennetegner aksjonsforskning er at det er et samarbeidende demokratisk partnerskap. Coghlan and Brannick (2005) sier at et viktig kvalitativt element ved aksjonsforskning, er hvordan folk blir dratt inn i spørsmålsprosessen og aksjonen og hvordan de tar del og samarbeider.

The desired outcomes of the action research approach are not solutions to the immediate problems but are important outcomes both intended and unintended and contribution to scientific knowledge and theory (Coghlan og Brannick, 2005: 4).

Gummeson (2000) har satt opp en del punkter som gjelder aksjonsforskning:

1. Aksjonsforskere tar aksjon. De observerer ikke bare det som skjer, men de er aktivt med på å la det skje.
2. Aksjonsforskning inneholder alltid to mål; løse et problem og bidra til forskning.
3. Aksjonsforskning er interaktiv. Aksjonsforskning krever samarbeid mellom forskerne og de andre i organisasjonen og kontinuerlig tilpasning til ny informasjon og nye begivenheter.

4. Aksjonsforskning sikter etter å utvikle holistisk forståelse i løpet av et prosjekt og gjenkjenne kompleksitet. Viktig å være i stand til å bevege seg mellom formelle strukturer og tekniske og uformelle menneskelige system.
5. Aksjonsforskning er vesentlig om forandring.
6. Aksjonsforskning krever forståelse for det etiske rammeverket i organisasjonen.
7. Aksjonsforskning kan inkludere alle slags datainnsamlingsmetoder. Det som er viktig her, er at de metoder som blir brukt, blir nøye inkludert i aksjonsforskningsmetoden.
8. Aksjonsforskning krever bred forståelse for organisasjonen.
9. Aksjonsforskning skal utføres underveis i prosessen. Den skal skrives mens den utfolder seg. Men retrospektiv aksjonsforskning er også akseptabelt.
10. Aksjonsforskning skal ikke karakteriseres som positivistisk forskning. Den skal beskrives etter egne kriterier (Gummesson, 2000: 16; i Coghlan and Brannick, 2005:11).

Underveis i hele prosessen er det viktig med notater og journalføring. Coghlan and Brannick (2005) sier det slik:

Journalling is an important mechanism for learning to reflect on and gain insights into your preunderstanding. Through recording your experiencing, thoughts and feelings over time as you move through your project you can begin to identify gaps between what you think you know and then find that you don't, or between explicit and tacit knowledge. You can begin to learn to stand back and critique what you have taken for granted hitherto (Coghlan and Brannick 2005:63).

4.7 Datagenerering

Det er viktig å være klar over at alt i fra det å stille et spørsmål til en person til det å observere en person i arbeid, er datagenerering når en jobber med aksjonsforskning. Det er viktig å være klar over at en ikke er nøytral. Datagenerering kommer fra aktivt engasjement gjennom aksjonsforskningsprosessen. Noe skjer gjennom diskusjoner på møter, mens data også genereres over en kopp kaffe eller i andre uformelle settinger. I alle sammenhenger vil det være nødvendig å notere ned det som kommer ut av situasjonene. Det er ikke sikkert det

passer å ta notater der og da. Da må en ta ned notater etterpå. Refleksjonene må ned på papiret så fort som mulig. Dersom en sitter og noterer når ingen andre gjør det, vil dette føre til mistenksomhet (Coghlan and Brannick, 2005).

4.8 Forsker i egen organisasjon

I boka Metodisk feltarbeid tar Fossaskåret et al (2007) opp Wadels spørsmål: Er det mulig å være sin egen informant? Wadel mener at dette er den ideelle posisjonen i et feltarbeid.

Det positive ved å være forsker i egen organisasjon, er i aller høyeste grad at man har god kjennskap til organisasjonen og virksomheten. En sitter med nødvendig forforståelse for å gjennomføre forskning i egen organisasjon. Du har verdifull kunnskap om de kulturelle strukturer og de uformelle strukturene. De underliggende strukturene som også innebærer hat, kjærlighet, sjalusi, god og dårlig vilje og så videre. I tillegg er du innlemmet i organisasjonens formelle liv; med mål og planer som er viktige for virksomheten. Det er relativt lett å skaffe seg informasjon. Relasjonene er sannsynligvis på plass. Dette avhenger selvfølgelig av at en har legitimitet rollen som forsker. En som forsker i egen organisasjon, vet dessuten om hva slags sjargong som blir brukt i bedriften (Cummings and Worley, 2005). Du vet om tabuene; hva som kan snakkes om og hva du ikke kan snakke om. Du vet også hva folk er opptatt av.

Det er også tidsbesparende å være forsker i egen organisasjon. I stedet for å vente på en forsker utenfra, kan en begynne forskningsprosessen med en gang, for tilgangen til feltet er til stede. Du kan delta i diskusjoner eller bare observere hva som foregår uten at andre nødvendigvis er klar over din tilstedeværelse. Du kan delta fritt uten å skape mistenksomhet.

Men det er også noen ulemper ved å befinne seg så nær data. Under for eksempel intervju, kan en anta for mye. En kan tro du har svaret, og derfor utfordrer en ikke seg selv til å omforme sitt eget syn. En skal også være klar over at en insider kan bli nektet verdifull data nettopp fordi han eller hun er en fra innsiden. Det kan også være en fallgrube at forskeren tror at han har full oversikt over organisasjonen, og så er den kanskje bare delvis. Dessuten medfører det utfordringer å jobbe med det politiske systemet i organisasjonen.

If you engage in action research in your own organization, politics are powerful forces. You need to consider the impact of the process of inquiry, who the major players are, and how you can engage them in the process. Ethics involve not only not deceiving or doing harm, but being true to the process. This does not mean telling everyone everything or being politically naïve, but rather recognizing who the key political players are and how they can value the research by participating in it (Coghlan and Brannick 2005:79).

I alle tilfelle er det viktig å være klar over dualiteten ved dette å arbeide i egen organisasjon.

Kap 5. Empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere de funn jeg har gjort underveis i prosessen. Jeg skal forsøke å synliggjøre hva slags empiri som kom fram på de ulike stadiene i aksjonsforskninga.

Når jeg skal arbeide med temaet individuelle utviklingsplaner og mentorsamtaler på ungdomstrinnet i Steinkjer kommune, har jeg valgt å bruke aksjonsforskningsmetoden til som tidligere beskrevet i metodekapitlet (Coghlan og Brannick 2005: 35).

Jeg har valgt å se på perioden fra januar 2008 til april 2009. I dette tidsrommet har jeg drevet en aksjonsforskningsprosess ved Steinkjer ungdomsskole. Alle de data jeg har loggført og samlet gjennom hele perioden vil bli brukt som empiri. Eksempel på kategorier av empiri i denne sammenhengen er:

- Loggføring av samtaler
- Loggføring av telefonsamtaler
- Mailer
- Loggføring av møter
- Referat/møtenotater fra møter i egen organisasjon.
- Referat fra møter i kvalitetskommuneprosjektet
- Referat fra møter i evalueringsgruppen vedrørende IUP
- Data fra spørreundersøkelse
- Data fra gruppeintervju
- Data fra evalueringsrapporten i Steinkjer kommune
- Data fra møtene i gruppen for individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler
- Lovverk

Jeg skal altså bruke aksjonsforskningsmodellen til Coghlan og Brannick. Dette betyr at jeg kommer til å behandle hovedpunktene i modellen som er: Diagnosing, planning action, taking action og evaluating action. Gjennom hele teksten har jeg valgt å bruke de engelske begrepene

fordi det kan bli mindre dekkende å bruke en norsk oversettelse.

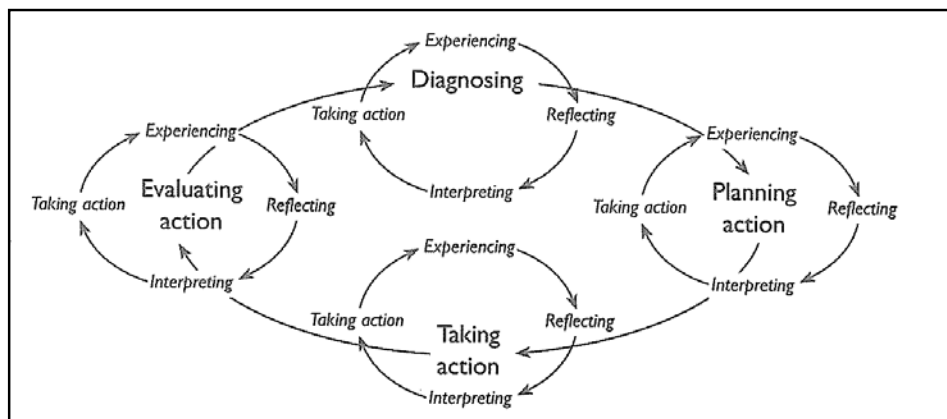


Fig. Nr. 5.1 (Coghlan & Brannick, 2005: 35)

Med diagnosing mener jeg at en finner ut hvordan situasjonen er i organisasjonen gjennom bruk av ulike undersøkelser. Planning action blir da planleggingsfasen der en bestemmer seg for hva som skal skje med det en har funnet ut i diagnostiseringsfasen. Taking action refererer til det som blir satt i verk som følge av diagnostisering og planlegging. Evaluating action blir da evalueringsfasen der aksjonen blir evaluert.

Under hvert av disse hovedpunktene kommer jeg til å behandle følgende underpunkter: Experiencing, reflecting, interpreting and taking action. For å angi hvilken hovedsirkel jeg behandler, vil jeg sette inn figuren før jeg skriver om hvert hovedpunkt. For ordens skyld forklarer jeg hva jeg legger i de engelske begrepene slik at det blir forståelig for leseren. Experiencing er det du opplever som aksjonsforsker underveis. Dette kan være det du opplever av kognitiv art; opplevelser som oppstår gjennom den intellektuelle prosessen med å tenke og forstå. Noen erfaringer oppstår i form av emosjoner, og noen erfaringer kommer rent kroppslig enten gjennom for eksempel rødming eller hodepine (Coghlan and Brannick, 2005). Med reflecting menes det å kunne trå tilbake og stille spørsmål til opplevelsene. Hva har det seg at jeg for eksempel blir sint i denne sammenhengen, eller hvorfor blir jeg flau? Interpreting vil være hvor du finner svarene til spørsmålene stilt under refleksjonen. Taking action vil da være den handlingen som kommer som følge av refleksjoner og tolkninger. Når en sirkel er over, fortsetter prosessen i en ny sirkel, og en kan se for seg at læring blir en kontinuerlig syklus.

5.1 Diagnosing

Dersom en ønsker å gjøre noe med en situasjon eller endre noe i en organisasjon, må en finne ut hva det er behov for å endre. En gjør seg noen erfaringer og reflekterer over disse erfaringene. En stiller spørsmål til forhold rundt saken, og får etter hvert noen svar. Svarene gjør at en setter i verk handling som følge av det en har funnet ut.

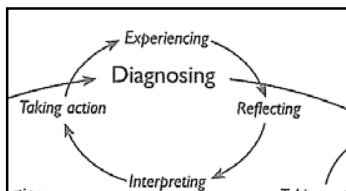


Fig. Nr. 5.2 (Coghlan & Brannick,2005: 35)

5.1.1 Experiencing

Det var på nyåret i 2008 at jeg begynte å fange opp at det var misnøye rundt arbeidet med IUP og mentorsamtaler. Tanken var at det skulle gjennomføres elleve mentorsamtaler per elev i løpet av et skoleår. I tillegg til dette skulle det lages en individuell utviklingsplan for alle elevene både vår og høst. En individuell utviklingsplan er et dokument som skal si noe om elevens ståsted og utviklingsområder. Denne skulle skannes og legges inn i elevens papirmappe. I tillegg skulle skjemaet lagres på et bestemt område i IKT-systemet i Steinkjer kommune. I denne fasen virket det som om svært mye rundt denne prosessen var uklart for personalet ved Steinkjer ungdomsskole. Det var irritasjon å spore, og det ble stilt utallige spørsmål om formen både på samtalen og på selve skjemaet som skulle fylles ut. Ikke minst skapte det stor frustrasjon at det var intensjonen at elevene skulle ha så mange som elleve mentorsamtaler med sin lærer. En mentorsamtale ble forklart med at det skulle være en motiverende samtale mellom lærer og elev.

Det ble også stilt spørsmål om hvorfor Steinkjer ungdomsskole skulle behøve å gjennomføre denne prosessen ettersom man ikke gjorde det på den andre offentlige ungdomsskolen i kommunen. På dette spørsmålet svarte vi at vi ville sikre elevene individuell opplæring og på samme tid skaffe Steinkjer kommune dokumentasjon på hva slags opplæring elevene hadde fått i kommunen.

Som leder er det lett å få følelsen av å befinne seg mellom barken og veden. På den ene siden føler en stort ansvar for at enheten skal levere brukbare resultater, men det er også presserende å i vareta den enkelte medarbeider slik at det på den andre siden ikke blir stilt for store krav. For meg ble det derfor viktig å utforske hvor langt vi hadde kommet innenfor IUP og mentorsamtaler. Det var et mål at arbeidstakerne skulle kunne føle at de hadde vært med å komme fram til en måte å arbeide med IUP og mentorsamtaler på, som var akseptabel. Noe måtte gjøres for å motvirke den litt fiendtlige holdningen som var i ferd med å spre seg i kollegiet. Jeg var på et tidspunkt redd for at temaet ville bli tøft for arbeidsmiljøet. Hadde vi den nødvendige takhøyden for diskusjon. Dersom ikke, var det mulig å skape en takhøyde for temaet og derigjennom beholde det gode arbeidsmiljøet?

For meg var det essensielt å ta tak i den gryende frustrasjonen og invitere de ansatte med på å utarbeide noe som ville komme til å bli ”spiselig ” for videre arbeid. For at det skal skje læring, må en settes i en posisjon der en er mottakelige for utforsking og omdanning.

Gjennom samtale på et informasjonsmøte kom kollegiet fram til at det var nødvendig å finne en annen tilnæringsmetode til arbeidet med IUP i ungdomsskolen enn i barneskolen. Barneskolene i kommunen hadde kommet langt med innføringen av IUP-systemet, men ungdomsskolene var i seg selv så vesentlig forskjellig fra barneskolene, at man ønsket å gjøre ting på en annen måte på ungdomstrinnet. Ungdomsskolene skiller seg fra systemet i barneskolene fordi det i ungdomsskolen er to karakteroppgjør årlig. Det ble informert om at man trengte hjelp fra alle medlemmene i organisasjonen til å gjennomføre en aksjonsplan. På møtet kom vi i fellesskap fram til at vi kunne gjennomføre intervju for å komme fram til hva de ansatte likte og mislikte med IUP og mentorsamtaler. Sammen ville vi kunne finne fram til hva som var vanskelig rundt temaet IUP og mentorsamtaler, og vi ville kunne reflektere rundt hva det var lurt å gjøre. I tillegg ble det satt av tid til å diskutere temaet på møter i denne oppstartsperioden.

5.1.2 Reflecting

Gjennom samrådinga på informasjonsmøtet hadde personalet avdekt at det var behov for å gjøre noe. Vi ble sammen nødt til å reflektere over hva som var utfordringen, slik at vi kunne jobbe med temaet for at hele kollegiet hadde eierforhold til prosessen. På hvilken måte kunne vi gjennomføre denne refleksjonen?

Nyttige referansegrupper i denne sammenhengen ble personalmøtet der alle ansatte møtes for å ta opp tema som er viktige for oss. Men også klubbmøtene og ledermøtene ville komme til å være viktig i denne prosessen. Dessuten var alle møter interessante i denne sammenheng, for temaet individuelle utviklingssamtaler viste seg å dukke opp både på teammøter og trinnmøter i den tida som fulgte.

Hvordan skulle vi kunne arbeide for å få folk til å få eierforhold til prosessen? Det var viktig at kollegiet skulle jobbe sammen for å finne ut hva som kom til å gagne Steinkjer ungdomsskole på en best mulig måte. Hadde vi nok takhøyde for å gjennomføre dette? Hvordan skulle vi få folk med til å gjøre denne jobben i egen organisasjon? På dette stadiet var det interessant for meg å finne ut hva kollegiet visste om IUP og mentorsamtaler. Dette førte til at jeg måtte samle inn empiri i alle sammenhenger der vi møttes. Det var like viktig for meg å høre på den uformelle diskusjonen på personalrommet som på den mer saklige debatten som fant sted på personalmøtet.

5.1.3 Interpretning

I en slik sammenheng kan en ikke basere seg på det en enkelt eller noen få sier, men en må basere seg på et utvalg innsamlet materiale. En må ved jevne mellomrom stoppe og spørre; hvor står vi? Hva går greit, og hva ligger det utfordringer i? Hvordan kan en tolke det innsamlede materialet (Coghlan og Brannick, 2005)? Det er etter min mening essensielt å ikke kjøre på uten å vite hvordan situasjonen har utviklet seg. Hvordan er klimaet for endring? Hvilke tema er gjenstand for debatt? Hvem er mest negativ til endringene? Hvem utgjør motorer og drivkraft i organisasjonen? Hva bør være neste trekk i de planlagte endringene? For at en skal klare å danne seg et bilde av dette, bør en gjennomføre loggføring. Det er lett å glemme noe som blir sagt. Det kan virke vesentlig i nuet, og en tror at en ikke skal glemme å sette det ned på papiret. Virkeligheten er annerledes. Den er full av plutselige hendelser, og det som virket selvsagt og viktig, kan fort bli glemt. På den måten forsvinner viktige biter av helheten. Og noen av de viktige svarene vil ikke bli gitt.

Oppsummering av momenter innenfor temaet IUP som kom fram på ulike møter våren 2008

Den 060208 var IUP/ mentorsamtaler siste sak på klubbmøtet. Klubbmøtet er benevnelsen på det møteforumet som skolens fagforening har. Vi har riktignok flere fagforeninger ved skolen, men når jeg refererer til klubbmøtet, mener jeg fagforeningsmøtet til klubben i

Utdanningsforbundet. Her er alle medlemmene lærere og fire av medlemmene sitter i ledelsen ved Steinkjer ungdomskole. Svært mange sider ved IUP og mentorsamtaler ble luftet. Det ble spurt om hvor dette med mentorsamtaler og IUP kommer ifra? Er dette kun bestemt i vår kommune, eller er dette et mer sentralt innført tema? Hovedutvalg for oppvekst har vedtatt at dette skal brukes, og en finner bestemmelsene om IUP i kommunedelplanen for Steinkjer kommune for skole 2005-2006, og en finner også pålegget i Opplæringslova, 2008 og i Kunnskapsløftet(2006) om enn ikke i så eksplisitt form:

Kunnskapsløftet

I 2006 fikk vi en ny skolereform med navn Kunnskapsløftet. Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble fokuset rettet mot å arbeide etter fastsatte mål med systematisk vurdering som et redskap for å fremme læring/nå mål. Det ble understreket viktigheten av å ha en vurderingspraksis som ikke bare er vurdering av læring, men også vurdering for læring. Vurderinga skal si noe om veien videre, og hvordan elevene kan nå nye mål.

Gjennom arbeidet med IUP og mentorsamtaler har gruppen for utarbeiding av IUP i ungdomstrinnet drøftet at IUP og elevsamtaler kan bidra til å løse kravet om underveisvurdering i ungdomsskolen.

Hva sier forskrift til Opplæringsloven om vurdering?

Forskrift til opplæringslova gir retningslinjer for vurdering. Fra 01.08.07 ble det vedtatt endringer i Forskrift til opplæringslova som omhandler vurdering (Opplæringslova og forskrifter,2008).

IUP og elev-/ mentorsamtaler kan anses som redskaper for å oppfylle § 3 i Forskrift til opplæringslova (Se vedlegg nummer fem, kapittel 8).

Lærerne synes arbeidet er omfattende. De er usikre på omfang både med hensyn til IUP og mentorsamtaler. De synes det er for lite tid avsatt til arbeidet. På dette tidspunktet var det avsatt 60 timer per år til gjennomføring av mentorsamtaler for lærere med flere enn 17 kontaktelever. Lærere spør om hva departementet og KS sier om IUP? Hvordan skal en klare å sette tiltakene ut i verden? For det er svært tidkrevende å følge opp målsettingene i IUP. Fra ledelsen sin side blir det poengtert at det er viktig å være med å finne formen på IUP-arbeidet, og at det er viktig å være med å påvirke prosessen, kort sagt være med å utvikle prosedyrene for IUP og elevsamtaler.

Den 03.03.08 hadde vi en gjennomgang på stabsmøtet der vi snakket om digital lagring og lagring i det ordinære arkivsystemet. Vi reflekterte over hvordan vi skulle legge dette fram for resten av kollegiet. Samme dag ble temaet opptatt i personalmøtet, og etter hvert reiste det seg mange spørsmål som det var vanskelig å svare på.

Det viste seg at det var forskjellige oppfatninger om hva en IUP var og hva en mentorsamtale skulle inneholde. Det var usikkerhet om innhold på de ulike alderstrinn. Det ble stilt spørsmål om foresatte har rett til å vite hva som er tatt opp i mentorsamtalen. Det ble også stilt spørsmål om det skal være en nærmere sammenheng mellom mentorsamtalen og IUP. Det som ble debattert kraftig på dette tidspunktet, var hvordan en skal få tid til å gjennomføre skriving av IUP og at tidsfaktoren ville bli styrende for hvor detaljert det går an å skrive en IUP. Det ble foreslått at tidligere brukte ordninger med en elevsamtale høst og vår i forkant av utviklingssamtalen, ville være en fin måte å gjøre dette på. Et skjema som favnet om disse samtalene ville være nok, mente flere. Underskriften fra eleven, læreren og de foresatte ville være viktig i denne sammenhengen for å dokumentere det arbeidet som var gjort.

Den 13.03.08 var det møte i evalueringsgruppen i kommunen. Dette var det første møtet hvor jeg deltok i denne gruppa, og på dette møtet måtte jeg forklare min rolle i gruppen og si litt om det jeg var interessert i å studere. Jeg forklarte at jeg fant det nødvendig å være nysgjerrig på praksisen på IUP og mentorsamtaler rundt omkring i kommunen. Jeg fortalte om mitt ønske om å komme fram til hensiktsmessige prosedyrer rundt IUP og mentorsamtaler for ungdomstrinnet i Steinkjer kommune og at begrepsavklaringer var en svært viktig målsetting i arbeidet. Et av spørsmålene var blant annet: Hvem skulle være mentor?

En gjennomgang av barneskolene sine prosedyrer viste at det var ulike satsingsområder innenfor det med IUP og mentorsamtaler innenfor barneskolene i Steinkjer kommune. Jeg kommer imidlertid ikke til å gå nærmere inn på dette i min oppgave.

5.1.4 Taking action

For at kunnskapen min om IUP og mentorsamtaler ikke skulle være fundert på antagelser, basert på det jeg hadde hørt gjennom uformelle samtaler og gjennom samtaler på møter, spurte jeg på et informasjonsmøte med hele kollegiet om de var enige i å gjennomføre gruppeintervju. Og det viste seg at arbeidstakerne var enige i at det kunne være lurt å foreta gruppeintervju for å samle mer empiri. Her forsøkte jeg å sette sammen gruppen slik at den representerte flere forskjellige kategorier lærere ved skolen vår. Jeg hadde med både menn og

kvinner i ulike aldrer. De utvalgte hadde ulikt antall års erfaring i skoleverket. Men felles for dem alle var at de enten var kontaktlærere eller nylig hadde vært det. Sammen med kunnskap vi hadde kommet fram til på møter og den mer systematiske innsamlingen gjennom et gruppeintervju, kom vi fram til ny kunnskap som påvirket den videre handlemåten i arbeidet med individuelle utviklingsplaner.

Jeg hadde planer om å gjennomføre to intervjuer ved egen skole, og i begynnelsen hadde jeg tenkt å gjennomføre et gruppeintervju ved den andre kommunale ungdomsskolen også. Dette gikk jeg etter hvert bort fra, og bestemte meg for å gå grundigere til verks i egen organisasjon. Jeg ønsket å snakke med forskjellige typer ansatte, og valgte å blande sammensetningene i gruppen for å få fram mest mulig forskjellig informasjon. Jeg ønsket å snakke med personer med lang erfaring i grunnskolen, men også snakke med personer som hadde arbeidet kort tid i dette skoleslaget. Jeg hadde dessuten til hensikt å søke informasjon fra lærere fra alle tre trinn. Det vil si lærere både fra åttende, niende og tiende trinn.

Jeg valgte å kjøre intervjuene uten lydopptak, dette for at intervjuet skulle framstå mest mulig som om vi evaluerte et tema eller sagt på en annen måte; som om vi gjennomførte et helt ordinært møte. Jeg fikk forresten positiv tilbakemelding fra de fem respondentene i det første gruppeintervjuet på at de fikk fortelle hva de hadde gjort, hvordan de hadde gjort det og fortelle om ting de hadde tro på.

Oppsummering av gruppeintervju onsdag 14.05.08

Det første gruppeintervjuet ble gjennomført onsdag 14.05.08. Formålet med intervjuet var å avdekke hva slags oppfatning lærerne hadde omkring dette med individuelle utviklingssamtaler og mentorsamtaler på dette tidspunktet. Svarene som respondentene ga i denne sammenhengen, ville hjelpe meg å få svar på forskningsspørsmål nummer en.

Intervjuspørsmål nummer en var følgende:

- Hva mener du en IUP bør inneholde?

Dette var de svarene som kom fram under intervjuet:

- Bevisstgjøring rundt faglig og sosial fungering
- Elevens utviklingspotensiale på utvalgte områder

- Forslag til IUP lages før utviklingssamtalen

Alle respondentene var enige i at en IUP bør inneholde faglig og sosialt ståsted hos eleven samt målsetting i utvalgte utviklingsområder. I tillegg var det enighet om at det lages forslag til en IUP før utviklingssamtalen.

Spørsmål nummer to var følgende: Hva slags skjema bruker du når du lager IUP?

Et av intervjuobjektene medga at hun likte skjemaet som skulle brukes i oppstarten av aksjonsforskningsperioden og at samtalen med foresatte og elev hadde blitt både interaktiv og artig. Hun mente at foresatte deltok mer under et slikt møte med konkrete tema å snakke rundt. Hun følte også at det hadde vært forvirring rundt dette med skjemaet i begynnelsen. Alle intervjuobjektene var enige om en ting; at det bør brukes et og samme skjema innenfor en og samme skole.

Det ble dessuten bemerket at det var ord på skjemaet som elevene ikke skjønnte. Her var det nødvendig med forklaring eller endring av skjemaet. Selvoppfatning var et av disse ordene. Elevene hadde vansker med å skjønne hva dette ordet betydde og måtte ha forklaring på det, og så spørres det om forklaringene som ble gitt ble lik i alle sammenhenger, noe jeg tror er tvilsomt.

To av intervjuobjektene hadde laget egne IUP-skjema. De fleste hadde med både faglige og sosiale mål, og de aller fleste hadde også med metode og læringskompetanse. Innholdet i en IUP vil variere fra elev til elev. Dette handler om individuell tilpasning. Lærere på 10. trinn hadde ikke laget IUP. De grunnga dette med at ordningen kom for sent i gang til at det skulle ha noen verdi for 10. trinn på dette tidspunktet.

Spørsmål nummer tre var følgende: Hva slags skjema bruker dere ved mentorsamtalene? Her svarte fire at de har brukt skjemaet som ligger lagret på skolens fellesområde (Se vedlegg nummer en, kapittel 8). En svarte at det gamle skjemaet for elevsamtale var blitt brukt. Dette var et skjema som Steinkjer ungdomsskole tidligere hadde brukt ved elevsamtaler og kontaktmøter med elevene.

Spørsmål nummer fire var følgende: Hva er passende lengde på en mentorsamtale?

Respondentene mente det er viktig å åpne for individuelle løsninger, men at det dreier seg om et gjennomsnitt på 15 minutter per samtale.

Spørsmål nummer fem var følgende: Hvor mange mentorsamtaler bør gjennomføres? Under gruppeintervjuet diskuterte og reflekterte respondentene seg fram til en løsning på når i løpet av året disse samtaler skulle foregå. Respondentene mente at det ikke bør være mer enn fire mentorsamtaler per skoleår. Disse bør i følge intervjugruppen henholdsvis foregå på høsten før utviklingssamtalen, etter jul før karakteroppgjør, før kontaktmøtet på våren og før karakteroppgjør på forsommeren.

Spørsmål nummer seks var følgende: Hvilken arbeidstid bør brukes for å gjøre dette arbeidet? Her svarte respondentene forskjellig: Noen svarte at det er nødvendig å sette ned leseplikten til lærerne dersom det skal være mulig å gjennomføre opplegget rundt individuelle utviklingssamtaler og mentorsamtaler. Andre mente at det kan brukes av undervisningstid til å gjennomføre samtaler. Alle de spurte går inn for at timene til mentorsamtaler timeplanfestes, dette for at opplegget skal få mer prestisje. Og dette vil gjøre at en unngår at andre gjøremål skviser vekk muligheten for å gjennomføre samtaler med elevene.

Oppsummeringa av gruppeintervjuet gir klare indikasjoner på følgende områder: Alle de spurte var enige om at en individuell utviklingsplan skal inneholde både faglige og sosiale aspekt. Både ståsted og utviklingspotensialet på utvalgte områder hos eleven skal nedskrives i planen. Det var også enighet om at det lages et forslag til IUP før utviklingssamtalen. I følge intervjuobjektene er det også viktig at det brukes et og samme skjema innenfor en og samme skole. Det var også enighet om at skjemaet må justeres på grunn av at det er en del vanskelige ord og uttrykk i det. Det kom fram av intervjuet at gjennomsnittlig lengde på en mentorsamtale bør være mellom 15 og 20 minutt. På dette tidspunktet svarte intervjuobjektene at sirka fire mentorsamtaler er passende mengde i løpet av et skoleår. De spurte mener at enten må leseplikten nedsettes, eller man må bruke av undervisningstida for å gjennomføre samtaler.

Oppsummering av spørreundersøkelse utført våren 2008

Koordinator for tilpasset opplæring i Steinkjer kommune gjennomførte en digital spørreundersøkelse våren 2008. Her var det lærere og ledere i både ungdomsskole og barneskole som skulle svare. Jeg bruker datamaterialet i bearbeidet form. Det vil si at jeg velger å se på den rapporten som koordinator for tilpasset opplæring i Steinkjer kommune har utarbeidet. Her kommer følgende informasjon for ungdomstrinnet fram:

Resultatet er basert på tre svar fra Egge ungdomsskole og 25 svar fra Steinkjer ungdomsskole. Årsaken til at det er så få på dette tidspunktet som svarer fra den andre ungdomsskolen, er at de har ikke kommet i gang med opplegget. Det er bare noen få som har prøvd ut dette med individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler på dette tidspunktet ved den andre skolen.

Denne undersøkelsen viser at 13 av 25 har utarbeidet IUP for de elevene de er kontaktlærere for. Fire svarer at de har gjort det for noen og elleve lærere svarer at de ikke har utarbeidet IUP. Det kommer fram at det er elleve stykker som mener det tar fra 15-30 minutt å utarbeide en IUP. Fem respondenter mener at det tar mer enn 30 min. Sju svarer på dette tidspunktet at de opplever at IUP er et godt redskap for dokumentasjon av elevens ståsted og utvikling. Åtte svarer at det ikke er det, og 13 svarer at de ikke vet.

22 svarer at de har gjennomført mentorsamtaler med alle elever. Seks svarer at de har gjennomført det med noen. Når det gjelder antall samtaler sier 13 respondenter at de har gjennomført en til to samtaler, mens at tre til fem sier at de har gjennomført fra tre til fem samtaler. En sier at han har gjennomført flere enn fem. Når det gjelder tid som er brukt til hver samtale, sier fire at de har brukt mindre enn ti minutter. 15 svarer at de har brukt mellom 10-20 minutter, mens at ni sier at de har brukt mer enn 20 minutter.

Når det gjelder arbeidstid, sier 13 at de har brukt bunden arbeidstid. Åtte sier at de har brukt ubunden tid. Ingen sier at de har brukt bare undervisningstid. En sier han har brukt ubunden tid samt undervisningstid, og seks sier at de har brukt både bunden tid og ubunden tid.

Når det gjelder innhold, sier fem av respondentene at de har hatt faglig fokus på mentorsamtalen. Tre sier at de har hatt sosialt fokus, mens at 20 sier at de har hatt både faglig og sosialt fokus.

Når det gjelder spørsmål om arbeidstakerne hadde satt av ekstra tid til IUP i arbeidsplanen, så svarer to ja, og 15 nei. Tre svarer vet ikke, og åtte sier at de ikke har utarbeidet IUP. Her tror jeg det var forvirring med hensyn til hva som var avsatt tid til å gjennomføre mentorsamtaler og hva som var avsatt tid for å utarbeide individuelle utviklingsplaner. Arbeidstakerne hadde også mulighet til å komme med synspunkter ut over det som de kunne svare på i spørreundersøkelsen. Lærerne svarer at det er nødvendig å timeplanfeste mentorsamtalene, og det kommer fram at leseplikten bør reduseres på grunn av at dette er et svært tidkrevende arbeid. Det kommer også innsigelser på at det er vanskelig å få gjennomført samtalene fordi

uforutsette ting skjer hele tiden. Noen av de spurte mener at karakterene er god nok dokumentasjon på den opplæringa eleven har fått. Det blir også reist kritikk vedrørende manglende informasjon i forhold til skjemaene for IUP.

Når en gjennom ulike møter og ulike typer undersøkelser kommer fram til empiri som stemmer med annen empiri en har funnet, blir en sikrere i sin sak i forhold til hva som bør endres. En føler at det en arbeider med, blir mer valid. I neste kapittel skal jeg gå inn på planning action og den tilhørende aksjonsforsknings sirkelen.

5.2 Planning action

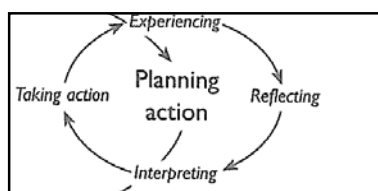


Fig. 5.3 (Coghlan and Brannick, 2005:35)

Etter å ha gjennomgått den diagnostiserende fasen, kommer en til planleggingsfasen der en planlegger hvordan en skal gå fram for å utvikle ny kunnskap. I figuren over ser vi at punktet planning action også består av fire faser med experiencing, reflecting, interpreting og taking action. Jeg skal i dette kapittelet gå igjennom det vi gjorde på Steinkjer ungdomsskole da vi arbeidet med punktet planning action.

5.2.1 Experiencing

Gjennomgang av ståsted etter intervjurunde. Hva er de nye utfordringene?

Etter intervjurunden kunne det se ut som om skjemaet måtte justeres. Skjemaet hadde i begynnelsen hatt to kolonner; en for høst og en for vår. Ønsket på dette tidspunktet var at det skulle eksistere et skjema for høst og et tilsvarende for våren, dette for å få mer plass til å skrive, samt at vi kom fram til at det var hensiktsmessig å gjøre det slik med hensyn til lagringa. Det kom også fram at det var ønskelig å utvide fagene til å omfatte alle fag, ikke bare basisfagene nors, engelsk og matematikk. Planen skulle inneholde både ett punkt om elevenes sosiale ståsted og utviklingspotensialet samt faglige målsettinger. Kollegiet ved Steinkjer ungdomsskole mente på dette tidspunktet at det skulle velges ut noen få målsettinger både med hensyn til det sosiale og med hensyn til det faglige som eleven skulle arbeide videre

mot. Disse justeringene ble gjort, og før utviklingssamtalene høsten 2008, var det fullt mulig å bruke det nye justerte skjemaet. Likevel fant vi det hensiktsmessig at de som ønsket det, skulle få bruke egne skjema, og vi skulle evaluere dette senere slik at vi kunne ta med nye erfaringer inn i arbeidet og gjøre prosedyrene enda mer fullstendige. Etter intervjurunden kunne vi også slutte at det ikke var behov for å bruke egne skjema til mentorsamtalene. Her kom vi etter hvert fram til at det var nok å bruke de eksisterende skjemaene for IUP også for mentorsamtalene. De fleste mente at det var fullt mulig å bruke IUP-skjemaet som utgangspunkt for en motiverende samtale mellom elev og kontaktlærer.

Lærerne ble spurt om hvor mange samtaler de kom til å klare å gjennomføre, og på dette tidspunktet var svaret mellom tre og fire samtaler årlig. I tillegg til denne samtalen kommer det to lovpålagte utviklingssamtaler der også de foresatte skal være med. Kravet om elleve mentorsamtaler var på dette tidspunkt forlatt. Krav til antall mentorsamtaler hadde ei stund vært seks. Etter intervjurunden ble kravene til arbeidstakerne på Steinkjer ungdomsskole endret fra seks mentorsamtaler til fire mentorsamtaler i løpet av et skoleår.

5.2.2 Reflecting

For at vi skulle være sikre på at svarene i gruppeintervjuet samsvarte med det de andre lærerne mente, tok vi opp det som hadde kommet fram og reflekterte over dette i personalmøtet samt på trinnmøtene. Og det kunne se ut som at vi hadde kommet fram til noen lunde felles kunnskap og oppfatninger om temaet IUP og mentorsamtaler. Den nye kunnskapen som kom fram gjennom refleksjon, var nok til at praksis på enkeltstående områder ble endret. Vi hadde kommet fram til nytt antall samtaler samt ei endring av skjemaet.

For oss var det viktig å få med oss alle kontaktlærerne og faglærerne på utviklingen av de nye prosedyrene. Derfor var det behov for å ikke gå for fort fram. Vi kunne få kommentarer underveis om det ikke hadde vært bedre å bestemme hva som skulle gjøres og at det kom til å gå mye fortere. Men heldigvis ble det sjeldnere og sjeldnere at vi fikk slike kommentarer. Da er det viktig å stille spørsmål om uteblivelse av protest skyldes resignasjon eller en følelse av å være med på jobben med å utvikle de nye prosedyrene. For oss var det nøye at det skjedde læring underveis. Dette skulle ikke være noe som lærerne følte var tredd ned over hodet på dem.

Jeg merket fort at jeg satt med en slags prestisjefølelse rundt temaet. Det gikk opp for meg hvor mye det betydde at vi skulle klare å gjennomføre en innføring av IUP og mentorsamtaler i Steinkjer kommune uten at vi skulle miste ansikt. Plutselig var jeg i ferd med å gjøre dette til mitt prosjekt, og det ble i alle tilfelle feil. I en periode var jeg mer opptatt av å få det igjennom enn å tenke på at de andre skulle være mine medforskere. Men jeg ble mer bevisst på denne problemstillingen etter hvert. Etter hvert som vi gjennomførte intervju, økte kunnskapen om temaet. Det ble nødvendig å gjøre samtidige endringer. Vi justerte daværende plan, og på slutten av skoleåret 2007/2008 gikk alle i organisasjonen igjennom hvor langt vi hadde kommet.

Den største utfordringa på dette tidspunktet var lagring. På personalmøtet i 10.11.08 ble vi enige om at vi mestret å produsere en papirbasert versjon av IUP, men at den digitale produksjonen måtte vente. Det var fremdeles usikkerhet med hensyn til lagring. Folk følte det ble mye informasjon på en gang. Ikke alle sammen følte seg flinke nok til å ta i bruk M-området. Med M-området menes det digitale området i Steinkjer kommune der de individuelle utviklingsplanene for hver enkelt elev skulle lagres slik at det ble enkelt å ta fram dokumentet og redigere det. På dette tidspunktet ble det bestemt at vi skulle legge kravet om digital lagring på is til vi hadde nådd et visst mestringsnivå på IUP i papirversjon. På dette møtet ble det også stilt spørsmål til kapasiteten på dette med skanning av den papirbaserte versjonen, men dette var et av de punktene vi tidligere hadde vært enige om å holde fast på, det var derfor tvingende nødvendig at dette ikke ble rokket ved på dette tidspunktet. Vi konkluderte med at i stedet for å gå et skritt tilbake å resignere på dette med skanning av papirversjonen, så skulle vi heller gå inn for å løse utfordringene med skanninga.

5.2.3 Interpretning

Vi gikk gjennom hvor langt vi hadde kommet på dette gitte tidspunktet med hensyn temaet IUP. Vi forsøkte i et personalmøte å stadfeste hva vi var enige om, og hva det fremdeles lå utfordringer i, og hva vi ikke visste på dette tidspunktet. På bakgrunn av daværende kunnskap, bestemte vi at vi skulle gjennomføre nye gruppeintervju slik at lærerne fikk komme med sine meninger omkring dette med IUP og mentorsamtaler.

Jeg kommer til å gå inn på gjennomføring av det nye gruppeintervjuet under neste punkt som jeg har kalt taking action og som utgjør siste punkt innenfor aksjonssirkel nummer to; planning action. På dette tidspunktet var det behov for å stille andre spørsmål enn i første intervju, dette

fordi vi hadde kommet et steg videre i prosessen. Nå undret vi oss over andre forhold enn i begynnelsen av prosessen. Vi var fremdeles ute etter å komme fram til hva som ville være et egnet antall mentorsamtaler. Innholdet i den individuelle utviklingssamtalen var fremdeles et av spørsmålene. Men i tillegg til disse spørsmålene var det interessant å vite litt mer om lagring av IUP og bruken av det digitale skjemaet. Benyttet faglærerne det digitale skjemaet for overføring av kunnskap, eller brukte de den gamle metoden med overføring på papir? I tillegg til disse spørsmålene var det interessant å finne ut hvordan de foresatte likte den individuelle utviklingsplanen som verktøy, og hva som var verdt å ta vare på.

5.2.4 Taking action

Tirsdag den 9. desember gjennomførte jeg et nytt gruppeintervju med utvalgte ansatte. Det første spørsmålet var følgende: Hvor mange mentorsamtaler mener du det skal være? Tre av respondentene svarer at de mener det skulle ha vært to mentorsamtaler på høsten og to mentorsamtaler på våren i tillegg til to utviklingssamtaler der foresatte er med. To av respondentene sier at de synes at det er greit å gjennomføre to mentorsamtaler i tillegg til utviklingssamtalen. Respondentene mener at det er for lite tid avsatt til å gjennomføre mentorsamtaler. Jeg refererer til arbeidsavtalen til kontaktlærerne der det på dette tidspunktet var avsatt 95 timer for de kontaktlærerne som hadde over 16 elever.

Spørsmål nummerr to var følgende: Hvor mange mål sosialt og faglig mener dere en IUP kan inneholde? Tre respondenter mener det må plukkes ut minimum et mål fra både det faglige og det sosiale. En respondent mener det må plukkes ut mellom fire og fem mål.

Spørsmål tre var følgende: Bruker du M-området til lagring av IUP. En respondent sier at han ikke bruker M-området, mens at de fire andre forteller at teamene deres bruker området til å lagre IUP.

Spørsmål fire var følgende: Hva mener du må til for at du kan tenke deg å bruke det? Her er det enighet i gruppa om at det må bli enklere å bruke og at det må være ens struktur. Det er ønskelig at man kan passordbeskytte bare mappa og slippe å legge passord på hvert enkelt dokument, for en slik endring ville ha vært svært arbeidsbesparende. Alle er enige om at det må brukes tid på skolering, og det er nødvendig å oppjustere maskinparken for å få opplegget til å bli optimalt.

Spørsmål fem var følgende: Samler dere alle kommentarene fra faglærerne digitalt? Denne gangen hadde kontaktlærerne fått papirbasert informasjon som de hadde lagt over selv. Men det var enighet om at neste gang ville faglærerne måtte legge det inn på M-området selv, for det hadde blitt for tids- og arbeidskrevende at kontaktlærerne måtte gjøre jobben.

Spørsmål nummer seks var følgende: Hvilke reaksjoner fra de foresatte har dere fått vedrørende IUP. Respondentene hadde ikke fått noen spesielle reaksjoner, men man mente at planen var med på å høyne forventningene til hva skolen kunne gjøre for eleven. Har man først satt et mål der, så forventer enkelte foresatte at eleven skal få mye hjelp til å nå de nedfelte målene.

På spørsmål om hva slags skjema de bruker, svarte alle de fem utvalgte at de bruker det skjemaet som er identisk med det skjemaet en skole i Oslo har brukt i den senere tid. Som årsak til å velge et annet skjema enn det opprinnelige, sier de spurte at det opprinnelige skjemaet er vanskelig. Det inneholder vanskelige ord, og de spurte er heller ikke særlig fornøyd med avkrysningsopplegget. Det har utkrystallisert seg at det er behov for et nytt skjema som skal gjelde fra neste skoleår.

5.3 Taking action

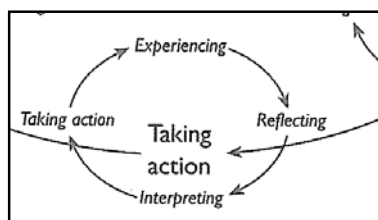


Fig. 5.4 (Coghlan & Brannick, 2005: 35)

På dette stadium av prosessen, har ny kunnskap ført til at det gjøres endringer med hensyn til skjema. Vi har nå kommet til sirkel nummer tre i aksjonforskningsmodellen til Coghlan og Brannick (2005); nemlig taking action. Det nedsettes en gruppe som skal utarbeide nye prosedyrer basert på det som har kommet fram gjennom aksjonforskningsprosessen.

5.3.1 Experiencing

Et av ankepunktene som kom fram fra våre ansatte, var at IUP ikke ble brukt som redskap ved den andre ungdomskolen. I oppstarten av prosjektet sendte jeg en mail til rektor ved den andre

skolen. Der forklarte jeg at jeg skulle skrive en masteroppgave om emnet individuelle utviklingsplaner. Etter en stund tok jeg kontakt telefonisk. Jeg møtte forståelse for at jeg skulle skrive om temaet, men vi kom ikke fram til en konkret avtale om å få bruke ansatte ved den andre ungdomsskolen til mine studier. Jeg valgte derfor å fokusere på egen arbeidsplass. På denne måten ble oppgaven mer avgrenset. Senere innlemmes den andre ungdomsskolen gjennom at det nedsettes en arbeidsgruppe som skal arbeide for felles prosedyrer for individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler på ungdomstrinnet i Steinkjer kommune.

5.3.2 Reflecting

Det kunne være ulike årsaker til at den andre skolen ikke ble med i første omgang. Vår skole hadde kommet mye lengre med prinsippet IUP og mentorsamtaler da prosessen startet. Vi hadde drevet forsøk med IUP og mentorsamtaler siden 2006. Et av teamene ved vår skole hadde besøkt Bekkelaget skole i Oslo for å studere deres måte å arbeide med IUP på. Dette at vi hadde kommet lengre med arbeidet, kunne være en årsak til at det ikke var like enkelt å få med den andre ungdomsskolen på forskningsprosjektet. Samtidig som det var nøye for resultatet at den andre skolen skulle være med, måtte jeg gi slipp på tanken om å gjennomføre gruppeintervju ved den andre skolen. Den andre ungdomsskolen hadde nok ikke samme eierforhold til temaet det skulle forskes på.

5.3.3 Interpreting

På dette stadiet gikk det opp for meg at arbeidet kom ikke til å få samme verdi dersom det kun ble den ene skolen som ble innlemmet i arbeidet med de individuelle utviklingsplanene på ungdomstrinnet. En forutsetning for å lykkes var at begge skolene kom fram til felles prosedyrer rundt temaet. Dette ville gi arbeidet rundt individuelle utviklingssamtaler og elevsamtaler høyere verdi.

5.3.4 Taking action

Jeg arbeidet derfor gjennom koordinator for tilpasset opplæring. Hun tok kontakt med den andre skolen, og gjennomførte skolering i IUP og mentorsamtaler ved den andre skolen høsten 2008. Som nevnt tidligere fikk jeg være med i evalueringsgruppa for IUP i grunnskolen i Steinkjer. Gruppen bestod av de skolene i Steinkjer kommune som hadde deltatt i pilotprosjektet rundt individuelle utviklingsplaner på barnetrinnet i Steinkjer kommune. På den måten fikk jeg tilgang til hele feltet. Gruppen utarbeidet en

evalueringsrapport. Gjennom arbeidet med evalueringsrapporten fikk vi mulighet til å påvirke det videre arbeidet med temaet.

5.4. Evaluating action

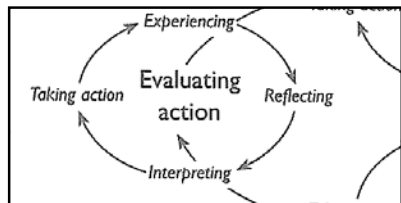


Fig. 5.5 (Coghlan & Brannick,2005:35)

Når en har kommet til det stadiet at en skal evaluere hele prosessen, skjer dette gjennom en ny sirkel som inneholder punktene: Experiencing, reflecting, interpreting og taking action. Hovedpunktet heter evaluating action. Hvor står arbeidet på dette stadiet? Hva har en oppnådd? Hva har en lyktes med, og hva må gjøres annerledes i neste omgang? Dette er spørsmål jeg ønsker svar på dette stadiet i prosessen.

5.4.1 Experiencing

Høsten 2008 var evalueringsrapporten med navn *Rapport- prosjekt individuelle utviklingsplaner, IUP for barne- og ungdomstrinnet og mentorsamtaler for ungdomstrinnet i Steinkjer kommune skoleåret 2007-2008* klar.

Jeg valgte å se på de deler i rapporten som omhandler ungdomstrinnet og summere opp hvordan situasjonen ble oppfattet av ansatte i ungdomsskolen på det tidspunktet.

Resultat fra evalueringsrapportrapport – konsekvenser for ungdomstrinnet.

I evalueringsrapporten fra 08.10.08 finner man følgende informasjon: IUP er et redskap for å oppfylle § 3 i grunnskoleloven. Det står også skrevet at IUP ikke har fungert godt nok i nåværende form. Mens at mentorsamtaler antas å være et positivt og nyttig tiltak på ungdomstrinnet. Mål og hensikt med IUP og mentorsamtaler må tydeliggjøres overfor elever, foresatte, lærere, skoleledere og politikere. På dette tidspunktet endres begrepet mentorsamtale til elevsamtale, og etter informasjon som har kommet fram, kommer samtale fra høsten 2009 igjen til å hete elevsamtale. I rapporten konstateres det at arbeidet med IUP har ført til merarbeid for sekretærene.

Konklusjonen i rapporten var at vi skulle jobbe gjennom en arbeidsgruppe for å nå målet om felles prosedyrer for individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler for ungdomstrinnet i Steinkjer kommune. Jeg foreslo å nedsette en gruppe fra begge skolene som skulle samarbeide om prosedyrene som skulle brukes ved ungdomsskolene. Vi satte ned en arbeidsgruppe bestående av tre representanter fra Steinkjer ungdomsskole og to representanter fra Egge ungdomsskole samt koordinator for tilpasset opplæring i Steinkjer kommune. Det som kunne bli utfordrende i tida framover, var å finne fram til felles prosedyrer ved de to skolene. Her var det snakk om ulikt ståsted for de to skolene i begynnelsen. Likevel ønsker jeg å understreke at når gruppen ble nedsatt og arbeidet med prosedyrene kom i gang, skjedde ting fort. Det var svært givende å arbeide sammen med representantene fra den andre skolen, og gjennom en periode der vi gjennomførte fem møter, kom vi fram til hvordan prosedyrene skulle være. Prosedyrene baserer seg på empiri som er framskaffet gjennom gruppeintervju ved den ene skolen, spørreundersøkelse gjennomført ved begge ungdomsskolene, formelle og uformelle møter ved begge skolene og møter i arbeidsgruppen for IUP i ungdomstrinnet

5.4.2 Reflecting

I etterkant ser jeg at gruppesammensetningen kunne ha sett noe annerledes ut. Fra oss ble gruppemedlemmene to fra ledelsen samt en lærer som hadde vært med i pilotprosjektet året 2006/2007. Den ene fra ledelsen var sentral på grunn av at hun hadde arbeidet med IUP og mentorsamtaler mens hun bodde i Oslo. Hun hadde nye momenter og ny kunnskap å komme med både på det som gjaldt lagring digitalt og dette med utformingen av selve skjemaet. Gjennom arbeidet i gruppa utarbeidet vi et forslag til nye skjema samt forslag til prosedyrer når det gjelder arbeidet med IUP og elevsamtaler på ungdomstrinnet i Steinkjer kommune. Jeg skal videre komme inn på hvordan implementeringen av prosedyrene skal skje.

Våren 2009 var planen at team som ønsket å prøve ut de nye skjemaene, skulle få gjøre det. Vi har allerede fått to team til å ta i bruk de nye skjemaene. Alle unntatt to kontaktlærere har i begynnelsen av april 2009 laget en IUP for elevene. De fleste lærerne har tatt i bruk digital lagring i tillegg til lagring i Ephorte.

5.4.3 Interpreting

På dette stadiet må det tolkes hvor står vi? Hva er utfordringene? Hva er veien videre? Det skal gjennomføres en spørreundersøkelse i juni, og den vil jeg omtale kort i etterordet.

Lærere synes at det er klare utfordringer knyttet til bruken av IUP-skjemaet. Det oppleves fremdeles slik at maskinvaren ikke er god nok til å gjennomføre jobben på en tilfredsstillende måte. Dette kan dreie seg om både hastighet og skjermopløsning.

Det oppleves av lærerne som tidkrevende å skrive IUP'ene. Noe av det som oppleves som svært tidkrevende, er passordet som må legges på hvert enkelt dokument. Dette gjør arbeidet ekstra tungvint og arbeidssomt i følge rapporten. En annen ting som oppleves som tungvint, er at det mangler kopimuligheter rundt om på teamrommene hvor de fleste utviklingssamtaler foregår. Det er nødvendig med tilgang på kopimaskiner der møtene foregår, dette for å forenkle prosessen med underskrift og heimsending av planene. Det er også svært besparende, for en slipper å bruke penger på porto for å sende planene hjem. Det er også sikrere å sende hjem planene med en gang. Jeg vet at noen har praktisert å sende hjem planer som ranselpost, men det tilfredsstillende ikke lovverket med hensyn til sikkerhet.

I tillegg til dette har det også ført til merarbeid for sekretærene å skanne inn planene slik at de kan legges i kommunens arkivsystem. Før hadde ikke alle elevene i kommunen en mappe, men etter at arbeidet med IUP ble innført, kreves det at alle elever har sin mappe. Dette gjorde at sekretærene opplevde krav om opprettelse av svært mange mapper på en gang. I tillegg kommer merarbeid med skanning og arkivering av IUP'ene i Ephorte to ganger årlig.

En siste ting som kommer fram i rapporten, er vanskene med gjennomføringene av elevsamtalene. Elevsamtalene går ut over de samme fagene hele tiden, for lærerne må ta samtalene når de ikke har undervisningstimer. Det oppstår også stadig andre gjøremål som har lett for å innvirke på gjennomføring av elevsamtalene.

Gjennom evaluering og refleksjon skal systemet forbedres inntil det tas i bruk for fullt høsten 2009. På personalmøtet i begynnelsen av februar ble det lansert en ide om å lage skjemaet i regneark. Dette skulle være mer hensiktsmessig, for dersom vi hadde tatt i bruk Excel kunne vi ha generert opplysninger fra samleskjemaet og fått ut opplysninger om hver enkelt elev. Vi er inne i en utprøvningsfase, og forslaget ble hilst velkommen. Det er gjennomtenkt at vi ikke ønsker å starte med de nye prosedyrene før til høsten. Skoleringa skal foregå på planleggingsdagene høsten 2009. Og fra høsten 2009 er det krav om å ta i bruk de nye prosedyrene.

5.4.4 Taking action

Jeg vil ikke kunne evaluere den hele og fulle aksjonen i denne oppgaven. Jeg kommer til å delta i utforming av spørreskjema og gjennomføring av spørreundersøkelsen som skal foregå i juni 2009, men deler av punktet evaluating action i aksjonsforskningsprosessen vil måtte stå ukommentert ettersom at selve i gangsettinga av systemet for begge ungdomsskolene kommer ved skolestart 2009. Likevel ser vi at den ene ungdomsskolen der de fleste lærerne ikke hadde vært veien innom det andre skjemaet, nå har tatt i bruk det nye skjemaet som gruppen laget. De har kommet godt i gang med det, mens at majoriteten på Steinkjer ungdomsskole har valgt å begynne med det nye skjemaet fra høsten 2009. Det kan synes som om det ved Steinkjer ungdomsskole er ro på dette tidspunktet rundt temaet. Og det kan jo tolkes på den måten at arbeidstakerne har fått være med å si noe om formen på skjemaet og måten det skal arbeides med emnet på. Arbeidstakernes synspunkter har fått komme fram, og har vært med å danne utgangspunktet for den endelige utforminga.

Her kommer en oppsummering av empiri jeg mener jeg har funnet gjennom aksjonsforskningsprosessen, og det er disse funnene jeg skal ta med meg å drøfte videre under neste kapittel som jeg har kalt drøfting. Jeg har valgt å sortere funnene under de ulike forskningsspørsmålene.

Forskningsspørsmål nr 1:

Hva er den eksisterende kunnskapen om IUP og mentorsamtaler? Her har jeg skrevet ned informasjon om hva slags kunnskap vi hadde om temaet da prosessen startet? Denne informasjonen har kommet fram gjennom det første gruppeintervjuet, men også gjennom uformelle og formelle møter som vist i prosessen rundt temaet.

Til å begynne med var det sagt at man skulle ha et sosialt fokus i 8. klasse, men etter hvert som prosessen pågikk, kom det fram at det var et unisont ønske om at det skulle være både faglig og sosialt fokus på alle trinn i ungdomsskolen. Det er enighet om at det bør utarbeides målsettinger innenfor de ulike fagene, og at en velger ut noen få satsingsområder som skal gjelde fram til neste samtale. Dette inkluderer også sosiale mål.

Da prosessen startet, var det usikkerhet om dette med skjemaet. Situasjonen bedret seg da vi hadde møter om temaet, og at det ble poengtert hvilket skjema som var det gjeldende skjemaet. Det ble også tatt godt imot at vi godkjente og oppfordret til å utprøve flere typer

skjema, for så å komme fram til et skjema som skulle gjelde alle elevene fra høsten 2009. Det kom også fram underveis at etter hvert som skjemaet ble brukt, oppdaget foresatte, elever og lærere at det var mange vanskelige ord i skjemaet, og at det ble for mange tolkningsmuligheter for hvordan skjemaet skulle fungere.

Men det var etter hvert helt klart at man ønsket å bruke et og samme skjema innenfor en og samme skole. Og det var også et sterkt ønske om at skjemaene skulle være de samme innenfor de to ungdomsskolene. En annen oppdagelse var at 10. trinns lærerne ikke hadde skrevet IUP for sine elever. Som årsak til dette nevnes at de hadde kommet for langt i skoleløpet til at det var noen vits i å skrive en plan.

Annen kunnskap som kom fram gjennom intervju, spørreundersøkelse og samtaler var dette med tidsbruken. Det var enighet om at 60 timer avsatt var for lite til å gjøre denne jobben. Det kom også fram at det burde brukes gjennomsnittlig 15-20 minutter på en mentorsamtale.

Forskningsspørsmål nr 2:

Hvordan kan vi utvikle denne kunnskapen gjennom en aksjonsforskningsprosess?

Gjennom aksjonsforskningsprosessen har kunnskapen endret seg underveis. Vi har kommet fram til ny kunnskap og funnet svar på kompliserte spørsmål. Jeg vil i neste kapittel drøfte hvordan det er mulig å komme fram til ny kunnskap gjennom en aksjonsforskningsprosess. Her følger eksempel på kunnskap som har blitt til underveis i prosessen:

Da jeg tidlig i vår var på en konferanse i vurdering, gikk det opp for meg at vi gjennom IUP og elevsamtaler har det redskapet som skal til for å dokumentere underveivurdering.

IUP kan også fungere som dokumentasjon på de to lovpålagte utviklingssamtalene som kontaktlærer skal ha med foresatte og elev i følge Opplæringslova § 3-2.

Skolen skal holde god kontakt med dei føresette. Kontaktlærer skal minst to gonger i året ha ein planlagd og strukturert samtale med foreldra eller dei føresette om korleis eleven arbeider til dagleg og gjere greie for korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i faga (Opplæringslova, 2008:195§ 3-2).

Elevsamtalene bør timeplanfestes. Det var en klar oppfatning blant de ansatte ved Steinkjer ungdomsskole at det er nødvendig å timeplanfeste elevsamtalene. Lærerne mente at det var for lett å sette til side gjennomføring av elevsamtaler til fordel for andre uforutsette møter og hendelser. Og for å få til et systematisk og kvalitetsmessig arbeid, var det en klar oppfatning

om at en måtte opp-prioritere dette arbeidet slik at dette arbeidet kom framfor en del andre aktiviteter. Det var også en klar oppfatning at det burde foregå elevsamtaler før hver utviklingssamtale samt før hvert karakteroppgjør.

Når det gjelder tidsbruken, går det fram at det er behov for å gjøre noe med tidsbruken rundt dette med elevsamtaler og IUP. Da innføringen startet, var det satt av 60 timer i arbeidsavtalen for å gjennomføre elevsamtaler. Dette syntes kontaktlærerne var for lite til å gjøre jobben. I tillegg kom dette med utforming av IUP som også ble sett på som svært tidkrevende. Det har hele tiden vært et ønske om å sette ned leseplikten. Men det har fram til nå vist seg vanskelig for de lokale myndigheter å bevilge mer penger til å gjennomføre elevsamtaler. Det er hele tiden snakk om å bruke tid fra den bundne tida, og diskusjonen har etter hvert ført fram til øket ramme for kontaktlærerne. Fra skoleåret 2008/2009 ble det satt av 90 timer fra den bundne tida til blant annet individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler. Her har det igjen blitt noe som er gjenstand for tolkning, for i den potten på 90 timer har det utviklet seg en praksis på å plassere alle uforutsette arbeidsoppgaver som man mener går ut over ubunden tid og kontaktlærerrammen. Her er det viktig å ha fokus på at de 90 timene skal brukes til IUP og elevsamtaler, hvis ikke får vi et problem med gjennomføringen. Det aller beste er selvfølgelig om leseplikten blir satt ned en time for gjennomføring av planer og samtaler.

For å gjennomføre digital lagring, kreves det godt IKT-utstyr ved skolen. Det må være raske maskiner med riktig skjermopløsning. Det skal ikke så mye til, før små irritasjoner rundt teknikk kan bli fatale for gjennomføringen. Liten tve kan velte stort lass, er det noe som heter.

I april 2009 hadde de fleste lærerne tatt i bruk det digitale fellesområdet M for lagring av IUP. Dette muliggjør en interaktiv behandling av skjemaet, og andre faglærere kan gå inn å registrere resultat og mål på planen slik at dette ligger der til bruk ved utviklingssamtalene med eleven og de foresatte. For å lykkes med en digitalisering av arbeidsprosessen rundt IUP, er det viktig at datautstyret fungerer tilfredsstillende. Når det gjelder en del av maskinene, har man kommet til at de har for liten kapasitet. Skjermopløsningen er heller ikke bra nok på en del av maskinene.

Etter hvert som kunnskapen omkring dette med skjema ble videreutviklet, var det en klar formening om at det måtte eksistere et skjema som alle sammen kunne bruke i arbeidet med individuelle utviklingsplaner.

IUP ble godt mottatt fra foresatte sin side. Dette dokumenteres gjennom at jeg har deltatt på seks utviklingssamtaler. De foresatte jeg snakket med, var godt fornøyd med prinsippet rundt IUP. De føler at de har fått mer innvirkning på barnets opplæring.

Skanninga har ført til merarbeid for sekretærene. Dette blir en utfordring i tida framover. Hvordan dette skal løses er det sagt lite om, og jeg kommer ikke til å behandle dette området mer i masteroppgaven min.

Forskningsspørsmål nr 3:

Hva kan jeg lære av et aksjonsforskningsprogram?

Da jeg bestemte meg for å velge aksjonsforskning som design, må jeg innrømme at jeg hadde lite kunnskap om temaet. Jeg hadde selvfølgelig deltatt på forelesninger om emnet, og jeg hadde lest pensumslitteraturen. Jeg var tvilende til å tore å velge et slikt design, men likevel virket det svært interessant å prøve, og da vi hadde hatt en forelesning på HINT vedrørende masteroppgaven, bestemte jeg meg for at jeg kunne bruke aksjonsforskning som forskningsdesign.

En av de tidligere masterstudentene fortalte om hvordan hun hadde vært med å påvirke oppbygningen av det lokale NAV- kontoret som hun jobbet på. Hun fortalte om prosessen; alle de møtene hun hadde deltatt på, og det gjorde meg sikker på at det gikk an å velge en tilsvarende strategi for utvikling av prosedyrer for individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler i Steinkjer kommune.

Jeg ser etter å ha gjennomført et år med aksjonsforskning, at jeg nok ville ha gjort mye annerledes om jeg hadde startet prosessen nå i dag. Jeg visste hele tiden hvilket tema jeg ville skrive om, men jeg vinglet svært lenge med hva som skulle være min problemstilling, og ettersom jeg ble kastet ut i det på vårparten i 2008, hadde jeg nok ikke grundig nok kjennskap til arbeidsmetoden. Jeg hadde en stund interessert meg for temaet IUP og elevsamtaler, og da muligheten bød seg i forhold til å være med i evalueringsgruppen i Steinkjer kommune, kunne jeg ikke si nei. Dermed var jeg i gang.

Jeg visste hvor jeg ville med arbeidet. Det var viktig å utvikle felles prosedyrer for IUP og elevsamtaler for ungdomstrinnet i Steinkjer kommune. Men jeg visste ikke konsekvensen av å ha for unyansert problemstilling og for lite gjennomtenkte forskningsspørsmål. Hadde jeg stått overfor en ny oppgave, ville jeg ha brukt langt mer tid på den forberedende delen av oppgaven. Jeg ville dessuten ha gjennomført mer systematisk refleksjon. Det vi gjennomførte på møter, må kalles samtale og kan ikke benevnes som systematisk refleksjon slik vi finner det i Rennemo (2006).

Likevel vil jeg si at vi langt på veg har nådd det jeg ønsket at vi skulle nå og at vi kan si at vi langt på vei har lyktes med prosessen. Men det er helt sikkert forhold underveis i aksjonsforskningsprosessen som burde ha vært gjort på en annen måte.

Underveis i prosessen er det en del forhold som jeg mener er viktig å berøre nærmere. Dette er områder som jeg kommer til å ha bruk for i mitt arbeide som mellomleder framover.

Jeg har gjennom prosessen sett hvor viktig det er at de ansatte får god informasjon og blir tidlig dratt inn i prosessen. Forsiktige endringer kan også være lurt, og det er viktig å legge vekt på at alle skal ha eierforhold til prosessen.

Det er dessuten viktig at det legges opp til felles ordbruk. Folk må vite hva som ligger i de ulike begrepene. Her er det snakk om skoloring for å oppnå dobbelkretslæring (Cummings and Worley, 2005). Det er også viktig at en legger vekt på å få fram den tause kunnskapen, dette at en forøker å overføre kunnskapen mellom arbeidstakerne. For dersom en ikke er bevisst på prinsippene innenfor SECI-modellen (Nonaka, 1995), kan en gå glipp av mye verdigfull kunnskap i bedriften. Dessuten er det også slik i følge modellen at eksplisitt kunnskap kan kombineres med annen kunnskap og skape ny kunnskap. En arbeidsplass som ikke tar dette på alvor, vil oppleve at folk som slutter og tar med seg kunnskapen uten at arbeidsplassen har vært i stand til å fange kunnskapen.

Gjennom studiet og prosessen har jeg blitt bevisst sider ved egen bedriftskultur. Og for å kunne medvirke til endringer, er det viktig å kunne forstå hvilke mekanismer som rører seg i organisasjonen. Jeg hadde ikke tenkt over hvor strukturell oppbygning det er på organisasjonen vår før jeg startet på denne utdanninga. Dersom en tar et blikk på organisasjonskart, møtestruktur og lagring av digitale data, kan en få bekreftelse på dette.

Likevel er det viktig å være klar over slik Johannessen (2005) sier det at det eksisterer en skyggeorganisasjon til den offisielle organisasjonen, og at det her kan skapes mye ny kunnskap. Det handler bare om å ta den på alvor og ikke undervurdere dens eksistens. I kapittel seks vil jeg drøfte funnene opp mot de teoriene jeg har valgt å ta med.

Kap 6 Drøfting av funn i lys av utvalgte teorier.

Jeg vil ta for meg forskningsspørsmål nummer en og to og omtale disse under ett, og se funnene i lys av de teoriene jeg har valgt ut. Jeg finner det naturlig å belyse spørsmål nummer en og to under ett fordi det er en naturlig sammenheng mellom disse spørsmålene, og vi har hele tiden vært i en prosess der den opprinnelige kunnskapen har blitt utfordret og videreutviklet. Det første spørsmålet ser slik ut: Hva var den eksisterende kunnskapen om individuelle utviklingsplaner og mentorsamtaler da prosjektet startet? Forskningsspørsmål to er dette: Hvordan kan denne kunnskapen videreutvikles gjennom aksjonsforskning?

6.1 Drøfting av forskningsspørsmål 1 og 2

Det ble allerede i 2006 kjørt forsøk med individuelle utviklingsplaner på et av teamene ved Steinkjer ungdomsskole. Dette forsøket var initiert av oppvekstsjefen i kommunen, og som nevnt tidligere, dro utvalgte representanter på studietur til Bekkelaget skole i Oslo for å se på hvordan de arbeidet med individuelle utviklingsplaner der. Det ble nedsatt en prosjektgruppe, og arbeidet med å utvikle individuelle utviklingsplaner var dermed satt i gang. Flere skoler på barnetrinnet deltok også i dette utviklingsarbeidet. Barneskolenes måte å arbeide med dette temaet på, vil ikke bli omtalt her. Jeg nevner oppstarten ved Steinkjer ungdomsskole fordi jeg mener at det faktisk at vi startet prosessen rundt individuelle utviklingsplaner allerede for tre år siden, er noe av årsaken til at vi har kommet så langt i dag med arbeidet på Steinkjer ungdomsskole. Det arbeidet som ble igangsatt i 2006, ligger utenfor aksjonsforskningsperioden som varte fra mars 2008 til april 2009, men den får likevel betydning i og med at det var dette som var starten på arbeidet med IUP ved Steinkjer ungdomsskole. De første begrepene rundt temaet ble dannet i denne oppstartsfasen. Jeg spør i forskningsspørsmål en hva den eksisterende kunnskapen var da prosjektet startet. Perioden fra 2006 til mars 2008 vil ha betydning for hva slags kunnskap medarbeiderne satt med da forskningsperioden startet, for gjennom det første arbeidet med IUP, skjedde det læring i organisasjonen. Jeg vil kortfattet se litt på hva slags type læring det kan ha vært.

I den første fasen, har jeg grunn til å tro at teamet som arbeidet med temaet individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler, fikk god kunnskap om det de jobbet med. Når en arbeider i team, arbeider en svært nært sammen. En løser mange oppgaver sammen, og på Steinkjer ungdomsskole deler mange av teamlærerne kontor. Dersom en sitter sammen og samtaler om

et tema, skjer det læring på en annen måte enn når en hører om et fenomen for så å legge det bort. To av dem som deltok i forsøksgruppen, delte kontor med hverandre og kunne utveksle erfaringer. Den tredje læreren hadde kontor sammen med lærere utenfor teamet. På den måten kunne hun kanskje formidle momenter rundt temaet IUP til andre lærere ved skolen, for en utfordring i denne sammenhengen var hvordan teamet skulle klare å hekte på de andre medarbeiderne slik at de fikk den samme kunnskapen. Faren for at prosessen i organisasjonen stoppet opp ved at det foregikk kun enkelkretslæring var virkelig til stede (Cummings and Worley, 2005). Forsøksgruppen utviklet god kunnskap om emnet, og for gruppen kunne mange aspekt rundt dette med individuelle utviklingsplaner virke selvsagte. Dersom en bruker Blackler's (1995)rammeverk for å forstå dette med kunnskap, ser en at det ikke er nok at noen få personer arbeider med et tema innenfor en organisasjon. Som nevnt i teorikapittelet vil det være nødvendig at kunnskapen blir encultured og encoded (Newell et al, 2002). For å nå dit, er organisasjonen avhengig av at taus kunnskap gjøres eksplisitt og føres videre til andre personer i organisasjonen. Gruppens utfordring var å videreformidle kunnskapen om individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler.

Dersom en arbeider ut ifra en strukturell måte å behandle informasjon på, kan en sørge for at kunnskap blir kodifisert og lagret slik at andre medarbeidere kan ta del i kunnskapen (Newell et al, 2002). Dersom informasjon og data er lagret slik at alle kan lese det som er nedfelt, vil flere kunne ta del i informasjonen og gjennom samhandling omdanne informasjonen til kunnskap. Da arbeidet med individuelle utviklingsplaner startet i 2006, ble all informasjon vedrørende emnet lagret i en mappe på skolens fellesområde. Dette var IUP-skjema som ikke var utfylt og møterefater og annen informasjon vedrørende temaet individuelle utviklingsplaner. På dette tidspunkt fantes det ikke noe system for lagring av utfylte planer, og planene kunne bli liggende uten at det var et forsvarlig system på lagring rundt dem. Etter hvert har behovet for sikker lagring reist seg, og Steinkjer kommune har laget et passordbeskyttet område innenfor Steinkjer kommune sin server. En kan se dette i lys av "Vekstmodell for IT-støttet kunnskapsledelse" (Gottschalk, 2004). For at en skal kunne videreformidle kunnskap, er det ifølge Gottschalk (2004) meningen at nivå tre i vekstmodellen skal omfatte person- til -informasjon som Gottschalk kaller det. Her skal det være mulig å søke informasjon om det temaet en arbeider med. Det er også i følge Gottschalk viktig å oppfylle nivå en og to. Nivå en er som nevnt i teorikapittelet hvor arbeidstakeren får tildelt ulike IT-verktøy som er nyttige i jobben. Dette er snakk om tekstbehandling, e-post eller ulike presentasjonsverktøy. Det å ha mulighet til å sende mail og lage skjema ved hjelp

av pc har vært et nødvendig fundament for utvikling av det nye IUP-skjemaet for ungdomstrinnet i Steinkjer kommune. Vi har vært avhengige av et mailsystem som har fungert for å få ut felles informasjon til medarbeiderne, men vi har også måtte benytte tekstbehandling til produksjon av skjema og prosedyrer. Nivå to i modellen har vi på Steinkjer ungdomskole kanskje ikke vært så flinke med. Vi har ikke registrert en oversikt over hvem som har vært sentrale i utarbeidelsen av IUP. Informasjon om hvem som i denne sammenhengen har vært sentrale kunnskapsarbeidere, har kun kommet fram i møter der de ansatte har deltatt. Vi har ikke nedfelt navn på personer som har en spesiell kompetanse på IUP og heller ikke registrert tilsvarende informasjon om andre tema i organisasjonen.

Dette gjelder også da vi arbeidet innenfor aksjonsforskningsperioden. Vi som har arbeidet i gruppen for ungdomstrinnet, har vært tilgjengelige på mail, men det har ikke her vært laget et register av personer med spesiell kompetanse innenfor IUP. Dette er noe vi kan ta inn over oss i arbeid med andre tema. Det er etter min mening viktig at vi lager et område hvor all tilgjengelig info finnes når det gjelder kunnskapsområder i organisasjonen. I ungdomsskolen har vi ulike fagseksjoner, men arbeidstakerne er kun registrert i distribusjonslister i mailsystemet for de ulike seksjonene. Dette er nok ikke tilstrekkelig dersom en skal arbeide etter Gottschalk (2004) sine prinsipper i ”Vekstmodell for IT-støttet kunnskapsledelse”. En annen modell en kan støtte seg på for lagring av informasjon, er matrisen for lagring av eksplisitt kunnskap som jeg har omtalt i kapittel tre. Denne er noe mer omfattende enn vekstmodellen på den måten at den inkluderer et system for lagring av artefakter, videoer, prosedyrer, bakgrunnsdokumenter og i tillegg skal oversikten inneholde en oversikt over eksperter som kan kontaktes (Von Krogh, Ichijo og Nonaka, 2000:247).

Likevel er det etter min mening farlig å kun satse på kodifisering av eksplisitt kunnskap. En må også sørge for at det foregår en overlevering av kunnskap på prosessuell vis. En kan støtte seg på prinsipper innenfor prosessuell kunnskapsledelse. Newell, Robertson, Scarbrough and Swan (2002) sier at:

Knowledge is rooted in practice, action and social relationship.

Knowledge is dynamic-

The process of knowing is as important as knowledge

(Newell, Robertson, Scarbrough and Swan 2002: 8).

I gruppeintervju nummer en kommer det fram gjennom samtalen at de ansatte føler det er lærerikt å samtale om temaet og videreformidle det de har lært i prosessen. Lærerne uttaler

også at de lærer gjennom samhandling med de andre lærerne som arbeider på samme team. Her kan nye medarbeider lære av de andre lærerne gjennom samhandling på team.

For å overføre kunnskap kan en benytte seg av de prinsipper SECI- modellen står for. I den første fasen var det om å gjøre å frigjøre den tause kunnskapen gjennom den såkalte sosialiseringfasen i SECI-modellen. Gjennom de ansattes arbeid i team kunne vi blant annet frigjøre kunnskap om tidligere brukte skjema. Det å legge til rette for samtale både i møter og i gruppeintervju, var med på å frigjøre den tause kunnskapen, for her snakket de ansatte om skjema de hadde brukt tidligere, og de kom med frustrasjoner omkring kravet om så mange som elleve mentorsamtaler. I følge Newell et al (2002) ble kunnskap om det som hadde fungert og det som ikke hadde fungert løftet fram i lyset. Her kunne vi gjøre kunnskapen til noe uttalt. Team og trinnsamarbeid og samarbeid i hele kollegiet førte til at vi fikk fram kunnskap som kollegiet hadde om temaet individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler.

Det var her vi skulle forsøke å koble den gamle kunnskapen med annen kunnskap og være med på å skape ny kunnskap. Vi utfordret den eksisterende kunnskapen, og vi ba de ansatte om å komme med ideer til hvordan IUP og elevsamtaler skulle bli enda bedre. Dette representerte den såkalt kombinasjonen i SECI-modellen der gammel og ny kunnskap ble satt sammen og etter hvert ble til ny kunnskap. Den nye kunnskapen vi kom fram til i løpet av prosessen, ble raskt tatt i bruk. Endringer som ble gjort, ble gjort på grunnlag av samtale og samhandling i kollegiet. Hvordan kunne en så vite at kunnskapen ble internalisert? Et eksempel på dette, var det nye skjemaet som ble utviklet på grunnlag av spørreundersøkelse, gruppeintervjuene og infomøter i kollegiet. Empirien viste at kollegiet ikke likte det opprinnelige skjemaet. Det kom fram underveis at det var ønskelig å endre skjemaet. Dette ble gjort, og vi tok hensyn til meningsutveksling som hadde kommet fram på møter. Da vi våren 2009 gikk inn på M-området, kunne vi se at de aller fleste hadde tatt i bruk skjemaet og også sørget for digital lagring. De fleste hadde også passordbeskyttet dokumentet. Dette ga oss kunnskap om at arbeidsmåten etter hvert holdt på å bli internalisert, for vi kunne se at skjemaet var tatt i bruk i endret form.

Det at vi arbeidet etter aksjonsforskningsrirkelen til Coghlan og Brannick, gjorde det lettere å ta i bruk SECI- modellen som arbeidsmetode. En aksjonsforskningsprosess innebærer som nevnt i teorikapittelet at en arbeider systematisk innenfor diagnostisering, planlegging av aksjon, gjennomføre aksjonen og til slutt evaluerer det hele (Coghlan og Brannick, 2005). Alt

blir ikke ferdig med en eneste gang. En må jobbe systematisk og ta tiden til hjelp for å lykkes. Dette var en viktig erfaring. Det at enkelte ansatte spurte om ikke vi i ledelsen skulle ha laget ferdig et skjema som kunne bli tatt i bruk fra høsten 2008, var et tydelig tegn på at man hadde vært vant til å ta imot direktiver uten å ha stor påvirkning underveis. Uttalelser som; ” det er en sak for ledelsen”, blir ikke helt relevante dersom en arbeider etter det prinsipp at alle skal være aktive kunnskapsarbeidere i organisasjonen (Newell et al, 2002). Når en hører uttalelser som: ”Skoill itj dåkk utarbeid et skjema som vi skoill få bruk?” så kan en forstå dette ut ifra at Steinkjer ungdomsskole gjennom alle år har hatt en byråkratisk oppbygning der det forventes at mange beslutninger tas av ledelsen, og at påleggene om å gjøre ting skjer ovenfra og ned. I teorikapittelet skriver jeg om klassisk organisasjonsteori (Irgens, 2003). Og jeg finner igjen en del trekk hos Steinkjer ungdomsskole fra for eksempel taylorismen. Jeg finner blant annet dette med tydelig autoritetsstruktur, klare kommandolinjer og skriftlig saksbehandling med klare regler for arkivering (Irgens, 2003).

I det videre arbeidet er det mange aspekt en må ta hensyn til: Hva er omforent sannhet i det gitte øyeblikket? Her er det viktig at en snakker samme språk. Du må vite hva det er snakk om, enten du er assistent, leder eller kontaktlærer. Birgitte Munch (1998) behandler i sin artikkel *Tecnologi-sosiologi in action* dette med viktigheten av felles begrepsforståelse. Hun undertreker dette med felles begrepsforståelse når hun snakker om utvikling av Storebeltbroen. Når de ulike faggruppene skulle samtale om prosjektet, måtte de ha begrep som alle yrkesgruppene forstod. Det er det samme når en jobber med begrepsutvikling innenfor en skole. Når en bruker et begrep, må en arbeide for at alle som arbeider med temaet, legger det samme i begrepene. Dette kan ifølge Newell, Robertson, Scarbrough and Swan (2002) være vanskelig:

If we accept that knowledge creation occurs at the level of the individual then even explicit codified knowledge may mean something qualitatively different to different people, dependent on what those individuals might infer from the explicit knowledge. Therefor according to Nonaka, organizational knowledge cannot exist that has the same meaning to everyone (Newell, Robertson, Scarbrough and Swan, 2002:5).

Derfor var det maktpåliggende for oss å stoppe opp for å reflektere om vi la det samme i de ulike begrepene. Dersom en legger Newell et al (2002) sin beskrivelse av kunnskapsoverføring og kunnskap til grunn, vil en kanskje tvile på om det går an å overføre kunnskap til andre ansatte. Jeg tror at det går an å overføre kunnskap dersom en baserer seg på både på kodifisering av kunnskap etter prinsippene i det strukturelle perspektivet og

overføring etter prinsippene i prosessuell kunnskapsledelse. Det er derimot ikke trenger å være sikker på, er hvor vidt all kunnskap kan videreformidles. Dersom det hadde vært enkelt å videreformidle kunnskap, ville det ikke vært snakk om noe tap hvis personer i organisasjonen sluttet. En kunne bare ha sørget for å overlevere kunnskapen før jobbskiftet. Likevel må en ha tro på at en viss mengde kunnskap blir videreformidlet og videreutviklet dersom en arbeider etter et aksjonsforskningsprogram. Her ble som nevnt før, alle møter viktige for kunnskapsoverføringen. Det ble viktig å få fram så mye som mulig av den eksisterende kunnskapen omkring IUP og mentorsamtaler. Dette gjaldt både de tellbare forhold og kunnskap som baserte seg på følelser. Coghlan og Brannick (2005) nevner dette med erfaringer som spiller på følelser. Når arbeidstakerne opplever at det blir stilt et krav på elleve mentorsamtaler, dukker det opp følelser, og disse blir del av den kognitive prosessen.

Vi hadde møter for å stadfeste hvor langt vi hadde kommet og hva vi burde gjøre videre vedrørende IUP og elevsamtaler. Disse møtene ble gjennomført i juni 2008, august 2008 og september 2008 samt før jul i 2008 og på våraparten i 2009. Jeg kommer tilbake til empirien som kom ut av disse møtene.

6.1.1 Individuelle utviklingsplaner

Hva ligger i begrepet individuelle utviklingsplaner? Det at vi hadde hatt en forsøksgruppe ved skolen fra 2006, gjorde at de fleste hadde en formening om at en individuell utviklingsplan er en plan for hver enkelt elev, og at planen skal si noe om utviklingen til eleven. Da prosessen startet, fikk vi presentert et skjema som skulle brukes (Se vedlegg nummer en, kapittel 8). Dette var det skjemaet som prosjektgruppen hadde brukt i forsøksperioden fra 2006-2008. Vi fikk vite at det skulle holdes mentorsamtaler med elevene, og det gikk ut en beskjed fra rektor om at det skulle være elleve samtaler per elev per år.

Med dette utgangspunktet startet vi undersøkelsene rundt hva vi ikke visste omkring individuelle utviklingssamtaler og elevsamtaler og fikk forsterket noe av det vi visste ifra før. For i en slik sammenheng var det interessant å få fram alle slags oppfatninger om emnet, måter det var blitt arbeidet på og spørsmål som stod åpne. Temaet var i utgangspunktet så vidt at det var en mengde spørsmål som reiste seg på ulike møter og under gruppeintervjuene som jeg gjennomførte i juni 2008 og i desember samme år.

Jeg vet at det vi startet med av kunnskap da vi begynte prosessen, er endret kunnskap i dag, og mer nyansert. Gruppeintervjuene viste at det var flere forhold det var lik oppfatning rundt. Dette gjaldt blant annet misnøyen med utformingen og innholdet av skjemaet. Intervjuet viste at vi måtte gjøre noe med skjemaet. Og arbeidstakerne fikk komme med innspill utformingen av det nye skjemaet. Etter hvert som vi fikk kunnskap om situasjonen til å begynne med, oppstod det et behov for å gjøre noe, og dette er under metodekapittelet benevnt som taking action. Under det andre gruppeintervjuet kan det se ut som om det er ganske lik oppfatning i kollegiet om hva IUP skal være. Dette forutsetter at vi ikke legger bort begrepet. Det forutsetter at nye medarbeidere får kunnskap om emnet. En kan ta i bruk såkalt mesterlæring (Dreyfus og Dreyfus, 1999). Jeg har forutsetning for å omtale perioden mellom januar 2008 og april 2009. Dette er den perioden jeg omtaler som aksjonsforskningsperioden. Det faktum at vi skulle produsere både strukturell informasjon som skulle nedfelles i form av prosedyrer og skjema, er en side av saken. Men det at vi også skulle sørge for å tilføre organisasjonen kunnskap som skulle utøves og som skulle overføres etter prinsippene i SECI-modellen, krevde intens jobbing og bruk av ulike typer verktøy.

I følge von Krogh et al(2007) bør en sørge for at det legges til rette for overføring av kunnskap. Som jeg nevnte i teorikapittelet, er *ba* et ”sted” der det er et skapende miljø hvor kunnskap utvikles, skapes og brukes. Jeg hadde et genuint ønske om skape arbeidet med individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler til noe overkommelig i tillegg til at det skulle representere dokumentasjon på tilpasset opplæring. Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2007) sier at dette med omsorg ofte assosieres med kvinnelige ledere. Jeg er opptatt av at ansatte skal føle at de blir forstått og hørt, og at dette kan være med å føre til et skapende miljø. Jeg mener at gjennom vår gradvise tilnærming til den nye kunnskapen, har forsøkt å skape et *ba*. Vi har forsøkt å arbeide med relasjonene for at disse skal virke positivt på utviklingen av kunnskap, og dessuten har vi lagt vekt på å forsøke å forstå gruppas behov. Vi har gitt oss selv tid til refleksjon. Med jevne mellomrom har vi stoppet opp for å se hvor langt vi har kommet, og vi har tatt hensyn til de meninger og utsagn som har kommet underveis. Men vi kunne helt sikkert ha gjort enda mer i denne sammenheng. Ønske om å se på dette med individuelle utviklingsplaner var i første omgang initiert ut ifra ønske om å forstå andres behov, gruppas behov, bedriftens behov og samfunnets behov. Det må være rom for å lære å eksperimentere på egen hånd (Von Krogh et al, 2007).

Dette samsvarer med tankene til Morgan (2005) der han skriver om organisasjoner som hjerner. For at kunnskapen skal kunne spre seg, må en akseptere at det arbeides med ulike innfallsvinkler, og at når man kobler denne kunnskapen, kan komme fram til noe nytt. På denne måten kan kunnskapen spres til de ulike hjernecellene i organisasjonen.

Når en arbeider med nye kunnskapsområder i en organisasjon, ser en ofte at det kan bli motstand mot forandring. En kan spørre seg hvorfor denne vegringen dukker opp. Jeg har gjort meg noen tanker om dette. Nye arbeidsområder skaper ofte nye krav til hva som skal gjøres. Det føles som om at nye arbeidsoppgaver kommer til, og ingenting blir tatt bort. Ofte tror jeg vegring dukker opp fordi det eksisterer for lite kunnskap om området. Det dannes myter om emnet som skal innføres, og da kan saken få uante dimensjoner. Dersom en arbeider for å tilføre organisasjonen nok informasjon i en initieringsfase, så vil problematiseringen minke.

Jeg har gjennom mitt arbeid med individuell utviklingsplaner sett at det er mye som må være på plass i prosessen for at en skal lykkes. De tekniske lagringsmedia er viktig, en må ha gjort seg noen tanker om hvordan informasjonsteknologi skal kunne bli benyttet i kunnskapsledelse. Vi har i aksjonsforskningsprosessen fått erfare hvor viktig IT er i organisasjonen, og at det må finnes et organisert system for lagring av data og bruk av de ulike verktøyene (Gottschalk, 2004). Det er viktig å arbeide med begrepene. Hva ligger i begrepene? Hvilke verktøy er det vi skal ta i bruk? Disse spørsmålene er viktig for arbeidstakerne i organisasjonen. Det er ikke sikkert svaret er på plass i en initieringsfase i prosjektet.

Da prosjektet startet, ble det gjennomgått både hvordan en skulle lagre papirversjonen og hvordan en skulle lagre dokumentet digitalt. Her er det tydelig at vi hadde satset for lite på opplæring av folk, for langt de fleste fikk ikke med seg hvordan de skulle lagre den digitale versjonen. Det kunne virke som om det var nok å få den informasjonen som gjaldt lagring av papirversjonen i kommunens arkivsystem, Ephorte. I tråd med vekstmodellen til Gottschalk (2002) ville vi satse på å lagre IUP på et særskilt område i IKT-systemet i Steinkjer kommune. Relevant litteratur om temaet individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler skulle også ligge her, og prosedyrer og skjema må også foreligge på dette området. Dette tilsvarer nivå 3 i Vekstmodellen (Gottschalk, 2004).

Gjennom samtaler og møter samt intervjuer dannet jeg meg en oppfatning av hva som var den eksisterende kunnskapen om individuelle utviklingsplaner da vi startet aksjonsforskninga. Vi hadde ei tid diskutert innholdet i IUP. Hva skulle det være? I begynnelsen var det gått ut beskjed om at vi skulle kun konsentrere oss om den sosiale utviklingen til eleven på 8. trinn. Dette så ut til å samsvare dårlig med det hver enkelt lærer uttalte i intervjurunden. Her kom det tydelig fram at alle ønsket å ha både sosialt og faglig fokus gjennom de tre årene på ungdomstrinnet. Dersom en ser denne kunnskapen i lys av SECI-modellen, er det viktig at det gruppen vet om IUP og elevsamtaler, blir gjort eksplisitt for hele kollegiet. Og at man i kollegiet er i stand til å kombinere den eksisterende kunnskapen med ny kunnskap. Jeg mener at det er dette vi har gjort gjennom å få fram kunnskapen om et emne samt kombinere kunnskapen slik at vi har kunnet skape ny kunnskap. Vi har underveis forsøkt å stoppe opp og stadfeste hva som er eksisterende kunnskap på det gitte tidspunktet. På denne måten har kollegiet fått være medforskere i innføringa av IUP og elevsamtaler. Arbeidstakerne har fått prøve ut sine metoder, og har fått samsnakket om hva de har kommet fram til. Gjennom samtale ble kunnskapen eksplisitt, og den tause kunnskapen kom fram i lyset. Videre har samtalene ført til kombinerings av kunnskap som igjen har ført til ny kunnskap. Gjennom utprøving av ulike typer skjema dette skoleåret har vi prøvd ut prinsippet bak best practises. Eller hva Newell et al (2002) beskriver hva Van de Ven (1986) sier at innovasjon er:

The development and implementation of new ideas by people who over time engage in transactions with others in an institutional context (Van de Ven i Newell et al, 2002: 151).

Noen har brukte det opprinnelige skjemaet, mens andre benyttet det gamle skjemaet for kontaktmøtet, nå benevnt som utviklingssamtalen. Ved å kombinere kunnskapen hos de enkelte både ved hjelp av diskusjoner i møter og direkte teamsamarbeid, kom vi fram til ny kunnskap.

Gjennom intervjurunden kom det fram at det bør brukes ett og samme skjema innenfor den samme skolen. Og at en på alle trinn innenfor ungdomsskolen bør ha med både det faglige og sosiale aspektet. Og det var et ønske om at de vanskelige ordene skulle vekk. Dessuten ønsket man jevnt over heller ikke å ha den delen på skjemaet som var en avkrysningsdel. Det har hele tiden vært litt uklart om det var læreren som skulle krysse ut kompetansen eller om det var eleven selv som skulle krysse av (Se vedlegg nr 1, kapittel 8).

Slike usikkerhetsmomenter er det ønskelig at vi får bort når det nye skjemaet tas i bruk til høsten. Det vil helt sikkert være aspekt ved det nye skjemaet det bør gjøres noe ved også, men ettersom vi har utviklet dette skjemaet gjennom bruk av aksjonsforskning, kan en ikke se for seg at prosessen stopper nå. Jeg har jo tidligere nevnt at IUP- gruppen for ungdomstrinnet skal gjennomføre en spørreundersøkelse som ledd i en videre evalueringsprosess rundt temaet individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler i ungdomstrinnet i Steinkjer. De data som kommer inn i denne sammenhengen, vil være med å påvirke den videre prosessen rundt IUP og elevsamtaler. Vi vil muligens måtte gå flere runder i aksjonsforskningsprogrammet. Det ville etter min mening være unaturlig å avslutte prosessen med evaluering og endring av prosedyrer.

Det skal også gjennomføres skolering på de to ungdomsskolene, og også her vil det komme innspill som kommer til å være svært viktig for den videre utviklinga av temaet individuelle utviklingssamtaler og elevsamtaler.

Når en er ute etter å se hva slags kunnskap som eksisterer om et tema, finner en også utilsiktede data, kanskje til og med overraskende informasjon. Da jeg gjennomførte intervjuene, fant jeg ut at lærerne på 10. trinn ikke hadde skrevet IUP for sine elever. De grunnga dette med utgangspunkt i at ordningen hadde kommet så sent for dette årskullet, at det var liten vits i å gjennomføre det. En kan stille spørsmål om hvem som har bestemt dette? Det eksisterte ingen dispensasjon for 10. trinn i denne sammenhengen. Men på tross av dette ble det ikke stilt krav om gjennomføring. Lærerne på daværende 10.trinn var ikke de mest uttalte motstanderne av ordningen med IUP og mentorsamtaler, og ledelsen vurderte det slik at en tvungen gjennomføring, ville skape problemer i neste omgang. Dette ser en i etterkant var en riktig vurdering, for alle de som den gangen hadde 10 trinn, har nå skrevet IUP for sine elever på 8. trinn. Det en sikkert i denne sammenhengen var vitne til, var aspekter fra kompleksitetstenkinga. Johannessen (2005) sier at det kan være vanskelig å holde stø kurs når en styrer en organisasjon. Jeg som leder kan ikke se bort fra skyggeorganisasjonen og den utøvelse av makt som ligger her. Dersom en aksepterer skyggeorganisasjonen fullt ut, vil en kanskje dra nytte av den kunnskapsutviklingen som skjer i kjølvatnet av den uformelle organiseringa (Johannessen, 2005).

6.1.2 Mentorsamtalen/elevsamtalen

Når det gjelder mentorsamtalen, fant en følgende informasjon: 60 timer avsatt på arbeidsplanen er for lite per år. Ønsket er at hver lærer får en time nedsatt leseplikt for å gjennomføre mentorsamtaler samt skrive individuelle utviklingsplaner. Lærerne mener de bruker mer tid til mentorsamtaler og individuelle utviklingsplaner enn de har avsatt på arbeidsplanen. Når det gjelder lengden på mentorsamtalene, gir svarene til lærerne et gjennomsnitt på 15 minutter per mentorsamtale.

Da aksjonsforskningsperioden startet, hadde det gått ut informasjon om at mentorsamtalen skulle være en motiverende samtale mellom mentor og elev. Det var ikke sagt noe om innhold for øvrig i mentorsamtalene. Det var på dette tidspunkt uavklart hvem som skulle være mentor. Kunne mentor være en som ikke er elevens kontaktlærer? Her ble det diskutert om mentor kunne være en av faglærerne til eleven. I første omgang fikk også noen av lærerne mentorsamtaler innsatt på sin arbeidsplan selv om de ikke var kontaktlærere. Men så vidt jeg vet, var det ingen av lærerne som gjennomførte samtaler med elever de ikke var kontaktlærere for. Da ser jeg bort fra dette med fagsamtaler som den enkelte faglærer kjører med sine elever som ledd i kontinuerlig vurdering. I starten var det ment at lærerne skulle gjennomføre elleve mentorsamtaler med sine elever. Intervjurunden viser at de aller fleste tror det er overkommelig med tre til fire samtaler per år.

Gjennom den empiri som har kommet fram, har gruppen bestående av representanter fra begge ungdomsskolene laget prosedyrer for individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler som tar høyde for de synspunkter som har kommet fram i prosessen. Jeg vil her presentere de nye prosedyrene.

6.1.3 Prosedyrene

Tidlig i prosessen skjønte vi at det var behov for å utarbeide et sett prosedyrer som skulle være en form for bruksanvisning i arbeidet med elevsamtaler og individuelle utviklingsplaner på ungdomstrinnet i Steinkjer kommune. Dette mente vi var viktig slik at begge ungdomsskolene kunne arbeide med noen lunde samme utgangspunkt.

Og i første omgang ble det i arbeidsgruppen utviklet en individuell utviklingsplan som var basert på alle de synspunkter og erfaringer som kom fram gjennom rapporter,

spørreundersøkelser, gruppeintervju, formelle og uformelle samtaler. Dette skjemaet bestod av to deler hvorav den ene delen kun skulle eksistere i digital form, mens at den andre delen skulle lagres i kommunens arkivsystem nærmere benevnt som M-området.

Mellom det nest siste møtet og det siste møtet i arbeidsgruppen utviklet det seg et skjema med to sider der del en og del to var satt sammen til å utgjøre et skjema. Innspill sendt på mail mellom de ulike gruppemedlemmene i gruppen, førte til at vi bestemte oss for å endre skjemaet på nytt. Prosedyrene måtte etter dette justeres. De endelige prosedyrene vil foreligge som vedlegg i denne oppgaven. Prosedyrene skal være ferdigstilt i forbindelse med skoleringa ved de to ungdomsskolene. Skoleringa skal skje på planleggingsdagene høsten 2009.

På dette tidspunkt var vi fremdeles inne i den lille sirkelen evaluating action i aksjonsforskningssirkelen til Coghlan og Brannick (2005). Dette er den siste sirkelen i programmet, men som nevnt tidligere, så kan ikke dette utgjøre en avslutning. Arbeidet rundt individuelle utviklingsplaner er bare i en begynnerfase. Det er først nå at vi etter hvert kan se om vi blir i stand til å utvikle gode redskap for både nedfelling av formell kunnskap og overføring av eksisterende kunnskap. Taus kunnskap kan også være vanskelig å få fram, og en må legge til rette for at kunnskap kan bli overført. I denne sammenheng er det viktig at nye medarbeidere arbeider sammen med medarbeidere som har jobbet i organisasjonen en stund. Slik at kunnskap som vanligvis kan være vanskelig å få fram, kommer fram og blir til nytte for flere medarbeider. En kan bruke Dreyfus og Dreyfus (1999) sine tanker om mesterlæring. Gjennom teamsamarbeid overfører man den tause kunnskapen til de nye medarbeiderne. Det å følge dem som har jobbet med prinsippet ei stund, vil være viktig. En må heller ikke glemme hvor viktig det er å kodifisere hvem som sitter med den nødvendige kunnskapen om temaet slik at disse medarbeiderne kan kontaktes (Gottschalk, 2004).

Von Krogh et al (2007) fremhever hvor viktig det er å jobbe etter de fem kunnskapshjelperne. Dette at man skaffer seg en kunnskapsvisjon. Vi må vite hvor vi vil i organisasjonen. Hva er det vi ønsker å oppnå. Vil vi at IUP skal være et redskap for tilpasset opplæring og undervisvurdering, så må en legge til rette for dette og skape en kunnskapsvisjon rundt temaet. I tillegg vil det være nyttig å skape såkalte kunnskapsaktivister, personer som promoterer temaet og som jobber for å spre temaet til de andre medarbeiderne. I vår organisasjon vil jeg si at en av dem som deltok i pilotprosjektet har fungert som såkalte kunnskapsaktivist (Von Krogh et al, 2007).

Oppsummering av drøftings spørsmål nr 3: Hva kan jeg lære av et aksjonsforskningsprogram?

I dette kapitlet skal jeg gjennom drøfting forsøke å komme fram til svar på forskningsspørsmål nummer tre. Ved bruk av relevant teori omkring aksjonsforskning og teori omkring dette med kunnskap, vil jeg se på hva jeg kan lære av et aksjonsforskningsprogram. Jeg vil også ytterligere omtale svar på forskningsspørsmål tre i kapittel sju, for tanker om veien videre vil være påvirket av de erfaringer som jeg har gjort underveis. Jeg må først og fremst understreke at jeg har innsett at denne metoden kan brukes i mange andre sammenhenger. Før jeg startet med IUP som prosjekt, tenkte jeg på om jeg skulle skrive om læringsportalen til Steinkjer kommune i min masteroppgave. Valget falt på individuelle utviklingsplaner, og jeg føler at jeg har lært svært mye gjennom å delta i dette aksjonsforskningsprogrammet. Jeg tror at det er fullt mulig å bruke en slik måte å arbeide på når det gjelder for eksempel utvikling av læringsportalen MLG i Steinkjer kommune, og at en i første omgang arbeider med det som gjelder egen skole. Her kan en i tillegg til teori omkring aksjonsforskning koble på teori om utvikling av kunnskap som en finner i boka ”Managing knowledge work”. En kan for eksempel lage systemer for kodifisering av eksplisitt kunnskap, men også legge til rette for kobling av personer innenfor de ulike fagmiljøene (Von Krogh, Ichijo og Nonaka, 2007).

Når jeg tenker på de siste årene ved Steinkjer ungdomsskole, føles det som om vi på mange måter har jobbet svært byråkratisk og til tider litt kjedelig når det gjelder en del tema. Kanskje er tida inne til å tenke radikalt nytt. Kanskje kan en for eksempel bruke portalen til å kodifisere eksplisitt kunnskap og til å koble fagmiljøene. En må også tenke på hvem som skal lede en slik prosess og hvem som skal delta. Det åpner seg nye dører, og en ser at ikke alt trenger å være styrt fra ledelsen. Jeg har stor sans for det sønnen gjorde i Buckman Laboratories da faren døde. Han innså at ikke alle beslutninger kunne tas av ledelsen (Cummings and Worley, 2005). Det er dette jeg tror vi må ta inn over oss også. Vi må ikke tro at alle beslutninger trenger å bli tatt av ledelsen, men at en kan lage en dynamisk organisasjon gjennom andre måter å arbeide på.

Vi må bort fra byråkratiske måter å ta beslutninger på. Det er svært sjelden at et pålegg om å gjøre noe, fører fram. De ansatte må være med i prosessen, og de kan helt sikkert delta enda

mer enn det de gjorde under aksjonsforskningsprosessen vi kjørte vedrørende IUP og elevsamtaler. Vi må skape et sunt miljø, der vi legger til rette for kunnskapsdeling. Vi må la de ansatte være med der det skjer slik at arbeidsdagen ikke blir rutinemessig og byråkratisk, men dynamisk og prosessuell (Newell et al, 2002). Vi må lage en organisasjon der folk føler de har medinnflytelse på egen arbeidsplass, der ideer blir tatt på alvor, og der vi tør å jobbe annerledes enn det vi har gjort de siste 20 åra. Skal vi være moderne og konkurransedyktige, må vi være på høyden med det siste. Vi må tørre å ta sjanser, og tro at det ikke bærer utenfor stupet om det kommer endringer. Verden er i stadig endring. Vi må være med når endringene skjer. Det er her jeg tror vi har mye å hente gjennom bruk av aksjonsforskningsprogram i endringsprosesser.

Vi kan gjøre de ansatte deltagende i endringsprosessen og la dem foreslå endringer og sørge for at de er med på innføringen av de nye endringene. De ansatte sitter på mye skjult kunnskap, og det er viktig å arbeide på en slik måte at denne kunnskapen gjøres eksplisitt og at kunnskapen kombineres slik at vi kan skape ny kunnskap. De ansatte må ha ansvar for beslutninger og gjennomføringer. Istedenfor de gamle seksjonsmøtene som var svært strukturelt oppbygd, kan det kanskje tenkes at vi skal arbeide på en annen måte. Vi bør kanskje ha tematiske møter, der vi fordyper oss og deler kunnskap på en annen måte enn tidligere.

I de fleste sammenhenger handler det om å skape et behov for å sette seg inn i ny kunnskap. Å skape dette behovet, er kanskje den viktigste jobben. Og det handler også om dialog for å skape forståelse for det skrevne ord.

Veien videre

I neste kapittel vil jeg diskutere veien videre. Hvilke utfordringer står vi overfor? Det er viktig å huske på at de nedfelte prosedyrene må følges av en solid prosess. Det er ikke nok å ha nedfelt data om hvordan ting skal gjøres, hvis en ikke klarer å overføre denne kunnskapen til de personene som skal arbeide med temaet. Utfordringene rundt dette med overføring av kunnskap vil alltid være til stede. Vi må legge til rette for utvikling av kunnskapen. Her kan vi bruke de fem kunnskapshjelperne. Dette med å formulere en visjon, legge til rette for samtaler, sørge for å skape kunnskapsaktivister i organisasjonen, skape den riktige konteksten og gjøre kunnskapen global (Von Krogh et al, 2007). Jeg kommer nærmere inn på dette i kapittel sju.

Kap 7 Oppsummering – veien videre

I juni 2009 er planen at det skal gjennomføres en spørreundersøkelse som kan gi oss svar på hva som er videre utfordringer. Men uavhengig av disse besvarelsene, har vi kommet fram til at det er mange utfordringer som møter oss i det videre arbeidet med temaet. Det er ikke nok å tenke at en enslig skolering av kollegiet er nok. Her er det snakk om en kontinuerlig oppfølging av nye medarbeidere, samt at det er behov for å friske opp kunnskapen til dem som har drevet med individuelle utviklingsplaner og mentorsamtaler også. Dette vil gjelde både skolering i selve skjemaet, men også skolering i bruk av det digitale verktøyet som blant annet omfatter lagring av dokumentet. Det er viktig å kunne arbeide videre med skjemaet underveis i prosessen. På denne måten blir dette lagring av data om elevens ståsted og utviklingspotensiale og kan fungere som en dokumentasjon på tilpasset opplæring, men også som dokumentasjon på underveisvurdering. Men for at dette skal lykkes, bør en lage en kunnskapsvisjon rundt temaet. Slik som Krogh et al (2007) sier det i boka "Slik skapes kunnskap". Visjonen er knyttet til en forbedringsstrategi. Visjonen skal basere seg på nåværende tilstand, men også si noe om den verden vi burde leve i. Det å skape en kunnskapsvisjon representerer det Krogh et al (2007) benevner som kunnskapshjelper nummer en.

Kunnskapshjelper nummer to bør også tas i bruk i denne sammenhengen. Dette handler om å legge til rette for samtale slik at den tause kunnskapen kan utveksles (Krogh et al, 2007). Når det gjelder skolering, er det viktig at nye medarbeidere får ta del i et prosessuelt fellesskap der kunnskap blir overført kontinuerlig (Newell et al, 2002). Her kommer kunnskapshjelper nummer fire inn hvor det handler om å legge til rette for overføring av kunnskap, noe som igjen krever utvikling av solide relasjoner og effektivt samarbeid (Krogh et al, 2007). Men det er like viktig å ha rutiner for nedfelling av kunnskap, slik at nye og gamle medarbeidere vet hvor de kan finne den riktige kunnskapen. Gottschalk (2004) omtaler denne formen for kunnskap i sin modell som han har kalt Vekstmodellen for IT-støttet kunnskapsforvaltning. De data som er nedfelt i modellen, representerer en klassifisering av den kunnskap som finnes i bedriften om temaet. Dette stiller selvfølgelig klare krav til hva som blir lagret på dette området. Det må også være enighet om hvor dette området skal være. I vår skole har vi en utfordring på dette med bruk av kommunens læringsportal. Ideelt sett skulle all kunnskap vedrørende viktige emner ved skolene i Steinkjer nedfelles på skolens læringsportal Microsoft Learning Gateway. Isteden ser man nå en utvikling der informasjon

lagres på flere områder, og i verste fall at det også kan være brukt forskjellig ordbruk på et og samme tema. Jeg tenker da spesielt på dette med benevnningen av det digitale fellesområdet M. Dette området skal foreløpig brukes til den digitale lagringa av individuelle utviklingsplaner for alle elevene i Steinkjer kommune. Dette området har også blitt kalt Ephorte, og det blir misvisende, for det er kun kommunens arkivsystem som heter Ephorte. Dette vil da føre til forvirring og i verste fall at kunnskapen blir misvisende og fører til feil innlæring. Det kan føre til rot dersom for mange personer jobber med et og samme tema. Gottschalk (2004) refererer til bedrifter som etter hvert samler så mye kunnskapsmateriale at det blir behov for å ansette egne kunnskapsforvaltere. Videre sier han at det er vanlig å ansette kunnskapsarbeidere med samme type bakgrunn som de andre som jobber i bedriften. Dette betyr i ytterste forstand at det bør være lærere som jobber med denne type informasjon i en skole.

Vi har fremdeles utfordringer når det gjelder lagring av skjemaene. Det som representerer en stor utfordring for oss, er at det er pålagt å passordbeskytte hvert enkelt dokument, og dette har lærerne uttrykt som svært arbeidsomt. Denne beskjedene har gått tilbake til kommunens IKT-avdeling, men de har ennå ikke funnet noen løsning. Vi håper at det blir laget et system som ikke er så arbeidskrevende som nåværende ordning, for dersom ikke det skjer, vil nok motstanden mot å lage disse planene bli større. Både intervjuene og den spørreundersøkelsen viser at passordproblematikken representerer en stor frustrasjonsfaktor for lærerne.

Gottschalk (2004) refererer til en undersøkelse som Alavi og Leidner (2001) gjorde. Her svarer 74 prosent av de spurte at de mener den beste kunnskapen i bedriften er utilgjengelig. Dette er etter min mening ikke et bud om å la være å nedfelle informasjon, men fortsette å gjøre det og i tillegg lage gode rutiner for overføring av kunnskap. Dersom nye medarbeidere kommer inn på et team der de utgjør en av de tre hovedlærerne på teamet, er det en fin måte å bli satt inn i jobben på. Det å arbeide i team representerer en prosessuell måte å arbeide på dersom det er enighet om hva slags kunnskap som skal bringes videre gjennom en prosessuell arbeidsmåte. En kan se for seg at kunnskap overføres enten via SECI-modellen til Nonaka eller gjennom såkalt mesterlære (Dreyfus og Dreyfus, 1999).

Jeg har tidligere nevnt at årstrinnskoordinatoren for 8. trinn har arbeidet i en skole i Oslo og har mye erfaring på dette med individuelle utviklingsplaner for elevene. Hun hadde også gjort erfaring med bruk av It's learning, en annen form for læringsportal enn den Steinkjer

kommune benytter. Her hadde hver enkelt lærer sitt sikre område som kunne benyttes til lagring av konfidensielt materiale. Her var ingen dokumenter passordbelagt. Hadde du logget deg inn, så kunne du arbeide med dokumentene uten å måtte gå igjennom en tidkrevende passordseanse for hvert dokument. I disse dager er inspektørene i Steinkjer kommune på kurs i MLG. Jeg ser at det eksisterer vyer rundt portalen, og det skjer utvikling innenfor portalen hele tiden, men dersom dette skal være et fullgodt verktøy, bør vi kunne utvikle verktøyet slik at vi også kan lagre de individuelle utviklingsplanene der. Dessverre tror jeg det er høyt opp og langt fram før vi faktisk kommer så langt. Vi får fortsette å stille krav og håpe på at vi kan ta i bruk MLG som lagringsplass for alle typer kunnskap som er relevante i skolesamfunnet.

Vi må ta inn over oss at vi har tatt i bruk et interaktivt skjema, og at vi må legge forholdene til rette for at systemet blir forbedret. For noen av maskinene var skjermoppløsningen så dårlig at det første skjemaet ikke kunne tas i bruk på disse gamle maskinene. Det er veldig viktig at medarbeiderne har maskiner som fungerer. Derfor vil vi i tida framover gå over å skifte ut det som er av for dårlig maskinpark. Vi har ikke helt oversikt på hvor mange maskiner som dette gjelder for, men det er gitt tilbakemelding om to maskiner på den skolen jeg arbeider.

På barneskolene har det vært jobbet med kvalitetsvurderingsprosedyrer for skjemaene. Disse evalueringskriteriene vil ikke komme til å bli brukt på ungdomstrinnet, men det må sikkert utarbeides kriterier slik at vi kan bruke skjemaet både som en dokumentasjon på tilpasset opplæring og som en dokumentasjon på undervisningsvurdering. Vi må kunne bruke kriteriene fra barneskoletrinnet og videreutvikle disse kriteriene til å passe inn for ungdomstrinnet. Dette er det viktig at lærerne selv arbeider med slik at medarbeiderne føler at de bidrar i prosessen, for det er de som til daglig jobber med elevene, som sitter med nøkkelen til å få til et kvalitetsmessig godt redskap for å dokumentere tilpasset opplæring.

Da aksjonsforskningsperioden var over, hadde vi ikke utarbeidet kvalitetsvurderingskriterier for ungdomstrinnet, og vi hadde heller ikke målsetning om dette i første omgang, men at man i det videre arbeidet må se på dette. For her er det stadig vekk krav om forbedringer, og nye forskrifter fører til andre behov. Arbeidet rundt individuelle utviklingsplaner som verktøy vil være en kontinuerlig utfordring. Vi vil måtte videreutvikle og fornye hele tiden, og for å få til dette, må vi kunne gjennomføre nye sirkler innenfor aksjonsforskningsprogrammet til Coghlan and Brannick (2005). Det må ikke bli slik at nye pålegg kommer ovenfra og ned slik

vi finner det i maskinperspektivet til Morgan (2004). For at medarbeiderne skal få et eierforhold til nye ting, må de tas med på utforming underveis. Her må en legge til rette for at ny kunnskap skapes, og en må legge til rette for dobbelkretslæring slik vi finner det omtalt i Rennemo (2006). En kan også se for seg at å etablere såkalte kunnskapsaktivister kan være til stor hjelp for å spre kunnskapen i organisasjonen. Dette er den tredje kunnskapshjelperen (Krogh et al, 2007).

Emperien viser at vi må ha rutiner for lagring av prosedyrene for IUP i skolens lagringssystem, og det må arbeides for å skape status rundt emnet. Status kan vi kanskje skape gjennom å formulere eksakte prosedyrer, gi relevant informasjon og relatere prosedyrene til lovverk og planverk. De ansatte stilte spørsmål om hvor pålegget om IUP var kommet fra, og dette viser at det må til ei hver tid være klart hvor ulike direktiver kommer fra. Ellers skaper dette uklarheter og motstand i organisasjonen.

Et annet forhold som vi også må arbeide for å unngå, er utskliing eller sagt med andre ord endring av praksis når dette ikke er ønskelig. Vi må derfor sørge for at vi har såkalte kunnskapsaktivister som tar vare på kunnskapen og hjelper til å bringe den videre. Vi hjelper også til å unngå utskliing gjennom en kombinasjon av nedfelt informasjon og en prosessuell arbeidsmåte i bedriften. Kunnskapshjelper nummer fem; å gjøre kunnskapen global, forutsetter at de fire andre kunnskapshjelperne er blitt tatt i bruk. På dette stadiet sier (Krogh et al, 2007):

Dersom kunnskapen skal spres i hele bedriften, så må en ha personer som kan bevege seg mellom nivåene. De må kunne innta generalistens perspektiv og den tekniske ekspertens. De bør ha pedagogiske ferdigheter og betrakte hver samtale som en mulighet til å øke mottakerens evne til å handle, i stedet for å tjene som et irriterende avbrudd i sin egen arbeidsdag (Krogh, Ichijo, Nonaka, 2007).

Likevel kan en ikke se bort i fra at skyggeorganisasjonen, slik vi finner den i kompleksitetstenkinga til Johannessen(2005), representerer dette en måte å arbeide på som vil være fruktbar for bedriften, gjennom for eksempel Communities of practise (Newell, Robertson, Scarbrough and Swan, 2002) kan ny kunnskap oppstå, og dersom man aksepterer at det eksisterer en skyggeorganisasjon i bedriften, så kan en kanskje fange annen og mer interessant kunnskap enn bare den tiltenkte endringen i organisasjonen.

Det vi har lært i denne sammenhengen og feller vi har gått i underveis, vil kanskje gjøre oss i stand til å gjennomføre prosessen på en bedre måte i neste omgang. Og det som også kjennes godt på dette stadiet, er at arbeidsmetoden vi har valgt å bruke, har overføringsverdi på flere typer prosjekt der en skal innføre noe nytt i en organisasjon.

Konklusjon

Jeg har i masteroppgaven min forsøkt å svare på følgende: Hvordan kan en ved ungdomsskolene i Steinkjer sikre en metodikk for dokumentasjon av tilpasset undervisning gjennom et aksjonsforskningsprogram? For å finne svar på dette, måtte jeg få fram den eksisterende kunnskapen om IUP og mentorsamtaler da prosessen startet. Dette gjorde jeg gjennom ulike former for undersøkelser, både gruppeintervju, møter og samtaler. Undersøkelsene ble gjennomført som en del av aksjonsforskningsprogrammet til Coghlan og Brannick (2005). Jeg har også forsøkt å vise hvordan en kan utvikle kunnskap gjennom en aksjonsforskningsprosess, og jeg har prøvd å finne ut hva jeg kan lære gjennom et aksjonsforskningsprogram.

Da prosessen startet, hadde de ansatte på Steinkjer ungdomsskole en del felles kunnskap. Det hadde utviklet seg felles kunnskap om individuelle utviklingssamtaler i de årene Steinkjer ungdomsskole deltok i pilotprosjektet om individuelle utviklingsplaner. Noe av kunnskapen var også ulik, og i aksjonsprosessen kom vi fram til at de ansatte kunne dele denne kunnskapen, og på den måten utvikle eksisterende kunnskap og skape ny kunnskap. Gjennom gruppeintervju og samtaler kom vi fram til hva slags kunnskap som eksisterte om individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler, og dette at de ansatte arbeidet i team, gjorde at vi kunne utvikle kunnskapen både gjennom arbeidet på teamene, men også gjennom samtale med hverandre omkring det som fungerte og det som ikke fungerte på de ulike teamene. Aksjonsforskningsprosessen ga oss tid til refleksjon og utprøving, og jeg tror ikke at vi hadde vært der vi er i dag, dersom vi ikke hadde gitt oss tid både til samtale, refleksjon, gjennomføring og utprøving. Bevissthet rundt dette med kodifisering av kunnskap har vi også sett kan hjelpe oss å utvikle kunnskapen.

Selv føler jeg at jeg har lært mye av å gjennomføre et aksjonsforskningsprogram; ikke minst dette med overføringsverdien til andre prosjekt. Det har vært en styrke å ha de ansatte med i prosessen, og jeg tror jeg vil komme til å bruke de ansatte enda mer i tilsvarende prosjekt i

framtida. Jeg har også lært at om det ikke blir helt slik en har tenkt i alle sammenhenger, så finnes det rom for andre løsninger som også kan føre til at en når målet. Jeg håper at jeg gjennom aksjonsforskningsprosessen har klart å bli en mer reflektert praktiker.

Etterord

Spørreundersøkelsen som ble utført i regi av koordinator for tilpasset opplæring i Steinkjer kommune, ble ferdigstilt tidlig i juni, og resultatene foreligger i form av en oppsummering av spørreundersøkelsen. I oppsummeringa står det også noe om hvordan vi skal implementere bruken av individuelle opplæringsplaner på ungdomstrinnet i Steinkjer kommune.

Her kommer et sammendrag av resultatene av spørreundersøkelsen. Da den digitale undersøkelsen skulle gjennomføres, la vi til rette for bruk av bunden arbeidstid for å besvare undersøkelsen. Dette medvirket til at vi fikk høy svarprosent. I tillegg ble undersøkelsen holdt åpen for å fange opp de personene som ikke hadde vært på jobb da undersøkelsen ble besvart.

Det er 31 personer som har besvart undersøkelsen. 24 av disse er kontaktlærere, mens de øvrige er faglærere. Lærerne er fordelt med ti lærere fra åttende trinn, ni lærere fra niende trinn og tolv lærere fra tiende trinn.

52 % av lærerne ser på IUP som et nyttig redskap i forhold til utviklingssamtalene. 19 % svarer at de ikke gjør det, og 29 % svarer at de ikke vet. 58 % ser på IUP som en god dokumentasjon på faglig ståsted. 10 % mener at det ikke dokumenterer faglig ståsted, og 32 % svarer at de ikke vet om dette er tilfellet. 48 % mener at dette er et godt redskap for undervisvurdering.

Når det gjelder lagring av IUP, sier 84 % at de er kjent med prosedyrene for lagring av IUP. 77 % passordbeskytter dokumentene. Mens her kommer det fram at hele 32 % ikke er fornøyd med rutinene for lagring av IUP. Dette gjelder spesielt dette med pålegget om å passordbeskytte hvert enkelt dokument. Dette oppleves som tungvint.

61 % av de spurte synes ikke at de har god nok kjennskap til den kommunale arbeidstidsavtalen om avsatt tid til IUP og elevsamtaler. 81 % av de spurte mener at det er avsatt for lite tid til arbeidet. Det kommer fram at det blir gjort ulikt med hensyn til faglærerne

på de to skolene. Den ene skolen får avsatt tid til IUP selv om de ikke er kontaktlærere, mens den andre skolen gir ekstra tid kun til de som er kontaktlærere.

Fredag 14. august skal arbeidsgruppen som har vært med på å utvikle individuelle utviklingsplaner og elevsamtaler for ungdomstrinnet, gjennomføre skolering på begge ungdomsskolene. Innholdet denne dagen er som følger: Koordinator for tilpasset opplæring holder introduksjonsinnlegget om bakgrunnen for gruppens arbeid. Hun fortsetter videre med oppsummering av spørreundersøkelsen som ble gjennomført i juni 2009. En av de andre medlemmene i gruppen som har arbeidet med IUP og elevsamtaler for ungdomsskolene, presenterer det nye skjemaet, og går gjennom veiledning til skjemaet. Deretter relateres arbeidet til Opplæringslova, og til sist blir det en gjennomgang av IUP og elevsamtaler i forhold til kommunal arbeidstidsavtale.

Når dette er gjennomført, er det meningen at alle lærerne på begge ungdomsskolene skal bruke de samme prosedyrene og samme type IUP-skjema. Nytt skjema for individuelle utviklingsplaner og dokumentasjon for elevsamtaler er klare til bruk og ligger lagret på kommunens M-område.

Det skal bli interessant å følge arbeidet videre. Prosessen er på ingen måte ferdig. Kontinuerlig evaluering er nødvendig for å få til et best mulig resultat. Og en må regne med at noen endringer vil komme til underveis i prosessen. Det er en styrke å kunne innrømme at noe blir bedre av å endres. Det har vært svært lærerikt å arbeide etter aksjonsforskningsmodellen til Coghlan og Brannick (2005).

Kap 8 Vedlegg

Vedlegg nr 1

Individuell utviklingsplan IUP (Kontaktmøter)																
Navn:			Skole:			Årstrinn:			Skoleår:							
VURDERING:			Utviklingssamtale høsthalvåret: dd.mm.åå			Utviklingssamtale vårhalvåret: dd.mm.åå			Mål og tiltak:							
6 = svært bra			Elevens ståsted/ utvikling:			Elevens ståsted/ utvikling:			Mål og tiltak:							
1 = dårlig			6	5	4	3	2	1	6	5	4	3	2	1	Mål:	Tiltak:
Sosial kompetanse:																
Trivsel																
Samarbeid																
Vise hensyn																
Konflikthåndtering																
Oppførsel																
Selvoppfatning																
Kommentarer:																
Læringskompetanse:			6	5	4	3	2	1	6	5	4	3	2	1	Mål:	Tiltak:
Konsentrasjon																
Utholdenhet																
Nøyaktighet																
Orden																
Arbeidsinnsats																
Kreativitet																
Kommentarer:																
Metodekompetanse:			6	5	4	3	2	1	6	5	4	3	2	1	Mål:	Tiltak:
Planlegge eget arbeid																
Gruppearbeid																
Individuelt arbeid																
Når lærer gjennomgår																
Digitale verktøy																
Andre hjelpemiddel																
Kommentarer:																

Forts. vedlegg 1

Fagkompetanse: Kunnskaper, ferdigheter og holdninger.		Fagkompetanse: Kunnskaper, ferdigheter og holdninger.	
Norsk Muntlig Skriftlig	<u>Mål:</u> <u>Tiltak:</u>	Norsk Muntlig Skriftlig	<u>Mål:</u> <u>Tiltak:</u>
Matematikk	<u>Mål:</u> <u>Tiltak:</u>	Matematikk	<u>Mål:</u> <u>Tiltak:</u>
Engelsk Muntlig Skriftlig Leseferdighet	<u>Mål:</u> <u>Tiltak:</u>	Engelsk Muntlig Skriftlig Leseferdighet	<u>Mål:</u> <u>Tiltak:</u>
Andre fag:	<u>Mål:</u> <u>Tiltak:</u>	Andre fag:	<u>Mål:</u> <u>Tiltak:</u>
Annet:	<u>Mål:</u> <u>Tiltak:</u>	Annet:	<u>Mål:</u> <u>Tiltak:</u>

Underskrifter:

Dato:	Elev:	Foreldre/foresatte:	Kontaktlærer:
Dato:	Elev:	Foreldre/foresatte:	Kontaktlærer:

Vedlegg nr 2

IUP del 1 – skal ligge på M området

Elev:	Klasse/team:	Termin:	Skoleåret 09/10	
Kunnskap – holdninger – ferdigheter	Undervisningsvurdering (prøver - innlev. - elevsamtaler)	Oppførsel	Sosialt samspill	Utviklingsområder/ mål for eleven
Norsk Hovedmål				
Sidemål				
Muntlig				
Matematikk				
Engelsk Skriftlig				
Muntlig				
Samfunnsfag				
RLE				

Forts. vedlegg 2

IUP del 1 – skal ligge på M området

Naturfag									
Musikk									
Mat og helse									
Kunst og håndverk									
2. fremmedspråk									

Forts vedlegg 2

IUP del 2 – skal lagres i ordinært arkivsystem to ganger pr. år (høst og vår)

Elev:		Klasse/team:		Termin:	
-------	--	--------------	--	---------	--

Møtedato:		Skole:	
-----------	--	--------	--

	Lærerens kommentar	Elev/foresattes kommentar	Utviklingsmål
faglig			
sosialt			

Spesielle forhold – forhold som eleven, foresatt(e) eller lærer(e) tar opp:

Avholdt elevsamtale dato:

Underskrift:

elev

foresatt

lærer

Vedlegg nr 3

IUP ungdomstrinnet – skal ligge på M området. Lagres ferdig utfyllt i skolens arkivsystem.

Elev:	Klasse/team:	Termin:	Skoleåret 09/10						
Norsk Hovedmål				Kunnskap – holdninger – ferdigheter	Underveisvurdering (prøver - innlev. - elevsamtaler)	Orden	Oppførsel	Sosialt samspill	Utviklingsområder/ mål for eleven
Sidemål									
Muntlig									
Matematikk									
Engelsk Skriftlig									
Muntlig									
Samfunnsfag									
RLE									

Forts. vedlegg 3

IUP ungdomstrinnet – skal ligge på M området. Lagres ferdig utfyllt i skolens arkivsystem.

Naturfag									
Musikk									
Mat og helse									
Kunst og håndverk									
2. fremmedspråk									

Faglige/sosiale satsingsområder	Spesielle forhold som blir tatt opp:	Avholdt elevsamtale dato:
1.		
2.		
3.		

Dato for utviklingssamtale:

Signatur elev:	Signatur foresatt:	Signatur lærer:
----------------	--------------------	-----------------

Vedlegg nr 4

Til foresatte til elever i grunnskolen i Steinkjer kommune

Innføring av individuelle utviklingsplaner (IUP)

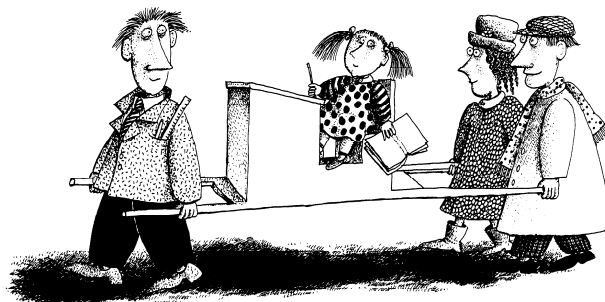
Etter gode resultat ved fire forsøksskoler i Steinkjer i fjor, vil det dette skoleåret utvides slik at alle steinkjerelever i grunnskolen får sin egen IUP.

BAKGRUNN: *Kommunedelplan for skole 2005-08* fokuserer blant annet på tilpasset opplæring og brukermedvirkning som satsingsområder. Målet er at hver elev i Steinkjer skal ha en individuell arbeidsplan. Elever og foresatte skal også sikres involvering og medvirkning i forhold som berører den enkelte elevs skolesituasjon.

Med bakgrunn i dette vedtok Hovedutvalg for oppvekst og kultur i juni 2006 at det skulle settes i gang et utviklingsarbeid med utforming og utprøving av individuelle utviklingsplaner (IUP) ved fire skoler. Under utprøvingen av IUP opplevde forsøksskolene at man fikk til en mer systematisk og helhetlig kartlegging av elevens kompetanse. Det ble også mer likhet i oppfølgingen av den enkelte elev ved skolene. Elevene ga uttrykk for at de opplevde større medbestemmelse over egen plan og tilhørende mål og tiltak.

Hovedutvalg for oppvekst og kultur vedtok i juni 2007 at IUP skal innføres ved alle barne- og ungdomsskolene i Steinkjer i løpet av skoleåret 2007/08. Lærerne ved barneskolene har nå fått opplæring i utforming og bruk av IUP, og lærerne ved ungdomsskolene vil få opplæring i løpet av oktober.

DETTE ER IUP: IUP har til hensikt å dokumentere elevenes ståsted og utvikling sosialt, læringsmessig og faglig. Den skal også sikre et godt utgangspunkt for tilpasset opplæring. I tillegg skal IUP bidra til å sikre medvirkning for elever og foresatte. IUP skal bidra til å legge grunnlaget for et godt læringsutbytte for den enkelte elev.



Det er utarbeidet et IUP-skjema for barnetrinnet og et for ungdomstrinnet. Den enkelte elevs IUP utarbeides i felleskap mellom elev, foresatte og kontaktlærer. Dette gjøres i forbindelse med de halvårslige utviklingssamtalene (kontaktmøtene). Utviklingssamtalene skal munne ut i at elev, foresatte og kontaktlærer blir enige om konkrete mål og tiltak som er viktige for elevens videre utvikling. Dette er i tråd med § 3.2 i forskrift til Opplæringsloven. Målene og tiltakene i IUP vil bli fulgt opp gjennom samtaler mellom elev og kontaktlærer og ved muntlig og skriftlig dialog mellom hjem og skole. Målene vil også bli evaluert ved neste utviklingssamtale. IUP skal underskrives av elev, foresatte og kontaktlærer.

IUP skal følge eleven slik at eleven sikres en god oppfølging og utvikling også ved skifte av kontaktlærer i løpet av skoletida. Den enkelte elevs IUP vil bli lagret på elevområdet i sakssystemet Ephorte.

EVALUERING: Skolene vil i løpet av inneværende skoleår innføre IUP for alle elevene. Innføringen av IUP vil bli evaluert våren 2008 med tanke på å gjøre nødvendige forbedringer.

Spørsmål og innspill vedrørende innføring av individuelle utviklingsplaner for elevene rettes til:

Eva Hermann Haugseth, koordinator for tilpasset opplæring.

E-post: Eva.H.Haugseth@Steinkjer.kommune.no Telefon arbeid: 74 14 61 24.

Elisabeth Jonassen
Avdelingsleder

Vedlegg nr 5

Utdrag fra Forskrift til opplæringslova (2008) er tatt med her.

§ 3-1. Rett til vurdering

Det skal leggjast vekt på å gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane. Det skal også leggjast til rette for at elevane kan gjere god eigenvurdering.

§ 3-2. Kontakten med heimen

Skolen skal halde god kontakt med foreldra eller dei føresette. Kontaktlæraren skal minst to gonger i året ha ein planlagd og strukturert samtale med foreldra eller dei føresette om korleis eleven arbeider til dagleg og gjere greie for korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i faga. I tillegg skal kontaktlæraren samtale med foreldra eller dei føresette om utviklinga til eleven i lys av § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipp for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Samtalen skal munne ut i ei oppsummering, mellom anna med sikte på å bli einige om kva det særskilt skal leggjast vekt på i det vidare arbeidet. Når eleven har fylt 12 år, har han eller ho rett til å vere med i samtalen.

§ 3-4. Vurdering utan karakter i fag

På barnetrinnet, til og med 7. årstrinnet, skal skolen berre nytte vurdering utan karakter. Både på barne- og ungdomstrinnet skal ein gi vurdering utan karakter i form av ei beskrivande vurdering av korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i faga i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, med sikte på at eleven på beste måte skal kunne nå desse måla. Det skal kunne dokumenterast at vurdering er gitt

Elevane skal kunne delta i vurderinga av sitt eige arbeid

§ 3-4a. Dialog om anna utvikling

Læraren skal jamnleg ha dialog med eleven om utviklinga i lys av § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipp for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

§ 3-5. Vurdering med karakterar

På ungdomstrinnet, 8.-10. årstrinnet, skal elevane, i tillegg til vurdering utan karakterar, også ha karakterar i fag, i orden og i åtferd. (Opplæringslova og forskrifter, 2008)

Vedlegg nr 6

FORSLAG TIL PROSEDYRER FOR ARBEID MED IUP I UNGDOMSSKOLENE I STEINKJER KOMMUNE

Arbeidsgruppen har bestått av: Svein Egil Hauge, Egge ungdomsskole; Elin Østerås Myrvold, Egge ungdomsskole, Anne Mørkved, Steinkjer ungdomsskole, Åse Hammerhaug, Steinkjer ungdomsskole; Gerd Thorshaug; Steinkjer ungdomsskole; Eva Hermann Haugseth, koordinator for tilpasset opplæring Steinkjer kommune.

Bakgrunnen for å nedsette en arbeidsgruppe.

Evaluering av IUP våren 2008 konkluderte med at IUP i utprøvd form ikke fungerte tilfredsstillende for ungdomstrinnet, jf. spørreundersøkelse og intervju. Det ble bl.a. vist til at arbeidsbelastningen for kontaktlærer økte pga koordinering av faglæreres innspill til IUP. Tilbakemeldingen fra spørreundersøkelsen viser imidlertid at lærerne mener at dette kan være et nyttig redskap hvis det blir satt av tilstrekkelig tid til arbeidet.

På bakgrunn av disse tilbakemeldingene ble det besluttet å etablere en hurtigarbeidende gruppe med representanter fra begge ungdomsskolene som skulle utarbeide utkast til IUP for ungdomstrinnet.

Gruppens mandat

Gruppen fikk i oppdrag å lage ny IUP som skal brukes i ungdomsskolen. Frist for ferdigstilling av arbeidet: 1. februar 2009.

Ny IUP.

Den nye individuelle utviklingsplanen består av et skjema som skal fylles ut digitalt. Dette skal ligge under på M-området, og skal lagres under egen skole under mappen IUP. Her ligger klasse/teamfiler. **Det vil bli gitt opplæring.** Lærere som har fag i en klasse/et team, skal kontinuerlig kunne fylle inn prøveresultater, faglige kommentarer og utviklingsområder for hver enkelt elev. Om læreren velger å ikke fylle ut skjemaet underveis, må det minimum oppdateres to ganger per år. Dette bør da skje før elevsamtalen som skal holdes før første utviklingssamtale. I tillegg til en rubrikk for prøveresultater og utviklingsområder inneholder skjemaet rubrikker med kunnskaper, ferdigheter og holdninger for hvert fag. Det lages et skjema per elev for høstterminen og et for vårterminen.

Skjemaet tas med til utviklingssamtalen, og foresatte, elev og kontaktlærer kommer sammen fram til 2-3 utviklingsområder det skal spesielt fokuseres på. Utviklingsområdene fylles inn i del 2.

IUP'en skal signeres av elev, foresatte og kontaktlærer. Etter møtet er IUP ferdig. IUP skal lagres i Ephorte og i papirmappe. Dette gjør kontoret. Underskrevet IUP leveres teamvis til kontoret for skanning. Det er satt av en rubrikk for avholdte elevsamtaler. Fylles ut av kontaktlærer før utviklingssamtalen. Denne rubrikken skal inneholde dato for avholdt elevsamtale.

De som ønsker å ta i bruk de nye skjemaene og prosedyrene denne våren, kan gjøre det. Fra høsten 2009 er det krav om å bruke de nye prosedyrene. Arbeidet skal da gjennomføres likt på begge ungdomsskolene.

Elevsamtaler

Fra høsten 2009 heter det igjen elevsamtaler. Det er satt av 95 timer per kontaktlærer til å arbeide med elevsamtaler og IUP. Det er ønskelig med 4 elevsamtaler per elev hvert år, men det stilles et krav om to elevsamtaler + to utviklingssamtaler per elev per år.

Det anbefales at elevsamtaler timeplanfestes.

Vedlegg nr 7

Intervjuguide IUP og MENTORSAMTALER mai 2008		
Ungdomsskolene i Steinkjer		
IUP	MENTORSAMTALER	
1) Hva mener du IUP bør inneholde?	3) Hva slags skjema bruker du ved mentorsamtaler?	
1	1	
2	2	
3	3	
4	4	
5	5	
2)Hva slags skjema bruker du når du lager IUP?	4)Hva er passende lengde på en mentorsamtale?	5)Hvor mange mentorsamtaler bør det avholdes i løpet av et skoleår?
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
Notater:		
6)Hva slags arbeidstid bør brukes?	7)Kommentarer fra hver enkelt.	
1	1	
2	2	
3	3	
4	4	
5	5	
Notater:	Notater:	

Vedlegg nr 8

Gruppeintervju IUP/mentorsamtaler tirsdag 9. desember	
A Hvor mange mentorsamtaler mener du det skal være? 1 2 3 4 5	B Hvor mange mål sosialt og faglig mener dere en IUP kan inneholde? 1 2 3 4 5
C Bruker du M-området til lagring av IUP ? 1 2 3 4 5	D Hva mener du må til for at du kan tenke deg å bruke det? 1 2 3 4 5
E Samler dere alle kommentarer fra faglærere digitalt.(legges inn på digital oversikt)? 1 2 3 4 5	F Hvilke reaksjoner fra de foresatte har dere fått vedrørende IUP? 1 2 3 4 5
G Andre kommentarer: 1 2 3 4 5	H Hvilket skjema bruker du? 1 2 3 4 5

Vedlegg nr 9

PROSEDYRER FOR ARBEID MED IUP I UNGDOMSSKOLENE I STEINKJER KOMMUNE- OPPSTART HØSTEN 2009

Arbeidsgruppen har bestått av: Svein Egil Hauge, Egge ungdomsskole; Elin Østerås Myrvold, Egge ungdomsskole; Anne Mørkved, Steinkjer ungdomsskole; Åse Hammerhaug, Steinkjer ungdomsskole; Gerd Thorshaug, Steinkjer ungdomsskole; Eva Hermann Haugseth, koordinator for tilpasset opplæring Steinkjer kommune.

Evaluering av IUP våren 2008 konkluderte med at IUP i utprøvd form ikke fungerte tilfredsstillende for ungdomstrinnet, jf. spørreundersøkelse og intervju. Det ble bl.a. vist til at arbeidsbelastningen for kontaktlærer økte pga koordinering av faglæreres innspill til IUP. Tilbakemeldingen fra spørreundersøkelsen viser imidlertid at lærerne mener at dette kan være et nyttig redskap hvis det blir satt av tilstrekkelig tid til arbeidet. På bakgrunn av disse tilbakemeldingene ble det besluttet å etablere en hurtigarbeidende gruppe med representanter fra begge ungdomsskolene som skulle utarbeide utkast til IUP for ungdomstrinnet.

Gruppens mandat

Gruppen fikk i oppdrag å lage ny IUP som skal brukes i ungdomsskolen. Frist for ferdigstilling av arbeidet: 1. februar

Ny IUP.

IUP står for individuell utviklingsplan og er et skjema som skal fylles ut digitalt. Skjemaet skal ligge på M-området, og skal lagres under egen skole under mappen IUP. Her ligger klasse/teamfiler.

Lærere som har fag i en klasse/et team, skal kontinuerlig kunne fylle inn prøveresultater, faglige kommentarer og utviklingsområder for hver enkelt elev. Om læreren velger å ikke fylle ut skjemaet underveis, må det minimum oppdateres to ganger per år. Dette bør da skje før elevsamtalene som skal holdes to ganger per år.

I tillegg til en rubrikk for prøveresultater og utviklingsområder inneholder skjemaet rubrikker med kunnskaper, ferdigheter og holdninger for hvert fag. Det lages et skjema per elev for høstterminen og et for vårterminen.

Skjemaet tas med til utviklingssamtalen, og foresatte, elev og kontaktlærer kommer sammen fram til 2-3 utviklingsområder det skal spesielt fokuseres på. De utvalgte utviklingsområdene fylles inn i planen.

To(tre) eksemplarer av IUP skal signeres på utviklingssamtalen. Planene skal signeres av elev, foresatte og kontaktlærer. Det ene eksemplaret får de foresatte med seg hjem. Etter møtet er IUP ferdig. IUP skal lagres i Ephorte og i elevens papirmappe. Dette gjør kontorsekretær ved hver skole. Underskrevet IUP leveres teamvis til kontoret for skanning. Fra høsten 2009 er det krav om å bruke de nye prosedyrene. Arbeidet skal da gjennomføres likt på begge ungdomsskolene.

Elevsamtaler

Fra høsten 2009 heter det igjen elevsamtaler. Det er satt av tid til kontaktlærer til å arbeide med elevsamtaler og IUP. Det er ønskelig med 4 elevsamtaler per elev hvert år, men det stilles et krav om to elevsamtaler + to utviklingssamtaler per elev per år.

I IUP -skjemaet er det også satt av en rubrikk for avholdte elevsamtaler. Fylles ut av kontaktlærer før utviklingssamtalen. Denne rubrikken skal inneholde dato for avholdt(e) elevsamtale(r).

Liste over figurer og tabeller:

Fig. 1.1: Organisasjonskart Steinkjer ungdomsskole, 2008

Fig. 3.1: SECI modellen - redigert (Nonaka og Takeuchi, 1995).

Fig. 3.2. Matrise for lagring av eksplisitt kunnskap (Von Krogh, Ichijo og Nonaka, 2000: 247).

Fig. 3.3 Vekstmodellen for IT-støttet kunnskap(Gottschalk, 2004: 145)

Fig. 4.1 Grunnleggende forskjeller mellom positivistisk og hermeneutisk metode (Jakobsen, 2005:32).

Fig. 4.2 The experiential learning cycle in action research projects (Coghlan og Brannick, 2005: 35).

Fig. 5.1The experiential learning cycle in action research projects (Coghlan og Brannick,2005: 35).

Fig. 5.2 The experiential learning cycle in action research projects, redigert (Coghlan og Brannick, 2005: 35).

Fig. 5.3 The experiential learning cycle in action research projects, redigert (Coghlan og Brannick, 2005: 35).

Fig. 5.4 The experiential learning cycle in action research projects, redigert (Coghlan og Brannick, 2005: 35).

Fig. 5.5 The experiential learning cycle in action research projects, redigert (Coghlan og Brannick, 2005: 35).

Referanser

- Argyris,Chris and Schön, Donald.A(1996): *Organizational Learning II*. Reading,MA: Addison Wesley,s.111-121(Kompendium MKL 2007-2009,modul 2)
- Coghlan, Donald, Brannick, Teresa (2005): *Doing action research in your own organisation* Sage publications LTd, London
- Cummings, Thomas G and Worley, G Christopher(2005): *Organization development and change* Thomson South- western, USA
- Dreyfus, H og S (1999): Mesterlære og eksperterens læring. I:Nielsen,K og Kvale,S.*Mesterlære- læring som social praksis*.Oslo:Gyldendal ad Notam.Kap.3,s.52-70. (Kompendium MKL 2007-2009, modul 5)
- Fossåskaret Erik, Fuglestad, Otto Laurits og Aase, Tor Halfdan. (1997): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitativ data*. Universitetsforlaget AS, 4.oplag, Oslo
- Gottschalk, Petter (2004):*Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*,Universitetsforlaget,Oslo
- Haugseth, Eva Hermann(2008): *Rapport- prosjekt individuelle utviklingsplaner, IUP for barne- og ungdomstrinnet og mentorsamtaler for ungdomstrinnet i Steinkjer kommune*. Upublisert, Steinkjer kommune.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Høyskoleforlaget, Kristiansand S.
- Irgens, Eirik(2003):*En innføring i klassisk organisasjonsteori*. Notat, Høgskolen i Trøndelag.
- Johannessen, Stig.(2005): *Strategisk ledelse: utfordringer fra kompleksitetstenkingen*. Upublisert artikkel. Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Munch, Birgitte (1998): *Teknologi-sociologi "in action": Methodenoter fra en teknologi- sociologisk analyse*. (Kompendium MKL 2007-2009, modul 7, Kunnskap og teknologi)
- Morgan, Gareth (2004):*Organisasjonsbilder-innføring i organisasjonsteori*. Gyldendal Norsk forlag, Oslo
- Newell,Sue; Robertson,Maxine; Scarbrough, Harry og Swan, Jacky (2002): *Managing KnowledgeWork*. Houndsmills: Palgrave
- Nonaka,Ikujiro. og Takeuchi, Hirotaka (1995): *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press: Kap.2, s.20-55("Knowledge and management") (Kompendium MKL, 2007-2009, modul 5)
- Rennemo, Øystein (2006): *Levér og lær, Aksjonbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Universitetsforlaget, Oslo

<http://www.bekkelaget.gs.oslo.no/tema/IUP/iup.htm>

Stette, Øystein (2008): *Opplæringslova og forskrifter med forarbeid og kommentarer*, Pedlex Norsk skoleinformasjon, Oslo

Von Krogh, Georg; Ichijo, Kazuo; Nonaka, Ikujiro (2007): *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenking i organisasjoner*. N W DAMM & SØN 3. opplag 2007, Oslo