

tidsskrifter

FOU I PRAKSIS

Nr. 1 2010
4. årgang

tapir akademisk forlag

Dialogkonferansen som læringsarena og pedagogisk utviklingsverktøy

Torbjørn Lund, Lars Aage Rotvold, Siw Skrovset, Else Stjernstrøm og Tom Tiller

Artikkelen setter søkelys på dialogkonferanser som redskap for læring og kunnskapsutvikling i skole og utdanning. Dialogkonferanser handler om å bringe sammen deltakere som kommuniserer om handlinger på en systematisk måte, med sikte på å forstå og utvikle egen praksis. Artikkelen har utgangspunkt i et aksjonsrettet forsknings- og utviklingsprosjekt «Å lære og lede i praksisfellesskaper». Prosjektet ble gjennomført i perioden 2006–2008 med ledere fra skoler og barnehager i fire kommuner. Dialogkonferanser ble utviklet og anvendt på 1980-tallet i norsk og svensk arbeidslivsforskning, særlig knyttet til store utviklingsprogram i industrien. I mindre grad er disse konferansene kjent innenfor skole- og utdanningsforskning. Erfaringene fra prosjektet kan bidra til forståelse for nye måter å drive aksjonsrettet forskning på, særlig knyttet til større enheter som for eksempel regional skoleutvikling. Samtidig kan bruk av dialogkonferanser være et nytt verktøy for etter- og videreutdanning av lærere og ledere.

Nøkkelord: dialogkonferanser, aksjonsforskning, læring, skoleutvikling

Problemstilling, bakgrunn og forskningstilnærming

Aksjonsforskning har som siktemål å forandre og forbedre den praktiske virkeligheten. I dette prosjektet har forskningens bidrag først og fremst handlet om å etablere relasjoner mellom deltakerne og skape arenaer der de kan møtes i dialoger rundt konkrete utfordringer i forbindelse med aktuelle reformer i skoler og barnehager. Forskningsspørsmålene som reises her, er: *Hvordan kan dialogkonferanser konstrueres og utnyttes for å skape menings-*

Torbjørn Lund, ILP,
Universitetet i Tromsø
torbjorn.lund@uit.no

Lars Aage Rotvold, ILP,
UiT
lars.aage.rotvold@uit.no

Siw Skrovset, ILP, UiT
siw.skrovset@uit.no

Else Stjernstrøm, ILP,
UiT
else.stjernstrom@uit.no

Tom Tiller, ILP, UiT
tom.tiller@uit.no

fulle læringsmøter mellom deltakerne som skal lede skole og barnehager i en reformtid? På hvilken måte kan dialogkonferanser være et godt pedagogisk verktøy for utvikling av skole og barnehage?

Forsknings- og utviklingsprosjektet *Å lære og lede i praksisfellesskaper* var et samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Tromsø og de tre kommunene Balsfjord, Karlsøy, og Tromsø i perioden 2006–2009. I tillegg deltok skole- og barnehageledere fra Longyearbyen skole og barnehager på Svalbard. Om lag 130 skole- og barnehageledere i ulike lederposisjoner var med i prosjektet, sammen med representanter for skoleeierne i de fire kommunene. Utgangspunktet for prosjektet var en henvendelse fra de tre førstnevnte kommunene om veiledning i forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet 2006. Samarbeidet mellom universitetet og de tre kommunene ble igangsatt som et utviklingsarbeid i 2006. Samme år utlyste Norges forskningsråd et nytt program, Praksisrettet FoU, for perioden 2006–2010. Kommunene og universitetet skrev en felles søknad og fikk midler til et forsknings- og utviklingsprosjekt i 2006–2009. Det er erfaringer fra dette prosjektet som formidles her.

Prosjektets målsetting var å bidra til at skole- og barnehageledere i de fire kommunene skulle utvikle kunnskap om å lede og utvikle skoler og barnehager med utgangspunkt i de seinere års reformer. Prosjektet har lagt vekt på å få fram sammenhengen mellom reformenes intensjoner, skolen og barnehagen som organisasjon og ledelse av skole og barnehage. I St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) ble det pekt på at arbeidet med Kunnskapsløftet skal bidra til at skolen utvikler seg mot å bli en lærende organisasjon. Et annet viktig reformsignal i samme melding, som også ble videreført i St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008), peker på at vellykkede skoler i stor grad bygger på god kommunikasjon mellom lærere og mellom ledelse og lærere som grunnlag for kollektiv skoleutvikling. Sistnevnte stortingsmelding legger også vekt på at utvikling av profesjonskunnskap i skolen er avhengig av gode og konstruktive dialoger mellom de ansatte. Dette ble en viktig premiss for etablering av forsknings- og utviklingsstrategi i vårt prosjekt. På bakgrunn av tidligere erfaringer med bruk av dialogkonferanser som redskap i forskning og utvikling (Lund, 2004), ble denne strategien drøftet med skoleeiere og valgt i prosjektet. Et primært mål med dialogkonferanser var også å oppøve ledernes kommunikative ferdigheter, slik at de skulle kunne anvende dialogbaserte tilnærminger i utvikling av egen organisasjon. Konferansene ble konstruert med tanke på at praksiskunnskap har legitimitet og er utgangspunkt for dialoger omkring nye handlinger, og at kunnskapsutvikling best skjer gjennom kontinuerlig refleksjon omkring egen praksis og samtaler med andre som utgangspunkt for nye idéer.

Forsknings- og utviklingsprosjektet «Å lære og lede i praksisfellesska-
per» bygger på ideen om at forskningen direkte bør bidra til samfunnsut-
vikling (Kalleberg, 1991). Deltakerorientert forskning og forskende samar-
beid er uttrykk for at praktikere og forskere sammen kan bidra til kunn-
skapsutvikling. I vårt prosjekt hadde vi tre arenaer for kunnskapsutvikling.
Den ene var dialogkonferanser, den andre nettverksmøter og den tredje var
casestudier på tre skoler som var med i prosjektet. I denne artikkelen ser vi
kun på dialogkonferansen. Forskernes konstruksjoner av dialogkonferan-
ser har vært den praktiske og metodiske tilrettelegging av denne delen av
forskningsarbeidet. Gustavsen (2001) legger vekt på den medierende
diskurs mellom deltakerne og forskerne og mellom deltakerne som et sen-
tralt redskap i utvikling av kunnskap som kan forbedre praksis. I vårt pro-
sjekt har derfor konstruksjonen av konferansene vært et viktig metodisk
grep. Samtidig har studiet av aktivitetene i konferansen vært vesentlig med
tanke på å forstå hvordan deltakerne lærer i dialogkonferansene.

En av metodene som ble brukt i innsamlingen av data, er deltakernes
refleksjonsnotater etter hver konferanse. Notatene er på om lag to sider fra
hver deltaker og knyttes til læringserfaringer fra konferansen. Videre hadde
vi fokussamtaler med ni ledergrupper fra skolene som deltok i prosjektet. I
disse samtalene ble det lagt vekt på deres forståelse av deltakelse på dialog-
konferansen og hvordan dette påvirket deres lederhverdag. I tillegg har vi
tatt opp samtaler på bånd fra dialogene på konferansene. Forskernes obser-
vasjoner og notater på konferansene er også materiale som inngår i den
samlede empirien. I artikkelen vil vi bruke eksempler fra ulike læringsrom
når vi beskriver dialogkonferansene. Eksempelene bygger på forskernes
observasjoner og deltakernes refleksjonsnotater. Artikkelens videre
innhold er først en presentasjon av hva dialogkonferanser er, og hvor den
plasserer seg i aksjonsforskning. Deretter følger en beskrivelse av modellen
for dialogkonferanser slik vi har benyttet den i vårt prosjekt. Modellen
etterfølges av eksempler fra flere av læringsrommene som illustrerer
læringsmøter mellom deltakerne. Et sentralt område i kunnskapsutvikling
er forholdet mellom teori og praksis som grunnlag for endring av praksis,
og drøftingen som følger eksemplene tar særlig sikte på å avklare hvordan
konferansen kan bidra til en positiv mediering av teori og praksis. Til slutt
gjør vi noen refleksjoner rundt forskernes arbeid i dialogkonferansene, med
særlig vekt på å utvikle gode relasjoner mellom deltakerne og innholdsmes-
sig relevans til prosjektet målsettinger.

Dialogkonferansen – en møteplass for læring

Betegnelsen dialogkonferanser er en språklig sammensetning av ordene
dialog og konferanse. Førstnevnte stammer fra greske *dia* som betyr 'gjen-

nom', og *logos* som betyr 'ord' eller 'mening'. Isaacs (1999, s. 19) hevder at dialoger handler om «a way of thinking and reflecting together». «Konferanse» kommer fra latinske *conferre*, som betyr 'bringe sammen', 'sammenkomst' eller 'rådslagning'. Et vesentlig mål i dialogkonferansene er å lage arenaer der deltakerne kan framstille seg, presentere seg og sitt arbeid og uttrykke seg sammen med andre. Dialogkonferansen skal gi mulighet til å løfte handlinger fram gjennom språket og la dem underkastes undersøkelser i form av argumentasjon og perspektivbrytninger. En premiss er derfor at lederne kan uttrykke dette i møte med andre ledere og på den måten utvikle flere perspektiver på hvordan man leder et reformarbeid.

En forutsetning for å skape samtaler der meningsbrytninger skjer, er å strukturere og regulere samtale mellom de som deltar. Shotter & Gustavsen (1999, s. 15) bruker *oriental directives* om særlig verdifulle tegn på hva som gir god kommunikasjon mellom deltakere i en dialog. Poenget med kriterier for kommunikasjon er å få fram aspekter ved handlinger som ellers ikke ville kommet fram. «[T]hey can be seen as a set of reminders working to orient participants towards what a dialogue conference is» (Shotter & Gustavsen, 1999, s. 17). Denne påpekningen illustrerer at kommunikative strukturer er et sentralt element i arbeidet for å gi bedre innsikt i deltakernes erfaringer fra praksis og å utvikle nye ideer for utvikling av praksis. Det er forskernes jobb å strukturere konferansene slik at dette lykkes.

Ideen om den demokratiske dialog som et medium og et pragmatisk kunnskapsgrunnlag lå bak utviklingen av kriterier for gjennomføring av dialogkonferanser, eller som Gustavsen (1992) påpeker, direktiver som orienterer dialogen. Shotter & Gustavsen (1999) bruker begrepet «designkriterier» om strukturer som rammer inn dialogkonferanser og samtale som skal foregå i dem. Kriteriene er prinsipper for hvordan samtale som skal foregå for å sikre at dialogen følger demokratiske retningslinjer. I hovedsak er kriteriene knyttet til at praksis er utgangspunkt for læring, at alle skal ha mulighet til å delta i samtale, at det skal være likeverdighet mellom deltakerne, og at dialogene skal skape muligheter for nye handlinger (Gustavsen, 2001, s. 18–19).

Kriteriene ble utviklet gjennom praktisering av dialogkonferanser i ulike prosjekter, snarere enn at de har et teoretisk utgangspunkt. Samtidig ble de drøftet mot Habermas sin teori om kommunikative handlinger, som legger vekt på kommunikasjonens form. Teoriens rolle er å bidra med ytterligere respons til praksis, og å gi orienteringer om hvordan kommunikasjon mellom teori og praksis best kan foregå. Kriteriene har også inspirert til å bygge kommunikative strukturer i dialogkonferanser i «Pilotprosjektet» (Lund, 2004) i dialogkonferanser i det nasjonale utviklingsprosjektet «Lærende nettverk» (2004–2009) og i prosjektet «Å lære og lede i praksis-fellesskaper».

Dialogkonferansen som redskap i aksjonsforskning

Aagaard Nielsen (2004) peker på at den skandinaviske tradisjonen innen aksjonsforskning har utviklet seg i spenningsfeltet mellom en konsensusorientert dialogisk tilnærming og en mer samfunnskritisk og konfliktteoretisk tradisjon. I dialogtradisjonen er siktemålet å skape metoder og prosedyrer som kan styrke dialogelementet i arbeidsliv og lokalsamfunn. Aksjonsforskning i dette perspektivet er praksis- og utviklingsorientert, og iscenesettelse av nettverk og dialoger sees også som en sosial konstruert innovasjon. Pålshaugen (1998) peker på at dialogkonferansen har til hensikt å utvikle dialoger om virkeligheten. Disse dialogene er nye sosiale språkhandlinger som er grunnlaget for å implementere og spre utviklingsarbeid.

I den seinere tid finner vi ulike typer aksjonsforskningsstrategier som nettopp iscenesetter dialoger mellom deltakere og mellom deltakere og forskere. Reason og Bradbury (2001) viser til flere, blant annet *collaborative inquiry*, *cooperative inquiry* og *participative inquiry*. Felles for dem er at de bygger på deltakelse som grunnleggende prinsipp for konstruksjon av virkeligheten. «The participative metaphor is particularly apt for action research, because as we participate in creating our world we are already embodied and breathing beings who are necessarily acting – and this draws us to consider how to judge the quality of our acting» (Reason & Bradbury, s. 7, vår utheving).

Dialogkonferansens inntreden i norsk og svensk arbeidslivsforskning tidlig på 1980-tallet handlet om å skape møter for endring innenfor enkeltorganisasjoner og arbeidsplasser. Etter hvert utviklet konferansene seg til å bli brukt i klynger av organisasjoner og videre mot større regioner (Shotter & Gustavsen, 1999). En vesentlig hensikt med disse konferansene var å se hvordan mennesker gjennom sosiale relasjoner og møteplasser kunne bidra til hverandres og organisasjoners utvikling.

Vekt på utvikling av kunnskap og praksis i større relasjonelle enheter (f.eks. organisasjoner og regioner) åpner for å se på interne relasjoner mellom deltakerne som det sentrale utgangspunktet for læring. En viktig oppgave er å skape gode kommunikative strukturer som gir deltakerne anledning til å delta i et fellesskap. Dialogens kraft gir mulighet for den enkelte til å se seg selv i en responsiv relasjon til andre. Det gjøres best gjennom å bruke deltakernes erfaringer og eksempler fra praksis som utgangspunkt for dialogen. Konstruksjon av læringssituasjoner som ivaretar disse momentene, bygger på at deltakerne skaper sin praksis og virkelighet mens de beveger seg i et sosialt landskap som kontinuerlig engasjerer dem i dialogen med andre mennesker. Ut fra dialogene dukker stadig nye perspektiver opp, uavhengig av teorier eller ideologier utviklet i forkant av dialogsituasjonen.

Det kunnskapsteoretiske grunnlaget for dialogkonferansen handler videre om at kunnskap er i stadig forandring, og at dialoger hele tiden kan gi nye perspektiver på kunnskap (nye begreper) som forandrer vår oppfatelse av verden. Dialoger som skaper innsikt, bygger på at kunnskapsutvikling «takes place between people, it continues over time, and it makes complexity and multiplicity visible» (Göranzon & Hammarén, 2006, s. 60). Dialogenes funksjon er å skape innsikt gjennom at de brytes ned i konkrete språklige handlinger som er strukturert ut fra ulike hensikter, og forsterkes gjennom økt oppmerksomhet på lytting.

Dialogkonferansen i prosjektet «Å lære og lede i praksisfellesskaper»

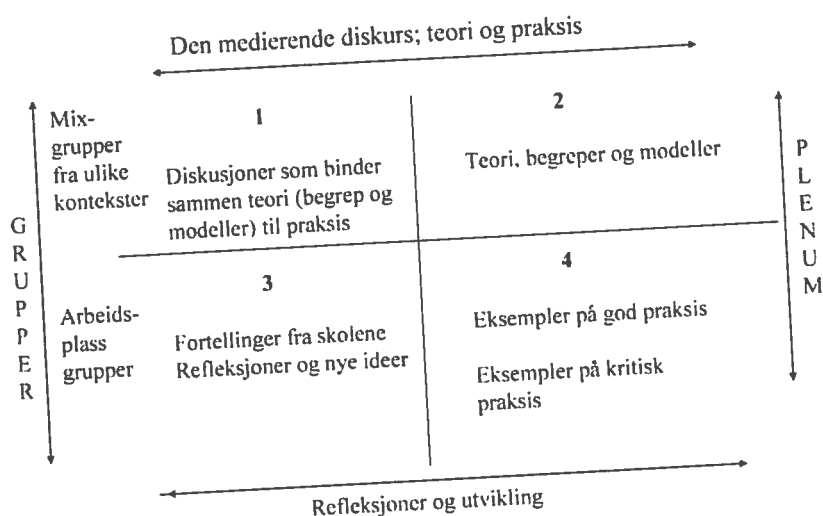
Wenger (2004) bruker begrepene «læringsarkitektur» og «læringsdesign» om strukturer og prinsipper som ligger til grunn for læring i organisasjoner og andre sosiale fellesskap, og disse begrepene kan brukes her for å identifisere premisser for konstruksjon av dialogkonferansen i vårt prosjekt. Arkitektens faglige fellesskap er utgangspunkt for å illustrere hva arkitekturer er, og Wenger hevder at deres faglige fellesskap dreier seg om forholdet mellom mennesker og boliger. Et faglig fellesskap mellom forskere og andre som legger til rette for læring og utvikling, konstruerer på sin side aktiviteter som skal styrke forholdet mellom de som lærer og de som tilrettelegger for læring. Et eksempel på en slik arkitektur i læringssammenheng er forholdet mellom teori og praksis og hvordan læring kan forstås som et samspill mellom disse. Et annet eksempel er forholdet mellom refleksjon og ny handling og hvordan læring kan forstås som samspill mellom dem. Læring i organisasjoner handler også om læringsdesign som er «en systematisk, planlagt og gjennomtænkt kolonisering af tid og rum i et foretagendes tjeneste» (Wenger, 2004, s. 258). Poenget med slike design er å angi en begrepsramme som det kan utledes noen allmenne prinsipper og anbefalinger fra, med hensyn til forståelse og aktivering av læring.

Dialogkonferansen i vårt prosjekt er bygd på prinsipper som synliggjør både arkitektur og design i denne konkrete læringssituasjonen. De kommunikative reglene omtales her som design som strukturerer samtaler i konferansene. I modellen under ser vi hvordan læringsarkitekturer og læringsdesign rammer inn dialogkonferansen og dermed setter rammer for formen på møtene. Læringsarkitekturen er den ytre rammen, mens læringsdesignet og måten kommunikasjonen skal skje på, finnes i hver enkelt av de fire læringsrommene.

I fire påfølgende eksempler fra dialogkonferansen i prosjektet vil vi vise hvordan læringssituasjoner i de fire læringsrommene arter seg. Eksempelene er hentet fra flere av de tolv konferansene som ble avviklet i prosjektet. Alle

konferansene bygger på de samme prinsippene og organiseringer som framgår av modellen.

Læringsstruktur i dialogkonferansen



Figur 1

Eksempel 1

Dialogkonferansene kan fremme både individuell og kollektiv forståelse av nye begreper. Utgangspunktet er at individuell forståelse fremmes i møte med den andre, den som lytter og responderer. Gjennom bekreftelse av meningsforståelse i møte med den andre øker sannsynligheten for at begreper får mening hos avsender, alternativt at begreper som ikke gir individuell mening, vil avvises. Begreper som oppnår kollektiv status, det vil si aksepteres av flere, vil ha større sjanse for å få innpass hos deltakerne og bli en del av det språklige praksisfellesskapet. I praksisfellesskaper, som i vårt prosjekt, er det et siktemål å styrke den kollektive identiteten gjennom språklige handlinger som gir kollektive meninger.

Et eksempel er hvordan begrepet «oversetter», som ble brukt om ledere og andre som tolker og iverksetter reformer, spredte seg gjennom dialogene i etterkant av et plenumsinnlegg. I flere refleksjonsnotater og observasjoner på konferansen etterpå kunne vi se hvordan nettopp «oversetter»-begrepet traff deltakerne og inspirerte til andre typer diskusjoner enn vi hadde sett før. Begrepet ble testet ut i dialoger, ble gjenkjent og anerkjent kontinuerlig i gruppene. På den måten ble begrepet institusjonalisert blant lederne, og det åpnet for ny prat om reformens virkning. Begreper av denne typen, som

setter spor etter seg, kan vi kalle *markører*, og de har ofte en effekt i form av at de kollektiviseres gjennom de videre samtalene mellom deltakerne. En av deltakerne som deltok i en ledergruppe i et lokalt geografisk avgrenset nettverk, hadde følgende refleksjon om hvordan begreper fester seg i fellesskapet etter diskusjonene av et plenumsinnlegg:

Framlegget om reformen/praksisfeltet har fått fram mange personlige nye tanker og mange gode diskusjoner i nettverksgruppa. Han har satt «forståelige» ord på det vi ofte gjør. Dette er med på å gi større innsikt i egen tenkning og praksis.

Sitatet antyder hvordan begrep og innhold fra teoretiske forelesninger setter seg i sosiale nettverk og kan bidra til å klargjøre praksis. Teorien blir på denne måten kontinuerlig testet mot sin relevans for praksis. Ledere trenger et profesjonelt språk som fungerer som et speil for den enkeltes handlinger. Det forener også gruppen av ledere som profesjonelle aktører og bidrar til å skape et felles språk i regionen mellom ledere fra ulike institusjoner. Det betyr at kommunikasjon over institusjonsgrenser kan utvikles, og at styrket samarbeid mellom barnehage og skole kan bli et resultat.

Eksempel 2

Eksempelen er hentet fra en konferanse der tema var *Ledelse fra plan til læringsutbytte*. Hensikten med denne konferansen var å styrke deltakernes evner til å koble sammen ledelse, lokale læreplaner og elevens læring. Innledningsvis ble det holdt en forelesning på to timer med tittelen *Hva vet vi om sammenhenger mellom ledelse, kvalitet og læringsutbytte? Konsekvenser for kvalifisering av ledere?* (Rute 2 i modellen). På forhånd hadde deltakerne fått tilsendt to artikler som var relevante for tema.

Innledningen ble etterfulgt av diskusjoner i grupper (rute 1). I teksten gruppene fikk som grunnlag for diskusjonen, stilte vi følgende spørsmål: Hva er de samlede erfaringene med hensyn til å fokusere på læringskvalitet i skole/barnehage (refleksjon)? Hva skal til for å lede et arbeid som fokuserer på læringskvalitet, og hvilke planer for dette arbeidet utvikles (utvikling)? Hvilken motstand kan forventes, og hva kan et slikt arbeid gi av nye muligheter for en kvalitativt bedre skole (det analytiske perspektivet)?

Hensikten med det første spørsmålet var først og fremst å synliggjøre ulike erfaringer fra skoler og barnehager, både å reflektere over egne handlinger og å spre idéer mellom deltakerne. Spørsmål to handlet om å utvikle nye planer, mens det siste spørsmålet hadde et analytisk preg, der poenget var å utvikle evnen til å se barrierer som oppstår i endringsarbeid.

Det første spørsmålet ble diskutert i grupper bestående av ledere fra forskjellige skoler og barnehager. Heterogene grupper er hensiktsmessig når en

idé skal spres. Spørsmål to ble diskutert av ledere fra samme skole eller barnehage eller ledere fra samme nettverk. Disse diskusjonene fikk en typisk utviklings- og handlingsprofil og skulle peke framover, og det ble også utviklet konkrete planer hos dem som faktisk skulle forandre den lokale praksis. I neste del av konferansen (spørsmål 3) ble diskusjonen ført videre i nettverksgrupper og grupper bestående av deltakere fra like typer skoler (f.eks. u-trinn) eller som geografisk var samlet i én kommune. Diskusjonen handlet om å gjøre barriereanalyser. Her besto gruppene av deltakere med mer like kontekster (men likevel ulike) og som derfor kunne utveksle ideer om hvordan man løser barrierer i utviklingsarbeid av denne typen. Variasjon mellom arbeidsplassgrupper (rute 4) og grupper på tvers av arbeidsplasser (rute 1) siktet mot å utnytte deltakernes ulike erfaringer som grunnlag for endring av praksis.

I alle tre diskusjonene ble det lagt føringer på hvordan dialogene skulle gjennomføres. Gustavsen (2001) peker på at et viktig argument for å bruke dialogkonferanse som redskap for utvikling er mindre fokus på innhold og mer fokus på form. Ved å systematisk bruke ulike deltakeres erfaringer i ulike grupperinger, vil feltet og innholdet åpnes opp og flere perspektiver synliggjøres.

Prosjektet bygger på perspektiver rundt organisasjon, ledelse og reformer, og vi valgte å være tydeligere på hva som skulle være dialogens fokus, slik eksempelet over viste. Den innholdsmessige strukturen (konkrete spørsmål) ble fulgt opp med føringer for hvordan samtalene i gruppene skulle foregå. Med inspirasjon fra Gustavsens kriterier for hva som skaper gode dialoger, ble følgende kriterier valgt for samtalene i våre grupper:

- Ordstyrer velges og leder møtet.
- Referent velges og lager notat fra diskusjonen. Referatet leveres inn.
- Ordet går rundt etter tur, slik at alle deltakerne bidrar.
- Det skal være like mye tid til hver deltaker til å presentere sine fortellinger fra egen praksis.
- Det er alles ansvar å se til at alle deltar i diskusjonen.

Et formål med disse strukturene er at de sikrer dialogens utgangspunkt, nemlig at samtlige deltakere får en mulighet til å ytre seg i diskusjonen. På den måten styrkes perspektivbrytninger og det at deltakernes praksis kan drøftes. Eksempelet viser at samtaler struktureres i både innhold og form, og det skal bidra til å øke deltakernes innsikt i egen praksis og gi muligheter for nye handlinger. Dette styrker læringsforholdet mellom refleksjon og handling.

Eksempel 3

Å lage spørsmål som er retningsgivende for diskusjonen var en viktig del av forskernes oppgaver. Fra en dialogkonferanse som hadde tema *Evaluerings- og kvalitetsarbeid i skolen* ble denne teksten delt ut til deltakerne for diskusjon etter et innlegg med samme overskrift: *Hvordan vet vi om vi er på rett vei? En drøfting av erfaringer omkring evalueringsspørsmål og kvalitetsarbeid i skole og barnehage.*

Teksten i diskusjonsoppgaven ble formulert slik at ledernes praksiserfaringer ble utgangspunktet for en samtale om vurdering. Teksten var rettet mot tre særlige aspekter ved vurderingspraksis: Hvordan man samler inn informasjon, hvordan man systematiserer informasjon, og hvordan man bruker informasjonen med tanke på utvikling av skolen og barnehagen. I forelesningen ble ulike evalueringstilnærminger lagt fram og koblet mot nasjonal og internasjonal evalueringsforskning. I tillegg ble det argumentert for en evalueringsmodell for internvurdering som kunne brukes i skole og barnehage. Til diskusjonsgruppene som var satt sammen på tvers av skoler og barnehager ble følgende instruksjoner gitt: A) *Bruk erfaringer fra egen skole/barnehage og vis hvordan dere som ledere bidrar til intern informasjonssinnhenting.* B) *Gi eksempler på hvordan dette arbeidet er forsøkt systematisert, og hvordan dere har brukt denne informasjonen i konkret forbedringsarbeid.* Det ble i tillegg opplyst om at samtalen skulle dreie seg om

- personlige erfaringer som leder,
- i egen kontekst (skole/barnehage),
- som forsøker å systematisere,
- å anvende informasjon,
- til konkret forbedringsarbeid.

Ut fra oppgaveteksten kan en tenke seg at deltakerne stiller seg følgende spørsmål: Hva har jeg gjort i min praksis (handlinger), på min skole (organisasjon), ut fra min rolle (lederrollen), og i forhold til arbeidsoppgaver som kan skape en ny praksis (utvikling)? Diskusjon vil derfor innbefatte flere ulike disipliner innenfor teorifeltet, men alltid ha praksis som referansepunkt. Forskningens intensjon om å ramme inn organisasjon, ledelse og reformen (innovasjonen) som innholdskriterier i prosjektet blir på denne måten ivaretatt i dialogen. Mens andre spørsmål kan isolere diskusjoner til enkelttemaer, for eksempel om ledelse, skapte denne teksten et mer helhetlig perspektiv, der praksis ble knyttet til flere disipliner, og disse ble sett i sammenheng.

Ved at flest mulige ideer slippes fram i samtalene øker også muligheten for spredning av gode ideer. Et annet aspekt som vi finner i denne teksten, er forholdet mellom refleksjon og utvikling. Handlingene, som tilhører for tiden, er gjenstand for «etterlysing», samtidig som teksten etterspør

hvordan dette har bidratt til endret praksis. Et viktig poeng er at dialogkonferansene må inneholde muligheter for at nye perspektiver og aspekter kommer fram. Praktikere må møte praktikere i felles samtaler. Den lokale praksis er aldri lik og dermed vil nye perspektiver tvinge seg fram. Dialogen, språket, deltakelse og kunnskapens forskjellige natur er således bærebjelker i dialogkonferansene.

Eksempel 4

Ledere som arbeider med reformer i skoler og barnehager, trenger praktiske eksempler som mulige veivisere for utvikling av ny praksis. Gjennom samtalene i gruppene kommer eksemplene fram. Men samtidig er det viktig at dialogkonferansene også viser eksempler i plenum. Ikke bare som konkrete erfaringer fra lederens praksis, men også som uttrykk for at utvikling av praksis er like viktig som å finne generelle teorier om hva forandring av praksis handler om. Eksemplene er noe som alle deltakerne kan forholde seg til. På den ene siden spiller de en illustrerende rolle ved å vise fram et eksempel på en praksis. På den annen side ønsker vi, gjennom å vise disse fram på konferansene, at handlinger og eksempler skal utvikles som del av det større praksisfellesskapet.

Alle konferansene i vårt prosjekt inneholdt minst to konkrete praktiske eksempler fra pågående reformarbeid i skole eller barnehage (felt 4 i figur 1). Plenumsinnlegg fra praksis gikk på omgang ut fra to utgangspunkt: Det ene var god praksis knyttet til pågående arbeid ved den enkelte skole, der lederne ved en barnehage og en skole viste fram hvordan de jobbet systematisk med overgang fra barnehage til skole, og hvilke positive resultater det hadde gitt. Det andre var kritisk praksis, dvs. eksempler på kritiske områder i innføringen av reformen ved skolene og barnehagene. Hensikten med denne delen var å få fram eksempler som kunne opplyse deltakerne om både vellykkede og mindre vellykkede strategier i reformarbeidet. På en konferanse hadde vi et innlegg med tittelen *SFO; den glemte stemme i reformarbeidet*. Det var en påminning til deltakerne om hvem som var involvert i reformarbeidet, og hvem som ikke var det. En av deltakerne pekte på konsekvensen av innlegget: «Dette vil jeg ta som en positiv utfordring til å inkludere SFO sterkere hos oss. Utrolig bra at SFO fokuserer mer på læring og utvikling.»

Eksemplene tydeliggjør praksis og aktiviteter knyttet til reformarbeid, og de vil ofte uttrykke særlig prioriterte sider ved praksis fra en skole. De står derfor i kontrast til regler, årsakssammenhenger eller teorier. Shotter (2007) hevder at slike eksempler ikke bare spiller en illustrativ rolle, og de er nødvendigvis heller ikke bare tegn på god eller kritisk praksis. Eksemplene har en konstituerende rolle. De innvier oss i en praksis vi aldri har sett før, og de inviterer oss til å respondere på dem. På den måten illustrerer

eksempler ny praksis og dermed også forsøk på å utvikle ny praksis i det pågående utviklingsarbeidet ved den enkelte skole og barnehage.

Teori og praksis mediert i dialogkonferanser

Eksempelene som vi har trukket fram, viser ulike måter å arbeide med teori og praksis på gjennom språklige handlinger i dialogkonferansene. Selv om aktivitetene i hvert av de fire læringsrommene har spesielle hensikter og prinsipper, er det den samlede erfaringen fra konferansene som oppsummeres ut fra et medierende perspektiv omkring teori og praksis. Gjennom sin lederpraksis har deltakerne erfaringer som tangerer hverandre, og som dermed gjør dem i stand til å gjenkjenne kunnskap i ytringer fra hverandre. Siktemålet med dialogkonferansene er å iscenesette så mange møteplasser som mulig og å øke tangeringspunkter mellom deltakernes kunnskap og erfaringer. Ulike praksiser får dermed tilgang til hverandre gjennom de mange språklige handlingene underveis i konferansene.

I dialogkonferansene har teori en begrenset plass og har som formål å opplyse praksis ved å tydeliggjøre modeller og begreper som fremmer forståelse av innovasjonsprosesser, organisasjoner og ledelse. Vanligvis varer innleggene mellom to og tre timer av en tolv-timers konferanse. I design av konferansene, både når det gjelder innhold og bruk av ulike arenaer, er det lagt vekt på at praksis og teori gjensidig skal påvirke hverandre. I aksjonsforskningens historie har ikke dette alltid vært utgangspunktet. Kurt Lewin, av mange omtalt som en pioner innenfor aksjonsforskning, hevdet at aksjonsforskning handlet om eksperimenter som hadde utgangspunkt i teori, og at resultatet av handlingene skulle kunne føres direkte tilbake til teori (Gustavsen, 2001). Denne koblingen ble satt under tvil, og få aksjonsforskere vil hevde at det er noen direkte en-til-en-forbindelse mellom teori og handlinger. Samtidig er det en erkjennelse av at aksjonsforskning forsøker å koble sammen aksjon og forskning og på den måten utnytter teori i kunnskapsdannelsen, slik det også framkommer i vår studie. Spørsmålet er hvordan en best mulig lager gode koblinger mellom teoretisk og praktisk kunnskap som sikrer god kunnskapsutvikling hos deltakerne.

En vei å gå er å bruke Habermas' (1984/1987) teori om den medierende diskurs i analysen av forholdet mellom teori og praksis (Gustavsen, 2001). Habermas sitt utgangspunkt var at teori og praksis var to strengt atskilte forhold. Teori kan påvirke praksis, men Habermas avviste at det er noen direkte sammenheng mellom dem. Forholdet mellom teori og praksis kan tolkes ut fra tre ulike og uavhengige diskurser: én om teori, én om praksis og én medierende diskurs om forholdet mellom teori og praksis. Gustavsen (2001, s. 19) hevder at den medierende diskursen først og fremst har en

opplysende og klargjørende rolle. Altså er det møtet mellom teori og praksis som er det sentrale elementet.

Habermas tar senere et oppgjør med den klare avstanden mellom teori og praksis i teorien om kommunikative handlinger. Her drøfter han hva som må være til stede i kommunikative handlinger for at teori og praksis kan sees i sammenheng. Teorien om kommunikative handlinger har inspirert utviklingen av dialogkonferanser, først og fremst ved å være veiviser for hvordan man utvikler teori om kommunikative handlinger (Gustavsen, 2001). Shotter (1993) peker på at det er nettopp slik teori skal brukes; «not to try to establish the one and only true or right way – which theory can seldom do – but to test ideas, generate associations and generally enrich our thoughts and actions» (Shotter i Gustavsen, 2001, s. 19). Konstruksjoner av dialogkonferanser, basert på grunnleggende forståelse av hva god kommunikasjon mellom deltakerne er, vil være en generativ prosess, og konferansene som redskap i aksjonsforskning vil derfor stadig utvikles.

I dialogkonferansene slik vi praktiserte den, er teori sett som kunnskap som skal opplyse praksis og gi deltakerne perspektiver, begreper og modeller som kan klargjøre praksis. En av deltakerne peker nettopp på at teori har en opplysende effekt i det pågående arbeidet på skolen hans. Vi var tidligere inne på hvordan begrepet «oversetter» av Røvik (2007) ble brukt om ledere og lærere som arbeider for å realisere reformens intensjoner, og i et refleksjonsnotat fra samlingen oppsummerer en leder hvordan begrepet har påvirket hans oppfatning av reformarbeidet ved skolen: «Å bruke begrepet 'å se lyset' er kanskje for sterkt, men mitt inntrykk etter samlingen er at en slik innfallsvinkel eller forståelse av det å sette K-06 ut i livet, gir arbeidet en ny og bedre mening.»

Valg av teoriperspektiver i konferansene vil styres av hvilke praktiske spørsmål deltakerne står overfor i sitt arbeid med reformen. Det betyr at praksis har fortrinn som utgangspunkt for utvikling og læring, og at deltakernes problemstilling er utgangspunkt for forandring. Gustavsen (1998, s. 439) uttrykker balansen mellom teori og praksis slik: «Experience is the locomotive, theory is a resource in making experience as useful and strong as possible in providing platform for new actions.»

Hensikten med en forelesning er å skape et indre møte mellom deltakernes erfaringer og foreleserens tale. Mentale assosiasjoner og nye konstruksjoner oppstår. Disse kan vandre mellom begreper, og deltakernes erfaringer og kontekst vil være referanserammen underveis. En av deltakerne i prosjektet sa det slik i et refleksjonsnotat etter foredraget:

Jeg var veldig fornøyd med at han [foreleseren] la mye vekt på at det skal være progresjon i de nye planene, som en viktig del av reformen. På samme tid lurte jeg på om vi hadde gjort denne jobben skikkelig på vår skole [...].

Presentasjon av teori var en invitasjon til å bli kjent med nye begreper. I tradisjonelle konferanser er tanken at begreper overføres fra foreleser til tilhørere, men i dialogkonferansene må deltakerne i tillegg bruke begrepene i diskusjoner med andre. De blir også kjent med begrepene gjennom å lytte til at andre bruker disse i diskusjonene. Samtidig bruker de begrepene når de skriftlig og muntlig forteller om sitt utviklingsarbeid (rute 3 i modellen). En av skolelederne hadde følgende refleksjon om deltakelse i diskusjonsgruppen: «Det å diskutere og utveksle erfaringer har hjulpet til med å sette ord på forståelsen man har fått gjennom det teoretiske innlegget, noe som gjør at man går tilbake på jobb med nye tanker og strategier.»

Sitatet viser en direkte kobling mellom diskusjoner av teori og forholdet til handlinger. Selv om det ikke er noen entydige forbindelser mellom ord og handling, ser vi at deltakerne kontinuerlig ser relevans mellom teori og praksis. Diskusjonen om forholdet mellom teori og praksis har så langt foregått innenfor rute 2 i modellen (fig 1). I den siste delen flytter vi over til rute 1, der dialoger mellom lederne fra ulike skoler og barnehager foregår i grupper.

Forskernes rolle i dialogkonferanser – kunsten å balansere teori og praksis

Diskusjonen om hvordan teori og praksis skal brukes som redskaper for å forstå og endre praksis, er sentral hos forskere som er opptatt av aksjonsforskning generelt og dialogkonferanser spesielt. Aksjonsforskerens viktigste redskap er det analytiske grepet, teoretisk forståelse og evnen til å kommunisere dette til praktikerne. Praktikerne kan sin praksis og har nærkunnskap om konteksten de arbeider i. Hvis disse partene kommuniserer dårlig, risikerer vi manglende forståelse for hverandres styrker, og det kan gi et svakt grunnlag for deltakerorientert forskning. I dette prosjektet har vi vært opptatt av hvordan vi som forskere kan vite hva slags teori som er relevant og som gir mening for deltakerne i dialogkonferanser.

I andre former for aksjonsforskning, der forskerne og deltakerne møter hverandre i en umiddelbar respons til hverandre, må forskeren stole på sin intuitive og umiddelbare forskningserfaring, teoretisk som praktisk. I et program der dialogkonferanser spiller en sentral rolle, slik som her, vil dette stille seg annerledes. Forskeren er på banen, som deltaker sammen med praktikerne. Han må kontinuerlig drive fram konferansen og involvere seg i aktivitetene. Samtidig må han tre ut av banen for å skaffe seg nødvendig avstand og empiri som kan dokumentere prosjektet. Her nøyer vi oss med å gå tilbake til forholdet mellom teori og praksis, og vise hvordan forskeren kan sikre en god balanse mellom deltakernes og forskernes perspektiv.

I vårt prosjekt er det fem viktige redskaper som kan sikre at praksis og teori relateres til hverandre. Det ene er grunnlagsdokumentet og idégrunnlaget for prosjektet som understreker at prosjektet skal orienteres rundt organisasjonsteori, ledelse, reformarbeid og læringsbetingelsene i dialogkonferanser. Her ligger faglige premisser som er forhandlet fram innledningsvis med skoleeiere og forskningsoppdraget. Det andre er aktiv bruk av referansegruppen. Den er representativt sammensatt av deltakere fra alle skoletyper og skoleeierne. Referansegruppen møter forskergruppen før og etter konferansene og drøfter hvilke teoriperspektiver som kan være relevante. Det tredje er refleksjonsnotater knyttet til konferansene. Hver deltaker skriver refleksjonsnotat på slutten av konferansene, der fokus er på relevansen til samlingens innhold samt konferansens struktur. Disse oppsummeres og legges fram for referansegruppen til diskusjon. I dette materialet finnes også deltakernes synspunkter på hva som synes å være relevant for neste konferanse. Det fjerde er forskernes møte med mindre nettverksgrupper mellom konferansene. En nettverksgruppe består av geografisk atskilte deltakere med for eksempel alle lederne fra skoler og barnehager i en av de mindre kommunene. Andre nettverksgrupper består av ledere for ungdomsskolene, barneskolene eller distriktsskolene. På disse møteplassene er det mulig for forskerne å få innspill som er mer typisk orientert mot særskilte utfordringer de ulike nettverksgruppene har. Ved å drøfte disse finner forskerne fram til erfaringer som kan legges inn som bidrag i konferansene. Det femte redskapet er forskernes observasjoner i konferansene. Observasjoner gjøres både som deltakere i samtaler og som lyttere underveis i konferansene. Til sammen vil disse fem kildene øke sannsynligheten for at begrepet «et forskende samarbeid» vedlikeholdes gjennom de to årene konferansene varer.

Avsluttende kommentar

Spørsmålene som ble reist innledningsvis i artikkelen, dreide seg om hvordan dialogkonferansen kan utvikles til å være et meningsfullt læringsmøte for deltakerne som skal løse reformspørsmål, og hvordan konferansen kan sies å være et godt verktøy for utvikling av skole og barnehage. Når det gjelder det første spørsmålet, vil profesjonell utvikling hos ledere i skoler og barnehager avhenge av at de får mulighet til å bruke sine erfaringer i et profesjonelt læringsfellesskap. Eksemplene i denne artikkelen antyder at måten konferansen er konstruert på, gir flere muligheter for profesjonell utvikling hos deltakerne i dette prosjektet. Samtalene er mange og varierte, og krever både analytisk og refleksiv kompetanse hos lederne. Noen erfarer at konferansene støtter opp om deres lederarbeid gjennom at de får bekreftet sine handlinger i møte med andre ledere. Andre finner ut at de gjennom å lytte

til andres erfaringer finner nye måter å lede reformarbeidet på, og noen finner at konferansene i seg selv bidrar til å holde engasjementet om ledelse av reformarbeidet oppe. At lederne opplever deltakelse i programmet med dialogkonferanser ulikt, er rimelig ut fra at de kommer med ulikt utgangspunkt. Nettopp denne ulikheten er kilden til å utvikle et fellesskap som gjennom dialoger bidrar til kollektiv kunnskapsutvikling.

Det andre spørsmålet er om konferanser av dette slaget vil være et mulig verktøy for utvikling av skole og barnehage. Et viktig poeng er at vårt prosjekt har vist at dialogkonferanser kan brukes i større sosiale nettverk slik som i de fire kommunene som har deltatt her. Å ta utgangspunkt i mangfold og variasjoner som kilde til kunnskapsutvikling, samtidig som dialogen blir det viktigste læringsredskapet, har vist seg å være viktige arkitektoniske grep. Dialogkonferanser kan, ut fra våre erfaringer, bli en viktig metode for kunnskapsbygging i blant annet kommunale og regionale utdanningstiltak. Dialogkonferansene har i tillegg vist seg å være en god brobygger mellom forskere og praktikere. Forskerne får god innsikt i hva som er utfordringer i ledernes praktiske utviklingsarbeid, og samtidig har lederne fått innsikt i forskernes metoder og teorier. Særlig viktig i vår sammenheng har det vært å tydeliggjøre dialogkonferansen som mulig redskap i ledernes arbeid ved egen skole eller barnehage. Erfaringer så langt viser at dialogkonferansemodellen er flyttet ut i skolene, i barnehagene og i nettverk av ledere. Den er også videreført som sentralt redskap i andre pågående utviklingsarbeid. Refleksjonene over gjennomførte dialogkonferanser i vårt prosjekt gjør at vi også vil bidra til videreutvikling av konferansene og således bidra til kunnskapsutvikling i aksjonsforskningsfeltet samtidig som vi utvikler redskaper for praksisfeltet. Vårt bidrag er derfor en del av en pågående diskusjon om hva aksjonsforskning skal være, og hvordan dialogkonferanser som redskap i aksjonsforskning kan se ut.

Litteratur

- Dahlgren, L. (1993). Forskaren som deltager. I J. Holmer & B. Starrin (red.), *Delta-karorienterad forskning* (s. 89–98) Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Oxford: Polity Press.
- Gustavsen, B. (1992). Dialogue and development: Theory of communication, action research and the restructuring of working life. I *Social science for social action: Toward organizational renewal* (vol. 1). Stockholm: Swedish Center for Working Life.
- Gustavsen, B. (1998). From experiments to network building: Trends in the use of research for reconstructing working life. *Human Relations*, 51(3), 431–448.
- Gustavsen, B. (2001). Theory and practice: The mediating discourse. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *Handbook of action research* (s. 17–26). London: Sage Publications.

- Gustavsen, B. (2004). Making knowledge actionable. From theoretical centralism to distributive constructivism. *Concepts and Transformation*, 9(2), 147–180.
- Göranzon, B., & Hammarén, M. (2006). The methodology of the dialogue seminar. I B. Göranzon, M. Hammarén, & R. Ennals (red.), *Dialogue, skill & tacit knowledge* (s. 57–66). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Habermas, J. (1984/1987). *The theory of communicative action* (vol. I–II). London: Polity Press.
- Johannesen, K.J. (2007). Knowledge and reflective practice. I B. Göranzon, M. Hammarén, & R. Ennals (red.), *Dialogue, skill & tacit knowledge* (s. 229–242). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together*. New York: Currency.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap*. ISO-rapport. Oslo: Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2004) *St.meld. nr. 30 (2003–2004). Kultur for læring*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Lund, T. (2004). *Pilotspor mot fremtidens skole*. Delrapport i PILOT. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Pålshaugen, Ø. (1998). *The end of organisation theory*. Philadelphia: John Benjamin.
- Noffke, S., & Somekh, B. (2005). Action research. I B. Somekh & C. Lewin (red.), *Methods in the social sciences* (s. 89–96). London: Sage Publications.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *Handbook of action research* (s. 1–14). London: Sage Publications.
- Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shotter, J., & Gustavsen, B. (1999). *The role of «dialogue conferences» in development of «learning regions»: Doing «from within» our lives together what we cannot do apart*. Stockholm: The Centre for Advanced Studies in Leadership.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities*. London: Sage Publications.
- Shotter, J. (2007). Dialogue, depth, and life inside responsive orders: From external observation to participatory understanding. I B. Göranzon, M. Hammarén, & R. Ennals, (red.), *Dialogue, skill & tacit knowledge* (s. 243–267). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2008). *St.meld. nr. 31 (2007–2008). Kvalitet i skolen*. Oslo: Forfatteren.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Aagaard Nielsen, K. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. Forskning som forandring. I L. Fuglsang & P.B. Olsen (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 517–546). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.