

## KAPITTEL 4

# Dialogkonferansen – arena for kollektiv utvikling i skolen

*Torbjørn Lund*

Universitet i Tromsø, Norges arktiske universitet

**Abstract:** The purpose of this chapter is to examine dialogue conference as a space for collective school improvement. The article employs the theory of action research in general and the methodology of dialogue conferences in particular as lenses to explore and discuss challenges in using dialogue conferences as tools for school improvement. Two examples from different action research studies using dialogue conference show different ways of doing the conferences with the aim of improving educational practices. Findings from these studies suggest that we need to find new ways to handle the representative problem in action research projects in networks. That is when we use groups from schools as participants in action research studies as opposed to full participation. Findings also show there might be challenges for schools to export ideas from the dialogue conference to the practice in classrooms. This problem relates to a possible distance between the discursive arena and educational practice. The article also concludes that we need to use different kinds of dialogue conferences, depending on what intentions and aims for school improvement we are looking for.

**Keywords:** action research, dialogue conference, networks, school development

Dialogtraditionen er således aksjonsforskningens mainstream. Det er den tradition, som i stigende grad erstatter diskussioner om sandhed og autencitet i vitenskabelsen med diskussioner om robusthed og utbredelseevne.

— Aagard Nielsen (2004, s. 540)

Sitering av denne artikkelen: Lund, T. (2020). Dialogkonferansen – arena for kollektiv utvikling i skolen. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 4, s. 107–132). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch4>  
Lisens: CC-BY 4.0.

## Bakgrunn

Fokus i denne artikkelen er hvordan dialogkonferanser kan bidra til kunnskapsutvikling og reformer i utdanningssektoren. Oppmerksomheten er på den ene siden særlig rettet mot representativitet, det vil si hvem som deltar på konferansene, og på den andre siden mot forholdet mellom dialogkonferansen som diskursiv arena og handlinger i praksis, det vil si den utøvende arena. Begge disse områdene er sentrale når vi diskuterer dialogkonferanser som relevante grep i aksjonsforskning. Dialogkonferanser ble utviklet som spesifikk metode i norsk og svensk arbeidslivsforskning på slutten av 1980-tallet og har senere vært brukt i ulike aksjonsforskningsprosjekt i industri og helse- og utdanningsprogram. Gjennom langvarig utprøving i industriell produksjon og gjennom andre former for arbeidslivsforskning ble metoden anerkjent innenfor pragmatisk og deltakende aksjonsforskning i Skandinavia. Et hovedpoeng med dialogkonferanser har vært å samle praktikere og forskere omkring utfordringer som virksomheter har, og å utvikle og foreslå forbedringer. I artikkelen peker jeg på at måten dialogkonferanser brukes, må ta utgangspunkt i den konteksten en er i og de problemstillinger en arbeider med. Mot slutten drøftes noen særlige utfordringer som ble observert i to ulike prosjekter der dialogkonferanser ble anvendt.

En dialogkonferanse er en utviklingsarena hvor det skjer organiserte dialoger. Dialogkonferanser arrangeres der en har til hensikt å skape forbedringer i en virksomhet gjennom brei medvirkning fra de ansatte. Siden tidlig 2000-tallet har jeg arbeidet med dialogkonferanser fortrinnsvis i samarbeid med enkeltskoler eller flere skoler i kommuner og regioner. Mitt utgangspunkt var aksjonslæring, en variant av aksjonsforskning som er rettet mot at praktikere selv eller sammen med forskere skal utvikle ny praksis i sin virksomhet. Aksjonslæring er en metode for å engasjere lærere og skoleledere i deres arbeid for å utvikle skolen sammen med eksterne parter, og sees på som en variant av selvstudier eller profesjonsforskning innen aksjonsforskning (Eikeland, 2017). Typisk for denne varianten er at den avgrenser virksomheten til deler av en skole eller hele skolen. I overgangen mot 2000-tallet fattet jeg interesse for artikler og annet materiale utviklet ved Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) i Oslo. Her kom jeg over aksjonsforskning som fokuserte på hvordan man kan

engasjere flere virksomheter i en region sammen i nettverk for å drive utvikling gjennom bruk av dialogkonferanser og nettverk. Mitt første forsøk på denne type aksjonsforskning skjedde i PILOT<sup>1</sup>-prosjektet, et aksjonsforskningsprosjekt som inviterte skoler til å utvikle nye praksiser med bruk av IKT i undervisningen. Prosjektet viste gode erfaringer i å drive utviklingsarbeid med flere skoler i nettverk der dialogkonferanser ble anvendt som utviklingsarena. I løpet av dette prosjektet og senere FOU-arbeid har jeg utviklet og arbeidet videre med en modell som bygger på disse erfaringene, med særlig vekt på grunnideene i dialogkonferanse om medvirkning, utvikling og spredning. Modellen har vært kjernen i mitt forsknings- og utviklingsarbeid i samarbeid med skoler de siste femten årene. I hovedsak har det vært organisert som lærende nettverk i regioner med et varierende antall skoler med.

Dialogkonferanser var også et sentralt virkemiddel i forskningsprosjektet Et lag rundt eleven (2017–2020). Prosjektet var et randomisert forskningsprosjekt,<sup>2</sup> og ble gjennomført i fire kommuner med i alt 36 skoler som deltakere. Prosjektet hadde til hensikt å fremme flerfaglig samarbeid i laget rundt eleven for å få til et forbedret klassemiljø og for å få til mer oppmerksomhet om et større fokus på forebyggende tiltak. Laget rundt eleven besto av i hovedsak av PPT, skolehelsetjenesten, skolepsykolog og barnevern, men også andre profesjoner som hadde betydning for elevers oppvekst. Prosjektets formål var å teste ut en måte å lede, organisere og gjennomføre dette samarbeidet på. Dette ble omtalt som LOG-modellen.<sup>3</sup> Forskningsarbeidet skjedde i form av effektstudier og kvalitative studier av prosessen underveis. Utviklingsdelen i prosjektet ble utført gjennom bruk av dialogkonferanser. Hvert år ble det arrangert dialogkonferanser på tiltaksskolene. Hensikten med konferansene

- 
- 1 PILOT = Prosjekt Innovasjon, Læring, Organisasjon og Teknologi ble gjennomført i perioden 2000–2004 som et aksjonsforskningsprosjekt i ni fylker, ledet av ITU (IT i utdanning, Universitetet i Oslo). Formålet var å utvikle bruk av IKT i undervisning og læring. Rapporten «Nord-norske Piloter flyr best sammen» (ITU, 2004) er et resultat av dette prosjektet. I rapporten beskrives hvordan dialogkonferanser ble brukt som utviklingsarena
  - 2 I prosjektet er det både tiltaksskoler og kontrollskoler i samme kommune, fordelt ut fra loddrekning.
  - 3 LOG = Ledelse, Organisering og Gjennomføring. Prosjektet har som mål å bygge på allerede eksisterende strukturer, men å tydeliggjøre ansvar og forpliktelser for gjennomføring av tiltak for å sikre bedre flerfaglighet.

var å utvikle gode tiltak gjennom å sikre brei medvirkning fra skolens ansatte og de andre profesjonene. På dialogkonferansene ble det utviklet nye ideer til forbedringsarbeid i det tverrfaglige arbeidet, det ble gjennomført diskusjoner om erfaringer underveis, og i tillegg ble det tatt opp forslag til tiltak som burde bli en del av den daglige drift. I tillegg ble det avvirket dialogkonferanser på skoleeiernivå. Disse samlet ledere for alle de flerprofesjonelle partene samt styringsgruppene på skolene.

Disse to eksemplene på bruk av dialogkonferanser omtales mer utfyllende senere i artikkelen lenger bak og er utgangspunkt for diskusjon om utfordringer og muligheter som ligger i bruk av dialogkonferanser i ulike kontekster og med ulike problemstillinger.

## **Dialogkonferansens aktualitet i utvikling i skolen og barnehagen**

Utvikling av dialogkonferanser preges av hvilke kontekster de anvendes i, og dermed også av hvordan de lokalt utformes. Ut fra dette påvirkes de også av pågående forsknings- og utviklingsarbeid i aktuelle og relevante kontekster. Samfunnets behov for utvikling og forbedring av kvaliteten i skoler og barnehager uttrykkes gjennom nasjonale reformer. De senere årene har reformene vært utløst av eksterne påpekninger av manglende kvalitet, blant annet gjennom OECD-, PISA- og TIMMS-undersøkelser. I tillegg har nasjonale evalueringer (nasjonale prøver, elevundersøkelser m.m.) utløst nye reformbehov. De siste er Fagfornyelsen (2020) i skolen og ny rammeplan i barnehagen (2017). Et kjennetegn på disse reformene er at mye av ansvaret for gjennomføring og iverksetting av tiltak overføres til det lokale nivå. Spørsmålet om *hvordan* dette skal foregå, er også et lokalt ansvar. Det er samtidig iverksatt ulike ordninger som skal støtte opp om det lokale utviklingsarbeidet fra nasjonalt hold. For skolen er det programmet Desentralisert kompetanseutvikling (Dekom) og for barnehagen Regionalt utviklingsprogram (Rekom) som gjelder. Som betegnelsene uttrykker, flyttes ansvar for lokal utvikling til lokalt nivå. I begge programmene forventes det at en får til et godt samarbeid mellom UH-sektoren og kommuner og fylkeskommuner. I samarbeidet skal det utvikles både innholds- og prosesselementer som er behovsrettet fra

skoler og barnehager, og som UH-sektoren skal bistå med. Økonomiske midler tilføres dette samarbeidet fra nasjonalt nivå.

De pågående reformene i skole og barnehage kjennetegnes av det skal være ut godt samarbeid mellom UH-sektoren og kommuner og fylkeskommuner. Man trenger arenaer som gir gode samspillmuligheter og ivaretar kunnskapstradisjoner hos begge partene. Dialogkonferanser kan være en slik arena. Spørsmålet er også hvordan man klarer å sikre brei medvirkning for å øke muligheten til å diskutere og realisere reformenes intensjoner. Det trengs metoder og prosesser som ivaretar disse perspektivene. For UH-sektoren gir dette også muligheter til å utvikle forsknings- og utviklingsprogram med aksjonsforskning og dialogkonferanser som utgangspunkt.

## Aksjonsforskning og dialogkonferanser

I samfunnsvitenskapelig forskning er aksjonsforskning sett på som en av de mest anvendte strategier når forskning linkes direkte til forandrings- og utviklingsprosesser (Gustavsen, 1996). Samtidig har aksjonsforskning hatt et anstrengt forhold til tradisjonelle samfunnsvitenskaper først og fremst grunnet i forskernes involvering i det praktiske utviklingsarbeidet, dernest mangel på anerkjente vitenskapelig produksjoner. Historisk sett er aksjonsforskning i norsk kontekst sett på som en forandring fra ekspertdrevet forandring til brukerstyrt forandring (Gustavsen, 2013). Utgangspunktet er reformer i arbeidslivet og forskningens rolle i den sammenheng.

Denne artikkelen handler ikke om ulike former for aksjonsforskning. Til det er feltet for omfattende og aksjonsforskernes praksiser for varierte. Men for å ramme inn de sider ved aksjonsforskning som jeg mener er relevante for denne teksten og spesifikt for de to eksemplene som kommer senere, har jeg valgt å bruke Morten Levin (2017) sine prinsipper<sup>4</sup> på hva som bør kjennetegne en aksjonsforskningspraksis. Levins prinsipper

---

4 Levin påpeker at disse kriteriene er sterkt inspirert av pragmatisk filosofi. For egen del vil jeg tilføye at de to eksemplene og ideene bak disse inspirasjonene kommer fra demokrati- og dialogtradisjonen som blant annet Bjørn Gustavsen (2001) var eksponent for.

ligger også nært opp til min egen forståelse og praksis når det gjelder bruk av aksjonsforskning.

- Problemeierne må sammen med forskerne inngå i et felles forsknings- og læringsfellesskap.
- Forskningen, eller kunnskapsutviklingen, må bidra til å skape konkrete løsninger på aktuelle problemer. Å finne en løsning som virker (dvs. løser det aktuelle problemet), er det mest krevende troverdighetskriterium i AF. Noe tilsvarende krav til «troverdighet» finnes ikke i konvensjonell samfunnsforskning.
- Utvikling og implementering (prosess og konkrete løsninger) gir grunnlag for vitenskapelig strukturering og analyse.
- Aksjonsforskning er en syklisk prosess av konkret eksperimentering og læring.
- Aksjonsforskning er i sin natur kontekstbundet.

(Levin, 2017, s. 35)

Disse kriteriene innrammer aksjonsforskning som forskningsaktivitet, men Levin peker på at spennvidden i ulike former for aksjonsforskning er positiv, og mener at debatten om hva som er rette tilnærming til aksjonsforskning ikke er relevant. Det viktigste er ifølge Levin (ibid.) at den posisjonen man velger, er uttrykt og kan begrunnes i et konsistent forhold til den ontologiske og epistemologiske posisjonen man tar. Gustavsen (2008) hevder på den annen side at når tema som epistemologi og ontologi blir utgangspunktet, så er det premisser for å diskutere aksjonsforskningens praksis. Han mener at dette fører debatten om ulike aksjonsforskningstradisjoner på et blindspor og inn i den tradisjonelle årsaksforklaringen, fra teori til praksis. Gustavsen peker videre på at uansett teori så må aksjonsforskning forstås ut fra at den har til hensikt å tre inn i samfunnet og forandre det fra innsiden, det vil si hos praktikere (Gustavsen, 2008, s. 422). Han viser til at Lewin-inspirerte felteksperimenter har foregått i Norge siden 1960-tallet, og at teoretiske perspektiver rundt disse har forandret seg flere ganger. Eikeland (2012) er inne på noe av det samme når han peker på at valg av aksjonsforskningsform vil være avhengig av den konteksten (f.eks. arbeidsorganisasjonen) en skal drive

aksjonsforskning i. Dette er også mitt utgangspunkt for presentasjon av dialogkonferansene i lærende nettverk og Et lag rundt eleven, som kommer lenger bak i teksten.

Med ulike varianter av aksjonsforskning følger også metodiske variasjoner slik eksemplene i denne teksten uttrykker. Disse må på samme måte forankres og begrunnes ut fra metodologiske posisjoner. Aagard Nielsen (2004) peker på at dialogtradisjonen er den mest fremgangsrike varianten innenfor aksjonsforskning, og begrunner det med at den retter seg mot forskjellige interessegrupper i samfunnet og i mindre grad inntar en samfunnskritisk posisjon. En annen tradisjon, kritisk aksjonsforskning, lider under mangel på ønsker om mer radikale endringer i vår nordiske kontekst og har problem med å finne metoder som forsøker å stille opp alternativer til eksisterende samfunnsstrukturer. Det gjør det vanskeligere å utvikle denne tradisjonen i Skandinavia.

## Dialogkonferansens metodologiske utgangspunkt

Denne artikkelen konsentrerer seg om dialogkonferansen som metodologisk variant i aksjonsforskning. Den plasserer seg innenfor en skandinavisk tradisjon med aksjonsforskning som tar utgangspunkt i et arbeidspolitisk perspektiv, fortrinnsvis ut fra ideen om å demokratisere arbeidsorganisasjonen. I denne delen har jeg valgt å bruke Aagard Nielsen (2004) sin analyse av de epistemologiske, ontologiske og metodologiske forutsetninger spesifikt knyttet til den skandinaviske tradisjonen. Han viser hvordan samarbeidsforsøkene på tidlig 1970-tallet, som var et forskningsmessig design om løpende samarbeid om utviklingsprosesser mellom forskere og ansatte i industrikonsern, brøytet vei for det som senere omtales som «participative design» eller PAR (participative action research tradisjonen). Selv om eksperimentet ble omtalt som vellykket, fikk selve ideen om mer selvstyrende grupper i arbeidsorganisasjonen og forskernes initierte samarbeid med deltakerne ingen stor utbredelse. Likevel var dette en viktig del av veien mot en mer konsensusorientert metodologi, det som betegnes som dialogtradisjonen. Utgangspunktet ble å skape metoder og prosedyrer som kunne styrke dialogen i arbeidsliv

og lokalsamfunn. Forskernes rolle forandres til å dokumentere prosedyrenes egnethet til å bringe sosial forandring og utvikling. Det betyr også at man forlater det eksperimentelle element og arven fra Kurt Lewin og leter etter metoder som først og fremst er praksis- og utviklingsorienterte, og som inkluderer deltakerne. Det er samtidig et forsøk på å knytte forskning- og utviklingsprosesser sammen, og å utvikle former for refleksivitet til denne prosessen. I denne sammenheng løftes ideer om ulike konferansetyper inn og prøves ut. Aagard Nielsen oppsummerer denne perioden med at aksjonsforskerne ble mindre interessert i å vurdere om forandringene som ble skapt, innebar et forbedret arbeidsliv. En var mer opptatt av å lede prosesser og rapportere om metodene. Antagelsen var at metodene i seg selv og medvirkning fra de ansatte ville gi et bedre resultat (Aagaard Nielsen, 2004, s. 535).

Det ontologiske perspektiv i denne sammenheng tar utgangspunkt i hvordan man oppfatter mellommenneskelige relasjoner. Her er referansen også tilbake til Kurt Lewin og gruppepsykologiske eksperimenter. Lewin viste at det ikke finnes lovmessigheter i hvordan mennesker oppfører seg i grupper, men i den grad gruppens kontekst er demokratisk, så vil gruppedynamikken preges av myndighet, ansvar og diversitet. Ut fra dette sluttet Lewin at dette også måtte prege forskningsprosessen og at forskning i seg selv er en viktig samfunnsfaktor som skal utstråle en demokratisk ånd.

Aagard Nielsen oppsummerer aksjonsforskningens ontologi på linje med hermeneutikkens menneskesyn (meningsskaping og forståelse), men med et sterkere handlingsbegrep som mulighet til bemyndigelse i sosiale sammenhenger. Utgangspunktet er at mennesket befinner seg i fastlagte sosiale strukturer som hemmer deres mulighet til å forstå og ha innsikt i utviklingsprosesser de er underlagt. Aksjonsforskere har som sin oppgave å bevege seg inn i dette terrenget og skape en motaksjon til reifikasjon<sup>5</sup>, dvs. å gjøre mennesker mer sosialt myndig i forhold til deres arbeid og hverdagsliv. Denne praktikerinvolveringen fra forskernes side

---

5 Reifikasjon som egentlig betyr tingliggjøring, og som denne sammenheng forstås som at tradisjonell forskning kun vil gi gjengivelser eller avstøpninger av en virkelighet. Dette som en motsetning til for eksempel dialogtradisjonen i aksjonsforskning der en alltid søker forandring og forbedring gjennom dialoger.



mente Habermas (1984) bør begrenses til diskursetikk og til deltakelse i språkspillet. Det betyr at forskeren skal nøye seg med å utvikle og engasjere seg i reglene for samtale og de kommunikative handlingene, ikke handlingene i seg selv. Habermas mente at kombinasjonen av å engasjere seg i både handlingene (endring av praksis) og i hvordan samtale om handlingene skal foregå, ikke lar seg forene. For mye oppmerksomhet rundt det første skaper mindre oppmerksomhet rundt det siste, hvordan selve språkhandlingene skal foregå.

Et kritisk spørsmål som reiser seg, er om det er mulig å skille forskerens rolle fra dialogens prosedyrer til dialogenes innhold. Ifølge Aagard Nielsen (2004, s. 526) er det et sentralt spørsmål om aksjonsforskeren skal innsnevre sitt arbeid til dette diskursive spørsmål, og om fellesskapet mellom aksjonsforskeren og deltakerne skal rekke utover dette. Ifølge Aagaard Nielsen er

Aktionsforskerens særlige roller at skabe grundbetingelser for, at de forandringer, der involverer mange forskellige aktører, også bliver til igennem samarbejde og åben eksperimenterende dialog. Således har forskeren stadig en specifik rolle som professionel forvalter og udvikler av kundskapsudviklende arenaer. (Aagard Nielsen, 2004 s. 531)

Den videre diskusjonen om dialogkonferanser bygger nettopp på denne premissen, det er gjennom samtaler med andre at man kan se hvilke forandringsmuligheter som oppstår. Og det er forskernes rolle å lage en regi på disse samtale gjennom å underlegge samtale bestemte vilkår (Gustavsen, 2001).

Et kjennetegn ved dialogtradisjonen er at den gir opp det eksperimentelle element og heller vender seg mot å skape metoder og prosedyrer som styrker dialogelementet i arbeidsliv og lokalsamfunn. Aagard-Nielsen hevder at denne form for aksjonsforskning har klare likhetstrekk med Habermas sin diskursetikk, men at den skandinaviske tradisjonen er langt mer pragmatisk orientert i sin iscenesettelse av dialogenes normative innretning. Pålshaugen (1998) beskriver således dialogkonferansen som en metodologi som former dialoger om virksomhetens utvikling, og som kontinuerlig reorganiserer de lokale diskursene. De metodologiske antagelser vil dermed dreie seg om nye og

forandrede sosiale diskurser om innovative utviklingsprosesser som virkemiddel for å implementere og spre innovasjoner (Aagard Nielsen, 2004, s. 534). Han oppsummerer senere års tradisjoner (blant annet dialogtradisjonen) som en utvikling som forlater det sosiale eksperiment og har erstattet det med å reflektivt knytte forsknings- og forandringsprosesser tettere sammen. En følge av dette er at man i mindre grad er opptatt av å finne frem til nye sannheter, men heller skape robust utvikling med mangfoldet av lokale aktører i den lokale kontekst gjennom å inndra deres kunnskaper og interesser. Dette betyr ifølge Aagard Nielsen at forandringer synes dømt til pragmatikk og komplekse forhandlinger om små endringer i mindre omgivelser.

## Dialogkonferansens utvikling

I denne delen oppsummeres noen av hovedargumentene for bruk av dialogkonferanser slik de ble utviklet på 1980-tallet og utover på 1990-tallet. Hovedkilden er AFI-rapport nr. 1/1991: *Dialogkonferanser. Teori og praksis i utvikling av det psykososiale arbeidsmiljøet* (Ebeltoft, 1992.) I den gjøres analyser av fremveksten av dialogkonferansen basert på hvordan den utvikles av forskere ved AFI og deres gjennomførte aksjonsforskningsprosjekter. Det er også den første AFI-publikasjonen<sup>6</sup> som tok i bruk ordet dialogkonferanser.

Betegnelsen dialogkonferanse oppstod ifølge Øyvind Pålshaugen<sup>7</sup> i 1990 som resultat av at det eksisterte flere betegnelser på organiserte konferanser som hadde som målsetting å involvere ansatte i utviklingsarbeid, blant annet betegnelser som startkonferanser, søkekonferanser, nettverkskonferanser og bedriftskonferanser. Det som skilte disse typer konferanser fra de fleste andre konferanser, var nettopp bruken av organiserte dialoger. Dialogkonferanser ble dermed introdusert som ny betegnelse. Ebeltoft (1992) beskriver den metodologiske utviklingen av aksjonsforskning ved AFI som en historisk utvikling av metoder som

---

6 Publikasjoner i regi av Arbeidsforskningsinstituttet, Oslo.

7 En samtale med Pålshaugen høsten 2019.

kom til å kjennetegne AFIs virksomhet fra 1970-årene og til langt utover 2000-tallet. De første forsøk i regi var søkekonferanser (begrep importert fra Australia), som hadde til hensikt å mobilisere en breiere medvirkning på utforming av nye og mer autonome løsninger i organisering av arbeidslivet. Målet med søkekonferansene var å få deltakerne engasjert i felles oppgaver og at alle får muligheter til å utnytte sine kunnskaper og erfaringer (Eikeland, 2012). Søkekonferansenes utgangspunkt var å lage et opplegg som beskrev en ønskverdig fremtid for en gitt gruppe deltakere med utgangspunkt i nåtiden i en virksomhet. Rent praktisk handlet det om å først skue tilbake for å se hvilke betingelser som bidro til den nåværende situasjon, for deretter å «søke» seg mot hva man tror vil skje i tiden fremover. Jobbseminarene hadde utgangspunkt i sosio-teknisk teori hvor målsettingen var å optimalisere bedriftens tekniske system med dens sosiale system (Ebeltoft, 1992, s. 5). I jobbseminarene arbeidet ulike representanter fra bedriftene i grupper med analyser av jobbutformingen til enkelte arbeidstakere med sikte på å forbedre disse. Ebeltoft (ibid.) hevder at det er disse to tradisjonene som etter hvert dannet grunnlaget for det som senere ble kalt dialogkonferanser. Mens søkekonferansene tenderte til å være et sted hvor man fikk frem et felles bilde av den virkeligheten man befant seg i og ønsket å påvirke, så la jobbseminarene opp til problemløsning ved å fremme tiltak som ga den enkelte en bedre jobb- og læringssituasjon.

AFI rapport 1/1991 gir et innblikk i den historiske bakgrunnen og de teoretiske forutsetninger som ligger til grunn for dialogkonferansene. Språket har en selvfølgelig plass i dialogkonferansen. Språket er utledninger av tanker og kunnskap, taus eller eksplisitt. Språket knyttes også til handlinger, og gjennom språket utledes også tanker om handlinger. I dialogkonferansene struktureres språket slik at alle deltakerne får en mulighet til å uttrykke meninger om sine og andres handlinger.

I rapporten er det særlig lagt vekt på å få frem ulike perspektiver på dialogkonferanser etter inspirasjoner fra Habermas, Argyris, Pålshaugen og Gustavsen i denne rapporten. Felles for disse i Ebeltofts fremstilling at de vektlegger språkets betydning og hvordan språkets funksjon kan utnyttes i en deltakerorientert forskning. Det er særlig tre områder som vektlegges her og som knyttes an til dialogkonferansen.

1. Betydningen av å skape en arena der frie ytringer om den praktiske virkelighet kan utøves.
2. Forståelsen av at kunnskapsutvikling skjer gjennom at ny kunnskap overtar for annen kunnskap gjennom språklige handlinger som baserer seg på refleksjon over praktiske handlinger.
3. Den enkelte deltaker i en virksomhet besitter partiell kunnskap om virksomheten og at meningsutvekslinger kan bidra til et bedre helhetsbilde.

Habermas (1984) opererer med begrepet livsverden, og det er ifølge Habermas i livsverdenen en kan finne ideelle språksituasjoner. I livsverdenen finnes det frie og informerte valg som er en nødvendig forutsetning for at gyldigheten av utsagn skal godtas i et undersøkende fellesskap. Ideelle språksituasjoner vil ifølge Habermas ikke finne sted innenfor arbeidslivet (f.eks. skolen) fordi samordningen av menneskelig handling der vil preges av disiplin, taktikk og strategiske ytringer.

Habermas peker på to muligheter som ligger i en dialogkonferanse av typen vi snakker om, og som har til hensikt å bidra til å løse utfordringer en har i for eksempel en skole eller andre samfunnsinstitusjoner:

1. For det første at språket har i seg en innebygget enighetsskappende kraft som danner grunnlaget for det sosiale fellesskapet. Det betyr, gitt de rette betingelsene, at en vil kunne komme frem til hvordan en skal uttrykke og forstå de utfordringer og muligheter som ligger i problembeskrivelsen. Og en vil kunne komme frem til hvilke tiltak som kan bidra til å realisere disse.
2. At den enkelte deltaker er fri til å uttrykke seg, at de ikke av taktiske eller strategiske grunner forvrenger sin tale.

Spørsmålet handler dermed om hvordan en legger til rette for at dette kan skje på konferansene.

Chris Argyris (1978) er opptatt av å frigjøre folk gjennom økt selverkjennelse. Han er også opptatt av språkets betydning, men først og fremst hvordan en kan bevisstgjøre seg selv i forhold til hva som skiller en strategisk ytring fra en sannhetssøkende ytring. Argyris legger vekt på å se

sammenhenger mellom den praktiske verdenen og vitenskapen. Hans utgangspunkt er at vitenskapen deles inn i paradigmer, der nye sannheter og overbevisninger fører til endringer i paradigmer. Paradigmer defineres som grupperinger og fellesskap som deler et teoretisk perspektiv. Slike grupperinger finnes også i den praktiske hverdag, i yrker og på arbeidsplasser. For begge disse gruppene er antagelsene man bygger sin forståelse på, en kombinasjon av aksepterte standarder (for eksempel hva god ledelse og undervisning er) som varer helt til en finner andre måter å vurdere de samme standarder (hva god ledelse og undervisning er). Debatter om dette skiller seg i normer og teorier som alle har akseptert på forhånd, og iebatter som trer i funksjon når en begynner å tvile på de samme teorier og normer.

De fire omtale teoretikerne i rapporten er ifølge Ebeltoft opptatt av språket som det sammenbindende element, som formidler av virkelighetsoppfatninger, og derfor også som fundament for språklige konstruksjoner i for eksempel ledelse og undervisning. Språk og begrep er samlende for assosiasjoner omkring egenskaper til begrepet. På en arbeidsplass skapes assosiasjoner til nettopp det som kan tillegges språket noe. Og kjennskap til sin egen arbeidsplass innebærer en økt mulighet til å forutsi, handle og forstå det som ligger i språket. Denne formen for ulikheter er dialogens produktive substans (Ebeltoft, 1992). Poenget er å skape et helhetsbilde av de ulike oppfatninger som finnes om hva god ledelse og undervisning er, samtidig som man skaper en meningsutveksling om hvilke forståelser som ligger bak og hvilke tiltak som synes hensiktsmessig for å skape god ledelse og undervisning i en skole.

Ifølge Pålshaugen (1986) besitter den enkelte arbeidstaker en viss kunnskap om den arbeidsplassen han eller hun er på, men kan samtidig bare ha en delvis kunnskap om det feltet som utvikles. Dette illustreres i eksemplet fra forskningsprosjektet et lag rundt eleven, som omtales senere. Prosjektet har som ambisjon å fortette samarbeidet mellom ulike profesjoner som omgir barn og unge i oppveksten. En viktig forutsetning for dette er nettopp at den enkelte profesjon har avgrenset forståelse av hvilke utfordringer barn og unge kan stå i. Ved å legge til rette for samtaler mellom disse profesjonene kan et skarpere og mer helhetlig bilde omkring utfordringene tre frem.

Eikeland (2012) deler synet om at dialogkonferanser ble til som et resultat av ønsker om breiere medvirkning av representanter fra de ansatte i utforming og utvikling av prosesser som skal lede til nye design av arbeidsorganisatoriske løsninger. Disse fikk betegnelsen *participative design*. Fra 1985 til 1988 ble denne tenkingen om brei medvirkning videreutviklet, med begreper som «dialoger» og «arbeidserfaring» som prinsipper. Tidlig i 1988 munnet dette arbeidet ut i det som senere omtales som dialogkonferanser (Eikeland, 2013, s. 141). Eikeland er samtidig tydelig på at et viktig anliggende i denne sammenheng var å finne tid eller frirom som kunne utnyttes til dialogiske fora som igjen skulle sikre en form for «metakompetanse» i å drive endrings-, utviklings- og læringsarbeid (Eikeland, 2017, s. 141). Meningen var å bygge opp en mer robust utviklingsorganisasjon. Utviklingen endte også i et begrepsmessig skille mellom arbeidsorganisering og utviklingsorganisering, eller det vi også kan omtale som drift og utvikling, hvor det henholdsvis er snakk om primære pågående arbeidsoppgaver i hverdagen (undervisning, helse, produksjon) på den ene siden og utviklings- og forbedringsoppgaver på den andre siden. Utviklingen av et «participative design» og dialogkonferanseformen betydde også behov for å organisere tid for utviklingsarbeid. Tid som ligger utenfor handlinger, er nødvendig for å reflektere og bearbeide praktisk erfaring språklig og intellektuelt gjennom dialoger.

Arven fra Platon og Aristoteles, de som er dialogbegrepets opphav (Eikeland, 2008), fremhever betydningen av å skaffe dette frirommet. Skholê, ordet som i alle europeiske språk ble til «skole», i stedet for didaktisk undervisning og læring, betyr opprinnelig avlastet tid, fri fra nødvendig arbeid på gården eller andre steder. Denne forståelsen av dialogen, der tid og sted var viktig for etablering av begrepet «utviklingsorganisasjon» i 1987, var en viktig premiss for det videre arbeidet. Dette begrepet er mer eller mindre synonymt med utviklingsgrupper som brukes i eksemplet Lærende nettverk nedenfor i artikkelene. Og tid og sted er fortsatt helt sentrale områder i planlegging og gjennomføring av dialogkonferanser, slik vi skal se i de to eksemplene. Eikeland (2016) beskriver utviklingen av dialogkonferanser som en konsekvens av at etablering av refleksjonsfellesskap i arbeids- eller praksisfellesskaper også er avgjørende for å institusjonalisere blant annet tradisjonen deltakende aksjonsforskning.

Gustavsen (2008) viser hvordan arbeidsplassforskningen som la til rette for brei medvirkning, endret seg fra 1970-tallet til 1990-tallet. I den tidlige fasen var en opptatt av enkeltorganisasjoner og utviklingen av disse. Dette forandret seg mot slutten av 1990-tallet og manifesterte seg i Enterprise Development 2000, et program som satte søkelys på nettverk og samarbeid mellom ulike arbeidsplasser. I tillegg endret spredningstenkingen seg fra ideer som kom fra teori, til ideer som vokste ut av nye praksiser på den enkelte arbeidsplass. Ut fra dette endret også aksjonsforskning seg fra å fokusere på enkeltorganisasjoner/arbeidsplasser til å initiere økende antall nettverksrelasjoner gjennom ekspansjon av allerede eksisterende nettverk til etablering av nye nettverk. Dermed endret også fokus hos forskerne seg til å koordinere på kryss av arbeidsplasser mer enn å fokusere på den enkelte arbeidsplass.

Again, the dialogue conferences became a core element but now organized for network building purposes and with representatives from a number of different organizations participating each time. (Gustavsen, 2008, s. 429)

Utgangspunktet er fortsatt spørsmålet om brei medvirkning og hvordan det på en best mulig måte kunne la seg gjøre. Fra å ha flyttet blikket på de enkelte konferansene så man heller nå mer på hva som skjedde mellom konferansene, det vil si i virksomheten. I diskusjonen om effekter av nettverksarbeid og bruk av dialogkonferanser vil dette bli tatt opp senere i denne artikkelen som et kritisk element for utviklingsarbeid i slike organiseringer. Et annet element som Gustavsen også trekker frem som en erfaring fra programmet Enterprise Development 2000, er betydningen av å klargjøre og få en forståelse av hva dialoger er. Erfaringene fra programmet var at det forelå flere ulike forståelser av hva dialoger som praksis var.

Eikeland (2012) tar opp ulike sider ved dialogen, med ambisjon, ut fra et Aristotelisk perspektiv, å tydeliggjøre hva som skiller en dialog fra en annen type diskursiv eller dialektisk praksis. Eikelands klargjøring av dialogbegrepet kan bidra til å tydeliggjøre hva som er ambisjoner med dialogkonferanser, slik aksjonsforskeren har til hensikt. Det har også til hensikt å opplyse om vesentlige sider ved ulike typer aksjonsforskning,

blant annet «participative design» som ambisjon. Et utgangspunkt er at dialoger ikke er en samtale mellom to personer. Ifølge Eikeland er dialogen «... en måte å tenke eller samtale kritisk på gjennom talen og ordenes meningsinnhold. Dialogen er utforskende og utprøvende uten gitte standpunkter, eller valg, «rett lære», eller bestemte konklusjoner å forsvare, med utgangspunkt i praktisk, personlig livserfaring, øvelse og utprøving» (Eikeland, 2012, s. 156). Dette perspektivet på dialogenes innhold og form kommer vi tilbake til i eksemplene som følger.

## To eksempler på bruk av dialogkonferanser i utviklingsarbeid

Nedenfor presenteres to eksempler på bruk av dialogkonferanser. Hensikten med konferansene har vært å sikre god forankring og medvirkning i utforming av tiltak i lokal skoleutvikling. Det første eksemplet er hentet fra et lærende nettverk og har i tillegg oppmerksomhet mot å at dialogkonferanser skal være en arena for spredning av ideer mellom skolene som deltar i nettverket. Det andre eksemplet, Et lag rundt eleven, fokuserer mest på dialogkonferansens mulighet for utvikling av og refleksjon over tiltak mellom ulike profesjoner som skal samarbeide for å gi elever gode lærings situasjoner.

## Dialogkonferansen i lærende nettverk

Tidligere i teksten antydte jeg, med utgangspunkt i Levins poeng, at det finnes mange varianter av aksjonsforskning, at det også må finnes flere former for bruk av dialogkonferanser i aksjonsforskning. Hovedtanken med å anvende dialogkonferanser i lærende nettverk var å stimulere til en felles innsats blant kommunens skoler for å utvikle og fremme lokal praksis ut fra signaler i nasjonale skolereformer. Eksemplet her er tydeligere beskrevet i (Lund, 2008, 2011) hvor dialogkonferansen som metode er forankret i en pragmatisk og demokratisk tradisjon, men også inspirert av kritisk teori. Nettverk mellom skoler, her omtalt som lærende nettverk, designes ut fra ideen om at man trenger gode kommunikative arenaer og prosedyrer for å bygge effektive utviklingsorganisasjoner (lærende



nettverk). I neste omgang skal nettverket være støtte for utvikling av lokale prosesser på den enkelte skole og med mulighet for å skape lokale strukturer for bærekraftig skoleutvikling over tid (Engelstad, 1996, s. 89). Nettverket i dette eksemplet består av utviklingsgrupper med lærere og ledere fra 13 skoler i en kommune. Utviklingsgruppene er utvalgte lærere og rektor fra hver skole. Prosjektets hovedide var å utvikle god motivasjon, mestring og muligheter for elevene i kommunen. De ytre påvirkninger kom gjennom deltakelse i nasjonale reformer som *Vurdering for læring* og *Ungdomstrinn i utvikling*.

Prosjektet ble innledet med møte med skoleeier og rektorene fra de 13 skolene. Her ble dialogkonferansen og grunnmodellen for nettverket diskutert, med særlig vekt på dialogkonferansens mulighet til å bidra til lokal skoleutvikling, samtidig som en inngikk i et partnerskap med andre skoler. To måneder senere ble prosjektet lagt frem for mellomlederne fra alle skolene etterfulgt av drøftinger i grupper om hvordan skolene skulle forstå og handle innenfor nettverksmodellen. Deretter ble skissen for prosjektet laget med antall konferanser og krav til mellomarbeid mellom konferansene. Skissen ble utformet i samarbeid med kommunens referansegruppe for prosjektet. Gruppen bestod av skoleeier, tre skoleledere, tillitsvalgte og to forskere. Til sammen ble det avviklet 12 todagers konferanser i løpet av de neste to og et halvt årene ledet av undertegnede og en kollega sammen med en referansegruppe. Referansegruppen samarbeidet med forskeren om planlegging og evaluering av hver av konferansene. I tillegg til planleggingsmøter mellom hver konferanse ble det avholdt evalueringsmøte mellom dag én og dag to på konferansene for å sikre at innhold og gjennomføring av konferansene var i tråd med intensjonene. Til sammen sikret dette at den generative planleggingen fikk gode vilkår. Innholdet i hver dialogkonferanse ble konstruert på bakgrunn av erfaringer fra den forrige og med målsettingen for prosjektet i sikte. Men grunnstrukturen og prinsippene i konferansene ble de samme.

Denne formen for dialogkonferanse bygger på representativitet, som innebærer at et utvalg lærere og skolens leder deltar på dialogkonferansen. Representativitet er på den ene siden en praktisk ordning, siden det er problematisk å ta alle lærerne ut av skolen samtidig. På den andre siden

gir det anledning til å bygge et omfattende nettverk mellom skolene via dialogkonferansene. Deltakerne ble samlet fire ganger i året på todagers dialogkonferanse.

Nettverket bygger videre på ideen om dialogkonferansen som en arena for utvikling av tiltak, refleksjoner over utførte handlinger og muligheter for spredning av ideer gjennom strukturerte dialoger. Koblingen mellom det lokale utviklingsarbeidet og dialogkonferansen utfordrer forholdet mellom den utøvende praksis og den diskursive praksis. Det vil si handlinger i praksis og samtaler om disse handlingene på konferansene. Antagelsen er at dersom det er svak sammenheng mellom disse arenaene, vil det lokale utviklingsarbeidet ha svake forutsetninger for å lykkes, og dialogkonferansen mister legitimitet som utviklingsarena. Det er derfor nødvendig å se nærmere på hvordan dialogkonferansene designes for å a) støtte opp om det lokale utviklingsarbeidet og b) gi mulighet for spredning av pågående ideer i nettverket.

Dialogkonferansen i nettverket er bygd opp med fire ulike arenaer som skal bidra til å realisere de to poengene over:

**Teoretiske perspektiver.** Relevant teori presenteres i den hensikt å belyse praksis og for å begrepsmessig utvikle gode samtaler om handlingene i etterkant (plenum).

**Praksisperspektiver.** Eksempler fra pågående relevant praksis presenteres av deltakerne og kommenteres av forsamlingen i det offentlige rom. Hensikten er både å belyse nye og lokale praksiser og å la disse være gjenstand for kritiske undersøkelser av deltakerne (plenum).

**Dialoger om praksis.** Gjennom minst tre samtaler granskes lokale praksiser, styrt av samtaleregler som bygger på den demokratiske dialog. Hensikten er å løfte frem så mange nye tiltak som mulig for å bidra til gjennomstrømming av nye ideer i nettverket (grupper på tvers av skoler).

**Refleksjon over pågående utviklingsarbeid og planlegging av nye tiltak.** Mens de tre foregående områder bidrar med teori og praksis utenfor den enkelte skole, er denne delen fremtidsrettet og handlingsrettet mot hva som eventuelt kan videreutvikles på egen skole gjennom utvikling av nye tiltak (grupper fra den enkelte skole).

Dialogkonferansen er videre bygd opp etter prinsipper om å variere plenum og grupper og å variere gruppesammensetninger. De to første områdene gjennomføres i plenum, og de to siste foregår i grupper. I del tre (dialoger om praksis) er det heterogene grupper hvor deltakere fra ulike virksomheter diskuterer erfaringer fra sine virksomheter. Hensikten er å utveksle ideer som mulig inspirasjonskilde til nye tiltak på den enkelte skole. I den siste delen er det homogene grupper, dvs. deltakere fra samme virksomhet. Hensikten er at de som skal utføre nye tiltak, må planlegge disse sammen.

Denne formen for dialogkonferanse, hvor læring og inspirasjoner kan forstås fra mange kanter, avhenger av at deltakerne utvikler et gjensidig tillitsforhold til hverandre. Det er grunnlaget for at man har interesse for og vilje til å utveksle ideer gjennom samtaler som er regulert ut fra demokratiske ideer, og som sikrer brei medvirkning og mulighet til å delta i samtalene med sin praksis.

## Dialogkonferansen i forskningsprosjektet Et lag rundt eleven

Prosjektet Et lag rundt eleven har til hensikt å fremme det flerfaglige samarbeidet i «laget rundt eleven» for å få til et forbedret klassemiljø og for å få til et større oppmerksomhet om forebyggende tiltak rundt elevene i skolen. Bruk av dialogkonferanser i dette prosjektet hadde som formål å sikre brei medvirkning fra alle aktørene som var involvert i prosjektet. I «laget rundt eleven» er for eksempel PPT, skolehelsetjenesten, skolepsykolog og barnevern med. Hovedmålet i LOG-modellen har vært å skape et bedre faglig samarbeid mellom de ulike profesjonene i kommunen og på skolen, og øke kontakten mellom lærere og fagpersonene i ressursteam i den hensikt å bedre læringsmiljø og læringsutbytte.

Prosjektet er en RCT-studie (Random Control Trial) og har vært rettet mot mellomtrinnet på innsatsskolene. Fire kommuner har deltatt, og halvparten av skolen har vært trukket ut som tiltaksskoler og får økte ressurser og oppmerksomhet for å iverksette ideene i prosjektet. Den andre halvparten av skolene i kommunene fungerte som kontrollskoler. I forskningsarbeidet i Et lag rundt eleven har forskerne evaluert effekter

av hovedtiltaket, som har vært å bedre det flerfaglige samarbeidet i skolen. Tiltaket kalt LOG-modellen ble i veiledningsmalen for prosjektet beskrevet som hvordan skoleeier og skoleledere leder og organiserer utviklingsarbeidet i skolen. Prosjektets formål har vært å teste ut en omfattende metodikk i måte å lede, organisere og gjennomføre dette samarbeidet på.

I organisering av prosjektet ble personalet og de andre profesjonene involvert i utviklingsarbeidet gjennom dialogbasert medvirkning på dialogkonferanser. Hvert år i prosjektet (vår 2017–vår 2020) ble dialogkonferanser organisert på både på kommunenivå og på skolenivå, der deltakerne deltok i samtaler om hvilke tiltak de ønsker å sette i verk på skolene. I tillegg har det vært kontinuerlige evalueringer av pågående tiltak. Deltakere på dialogkonferansene på skolene var skolelederne, lærerne og representanter fra andre profesjoner som helsesykepleiere, PPT, barnevern og fysioterapeuter, varierende fra kommune til kommune.

Dialogkonferansene var således et viktig bidrag for å sikre brei medvirkning fra alle som hadde tilknytning til barns oppvekst og skolegang i de aktuelle skolene. Deltakerne ble delt inn i grupper og tiltakene som ble foreslått i grupper, ble kort tid etter gjennomgått i en styringsgruppe bestående av skolens ledelse og representanter fra de andre profesjonene. Arbeidsformen var en veksling mellom dialog og utprøving av nye praksiser, på samme måte som det er skissert i lærende nettverk tidligere.

I Et lag rundt eleven ble det avviklet dialogkonferanser en gang i året på alle deltaksskoler, der deltakerne på de enkelte skoler jobbet med å utvikle tiltak for å fremme det flerfaglige samarbeidet i relasjon til de problemene som lærere opplevde i klassene. Deltakerne på disse konferansene var lærere, representanter for PPT, helsesykepleiere, skolepsykolog og skolens ledelse. Dialogkonferansene i prosjektet varte i maks fire timer. De ble bygd opp om tre eller fire spørsmål som skulle sikre at deltakerne brakte inn forslag til utviklingstiltak de ønsket at skolen skulle sette i gang. Etter hvert som skolene satte i gang tiltak, ble også dialogkonferansene brukt til å evaluere disse før eventuelt nye tiltak ble satt på dagsordenen. Nedenfor er et eksempel på et opplegg for en dialogkonferanse i prosjektet. Rektor ledet gjennomføring av dialogkonferansen etter veiledning for forskningsgruppens medlemmer.

Dialog	Spørsmål	Gruppe
1.	Hva mener dere er de største utfordringene i elevmiljøet i dag?	Homogene grupper
2.	Hva må til for å få til et godt flerprofesjonelt samarbeid rundt disse utfordringene?	Heterogene grupper. Referat i plenum
3.	Hva er det i dagens praksis som fungerer godt? Hvorfor mener du/dere at det fungerer godt?	Heterogene grupper Referat i plenum
4.	Hvilke utviklingstiltak i vår praksis mener dere at vi som skole og eksterne instanser bør foreta for best mulig å bidra til at dette prosjektet lykkes på vår skole?	Arbeidsplassgrupper

Hvert spørsmål ble besvart i mindre tverrfaglige grupper i løpet av 30 minutter. Det ble satt av 10 minutter til korte referater i plenum slik at alle skulle kjenne til hva som ble diskutert i de ulike gruppene. Referatene ble levert inn og bearbeidet av styringsgruppen, som foretok det endelige valg av hvilke tiltak som skolen skulle satse på. Styringsgruppen besto av rektor, leder av trinnteam samt medlemmer av det flerfaglige laget rundt eleven.

## Diskusjon

Diskusjonen tar i hovedsak for seg to kritiske områder. Det første er forholdet mellom representativitet og full deltakelse på dialogkonferansene. Det andre er forholdet mellom den utøvende praksis og den diskursive praksis. Det siste er et kjerneelement i forståelse av hva en dialogkonferanse er, og hvilken betydning den kan ha for utvikling av nye praksiser i en skole. Innledningsvis vil jeg peke på at de to eksemplene rammes inn av alle de fem kriteriene for hva som bør kjennetegne en aksjonsforskningspraksis, hos Levin (2017) tidligere i teksten. Det innebærer også at de overnevnte områder er relevante å diskutere som del av dialogtradisjonen i aksjonsforskning.

Eksemplet lærende nettverk er bygd opp rundt prinsippet om representativitet. På den ene siden har organiseringen av lærende nettverk gitt mulighet for bred deltakelse gjennom at alle skoler i kommunen har vært representert på dialogkonferansene og dermed tatt del i den regionale utvikling av nye praksiser og diskursen rundt dette. Lærerne og lederne i disse gruppene (kalt utviklingsgrupper) har også tatt del i en

omfattende kompetanseutvikling på dialogkonferansene. Det betyr at det i den enkelte skole befinner seg kompetanse utviklet gjennom deltakelse i nettverket. Det sentrale spørsmålet er hvordan denne kompetansen omsettes i skolen, det vil si hvordan kunnskaper og ideer får en mulig innreisemulighet til resten av kollegiet og blir en del av skolens samlede utvikling. Erfaringer fra nettverket kan deles inn i to hovedfunn. Det ene er at noen skoler i større grad enn andre har hatt, og har fortsatt, kapasitet til å ta inn nye ideer og foredle disse gjennom hensiktsmessige strukturer for spredning. Disse profitterer i større grad på deltakelse i dialogkonferansene og nettverket enn de skoler som ikke har samme kapasitet. Det innebar at skoler med stor forbedringskapasitet hadde bedre utbytte enn skoler med mindre forbedringskapasitet i nettverket. Denne observasjonen er viktig med tanke på nye organiseringer av nettverk mellom skoler og hvordan en må tilrettelegge slik at nettverk av denne type ikke bidrar til ytterligere avstand mellom skolers forbedringskapasitet.

Det andre funnet er at spredningshastigheten, altså i hvor stor fart nye ideer hentet fra dialogkonferansene ble omsatt inn i skolene, ikke ble slik som forskerne trodde. I en undersøkelse gjort underveis i lærende nettverk ble en klar over at ideer som reiste fra dialogkonferansen til skolene, var innom langt flere omstendelige prosesser enn forventet. Det ga ny innsikt i hvordan lærere mottok nye ideer, og hvordan de eventuelt arbeidet disse inn i sin praksis (Moksnes Furu & Lund, 2014). Begge disse funnene gir grunn for refleksjon over hvordan dialogkonferanser har innvirkning på den lokale skoleutvikling, og må tas i betraktning om og når dialogkonferanser anvendes som diskursivt grep i skoleutvikling.

I prosjektet Et lag rundt eleven bruker vi betegnelsen full deltakelse, siden alle skolens ansatte og flere fra de andre profesjonene deltok på dialogkonferansene. Denne formen for brei deltakelse har som ambisjon å sikre en langt sterkere involvering og dermed også bedre mulighet for overføring fra dialogkonferansen til skolens praksis enn i eksemplet ovenfor. Spørsmålene som reises på dialogkonferansene (se tabellen ovenfor), er tett knyttet til erfaringene som er gjort og som danner bakgrunnen for nye tiltak. I tillegg var deltakelse fra de andre profesjonene viktig for å sikre at det flerfaglige perspektivet ble med i tiltakene. Erfaringene var at styringsgruppene utviklet tiltak som i stor grad ble gjennomført. Men

siden dialogkonferansene var en sentral arena for å utvikle forslag til tiltak, var det avgjørende at PPT, helsesykepleier, barnevern og andre var til stede og fikk en plass i disse samtalen. Det skjedde nødvendigvis ikke. På flere konferanser var det marginalt oppmøte av andre profesjoner, noe som betydde at tiltakene fikk en sterk skolefaglig profil. Brei deltakelse i denne sammenheng kan derfor modifiseres til å gjelde skolens ansatte med delvis innflytelse fra de flerfaglige. Men i og med at tiltakene også behandles i en styringsgruppe og i et ressursteam i etterkant, så økte muligheten for innflytelse fra de andre profesjonene. Men dette er samtidig en påminning om betydningen av å se sammenhengen mellom den diskursive og den utøvende praksis når vi anvender dialogkonferanser som utviklingsarena for nye tiltak.

I de to eksemplene er dialogkonferanser brukt ut fra ulike premisser og hensikter. I lærende nettverk er det utvikling i kommunen som er det sentrale. Det kan, som vi tok opp tidligere, resultere i langt mindre gjennomslag på den enkelte skole og større variasjoner i utbyttet av å delta på dialogkonferansene. I Et lag rundt eleven er søkelyset satt på enkeltskolen og det flerprofesjonelle perspektivet. Skolens tiltak ble i stor grad gjennomført, men de hadde en sterk skolefaglig slagside. Samtidig viser det seg at skolens oppbygging av ulike fora, som ressursteam og styringsgruppe, forsterket den flerfaglige oppmerksomheten.

Dialogkonferansen skal altså ivareta den lokale praksis og ta utgangspunkt i deltakernes erfaringer som grunnlag for å utvikle og forbedre nye praksiser. Dette er den diskursive arenaens utgangspunkt. Men hvis det er lite sammenfall mellom den diskursive og den utøvende arena, utspiller dialogkonferansen sin rolle i utviklingsarbeid og dermed som metodiske grep i aksjonsforskning. Et poeng her er å vektlegg kvaliteten på den diskursive praksisen og hvordan den søker å ivareta den utøvende praksis. I eksemplet lærende nettverk er denne sammenhengen tydelig uttrykt gjennom at lokale praksiser presenteres og diskuteres i plenum etter hvert som de utvikles. Og det er lokale praksiser som er utgangspunkt for dialogene som føres på tvers av skoler. Disse samtalen reguleres ut fra det som Gustavsen (2001) omtaler som «discursive rules», det vil si regler om hvordan samtaler skal gjennomføres. En av disse reglene er at deltakernes praksis skal være utgangspunktet. Og for at samtalen skal foregå

i dialogens ånd, brukes nettopp disse reglene som instruksjoner for samtale i lærende nettverk. Observasjoner har vist at dette har vært nyttig for å sikre at samtalen blir en profesjonell samtale om de utviklingstiltak som skolene arbeider med. Det sikrer også at mulighetene for spredning av nye ideer øker, ettersom praksisene blir tydeligere når samtalereglerne følges. Det betyr at god diskursiv praksis er en forutsetning for utvikling og spredning av utøvende praksis i slike nettverk. Samtidig er den diskursive praksis avhengig av tillit mellom deltakerne. Men den tilliten utvikles også gjennom samme praksis dersom dialogens prinsipper følges, jf. Gustavsens ovenfor. En observasjon fra eksterne observatører i lærende nettverk ga innspill på at tillitsforholdet mellom deltakerne var til stede. Poenget er da at tillit er en forutsetning for at den diskursive praksis og den utøvende praksis har en gjensidighet.

## Avsluttende kommentar

Utgangspunktet i denne artikkelen er hvordan deltakelse i dialogkonferanser kan bidra til kunnskapsutvikling og nyskaping i skolen. Gjennom to eksempler har jeg belyst hvordan vi har brukt dialogkonferansene for å sikre medvirkning og dermed innflytelse fra deltakerne. De to eksemplene viser at det nødvendigvis ikke er en spesiell form for dialogkonferanse som gjelder. Det finnes variasjoner, og disse er viktige. I tillegg vil slike utprøvinger også gi grunnlag for en videre diskusjon om dialogkonferansens utforming og betydning i metodologiske diskusjoner i aksjonsforskning, men også i den praktiske anvendelsen i utvikling av skolens praksis. Men dialogkonferansens utvikling vil avhenge av to premisser som er tatt opp i artikkelen. For det første at det er en grunnleggende forståelse av hva som kjennetegner gode dialoger knyttet til utvikling av praksis. Deretter at det skapes en sterk sammenheng mellom konferansene og den praktiske virkelighet i klasserommet.

Eksemplene er samtidig et uttrykk for hvordan utviklingen av dialogkonferanser har flyttet seg fra enkeltorganisasjoner til nettverk og samarbeid mellom flere skoler. Som igjen åpner for hvordan man for eksempel i større grad vektlegger betydningen av å spre ideer om nye praksiser gjennom gode dialoger.



Videre er det viktig å poengtere aksjonsforskningens dreining fra ekspertstyring til brukerstyring og til utvikling av dialogkonferansene som en konsekvens av det. Det gir oss tilgang til et redskap som kan sikre at lærere og ledere alene eller sammen med forskere skaper en bedre skole. Det er også en viktig side ved aksjonsforskning som forskningsaktivitet; å bidra til at hensiktsmessige metoder kommer praktikere til gode. Erfaringer fra de to eksemplene tilsier at dialogkonferanser vil være et hensiktsmessig verktøy i arbeid med Fagfornyelsen, siden man i stor grad legger vekt på den lokale utforming av nye praksiser gjennom styrket samarbeid i skolen og mellom skoler, jf. overordnet del, som trer i kraft fra høsten 2020. Og at en betoner et sterkere samarbeid mellom ulike profesjoner i den nye læreplanen.

## Referanser

- Aagard Nielsen, K. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. I L. Fuglsang & P. B. Olsen (Red), *Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskabene*. Fredringsberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning. Theory, methods and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ebeltoft, A. (1992). *Dialogkonferanser. Teori og praksis i utvikling av det psykososiale arbeidsmiljøet*. Rapport 1/91 Oslo. AFI.
- Eikeland, O. (2012). Action research and organizational learning: A Norwegian approach to doing action research in complex organisations. *Educational Action Research*, 2, 267–290, <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.676303>
- Eikeland, O. (2017). Aristotelisk aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge – teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Gustavsen, B. (1996). Development and the social sciences: An uneasy relationship. I S. Toulmin & B. Gustavsen (Red.), *Beyond theory. Changing organizations through participation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gustavsen, B. (1998). From experiments to network building: Trends in the use of research for reconstructing working life. *Human Relations*, 51(3).
- Gustavsen, B. (2001). Theory and practice: The mediating discourse. I P. Reason & H. Bradbury, (Red.), *Handbook of action research*. London. Sage publications.
- Gustavsen, B. (2008). Action research, practical challenges and the formation of theory. *Action research*, 6(4), 421–437. London: Sage publications.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston: Beacon.

- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge – teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, T. (2008). Action research through dialogue conferences. I K. Rönnerman, E. Moksnes Furu & P. Salo, (Red.), *Nurturing praxis*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lund, T. (2011). Skoler i nettverk – dialogkonferanser som læringsarena. I O. Erstad & T. E. Hauge (Red.), *Skoleutvikling og digitale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moksnes Furu, E. & Lund, T. (2014). Reformideer på reise – på spor etter oversettelser av ny vurderingspraksis til klasserommet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & Moksnes Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pålshaugen, Ø. (1986). *Means of designing a starting conference*. Oslo: AFI.
- Pålshaugen, Ø. (1998). *The end of organisation theory*. Philadelphia: John Benjamin.
- Shotter, J. & Gustavsen, B. (1999). *The role of dialogue conferences in the development of “learning regions”: Doing from “within our” lives together what we cannot do apart*. Stockholm: Center for Advanced studies in Leadership, Stockholm School of Economics.