



# **KOMPETANSEUTVIKLING GJENNOM AKSJONSLÆRING**

Hvordan kan en skoleleder bruke en aksjonslæringsprosess som grunnlag for å videreutvikle skolens kompetanse?

**Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap**

**Masterprogram:**

**Master i pedagogikk med fordypning i utdanningsledelse**

**Navn på kandidat: Vegard Vinje**

**Måned/årstall: juni 2014**

## Forord

*Fornyelse og innovasjon er avhengig av at man kan fange mulighetens lysskimmer, og at man tar seg tid til å tenke over den nye tanke som ble unnfanget, mens man ennå er underveis. Å være underveis er som en reise; fra et sted til et annet sted. Å være underveis er på mange måter å være midt imellom. Man befinner seg mellom det gamle og det nye. Det er i slike posisjoner at ideenes lys blir viktig. Når man arbeider med skisser og alternativer, er man også avhengig av slike lysglimt som veivisere og lyskastere.*

(Tiller 2004:11)

I sitatet over understreker Tom Tiller det som fasinerer meg ved prosesser som søker fornyelse og innovasjon i skolen. Prosessene handler om en reise, det å bevege seg fra et sted til et annet. Gjennom masterstudiet ved Høyskolen i Buskerud og Vestfold har jeg på mange måter fått et innblikk i hva som kan møte oss på denne reisen. Mange dyktige forelesere har gjennom teori, litteratur og formidlingsevne bidratt til at denne reisen ikke lenger fremstår som like mørk og skremmende. De har bidratt til å lyse opp veien og sette opp stedsanvisninger.

Min egen vei frem mot masteroppgaven har vært spennende. Å bevege meg i feltet mellom teori og praksis har vært en positiv og verdifull erfaring som jeg håper har bidratt til at jeg har utviklet meg som skoleleder. Jeg vil takke alle som har bidratt til at jeg kan se tilbake på denne reisen med gode minner. Min familie, medstudenter, kolleger og forelesere ved Høyskolen. En spesiell takk til min veileder Halvor Bjørnsrud for gode samtaler og støtte gjennom hele reisen.

Tønsberg, juni 2014

Vegard Vinje

### Sammendrag

Mange vil hevde at skolen er i stadig utvikling. Den må forholde seg til gjeldene lovverk og den påvirkes hele tiden av ulike mennesker med ulik agenda. Skolen er noe som mange har en mening om. Media bidrar til å sette viktige spørsmål på dagsorden og formidler politikernes mange forslag til løsninger. Det utarbeides læreplaner, nye forskrifter og lovendringer. Midt i alt lever også de ulike skolene sine egne liv. De må forholde seg til sin egen virkelighet og sine egne utfordringer. Denne studien tar utgangspunkt i en skole og hva lærere og ledere ved denne skolen gjør for å utvikle egen praksis mot det bedre.

Hvordan kan vi utvikle skolens praksis mot det bedre? Alle skoler består av mennesker som alle er ulike og kan ha egne oppfatninger av hva som er bra eller dårlig og hva som fungerer og ikke fungerer. For å kunne utvikle skolen mot det bedre er det nødvendig også å legge forholdene til rette for menneskelig utvikling. Studien tar derfor utgangspunkt i menneskene og deres opplevelse av - og erfaring med skoleutvikling. Å legge til rette for utvikling og vekst handler om å møte mennesket der det er. Det handler om å bygge en bro mellom der mennesker er i dag og der mennesker, ut i fra sine individuelle og kollektive forutsetninger, kan befinne seg i fremtiden.

Skoleleders rolle i utviklingsprosesser blir av mange trukket frem som sentral og avgjørende. I denne studien er skoleleders rolle beskrevet gjennom min egen rolle i utviklingsarbeidet. Ved å begrunne oppbygging, handlinger og valg i den studerte prosessen med relevant litteratur og teori, er håpet at studien kan være et bidrag til en bedre forståelse av skoleutvikling som fenomen.

## Innholdsfortegnelse

1	Bakgrunn for oppgaven og problemstilling.....	6
1.1	Bakgrunn for studien .....	6
1.2	Problemstilling.....	6
1.3	Avgrensing.....	7
1.4	Kompetanseutvikling som begrep .....	7
1.4.1	Hva betyr denne forståelse av begrepet kompetanseutvikling for utformingen av skoleutviklingsprosesser? .....	8
2	Beskrivelse av case.....	9
2.1	Casestudie .....	13
3	Teoretisk rammeverk.....	14
3.1	Læringsteori .....	14
3.1.1	Sosiokulturell læringsteori.....	14
3.1.2	Læring i praksisfellesskap .....	14
3.1.3	Erfaringslæring .....	18
3.2	Organisasjonsteori .....	20
3.2.1	Ulike perspektiver på organisasjoner .....	21
3.2.2	Skolen som lærende organisasjon .....	22
3.2.3	Planlagt endring.....	22
3.3	Læreres læring .....	24
3.3.1	Læring gjennom teamsamarbeid .....	25
4	Forskende partnerskap gjennom aksjonslæring.....	28
4.1	Skolebasert kompetanseutvikling .....	28
4.2	Forskende partnerskap .....	30
4.3	Aksjonsforskning og aksjonslæring.....	30
4.4	Undersøkelsesopplegget .....	33
4.4.1	ITP – modellen .....	33

## Kompetanseutvikling gjennom aksjonslæring

---

4.4.2	Forskning på egen arbeidsplass, motstand, skolekultur og etiske dilemmaer	34
4.4.3	Valg av informanter .....	37
4.4.4	Valg av kilder .....	38
4.4.5	Brevmetoden.....	38
4.5	Analyse av data .....	39
4.5.1	Forskningsspørsmål .....	39
4.6	Studiens reliabilitet og validitet .....	40
4.6.1	Reliabilitet .....	40
4.6.2	Validitet .....	40
5	Analyse/ drøfting .....	42
5.1	På hvilke måter kan en aksjonslæringsprosess bidra til å videreutvikle kompetansen hos lærere?.....	42
5.1.1	Refleksjon rundt egen praksis.....	42
5.1.2	Proessen som en positiv erfaring .....	43
5.2	På hvilke måter kan en aksjonslæringsprosess bidra til å videreutvikle skolen som organisasjon? .....	45
5.2.1	Skolen som organisasjon .....	45
5.2.2	Bedre innblikk i eget teams - og resten av skolens praksis i forhold til vurdering for læring .....	46
5.2.3	Skoleledelsens påvirkning på aksjonslæringen .....	47
5.2.4	Å skape en felles plattform.....	51
5.3	Hvilke erfaringer sitter lærerne igjen med etter prosessen?.....	52
5.3.1	Samme prosess – ulike erfaringer.....	53
5.3.2	Presentasjon i plenum.....	56
6	Funn, konklusjoner og veien videre .....	57
6.1	Konklusjoner.....	58
6.2	Veien videre etter aksjonslæringsprosessen.....	59
7	Litteraturliste .....	61

# 1 Bakgrunn for oppgaven og problemstilling

## 1.1 Bakgrunn for studien

Tradisjonelt har skolen av enkelte blitt oppfattet som lite utviklingsorientert og endringer på mange skoler har vært vanskelig å spore (Egerbladh og Tiller 1998). Å gjennomføre endringer i skolen kan innebære store utfordringer. Årsaken til dette er sammensatt og jeg kommer tilbake til dette temaet senere i oppgaven. For meg som skoleleder, med medansvar for at skolen oppfyller samfunnets formelle og uformelle krav, er det nødvendig med kunnskap om skoleutviklingsprosesser. Å utvikle skolen innebærer også nødvendigvis at vi må utvikle mennesker. Alle skoler har skoleledere, lærere, andre ansatte, elever og foreldre. Ulike mennesker kan være opptatt av ulike ting og drar derfor ikke alltid i samme retning (Bang 2007). En av skoleledernes oppgave er å få skolens ulike aktører til å trekke i samme retning. Ikke minst gjelder dette skolens lærere. I denne studien har jeg ønsket å trekke frem faktorer som kan være med å bidra til at skoleledere og lærere jobber mot et felles mål og sammen bidrar til at skolens praksis utvikles mot det bedre.

## 1.2 Problemstilling

Et ønske om å utvikle kompetansen på egen arbeidsplass var avgjørende for valget av problemstilling. Kompetanseutvikling, enten det skjer med fokus på enkeltindividet eller gjennom utvikling av kompetanse i organisasjonen som helhet, er tema som er svært relevante for mange tidligere og fremtidige studier. Å formulere et spørsmål som også kan trekkes ut av den aktuelle sammenhengen og plasseres innenfor en annen virkelighet har derfor vært viktig for meg. På denne måten kan funn fra denne studien også brukes i fremtidige sammenlignbare studier. Det er derfor nødvendig at problemstillingen har et generelt preg (Grønmo 2011).

*«Hvordan kan en skoleleder bruke en aksjonslæringsprosess som grunnlag for å videreutvikle skolens kompetanse?»*

### 1.3 Avgrensning

Fo å avgrense studien har jeg valgt ut tre forskningsspørsmål.

1. *På hvilke måter kan en aksjonslæringsprosess bidra til å videreutvikle kompetansen hos lærere?*
2. *På hvilke måter kan en aksjonslæringsprosess bidra til å videreutvikle skolen som organisasjon?*
3. *Hvilke erfaringer sitter lærerne igjen med etter aksjonslæringsprosessen?*

Disse spørsmålene er utarbeidet med tanke på at studien skal rette fokuset mot tema og problemstilling for studien og samtidig gi empiriske svar som avslutningsvis drøftes i relasjon til studiens teoretiske referanse.

### 1.4 Kompetanseutvikling som begrep

I denne studien vil jeg knytte begrepet kompetanseutvikling opp mot det engelske ordet professional development. Begrepene er nært beslektet, men består av svært mange sammensatte komponenter som gjør at en avgrensning er nødvendig for å plassere bruken av begrepene i riktig sammenheng. Innenfor rammene av denne studien synes jeg definisjonen av professional development – begrepet til JW Little (1987) passer svært godt;

*«... any activity that is intended partly or primarily to prepare paid staff members for improved performance in present or future roles in the school districts.» (Little 1987)*

Kompetansebegrepet trenger også en nærmere avklaring. OECD definerer kompetanse slik;

*«The ability to meet demands or carry out a task successfully, and consist of both cognitive and non-cognitive dimensions.» (NOU 2003:16)*

Gjennom avgrensningene over ønsker jeg å trekke frem to komponenter som begge er sentrale for min bruk av begrepet kompetanseutvikling i denne studien. Det første kommer klart frem i Little (1987) sin definisjon og handler om hvilke aktiviteter som kan bidra til læring. Den andre komponenten handler om hva som kan bidra til at lærere møter utfordringer og løser oppgaver på en bedre eller mer effektiv måte. Hva slags utfordringer - og hvilke oppgaver som skal løses vil være sentrale spørsmål i alle kompetanseutviklingsprosesser i skolen.

### 1.4.1 Hva betyr denne forståelse av begrepet kompetanseutvikling for utformingen av skoleutviklingsprosesser?

Laura M. Desimone (2009) argumenterer for at det er mulig å finne frem til grunnleggende komponenter som er felles i effektive kompetanseutviklingsprosesser. I følge Simone (ibid) vil nøye tilpasning av disse komponentene til den aktuelle prosessen, vil sannsynligheten for å lykkes økes. Jeg vil presentere Desimones tanker i oppgavens teorikapittel.

Kompetanse kan tilegnes både teoretisk og praktisk. Selv om kompetansen utvikles gjennom teoretisk eller praktisk påvirkning handler det om at en aktør utvikler nye kunnskaper eller nye ferdigheter som setter denne personen i stand til å endre praksis mot det bedre. Den nye kunnskapen eller de nye ferdighetene må kunne plasseres i en sammenheng som bidrar til at de gir mening. De må settes inn i en ramme som personen kan kjenne igjen og plassere inn i sin virkelighet. I dette landskapet er det at endring av praksis mot det bedre kan muliggjøres. Som en av lærerne i denne studien uttrykker det;

*«Kompetanseutviklingen skjer i det man må sette seg inn i stoffet på en ordentlig måte.»  
(lærer 3. trinn)*

Den aktuelle læreren viser her til en del av aksjonslæringsprosessen som denne studien bygger på, der lærerne skulle jobbe individuelt med refleksjonsspørsmål. Læreren fortalte at gjennom å bruke «ordentlig måte» så følte han at de nye ferdighetene/ den nye kunnskapen han møtte i prosessen ga mening. Han kunne sette ferdighetene og kunnskapen inn i sitt landskap og gjøre de til sine egne. På bakgrunn av dette er det derfor også naturlig å tenke over om den aktuelle læreren også kunne se egen praksis opp mot ny kunnskap og dermed vurdere om behovet for endring var tilstede. Å sette seg inn i stoffet på en ordentlig måte, må derfor også inkludere læringsprosesser. Gregory Bateson (1972) snakker om læring på ulike mentale nivåer. På det høyeste nivået plasserer Bateson å lære å lære. Prosesser som gir rom for at lærere kan få ny kunnskap eller utvikle nye ferdigheter er nødvendig. Denne nye innsikten kan også bidra til å endre bestemte holdninger og oppfatninger i forhold til utforming av egen praksis (Desimone 2009).

Cato Wadel (2004) presenterer læring som en kobling mellom tidligere erfaringer. Den nye kunnskapen eller ferdigheten fungerer slik at den kobler sammen noe som tidligere ikke



har blitt satt i sammenheng. På samme måte kan også et felles begrepsapparat utvikles fra tidligere erfaringer. Dersom læringsprosessene legger opp til relasjonelt arbeid med begreper vil lærerne kunne knytte sine individuelle erfaringer sammen og knytte de opp mot aktuelle begrep. (ibid) Denne forståelsen vil også ha konsekvenser for utviklingen av prosesser der målsetningene er å skape felles referanserammer. Jeg kommer tilbake til Bateson og Wadel senere i oppgaven.

## 2 Beskrivelse av case

Studien er gjennomført ved en skole på Østlandet i Norge. Det er en 1. – 7. skole med p.d.d. 379 elever. Skolen har 28 lærere og 19 av disse har kontaktlærerfunksjon. Skolen har også en ledergruppe bestående av to inspektører, med ansvar for henholdsvis 1. – 4. trinn og 5. – 7. trinn. Ledergruppen er ledet av skolens rektor. Skolen har også en plangruppe som deltar aktivt i beslutningsprosesser ved skolen. Plangruppen består, i tillegg til ledergruppen, av tillitsvalgt, verneombud, en representant fra 1. – 4. trinn og en representant fra 5. – 7. trinn.

Valget av sted for studien har bakgrunn i at jeg er inspektør på beskrevet skole. Denne rollen gjorde at jeg kunne være med å påvirke utviklingsarbeidet fra første stund. Rollen førte også til noen forskningsetiske utfordringer, da min nærhet til deltagerne stilte store krav i forhold til behandling av empiri og offentliggjøring av data (Bjørnsrud 2005). Jeg kommer tilbake til disse utfordringene senere i oppgaven.

Utviklingsarbeidet som ligger til grunn for denne studien ble planlagt i februar 2013. I denne fasen var det klart at skolen skulle delta i prosjektet «Vurdering for læring» i regi av Utdanningsdirektoratet. Satsningen ”Vurdering for læring” har som mål å videreutvikle vurderingskompetanse hos skoleeiere, skoler og læringsbedrifter. Den startet opp i 2010 og skal avsluttes i 2014. Satsningen omfatter ca. 170 skoleeiere og alle landets fylker er representert. Min studie gjennomføres innenfor rammene til satsningen «Vurdering for læring» og fremstår derfor som en del av en større prosess, med fokus utelukkende på en enkelt skole.

Skolens ledergruppe ønsket at deltakelsen i dette prosjektet skulle være noe som lærerne virkelig følte et eierskap til. Det skulle også bidra til å gi skolen en felles plattform/ visjon i

## Kompetanseutvikling gjennom aksjonslæring

---

forhold til arbeidet med vurdering for læring. Ledergruppa diskuterte hvilke metoder for skoleutvikling som kunne egne seg i denne sammenheng. Gjennom masterstudiet ved Høgskolen i Vestfold har jeg blitt kjent med begrepene aksjonslæring og aksjonsforskning. Skolens ledergruppe bestemte seg for å lage et opplegg der prinsippene som ligger til grunn for begrepene over var tilstede (Tiller 1999, Bjørnsrud 2005). Mer om dette senere i oppgaven. Opplegget ble presentert for skolens plangruppe i mars 2014. Plangruppen stilte seg bak opplegget og 4. april 2013 ble alle skolens lærere informert om aksjonslæringen. Her ble også nettstedet som var valgt ut som referanselitteratur presentert.

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>

Referanselitteraturen skulle bidra til en felles plattform i forståelsen av begrepet vurdering for læring. Her kunne lærerne både få repetert gammel kunnskap og supplere med ny. Formålet med å presentere nettstedet var at tankene skulle settes i gang og dermed sette i gang de mentale prosessene hos lærerne som er nødvendig for å få eierskap til utviklingsarbeidet.

16. april 2013 ble utviklingsarbeidet formelt startet opp. Alle lærere og skoleledelse var samlet i plenum. Personalet fikk en innføring i hva aksjonslæring er og kort om teoriene som ligger til grunn. Prosessen ble fra første stund omtalt som aksjonslæring. Aksjonsforskning ble i denne sammenhengen ikke presentert. Jeg kommer tilbake til årsakene til dette senere i oppgaven. Personalet fikk med seg noen spørsmål (Vedlegg 1) som skulle være grunnlag for refleksjon i forhold til vurdering for læring. Selve presentasjonen varte i ca. 30 minutter. Lærerne fikk deretter 1,5 time til å arbeide individuelt med spørsmålene og nettstedet før de skulle sende ledergruppa et brev med svar på de nevnte spørsmål. Brevene ble sendt med e-post og markerte avslutningen på 1. økt. Brevene fra lærerne var inspirert av brevmodellen beskrevet av Gunnar Berg (2007) og fortelling som metode av Halvor Bjørnsrud (2014).

23. april startet 2. økt av aksjonslæringen. Igjen begynte økten med alle lærere og ledergruppe samlet. Ledergruppa presenterte nye spørsmål (Vedlegg 2) som lærerne skulle jobbe med i denne økten. Plenumssamlingen varte i 15 minutter. Lærerne skulle deretter jobbe med teamet sitt. Det ble satt av 1 time og 45 minutter til teamarbeidet. De skulle

## Kompetanseutvikling gjennom aksjonslæring

---

begynne med å lese brevet de hadde skrevet forrige økt høyt for resten av teamet. Deretter skulle de bruke de nye spørsmålene som grunnlag for å lage en digital presentasjon.

Presentasjonen skulle sendes til ledergruppe med e-post som avslutning på 2. økt.

30. april 2013 ble 3. økt gjennomført. I denne økten var nok en gang alle lærere og ledergruppa samlet fra start. I denne økten skulle alle teamene presentere sine digitale presentasjoner i plenum. Lærene hadde fått beskjed om at alle team hadde en ramme på 15 minutter til gjennomføring av presentasjonen. Samlingen ble ledet av ledergruppa som hadde sett gjennom alle presentasjonene på forhånd.

De tre øktene som danner grunnlaget for denne studien er bygget opp med referanse til ITP – modellen (Bjørnsrud 2008, 2014). I denne modellen legges det opp til at prosessen skal ha elementer av individuelt arbeid, gruppearbeid og plenumssamlinger. Jeg kommer tilbake til ITP – modellen senere i oppgaven.

7. mai 2013 ble lærerne samlet igjen. Denne gangen for å evaluere aksjonslæringen. Jeg informerte da om at jeg jobbet med en masteroppgave i utdanningsledelse. På bakgrunn av dette var jeg svært interessert i hva lærerne synes om den prosessen de hadde vært i gjennom. De fikk også informasjon om at jeg ønsket å bruke evalueringen fra lærerne som empirigrunnlag i masteroppgaven (Vedlegg 3). På evalueringsarket kunne lærerne krysse av dersom jeg kunne bruke svarene i masterstudien, eller om svarene bare kunne brukes internt av ledergruppa. Alle lærerne samtykket til at svarene kunne brukes i studien. Prosessen fortsatte på skolen med oppsummering og videre utviklingsarbeid. Dette kan du se mer om i tabellen under. Denne studien baserer seg kun på evalueringen av de tre øktene 16., 23. og 30. april 2013. Evaluering av dette utviklingsarbeidet utgjør studiens empirigrunnlag.

Under er fremdriften i prosjektet «Vurdering for læring» fremstilt i en tabell. I det følgende velger jeg å omtale skolen med det fiktive navnet «Stranda skole».

## Vurdering for læring ved Stranda skole 2013/ 2014

HVA	HVORDAN	NÅR
Presentasjon av aksjonslæringsprosessen for skoleledelsen	Samtaler med resten av skolens ledelse	Februar 2013
Presentasjon av aksjonslæringsprosessen for skolens plangruppe	Skolens ledelse og plangruppe samlet. Presentasjon med PowerPoint.	Medio mars 2013
Informere personalet om nettstedet vi skal jobbe med i prosessen. Fortelle om at utbyttet av prosessen blir bedre dersom de er godt kjent med nettstedet i forkd eant.	Informere på Storteam – møte der 1. – 4. trinn og 5. – 7. trinn er samlet	4. april 2013
Oppstart aksjonslæring Informasjon om aksjonslæringen. Individuell oppgave.	Gå gjennom PowerPoint med samlet personale. Presentere individuelle spørsmål og informere om hvordan arbeidet gjennomføres. Individuelt arbeid som avsluttes med å sende svarene på e-post til skoleledelsen	16. april 2013
2. del av aksjonslæringen. Presentasjon av oppgaver til teamene. Teamarbeid.	Felles samling med alle lærere og skoleledelsen. Presentasjon av spørsmål til samtale og refleksjon. Arbeid i hvert enkelt team der det utarbeides en PowerPoint	23. april 2013
3. del av aksjonslæringen. Alle team presenterer de det har jobbet med i teamarbeidet med PowerPoint	Lærere og skoleledelse samlet.	30. april 2013
Evaluering av aksjonslæringen		7. mai 2013
Oppsummering av aksjonslæringen for plangruppa	Ledergruppa oppsummerer funn på bakgrunn av brevene, presentasjonene og evalueringen	September 2013
Oppsummering av aksjonslæringen for lærerne	Ledergruppa oppsummerer funn på bakgrunn av brevene, presentasjonene og evalueringen	oktober 2013
Oppstart ny utviklingsperiode av 5 uker med spissing av tema innenfor vurdering for læring	Ny aksjonslæring med påfølgende evaluering, justert på bakgrunn av erfaringer med tidligere aksjonslæring	oktober/ november 2013
Oppstart ny utviklingsperiode av 5 uker med praksisrettet teamarbeid	Praksisrettet teamarbeid	Våren 2014
Avslutning av prosjektet «Vurdering for læring»	Evaluering av prosjektet	Mai 2014

### 2.1 Casestudie

Denne oppgaven bygger på en tidsbegrenset studie av et utviklingsarbeid ved en offentlig skole i Norge. Metodisk inngår oppgaven i det som et samlebegrep omtales som en casestudie. Bakgrunnen for en case-studie er ønsket om å belyse et enkelt tilfelle best mulig gjennom omfattende beskrivelser og metodologiske tilnærminger. Da beskrivelsene og de aktuelle funn som kommer frem som resultat av en case-studie er begrenset til det enkelte case er det nødvendig å søke etter elementer i casen som kan være overførbart til andre case. På denne måten kan forståelsen av en isolert case også generere kunnskap som gir rom for generalisering av trekk og hendelser som kan bekreftes statistisk (Grønmo 2011).

I forbindelse med casestudier velges ofte en kvalitativ tilnærming. Er det hensiktsmessig i forhold til det man ønsker å belyse, kan også en kombinasjon mellom kvantitative og kvalitative data benyttes (ibid). I denne studien har hele undersøkelsesopplegget en kvalitativ tilnærming.

Felles for casestudier er at de kan generere store mengder data om den enheten som undersøkelsen omfatter. Det må derfor stilles store krav til dataanalysen slik at utviklingen av kategorier og eventuelle funn blir utført på en slik måte som muliggjør teoretisk generalisering. Det vil da være mulig å gjennomføre en komparativ casestudie som vil kunne bidra til at den teoretiske generaliseringen på bakgrunn av de aktuelle problemstillinger vil ha et større referansegrunnlag (ibid).

### 3 Teoretisk rammeverk

#### 3.1 Læringsteori

##### 3.1.1 Sosiokulturell læringsteori

I følge Olga Dysthe (2001) finnes det ingen entydig sosiokulturell læringsteori, men ulike retninger og vektlegginger. Dysthe (ibid) presenterer tre perspektiv på læring. Det første perspektivet er læring som endring av ytre, observerbare individuelle oppførsel. Dette perspektivet kan samles under behaviorisme – begrepet. Det andre perspektivet ser på læring som indre prosesser og kalles kognitivismen. Det tredje perspektivet ser på læring som deltagelse i sosiale praksiser. Det er dette perspektivet Dysthe (2001) kaller sosiokulturell læring. Disse tre perspektivene har et svært ulikt utgangspunkt for å forklare læring. Denne studien tar utgangspunkt i læring som deltagelse i skoleutviklingsprosesser. Sosiokulturell læringsteori er derfor en viktig del av studiens teoretiske rammeverk.

Først vil jeg trekke frem Etienne Wenger og hans teori om praksisfellesskap (Wenger 1998). Deretter vil jeg se nærmere på erfaringslæring, der John Dewey blir referert som en viktig representant for sosiokulturell læringsteori. I forbindelse med erfaringslæring vil jeg presentere David A. Kolb og hans læringssirkel (Kolb 1984). Jeg vil også trekke frem Cato Wadel og hans teori om kobling av erfaringer som grunnlag for læring (Wadel 2004). Til slutt vil også arven etter Lev S. Vygotski og den proksimale utviklingssone synliggjøres (Vygotski 1978). Dette gjør jeg ved å trekke inn Jerome Bruner (1986) og hans tanker om støttende stillas.

##### 3.1.2 Læring i praksisfellesskap

De to første forskningsspørsmålene lyder som følger;

*På hvilke måter kan en aksjonslæringsprosess bidra til å videreutvikle lærernes kompetanse?*

*På hvilke måter kan en aksjonslæringsprosess bidra til å videreutvikle skolen som organisasjon?*

Jeg ønsker å knytte disse forskningsspørsmålene opp mot Etienne Wengers teori om praksisfellesskap. Dersom det etableres praksisfellesskap blant skolens personale, er det

muligheter for at både de ansattes kompetanse - og skolens mulighet til å løse arbeidsoppgavene blir bedret (Wenger 1998).

### **3.1.2.1 Hva er et praksisfellesskap?**

Før jeg går inn på begrepet praksisfellesskap, ønsker jeg å definere aksjonslæring. Jeg ønsker med dette å vise at en nøye tilrettelagt aksjonslæringsprosess kan bidra til at det utvikles praksisfellesskap i skolen. I denne sammenhengen ser jeg derfor definisjonen av aksjonslæring (Tiller 1999) opp mot definisjonen av praksisfellesskap av Etienne Wenger. Jeg vil gå i gjennom premissene for hva Wenger mener inngår i et praksisfellesskap. Deretter vil jeg gå nærmere inn på hvordan vi kan legge til rette for at praksisfellesskap kan vokse frem og til slutt ser vi nærmere på hvordan et praksisfellesskap kan få etablere seg i skolen.

Aksjonslæring er:

*«en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe.»* (Tiller 1999:47)

De sentrale begrepene i denne definisjonen er faktorene læring og refleksjon. Definisjonen krever samtidig at prosessen støttes av kolleger. Vi ser dermed en kobling av individuell - og kollektiv læring. I denne sammenhengen ønsker jeg å presentere Etienne Wengers teori om «Communities of practise», eller det vi på norsk kaller praksisfellesskap. Wenger forsøker med sin teori å beskrive hvordan praktikere kan oppnå en bedre praksis gjennom deltakelse i et praksisfellesskap. På sin egen hjemmeside (<http://wenger-trayner.com/>) definerer Wenger et praksisfellesskap på denne måten;

*«Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.»*(Etienne Wenger)

Wenger (1998) beskriver tre premisser som må være tilstede for at vi skal kunne snakke om et praksisfellesskap. Det første premisset er felles identitet. I følge Wenger (ibid) trenger ikke praksisfellesskapet være knyttet til en bestemt arbeidsplass eller ansatte i en bestemt organisasjon. Det som først og fremst gir tilhørighet i praksisfellesskapet er

konsentrert rundt felles interesser. Å delta i et praksisfellesskap handler derfor om at deltagerne utvikler en felles identitet, skapt på bakgrunn av ett felles interesse – og/ eller kunnskapsgrunnlag.

Det andre premisset er fellesskap. Fellesskap handler om at deltagerne deltar i felles diskusjoner og aktiviteter. Praksisfellesskapet hjelper hverandre og deler hverandres erfaringer. Deltagerne bygger relasjoner som bidrar til at de kan lære av hverandre.

Det tredje premisset i Wengers teori om praksisfellesskap handler om at deltagerne må være praktikere. De som deltar i et praksisfellesskap kan ikke bare være interessert i temaene som tas opp i fellesskapet. De må selv være praktikere og av den grunn være i stand til å dele relevante erfaringer, refleksjoner og verktøy med de andre deltagerne i fellesskapet. På denne måten kan det oppstå et partnerskap blant deltagerne. Som belønning for at de deler sine erfaringer, refleksjoner og verktøy med de andre deltagerne, får de andres erfaringer, refleksjoner og verktøy tilbake. På denne måten kan praksisfellesskapet hele tiden utvikle og justere sin praksis mot det bedre.

### ***3.1.2.2 Hvordan legge til rette for at praksisfellesskap kan vokse frem?***

Vi har nok alle erfaringer med ulike grupperinger vi har deltatt i, hvor intensjon var å forbedre egen praksis eller kunnskap. Noen ganger fungerer slike grupper bra, mens andre ganger fungerer de mindre bra. I følge Wenger (1998) er det tre komponenter som må være tilstede hos deltagerne i et praksisfellesskap for at det skal bli vellykket.

Den første komponenten er engasjement. Dersom ikke deltagerne har engasjement i forhold til de temaene som er aktuelle vil det være vanskelig å få til gode prosesser. I følge Wenger (ibid) vil den engasjerte automatisk oppsøke fellesskap for å dele. Den engasjerte vil også prøve å finne næring til å utvikle sin egen praksis.

Den andre komponenten er det Wenger (ibid) kaller «Imagination» som jeg velger å oversette med mentale bilder. Denne komponenten gjør deltagerne i stand til å se videre utover de konkrete, kortsiktige utfordringene. Å jobbe med felles mentale bilder kan bidra til en felles oppfatning av meningen med fellesskapet. Gjennom mentale bilder kan ulike fenomen eller tenkte scenarier utforskes.



Den tredje komponenten er det Wenger (1998) presenterer som «alignment», som jeg velger å kalle retning. Denne komponenten handler om hvordan man kan spisse de mentale bildene slik at de tar en konkret og nyttig retning. I forbindelse med etableringen av praksisfellesskap i skolen er det nettopp innenfor denne komponenten at ulike grader av formalisering blir nødvendig. Dette kan f.eks. være å gi praksisfellesskapet et mandat, etablere ulike arbeidsgrupper, eller rett og slett gi praksisfellesskapet en legitim plattform.

For å legge til rette for at praksisfellesskap skal kunne etableres innenfor en organisasjon, og at potensialet deres kan utnyttes til det fulle, må man følge tre steg (Wenger og Snyder 2000).

For det første må ledelsen forstå hva et praksisfellesskap er – og hvordan det fungerer. Det andre steget er at ledere må ta inn over seg, at de selv er en kilde til kunnskapsutvikling i egen organisasjon. Det tredje steget er å akseptere at de uformelle strukturene i et praksisfellesskap trenger å bli tatt på alvor slik at de kan utvikles og integreres inn i organisasjonen. Først da kan praksisfellesskapets potensiale utnyttes til det fulle av organisasjonen.

### ***3.1.2.3 Å etablere praksisfellesskap i skolen***

I skolen har vi mange av forutsetningene for å kunne etablere praksisfellesskap etter Wengers teori (1998) beskrevet over. Vi har en gruppe mennesker som møter felles utfordringer i sitt arbeid. Det at en gruppe mennesker velger å utdanne seg til å bli lærere burde indikere at de har en viss interesse for de arbeidsoppgavene de møter som lærere. De fleste skoler gjennomfører skoleutviklingsprosesser og legger til rette for arenaer der lærerne møtes. Dette kan være i form av team, arbeidsgrupper eller felles plenumsmøter. Felles for alle lærerne er også det faktum at de er praktikere som deler mange elementer gjennom sine arbeidsoppgaver. De planlegger, gjennomfører og evaluerer undervisningen sin. De må forholde seg til elever i ulike aldre og etablere relasjoner til elever, foreldre og kolleger. De må forholde seg til det samme lovverket og praktisere de samme reglene. På mange plan beveger læreren seg i spenningen mellom individuelle og det kollektive. Praksisfellesskap kan bidra til å bygge en bro i dette spenningsfeltet. Lærernes individuelle erfaringer, refleksjoner og verktøy kan gjennom fellesskapet bidra til at andre lærere forbedrer sin egen praksis. Aksjonsforskning og aksjonslæring kan være et verdifullt bidrag på veien mot å etablere et praksisfellesskap bestående av skoleledere, lærere og forskere.

### 3.1.3 Erfaringslæring

Det siste forskningsspørsmålet retter seg mot lærernes erfaringer fra aksjonslæringsprosessen.

#### *Hvilke erfaringer sitter lærerne igjen med etter aksjonslæringsprosessen?*

For å sette forskningsspørsmålet inn i en relevant teoretisk sammenheng har jeg valgt å vise til arven etter John Dewey. Jeg vil trekke tråden fra Dewey og frem mot David A. Kolb og teorien om læringssirkelen. Kolbs læringssirkel tar utgangspunkt i at erfaring er en grunnleggende faktor i læring. Jeg vil også komme inn på Cato Wadel og hans læringsteori som tar utgangspunkt i kobling av erfaringer. Denne teorien er svært aktuell i forbindelse med kompetanseutvikling i skolen, da man kan argumentere for at ny kunnskap lettere kan vinne terreng i skolens landskap dersom den kan settes i sammenheng med gammel kunnskap. Aksjonslæringsprosessen spenner fra refleksjon på individnivå til samtaler, diskusjoner og ulike former for samarbeid i grupper/team. Når lærerne møter andre lærere og lytter til deres erfaringer, kan det oppstå situasjoner der noen lærere trenger ulike former for støtte for å kunne komme frem til ønsket praksis. Dette synet på læring har røtter tilbake til Lev S. Vygotski og hans teori om den proksimale utviklingssone (Vygotski 1978). Med referanser til Vygotski og utviklingssonen utviklet Jerome Bruner teorien om støttende stillas. Jeg vil gjøre rede for denne teorien under.

#### John Dewey

John Dewey skiller mellom vanlig tenkning og refleksjon. I møte med det vanlige trenger vi ikke tenke ut alternative løsningsforslag og vurdere disse opp mot hverandre. Vi handler ofte på bakgrunn av tidligere erfaringer eller på instinkt. I møte med noe uforutsett eller store utfordringer blir vi tvunget til å tenke på en annen måte. Denne tenkningen kaller Dewey refleksjon (Dewey 1997). Refleksjon innebærer grundige undersøkelser, der alternativer settes opp mot hverandre og man vurderer også mulige konsekvenser av alternativene. Å reflektere betyr i følge Dewey (ibid), å se etter nye data, bevis eller fakta som kan bidra til å utvikle nye løsningsalternativer. Han mener at det bare er på grunnlag av tidligere erfaringer at konsekvenser av ulike løsningsalternativer kan vurderes (Dewey 1974). Anne Berit Emstad (2012) mener Dewey med dette fremstiller erfaring som grunnleggende for å utvikle ny kunnskap. For Dewey handler med andre ord refleksjon om

å komme frem til nye løsninger og undersøke konsekvensene av disse. Dewey (1938) presenterte et mønster for undersøkelser som kan spores igjen også i nyere modeller for endringsarbeid. Dewey (ibid) sitt mønster er fordelt på fire steg.

1. En uavklart, ubestemt situasjon, et følt problem
  2. Kjenne igjen og uttrykke problemet
  3. Avgjøre en fornuftig og plausibel løsning
  4. Handling, eksperimentell testing som bekrefter eller avkrefter den forslåtte hypotesen
- Sterk inspirert av Dewey utviklet David A. Kolb (1984) teorien om læringssirkelen som tar utgangspunkt i erfaring som grunnlag for læring. Læringssirkelen kan fungere som et godt utgangspunkt for refleksjonsarbeid og jeg presenterer denne nærmere under.

### David A. Kolb

Gjennom sin teori om læringssirkelen plasserer David A. Kolb (1984) erfaring som utgangspunktet for læring. Han definerer også læring slik;

*“Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience.”* (Kolb 1984:38)

Kolb er inspirert av Dewey, men viser også til arbeidene til Kurt Lewin og Jean Piaget (ibid). Læringssirkelen består av fire faser. Den første fasen tar utgangspunkt i at den lærende opplever en konkret erfaring. Det kan være observasjoner eller hendelser som gir grunnlag for erfaringen. Den lærende må stille seg noen spørsmål som kan bidra til at viktig informasjon rundt erfaringen blir med i den videre prosessen. Spørsmålene kan formuleres slik; Hva skjedde? Hva så jeg? Hva hørte jeg? Hva kjente jeg? Når den lærende føler at han har fått nok informasjon om selve erfaringen begynner fase 2. Denne fasen kjennetegnes av analyse og refleksjon. Her kan man spekulere i årsaksforklaringer, kjenne på egne følelser og vurdere andres opplevelse av erfaringen. I fase tre handler det om generalisering eller abstraksjon. Her må man prøve å finne frem til hva slags læring som har kommet ut av prosessen etter erfaringen. I tillegg er det nødvendig å få frem hvilke praktiske og teoretiske kunnskaper som ble brukt i denne prosessen. I den fjerde og siste fasen handler det om planlegging for nye handlinger. Sentralt i denne fasen er hvordan den nye lærdommen kan anvendes.

Kolb (1984) er tydelig på at læring må sees som en helhetlig prosess og ikke målt som et sluttresultat. For Kolb (ibid) vil ikke læringen være avsluttet når fase fire er gjennomført. Hele tiden blir vi utsatt for nye erfaringer. Vi må være åpne for at disse erfaringene kan endre vårt bilde av hvordan verden egentlig er.

*“Ideas are not fixed and immutable elements of thought but are formed and re-formed through experience.”* (Kolb 1984:26)

### Cato Wadel

Cato Wadel (2004) legger, som Dewey og Kolb, også stor vekt på tidligere erfaringer i forbindelse med læring og møte med ny kunnskap. Wadel (ibid) mener at ny kunnskap oppstår når man oppdager en kobling mellom to erfaringer som man tidligere ikke har lagt merke til.

En slik måte og konstruere ny kunnskap skjer hele tiden, noen ganger ubevisst og umiddelbart, andre ganger bevisst og over tid. For å kunne koble erfaringer og konstruere ny kunnskap er det nødvendig at koblingen gir mening. I følge Wadel (2004) foregår derfor alltid erfaringskoblinger i en meningsfull, sosial og kulturell kontekst. I denne sammenhengen ønsker jeg å trekke inn Jerome Bruners teori om «støttende stillas» (Bruner 1986). Han utvikler Vygotski sin teori om den proksimale sone og viser hvordan en person som er mer kompetent innenfor et område bidrar til å bygge et læringsstillas rundt den lærende. Dette stillaset skal stå så lenge den lærende er usikker eller beveger seg i den proksimale utviklingssone. I forbindelse med aksjonslæring kan teamarbeid bidra til denne stillasbyggingen da kompetansen og erfaringene hos de ulike lærerne vil variere. En mer usikker lærer kan støtte seg til mer erfarne og trygge lærere. Gjennom dialog og erfaringsdeling kan kunnskap og kompetanse spres videre slik at den lærende oppnår ny kunnskap og kompetanse.

### 3.2 Organisasjonsteori

Det andre forskningsspørsmålet lyder som følger;

*På hvilke måter kan en aksjonslæringsprosess bidra til å videreutvikle skolen som organisasjon?*

For å sikre en bred forståelse av organisasjonen ønsker jeg å trekke inn flere relevante modeller som alle, på ulike måter bidrar til en bedre forståelse av de komplekse

sammenhenger som organisasjoner består av. For å kunne legge til rette for en aksjonslæringsprosess som kan bidra til å videreutvikle skolen som organisasjon, er det viktig å få frem ulike deler av organisasjonsteorien. Disse teoriene har vært svært nyttige under planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av aksjonslæringsprosessen. For det første vil jeg gjøre rede for Bolman og Deal og deres modell for ulike perspektiver på organisasjoner. Jeg vil deretter rette fokuset mot skolen som lærende organisasjon. Her trekker jeg fem Peter M. Senge og hans modell om de fem disipliner. Til slutt gjør jeg rede for Dag Ingvar Jacobsen og hans modell for planlagt endring.

### 3.2.1 Ulike perspektiver på organisasjoner

Den første modellen jeg vil trekke frem er Bolman og Deal og perspektivene de presenterer i boka «Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse» (2009). De trekker frem fire perspektiver som på hver sin måte fanger opp ulike sider ved en organisasjon.

De fire perspektivene er:

1. Det strukturelle perspektivet – dette perspektivet ser organisasjoner som systemer som streber etter effektive strukturer og prosedyrer. I dette perspektivet vil det være naturlig å trekke frem sider ved skolen som muliggjør erfaringsdeling og teamlæring. Et kritisk blikk på utviklingsprosesser vil også være interessant i dette perspektivet.
2. Det humanistiske perspektivet – handler om hvordan den enkelte medarbeider kan gi viktige bidrag til organisasjonen og samspillet mellom enkeltindividene i organisasjonen. Motivasjonsfaktoren er sterk i dette perspektivet. Det blir derfor også naturlig at mening som begrep blir trukket inn.
3. Det politiske perspektivet – kampen om ressurser der enkeltpersoners og grupperes ulike verdier og interesser er sentralt i det politiske perspektivet. Å se empirien opp i mot ressurskamp og særinteresser kan være en strategi som bidrar til verdifulle opplysninger i forhold til skolens sammensetning av medarbeidere.
4. Det symbolske perspektivet – det som skjer er ikke nødvendigvis det viktigste, men meningen bak hendelsene. På dette området kan det symbolske perspektivet knyttes nært opp mot det humanistiske perspektivet. Det symbolske perspektivet trekker frem et bilde av virkeligheten der symbolverdien i hendelsene er viktigere enn utfallet.

Organisasjoner er ofte sammensatte og varierte. Ved å se på organisasjonen med hjelp av de ulike perspektivene, kan det bli lettere og ikke se seg blind på mangfoldet.

Perspektivene kan bidra til å holde fokus og samlet gi en mer helhetlig forståelse.

### 3.2.2 Skolen som lærende organisasjon

Senges tanker om de fem disipliner (Senge 1996) kan settes inn i det som også omtales som læringshjulet. Her settes de ulike disiplinene i en sammenheng der alle er avhengige av hverandre for å få læringshjulet til å gå rundt.

1. Personlig mestring – Alle organisasjonsdeltakere må gjennom en læreprosess. I denne prosessen utvikles personlige egenskaper som organisasjonen trenger for å fungere optimalt.
2. Mentale modeller – Alle organisasjonsdeltakere har ulike mentale modeller eller tankebilder der de ser for seg hvordan noe er eller burde være. I en endringsprosess er det viktig å påvirke de mentale modellene slik at sammenhengen mellom endringens mål og bidragene fra medarbeiderne også trer frem i de mentale modellene.
3. Felles visjon – Arbeidet som bringer frem de personlige tankebildene må settes i system slik at de felles bildene av fremtida trer frem og endrer karakter fra personlige tanker til en felles visjon for utviklingsarbeidet.
4. Læring i team – For Senge er samarbeidet mellom individer i en gruppe sentralt. Her kan vi gjennom dialog og erfaringsdeling komme frem til ny kunnskap og sette ord på den tause kunnskapen som ofte kan ligge i den enkelte medarbeider.
5. Systemtenkning – i følge Senge den desidert viktigste disiplinen. Denne disiplinen sørger for at de andre fire blir integrert i en helhetstenkning og bidrar på denne måten til at sammenhenger blir tydeligere. Det blir dermed lettere å kunne finne retning på utviklingsarbeidet.

I denne studien har Senges fem disipliner (Senge 1996) blitt brukt som en inspirasjon under oppbyggingen av aksjonslæringsprosessen. Vi ønsket at prosessen skulle bidra til personlig mestring hos alle aktører. Vi ønsket å påvirke aktørenes mentale modeller slik at det skulle bli mulig å skape en felles visjon. Prosessen la opp til individuelt arbeid, knyttet opp mot teamarbeid, der erfaringsdeling og dialog var sentrale faktorer. Ved å integrere personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og læring i team i aksjonslæringsprosessen kan det bli lettere å se sammenhenger og finne retning på utviklingsarbeid.

### 3.2.3 Planlagt endring

Dag Ingvar Jacobsen presenterer sin modell av planlagt endring i boken

«Organisasjonsendringer og endringsledelse» (2012:38). Modellen viser det Jacobsen

omtaler som de sentrale faser i en endringsprosess. Jeg har valgt å bruke modellen da den gir god helhetsoversikt og kan brukes til å planlegge endringsprosesser i skolen. Totalt beskrives fire sentrale faser. Under vil jeg beskrive fasene og bruker Jacobsens betegnelser, fase 1, 2, 3 og 4.

Fase 1 handler om at «noen» opplever at det er et behov for å endre «noe» i organisasjonen, eller i denne sammenhengen, skolen. «Noen» kan være ansatte ved skolen, eller det kan være aktører utenfor skolen, som foresatte, politikere eller fagpersoner. I fase 1 erkjenner de ansatte på skolen at behovet for endring er tilstede. Endringen kan handle om å endre på eksisterende praksis, avslutte en eksisterende praksis eller ta inn noe helt nytt som ikke er praktisert tidligere.

I fase 2 søkes det etter løsninger på det opplevde problemet. Ulike forslag til løsning kommer frem. Det utvikles mål og tanker om hvordan fremtidig tilstand skal se ut. I fase 2 kan det komme opp mange ulike løsningsforslag. Det vil derfor også være nødvendig å vurdere de ulike forslagene opp mot hverandre. På denne måten kan det være mulig å tenke ut hva de ulike løsningene vil føre med seg av fordeler og ulemper for organisasjonen/skolen. Når de ulike forslagene er vurdert kan aktørene velge det løsningsforslaget de tror vil fungere best akkurat innenfor deres rammer. Det kan derfor hende at ulike skoler velger totalt ulike løsninger på samme problem, da de lokale rammene og forutsetningene kan være svært forskjellige. I forbindelse med aksjonslæringsprosesser er det derfor svært viktig at de lokale rammene og forutsetningene i den enkelte skole, blir sentrale i planleggingen av prosessen.

Fase 3 handler om å utarbeide en konkret plan for hvordan løsningene skal gjennomføres. Denne planen bør, i følge Jacobsen (2012), inneholde en tidsplan, liste over aktiviteter, og hvem som skal ha ansvar for og være sentrale i de ulike aktivitetene. Når planene er klare må de gjennomføres på de måtene som fremkommer av planleggingen.

Fase 4 begynner etter at planene er gjennomført. Det vil da være nødvendig å evaluere om tiltakene har fungert etter intensjonen, eller om det er behov for å gå tilbake til fase 2 og vurdere andre løsninger. Dersom man er fornøyd med den tilstanden tiltakene har ført til, blir siste del av fase 4 å støtte opp om endringen. Jacobsen (ibid) bruker ordet institusjonalisere. I det legger han at skolen/ organisasjonen må tilpasse sin praksis til de

endringene som er gjort. På denne måten vil endringene vokse seg inn i bestående praksis og bidra til at de problemene som ble oppdaget i fase 1 blir mindre eller forsvinner.

### 3.3 Læreres læring

Det har vært gjort flere studier som ønsker å finne frem til en «oppskrift» for hvordan lærere lærer best og dermed resultere i en forbedring av praksis. I denne sammenhengen har L.M. Desimone (2009) kommet frem til fem kjennetegn ved læreres læring som bør være framtrede dersom prosessen skal føre frem til forbedring av praksis. På bakgrunn av disse fem kjennetegnene har Desimone presentert en modell (Desimone 2009:185) som viser sammenhengen mellom elevenes læringsresultater og læreres læring. Hun tar utgangspunkt i de fem kjennetegnene som er; innholdsfokus, aktiv læring, sammenheng, varighet og kollektiv deltagelse. Jeg vil under komme nærmere inn på hvert enkelt kjennetegn slik at sammenhengen mellom læreres og elevenes læring blir tydeligere.

1. Innholdsfokus handler i følge Desimone (ibid) om kunnskap om hvordan elevene lærer, men også kunnskap om de ulike fag som lærerne underviser i. Skoleledere og andre aktører i skoleutviklingsprosesser bør derfor passe på at begge disse hensynene er fremtrede i valg av innhold. Hva som ligger praksisnært for den enkelte lærer behøver ikke være det for en annen. Å planlegge prosesser som lar den enkelte lærer gjøre innholdet til sitte eget kan derfor være viktig for at innholdsfokus treffer de ulike aktørene på en slik måte at det oppleves praksisnært (Postholm 2012).

2. Aktiv læring innebærer at det legges opp til aktiviteter i prosessen som sikrer at lærerne er aktive og ikke passive mottakere. Dette kan gjøres gjennom observasjon av andre eller ved selv å bli observert. Observasjonen kan i etterkant følges opp med diskusjoner rundt hendelser eller valgsituasjoner. I følge Postholm (ibid) er det sterk støtte fra ulike forskere for at læreres læring bør skje i nær tilknytning til deres praksis. Ved å la diskusjonene ta utgangspunkt i praksis vil man kunne sikre at læringen får et slikt utgangspunkt.

3. Sammenheng er siktet mot den kunnskapen og de forutsetningene lærerne allerede har for prosessen begynner. Desimone (2009) argumenterer for at det er svært viktig at lærerne føler at innholdet i prosessen stemmer overens de paradigmene som gjelder for den



aktuelle skolen. Dersom innholdet avviker sterkt fra eksisterende kunnskapsgrunnlag, vil det også bli vanskeligere å endre dette gjennom en skoleutviklingsprosess.

4. Prosessens Varighet er i følge Desimone (ibid) også et viktig kjennetegn ved skoleutviklingsprosesser som fører til forbedring av praksis. Forskere har ikke kommet frem til en klar konklusjon på hvor lenge en slik prosess burde vare, men antyder at den burde holde på gjennom et helt semester og innebære minst 20 timer der prosessens aktører fysisk møter hverandre i ulike planlagte aktiviteter.

5. Kollektiv deltagelse er det siste kjennetegnet. For at skoleutviklingen skal kunne føre til forbedring som inkluderer alle skolens lærere er det nødvendig med deltagelse i prosessene. Organiseringen av skolen vil da også spille en stor rolle. Hvem er det som jobber mest sammen? Hvem har samme arbeidsoppgaver? Slike spørsmål kan bli viktige for å planlegge prosessens aktiviteter slik at samarbeidet mellom lærere og den kollektive deltagelsen skal bli best mulig.

Dersom man klarer å få til en skoleutviklingsprosess der disse kjennetegnene er klart til stede, er det i følge Desimone (ibid), muligheter for at prosessens deltakere har endret sitt kunnskapsgrunnlag og sine forestillinger om hvordan de skal planlegge, gjennomføre og evaluere sin egen undervisning. Desimones modell (ibid) for sammenhengen mellom læreres læring og bedre elevlæring kan oppsummeres slik;

1. Læreren deltar i en skoleutviklingsprosess.
2. Læreren får mer kunnskap og/ eller ferdigheter gjennom deltakelsen i prosessen.
3. På bakgrunn av den nye kunnskapen eller de nye ferdighetene endrer læreren sine holdninger og oppfatninger om deler av sin praksis. Disse nye holdningene og oppfatningene brukes til å forbedre praksis.
4. Ny praksis fører til bedre elevresultater.

### 3.3.1 Læring gjennom teamsamarbeid

Som jeg tidligere har vist er læring i team en sentral del av denne studien. Se presentasjon av Peter M. Senge (1996) og de fem disipliner. Å utvikle lærernes egen kompetanse gjennom ulike former for lærersamarbeid har i stigende grad gjort seg gjeldende i de

## Kompetanseutvikling gjennom aksjonslæring

---

nasjonale føringene de siste 30 årene i Norge (Bjørnsrud 2014). Skoleledelsens rolle i dette samarbeidet blir av mange også trukket frem som en svært viktig faktor. I Melding til Stortinget 20, På rett vei, Kvalitet og mangfold i fellesskolen s. 147 kan vi lese følgende;

*«Skoleledelsen har ansvaret for at skolen gjennomfører vurderinger av læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte, og for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å forbedre undervisningspraksisen.»*

Dokumentet hevder også at målene for skolens virksomhet ikke kan nås dersom de ansattes samlede kompetanse ikke mobiliseres;

*«Selv om den enkelte lærer har en selvstendig rolle i opplæringen av elevene er opplæringen også et lagarbeid. Målene for skolens virksomhet kan ikke nås dersom skolen ikke mobiliserer de ansattes samlede kompetanse. Det stiller krav til faglig samarbeid. I et kollegialt fellesskap vil fagkompetanse og spesialisering hos lærere være en styrke. Gode lærere er aktive bidragsyttere i et profesjonelt fellesskap som utvikler skolen som en lærende organisasjon.» (ibid: 158)*

Å sette sammen team som har gode forutsetninger for å lykkes, å legge opp til prosesser der teamarbeid kan utnyttes på en god måte og finne frem til innhold som teamene selv opplever som relevant og meningsfullt i forhold til egen praksis, kan synes som et godt utgangspunkt for godt samarbeid. I følge Bjørnsrud (2014) er det ikke mulig å sette likhetstegn mellom teamarbeid på ulike skoler. Han begrunner dette med at samarbeid i team skjer på grunnlag av skolens egen kultur for læring og utvikling. Siden kulturen i ulike skoler alltid vil inneholde grader av variasjon, vil også teamarbeidet bli forskjellig fra skole til skole. Teorien om praksisfellesskap (Wenger 1998), som jeg har gjort rede for over, gir imidlertid mange føringer for hvordan et fungerende samarbeid kan oppnås og bidra til utvikle og forbedre den samlede kompetansen i den aktuelle virksomheten. På samme måte er det også mulig å finne frem til felles trekk for utfordringer som kan oppstå gjennom bruk av teamsamarbeid.

### 3.3.1.1 *Utfordringer ved teamsamarbeid*

Jeg har over vist til at intensjonene bak teamsamarbeid fra nasjonalt hold handler om å bidra i et profesjonelt fellesskap slik at skolen kan utvikles som en lærende organisasjon. Lise Tingleff Nielsen (2012) konkluderer med at teamsamarbeid ikke alltid blir slik intensjonen var. Hun peker på to hovedutfordringer som etter hennes mening preger teamsamarbeid. For det første vil samarbeid i team alltid innebære relasjoner til andre mennesker. I følge Tingleff Nielsen (2012) bidrar dette faktum til at menneskene i teamene jobber for å få gode relasjoner til hverandre. Hun velger å kalle denne prosessen «familiekulturen», da de ulike rollene og relasjonene teammedlemmene har til hverandre kan minne om de man finner i en familie. I avhandlingen beskriver Tingleff Nielsen (ibid) ulike fenomen hun har fått innblikk i gjennom sin studie. De mest erfarne lærerne og deres syn på hva som fungerer og ikke fungerer kan rangere høyere enn gode pedagogiske begrunnelser. Faglige diskusjoner som kunne bidratt til en bedre praksis, løses gjerne med humor eller ved anerkjennelse av kollegers erfaringsbaserte ekspertise. I tilfeller der motsetningene blir for store for en slik løsning, kan resultatet ende med at teamet blir splittet opp. Bjørnsrud (2014) peker på at en slik familiekultur kan være til hinder for å endre praksis mot en bedret elevlæring. I følge Bjørnsrud (ibid) er det derfor nødvendig å ha innsikt i prosessene som foregår i et teamsamarbeid, nettopp for å bedre kunne legge til rette for en bedring av praksis for både læreres og elevers læring.

Den andre utfordringen Tingleff Nielsen (2012) viser til i sin avhandling handler om det hun velger å kalle «funksjonalitetslogikk». Nielsen forklarer begrepet på denne måten;

*«Jeg anvender begrepet funktionalitetslogik som analytisk kategori til at beskrive det net av grunnleggende antakelser og selvfølgheder, der understøtter teamsamarbejdets dialog, organiseringsformer, anerkjendelsesstrategier og sociale relationer i at være orienteret mod at få undervisningen afviklet mest hensigmæssigt, hvad angår logistik, organisering, ressourceanvendelse, sociale relationer og diciplinering. (Tingleff Nielsen 2012: 194)*

Som vi ser av sitatet over har lærerne mange praktiske oppgaver de må forholde seg til. Nielsen (ibid) viser til at funksjonalitetslogikken bidrar til at teamarbeidet i stor grad blir et samarbeid om å få hverdagen til å gå rundt. Diskusjoner om elevenes eller lærernes læring for en bedre praksis forsvinner til fordel for praktiske gjøremål.

Bjørnsrud (2014) beskriver en refleksjonsspiral med fire sentrale kjennetegn som kan bidra til at teamene løfter blikket bort fra de praktiske gjøremålene og retter blikket mot en bedring av læreres og elevers læring. For det første er det nødvendig å planlegge hva som skal bedres/ utvikles. For det andre må prosessen ta utgangspunkt i planleggingen. For det tredje må empiri arbeidet med det valgte tema samles inn. For det fjerde skal denne empirien danne grunnlaget for refleksjonsprosesser i personalet. Med andre ord handler refleksjonsspiralen om planlegging, prosess i personalet, innsamlet empiri og refleksjon for handling (ibid). I denne studien, der læring i team har vært en sentral faktor, har kunnskap om prosessene i et teamsamarbeid vært viktig for at aksjonslæringen skal fungere optimalt. Hvordan legge til rette for at teamene kan skjermes fra praktiske gjøremål under aksjonslæringsprosessen? Dette spørsmålet er viktig og avgjørende for at teamsamarbeidet skal fungere etter intensjonen. For å svare på spørsmålet kan refleksjonsspiralen være til god hjelp.

## 4 Forskende partnerskap gjennom aksjonslæring

Aksjonsforskning som vitenskapelig metode plasseres innenfor rammen av det vi kan kalle forstående studier (Grønmo 2011). I motsetning til forklarende studier, som ønsker å avklare årsaker og virkninger, er målet med forstående studier å fremme en mer helhetlig forståelse av de fenomen som opptrer i det studerte feltet. Denne studien vil jeg plassere innenfor fenomenologisk tradisjon. Utgangspunktet for denne tradisjonen er at virkeligheten er slik studiens aktører oppfatter den. Det betyr at aktørenes egen forståelse – og mening ligger til grunn for forskerens forståelse av de studerte fenomen (ibid). Det sentrale for forskeren blir derfor å finne frem til arbeidsmåter og metoder som sikrer at aktørenes egne tanker om sine handlinger, erfaringer, opplevelser og oppfatninger kommer tydelig frem (ibid).

### 4.1 Skolebasert kompetanseutvikling

Denne studien har tatt utgangspunkt i en aksjonslæringsprosess der ønsket var å inkludere alle ansatte. Dette innebærer mange aktører og mange veivalg. Å legge til rette for store prosesser som tar sikte på å utvikle hele organisasjonen, krever god innsikt i hvilke faktorer som kan bidra til skape en vellykket prosess. I den sammenheng ønsker jeg å vise

## Kompetanseutvikling gjennom aksjonslæring

---

til prosjektet «Skolebasert kompetanseutvikling». I perioden 2013 – 2017 har Utdanningsdirektoratet igangsatt et stort nasjonalt prosjekt. Dette prosjektet er lagt til ungdomsskolen og handler om at skoleledelse og lærere samarbeider i en prosess der målet er å inkludere alle elever i ungdomsskolen (Bjørnsrud 2014). Utdanningsdirektoratet definerer skolebasert kompetanseutvikling slik;

*«Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.»*

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/>

I skolebasert kompetanseutvikling finner utviklingen sted på den aktuelle skole med skolens naturlige aktører som deltakere. Halvor Bjørnsrud (2014) viser til at skolebasert kompetanseutvikling fører til at de som har ansvaret for å tilrettelegge for elevenes læring i hverdagen, nemlig lærerne, får utfordret sine egne oppfatninger av læring og utvikling over tid. Han argumenterer også for at skolebasert kompetanseutvikling må sees som innovasjonsarbeid. På denne måten skiller han metoden fra etterutdanning eller videreutdanning av enkeltlærere (ibid). Skolebasert kompetanseutvikling handler om å forbedre praksis i utvalgte tema for hele skolen. Det handler om alt fra enkeltlæreres tilrettelegging for elevene i hverdagen, til skolelederens arbeid med ulike organiseringer og systemer for den daglige driften av skolen. Det er dermed utvikling av hele organisasjonen som er prosjektets intensjon (ibid).

I prosjektet skolebasert kompetanseutvikling skal ansatte ved universiteter og høyskoler bidra med faglig støtte ved behov. Denne støtten kan handle om å vurdere utviklingsbehov eller hjelpe til med å få prosessen i ønsket retning (Bjørnsrud 2014). Dette samarbeidet mellom praktikere og forskere kan gi fordeler for begge leire. På den ene siden kan ledelse og lærere få hjelp og støtte der behovene oppleves størst, på den annen side kan forskerne bruke resultater fra kompetanseutviklingen i egen forskning.

### 4.2 Forskende partnerskap

Gjennom aksjonsforskningen møter vi på begrepet «forskende partnerskap». Tom Tiller (1999) beskriver det forskende partnerskapet som et samarbeid mellom forskere og praktikere. Forskeren ønsker empiri til sin forskning, mens skolens aktører ønsker bidrag til å drive sine skoleutviklingsprosesser i ønsket retning. Tiller (ibid) peker på at et slikt samarbeid kan medføre enkelte utfordringer;

- Det kan oppstå usikkerhet rundt bruken av ord og begreper.
- Forskeren kan bli den aktive part i samarbeidet og dermed den som dominerer prosessen.
- Forskeren kan ha manglende kunnskap og ferdighet til å utøve god aksjonsforskning.

Tiller (ibid) argumenterer derfor for at et vellykket forskende partnerskap innebærer at forskeren må ha kunnskap om skolens intensjoner og realiteter. Han viser også til at det tar tid å bygge gode lærings – og forskningsrelasjoner. Tiller (1999) skiller mellom forskning i det første, andre paradigmet og tredje paradigmet. Det første paradigmet legger vekt på at forskeren ikke skal påvirke den eller de det forskes på. Det andre paradigmet preges av forskere som har beveget seg inn i feltet, men som ikke ønsker å påvirke prosessene. Aksjonslæring og aksjonsforskning hører til i det tredje paradigmet. Her kan forskerne påvirke deler av prosessen gjennom dialog med studiens aktører, og allikevel anerkjennes som gode forskere (Bjørnsrud 2005)

### 4.3 Aksjonsforskning og aksjonslæring

Reginald Revans (1982) trekker frem fire basisaktiviteter som danner grunnlaget for aksjonslæring. Disse fire aktivitetene er anvendelse av en vitenskapelig framgangsmåte, søking etter fornuftige avgjørelser, utveksling av gode råd og konstruktiv kritikk samt læring av ny atferd. Ordet forskning er ikke inkludert i Revans aktiviteter (ibid).

Aksjonslæring blir av Tom Tiller (1999) omtalt som aksjonsforskningens lillebror. Tiller (ibid) argumenterer for at det i skolesammenheng er et poeng å skille mellom det lærere og skoleledere gjør i sin hverdag, og det forskere foreta seg når de forsker sammen med lærere og ledere i skolen. Man kan på bakgrunn av dette argumentere for at aksjonslæringen retter seg mot de aktivitetene som foregår innenfor skolens naturlige rammer, mens aksjonsforskningen ønsker å finne sammenhenger mellom ulike sammenlignbare enheter og forklaringer på fenomener forskere møter i praksisfeltet. Det er denne forståelsen av begrepene aksjonslæring og aksjonsforskning som jeg legger til grunn for denne studien.

Kalleberg (1992) beskriver tre hovedtyper av forskningsopplegg. Konstanterende, vurderende og konstruktive. Konstanterende opplegg ønsker å ta rede på hvordan noe er, var eller vil komme til å bli. Vurderende opplegg ønsker å finne ut av den verdi en sosial realitet har. Konstruktive opplegg vil finne ut hvordan et sett aktører kan omforme en gitt sosial realitet til en bedre realitet. I dette ligger det at forskningen ønsker å lære av faktiske forholdene i en virksomhet. Gjennom den konstruktive forskningen kan man finne frem til de gode eksemplene og se hvordan dette kan realiseres i andre deler av virksomheten eller også til andre virksomheter. Det er innenfor denne typen forskningsopplegg vi kan plassere aksjonsforskning. Tom Tiller (1999) sier det slik:

*«Aksjonsforskning er ikke en metode eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerte feltet.» (Tiller 1999:43)*

Dette sitatet fra Tom Tiller viser tydelig at aksjonsforskningens mål ikke bare handler om å frembringe data som skal bidra til å forklare ulike fenomen. Gjennom aksjonsforskning skal det studerte feltet endres mot det bedre (Tiller 2004). Aksjonsforskeren spiller på lag med enhetens naturlige tilhørende aktører i et forskende partnerskap. Enheten jobber mot en praksis endret mot det bedre, støttet av aksjonsforskeren. Forskeren får til gjengjeld data som kan bidra til å utvikle hypoteser, begreper eller generalisere teorier. (Bjørnsrud 2005) På denne måten kan forståelse av selve prosessen som leder frem mot praksisendring, generere kunnskap som kan ha betydning for andre sammenlignbare enheter.

Carr og Kemmis (1986) deler aksjonsforskningen inn i tre undergrupper, teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning. Teknisk aksjonsforskning kjennetegnes ved at alle deler ved prosessen styres av noen som ikke arbeider i virksomheten. En slik forskerstyrt aksjonsforskning kan føre til at virksomhetens aktører bare fungerer som medløpere eller vannbærere for forskerne (Tiller 1999). Praktisk aksjonsforskning kjennetegnes av større grad av samarbeid mellom virksomhetens aktører og forskerne. Forskerens oppgave blir å legge til rette for refleksiv virksomhet. Gjennom frigjørende aksjonsforskning vil lærere og skoleledere et felles ansvar for egen læring og skoleutvikling. Utfordringene bør komme innenfra og veiledningen i prosessen bør derfor også utføres fra virksomhetens aktører.

## Kompetanseutvikling gjennom aksjonslæring

---

Denne studien ligger nærmest praktisk aksjonsforskning. Carr og Kemmis (1986) presenterer praktisk aksjonsforskning slik;

*“In practical action research, outside facilitators form cooperative relationships with practitioners, helping them to articulate their own concerns, plan strategic action for change, monitor the problems and effects of changes, and reflect on the value and consequences of the changes actually achieved.”* (Carr og Kemmis, 1986:203)

Schmuck (2006) deler praktisk aksjonsforskning i to grupper. Responsiv aksjonsforskning retter i hovedsak blikket mot eksisterende forskningsresultater hva disse vil bety for praksis på egen virksomhet. Proaktiv aksjonsforskning tar utgangspunkt i følte behov ved den konkrete virksomhet og setter aksjonen inn for å forbedre praksis på dette området. Å forene disse retningene av praktisk aksjonsforskning kan på mange måter virke fruktbart for å få til en prosess, der ikke bare tidligere forskningsresultater har betydning for hvilken vei prosessen skal ta. Ulike endringsteorier tar utgangspunkt i et følt behov for endring. (Jacobsen 2012, Skogen 2004) Hvem som føler dette behovet kan ha store konsekvenser for selve endringsprosessen. Er behovet følt av regjering, media, skoleeier eller skoleledelse, kan det være viktig å sikre at lærerne også opplever behovet som reelt. Skolenorge er et kupert landskap med høye fjell og dype daler. Det som sees som selvfølgelig på en skole, kan oppleves på en helt annen måte på en annen skole. Å utvikle en refleksiv praksis ved skolen, som gjør at det ikke er farlig å stille spørsmål ved skolens arbeid, kan være av stor betydning for utviklingsarbeidet ved den enkelte skole. En reflekterende praksis er i følge Schmuck (2006) selve grunnlaget for endringsarbeidet.

Tiller (1999) omtaler aksjonslæring som aksjonsforskningens lillebror. Han peker på slektskapet til erfaringslæring, men påpeker at ordet aksjon fordrer en aktiv handling. Denne handlingen setter i gang en prosess, som skal bidra til at virksomhetens aktører selv reflekterer over forbedringspotensialet. Å skille mellom begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring er i følge Tiller viktig, da de akademiske kravene til forskningsrapporter er svært strenge og begrepet forskning først og fremst er forbeholdt forskere. Samtidig argumenterer han for at lærere og skoleledere trolig vil reservere seg mot bruken av begrepet forskning i deres utviklingsarbeid (ibid).



### 4.4 Undersøkelsesopplegget

I denne studien har jeg valgt å bruke min egen arbeidsplass som utgangspunkt for et casestudie. Valget av aksjonsforskning som forskningsmetode i studien kan tilskrives det faktum, at aksjonsforskningen legger stor vekt på det forskende partnerskap (Bjørnsrud 2005). Som jeg var inne på over innebærer dette at den studerte enheten, i dette tilfelle en skole der jeg er skoleleder, gjennom en prosess som jeg kan bidra i direkte og samtidig studere utenfra, skal finne frem til elementer ved skolens praksis som vi skal forsøke å endre mot det bedre. Et slikt utgangspunkt er svært motiverende og nærheten til den studerte skolen bidrar til at ønsket om en bedre praksis er sterkt.

#### 4.4.1 ITP – modellen

Prosesser som både har individuelle og kollektive elementer kan bidra til å forsterke det refleksive preget i et utviklingsarbeid. I min studie har jeg benyttet meg av ITP – modellen, da jeg mener at denne modellen tar hensyn til både de individuelle og kollektive prosessene. Bokstavene ITP kommer av at modellen er basert på individuelt arbeid som kobles opp mot arbeid i team og avsluttes med fremlegg i plenum. Modellen egner seg derfor godt i virksomheter der aktørene er delt i team, men kan også gjennomføres ved at man deler virksomhetens aktører inn i andre type grupper. Navnet på modellen blir da IGP, ved at gruppebegrepet tar over i stedet for team. Bjørnsrud (2008) beskriver hvordan en prosess kan gjennomføres ved bruk av ITP – modellen. Han argumenterer her for at prosessen kan gjennomføres på svært ulike tidsintervaller. Fra en dag til flere uker. Det sentrale er at alle delene i modellen er med i prosessen. Del 1: Individuelt arbeid der aktøren arbeider med en på forhånd bestemt tekst og svarer skriftlig på spørsmål knyttet opp mot et valgt tema. Del 2: Med bakgrunn i det individuelle arbeidet drøfter teamene de samme spørsmålene og skriver ut sine felles svar. Del 3: De skriftlige svarene legges frem i plenum. Prosessen kan derfor knytte praksis og teori nærmere og bidra til at utviklingsarbeidet oppleves meningsfullt (Bjørnsrud 2008).

Bjørnsrud (2011) beskriver det forskende partnerskapet mellom aksjonsforskere, skoleledere og lærere ved Øya skole. Skolen i denne studien er på mange måter sammenlignbar med skolen i denne studien, både med tanke på elevtall, bruk av plangruppe og sammensetning av skoleledelsen (ibid:31). Jeg har brukt aksjonsforskningsprosessen ved Øya skole som inspirasjon ved utformingen av aksjonslæringsprosessen som beskrives i denne studien. Inspirert av Halvor Bjørnsrud og

hans inndeling av aksjonslæringsprosesser i syv hovedøkter (Bjørnsrud 2014:104-106), er det spesielt syv faktorer jeg ønsker å trekke frem som jeg opplever som svært sentrale i forbindelse med gjennomføringen av en aksjonslæringsprosess, der ITP – modellen brukes som metode;

1. Informasjon/ diskusjon med representanter fra ulike grupper på skolen (plangruppe), der tidsplan og metode for gjennomføring ble presentert og justert.
2. Felles informasjon om aksjonslæring som metode og ITP - modellen til alle prosessens aktører.
3. Individuell økt der lærerne jobbet med forberedte spørsmål. Spørsmålene ble også svart på skriftlig.
4. Drøfting/ diskusjon i team, med bakgrunn i lærernes forberedte tekster. Drøftingene skulle endte opp i en PowerPoint - presentasjon fra teamene.
5. Alle team presenterte sin presentasjon for de andre lærerne i plenum.
6. Skriftlig evaluering fra prosessens deltakere.
7. Oppsummering med bakgrunn i evalueringen i plenum.

4.4.2 Forskning på egen arbeidsplass, motstand, skolekultur og etiske dilemmaer  
Å forske på egen arbeidsplass kan være en spennende og nyttig erfaring. For forskeren kan undersøkelsen bidra til at han ser utfordringer og løsninger på en ny måte. Resten av personalet kan også gjennom de metodene de blir utsatt for se sammenhenger som kan bidra til utvikle ny kunnskap. På denne måten kan hele arbeidsplassen nyte godt av de resultater forskningen bringer med seg. Å forske på egen arbeidsplass behøver ikke bety at dette er lettere. Cato Wadel (1991) viser til at det i enkelte tilfeller kan være problematisk å være forsker i egen kultur, nettopp fordi forskeren kjenner kulturen så godt. Dette kan føre til at fenomen som burde blitt utforsket nærmere i stedet blir tatt for gitt.

### Motstand

Ved å gjennomføre en aksjonslæringsprosess på egen arbeidsplass kan jeg risikere å møte ulike former for motstand. Prosessen kan bidra til at hendelser og saker som sjelden blir diskutert kommer frem i lyset. Dette kan føre til potensielle konflikter. Det er derfor nødvendig å ha en plan for gjennomføringen der potensielle konfliktsoner også er trukket inn. Motstand mot endringer kan ha mange forklaringer. Det kan bunne i ulikheter i forhold til interesse eller det bunne i mer følelsesmessige forhold (Jacobsen 2012). Dag

Ingvar Jacobsen (ibid) slutter av dette at de aller fleste endringsprosesser også vil møte ulike former for motstand. Han har utarbeidet en modell som tar utgangspunkt i at motstand mot endring ofte kjennetegnes av 4 ulike faser og intensiteten i motstanden øker fra fase til fase.

Fase 1 kjennetegnes av apati eller likegyldighet til endringen. Jacobsen beskriver dette som en vanlig form for motstand. Endringene blir rett og slett ikke ofret oppmerksomhet i håp om at de skal forsvinne av seg selv.

Fase 2 er preget av passiv motstand. I denne fasen blir motstanden mer synlig for omgivelsene. Endringsforslagene blir møtt med kritiske spørsmål. Motstanden kan tre frem gjennom negative holdninger og oppfatninger som kommuniseres verbalt eller skriftlig.

I fase 3 øker motstanden ytterligere og vi snakker nå om aktiv motstand. Denne fasen kjennetegnes av sterk kritikk av endringsforslagene. I denne fasen kan også motstanden forsøke å bruke media til å forsterke egne oppfatninger.

Dersom motstanden når fase 4 handler det om aggressiv motstand. Nå er det ikke lenger nok å møte endringsforslagene møt med motargumenter. Fasen kjennetegnes ved spredning av rykter og historier eller aktivt å nekte å iverksette endringstiltak.

Som skoleleder kan det i mange tilfeller være lurt å føle seg frem i forhold til hvordan ulike endringsforslag blir møtt av personalet. Bli endringsforsøk møtt med sterk motstand, kan det i mange tilfeller lønne seg å forsøke å finne ut hvorfor. I skolen er det ofte lærerne som de som skal gjennomføre endringstiltakene. Det er derfor de som i mange tilfeller føler endringene sterkest på kroppen.

I følge Jacobsen (2012) er det tre faktorer som er sentrale med tanke på motstand. For det første består alle organisasjoner av mennesker. Det er sjelden at vi kan presentere noe som en sannhet eller åpenbaring. Endringer kan for noen virke selvfølgelige og uproblematisk, mens de for andre vil oppleves som negative og uønskede. Individet ser verden på ulik måte og dette fører også til at motstand trer frem som naturlig på bakgrunn av ulik virkelighetsforståelse. For det andre, som jeg var inne på over, vil en ramme mennesker og

grupper på ulike måter. I skolen vil for eksempel undervisningsrelaterte endringer ramme lærerne i størst grad. Den tredje faktoren handler om følelser. Mange endringer vil få betydning også for følelsene til de som blir involvert. Disse følelsene kan gi seg til kjenne som motstand mot endringen.

Jacobsen (2012) trekker også frem det faktum at motstand også kan være positivt.

Motstand kan for eksempel være gjennomtenkte argumenter mot at endring er nødvendig, eller at den valgte endringen er den rette. Jacobsen (ibid) hevder at det aldri er mulig å klarlegge helt klart og objektivt behovet for endring. Som Jacobsen selv skriver;

*«Dermed kan motstand mot endring også sees som en kontinuerlig debatt om hva som var den riktige beskrivelsen av dagens tilstand og eventuelle problemer, og hva som eventuelt er gode eller dårlige løsninger.»* (Jacobsen 2012:142)

### Skolekultur

Å forske på egen arbeidsplass vil også bety at jeg vil møte skolens kultur på mange ulike måter. Skolens lærere er ulike mennesker som har ulike behov og interesser. Felles for alle er at de er lærere med et felles oppdrag, å undervise. Gjennom tiden har de gjeldene paradigmene for hva som er god undervisning endret seg. Henning Bang (2011) skriver om det han kaller kollektiv virkelighetsoppfatning. Den utvikler seg gjennom samhandling av medlemmer i en gruppe. Over tid ser gruppas medlemmer hvordan ulike handlinger blir møtt av omgivelsene. Det skapes en felles forståelse av virkeligheten. Det kan derfor være naturlig å tenke at oppfatningen av hva god undervisning er kan variere fra team til team og fra fag til fag. Bang (ibid) forteller videre at om disse oppfatningene er sanne, ikke spiller noen rolle for oppfatningenes levedyktighet. Det er nok at gruppas medlemmer har en felles forståelse. Å endre en slik dynamikk krever i følge Bang (ibid) at gruppas medlemmer blir klar over kontrasten på hvordan de tror eller ønsker de fungerer og hvordan de faktisk fungerer. Ved å bruke ulike eksempler på hva de ulike teamene opplever som god undervisningspraksis, samtidig som relevant teori trekkes inn, kan denne kontrasten kanskje bli tydeligere for noen?

### Etiske dilemmaer

I min studie har jeg valgt å studere selve aksjonslæringsprosessen og hvordan denne prosessen kan bidra til å videreutvikle læreres kompetanse. Studien tar utgangspunkt i et reelt skoleutviklingsarbeid der fokuset ligger på vurdering for læring. Jeg tok et bevisst valg om å ikke fortelle personalet at jeg studerer selve prosessen i forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk. Grunnen til dette er at jeg ikke ønsket at fokuset i prosessen skulle bli flyttet fra prosjektet vurdering for læring og over på min forskerrolle. Tiller (1999) argumenterer for at det kan være lurt å bruke andre begreper enn forskning som bedre kommuniserer det arbeidet som utføres. Å ha to roller i en prosess kan være vanskelig å forene i enkelte tilfeller. Jeg valgte derfor å opptre som skoleleder i selve prosessen, mens forskeren presenterte seg for aktørene etter at prosessen var gjennomført. I «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi» (2011) beskrives mange viktige punkter med tanke på forskning og etikk. Punkt 8 heter «Krav om å informere dem som utforskes». Dette punktet er utformet med tanke på at alle som deltar i et forskningsprosjekt har krav om å bli informert om dette. Mitt standpunkt om ikke å informere om forskningsprosjektet i begynnelsen av prosessen handlet om at jeg ønsket en best mulig plattform for det forskende partnerskap som beskrevet over. En forskningsstudie der jeg ønsket empiri til min masteroppgave og et reelt skoleutviklingsprosjekt, der vi som skole ønsket å videreutvikle kompetansen i vurdering for læring, både for lærere og skoleledere. Alle lærere og skoleledere var naturlige aktører i skoleutviklingen, mens de på et senere tidspunkt kunne velge om de også ønsket å bli informanter i forskningsprosjektet. Etter min mening er derfor kravet om å informere ivaretatt, selv om informasjonen om forskningsprosjektet ikke ble lagt frem før aksjonslæringen skulle evalueres av deltakerne.

#### 4.4.3 Valg av informanter

Før evalueringen av aksjonslæringen fortalte jeg om min studie til et samlet personale. Alle skolens lærere skulle svare på ni spørsmål (vedlegg 3) som handlet om lærernes subjektive opplevelse av prosessen. De fikk også beskjed om at de måtte krysse av på om jeg kunne bruke deres svar på evalueringen som empiri til min studie. Alle 23 lærerne som var tilstede under evalueringen var positive og samtykket til å være informanter i studien. Siden alle skolens lærere var deltakere i aksjonslæringsprosessen og dermed kunne bidra med empiri til studien, ønsket jeg at flest mulig av skolens lærere skulle opptre som

informanter. Jeg hadde derfor lagt opp prosessen slik at kildene til forskningsstudien skulle være basert på de data se om ble direkte produsert i forbindelse med skolens utviklingsarbeid. På denne måten ville ingen av lærerne føle at de måtte bidra med noe ekstra. Denne fremgangsmåten bidro også til at aksjonslæring og aksjonsforskning kunne eksistere side om side i prosessen uten at det ene kom i veien for det andre.

### 4.4.4 Valg av kilder

I aksjonslæringsprosessen fikk jeg inn mye skriftlig informasjon fra lærerne på skolen. De skrev individuelle svar på forberedte spørsmål og sendte disse som vedlegg på e-post til skoleledelsen. Alle team utarbeidet presentasjoner som de sendte som vedlegg på e-post til skoleledelsen, i tillegg til at de presenterte sine arbeider i plenum. Til slutt svarte lærerne skriftlig på en individuell evaluering av prosessen som også ble sendt som vedlegg på mail. Jeg valgte evalueringen som kilde til studien da spørsmålene på en enkel måte kunne tilpasses studiens relevans. Ideen bak denne måten å få store mengder informasjon fra et stort antall aktører er inspirert av brevmetoden (Berg 2007) som jeg skal gå nærmere inn på under.

### 4.4.5 Brevmetoden

Brevmetoden blir av Gunnar Berg (2007) beskrevet som en mellomting mellom intervju og spørreundersøkelse. Den utføres ved at aktørene i en utviklingsprosess skriver brev eller gjør notater som er tilgjengelig for forskerne/ lederne av prosessen. Dette gjøres for at forskeren skal få et innblikk i hvordan aktørene tenker og handler. Halvor Bjørnsrud beskriver hvordan man kan bruke fortellingen som metode der tekst brukes for å få frem det som har skjedd, det som skjer, og det som skal skje (Bjørnsrud 2014:86-89). I denne studien ble brevene sendt til skoleledelsen for at disse lettere skal kunne holde retning og ha muligheten til å justere underveis. Gjennom å skriftliggjøre informasjonen kan utvalget av informanter og tilgangen til deres empiri bli større og lettere tilgjengelig enn f. eks. gjennom intervju. utfordringer ved brevmetoden er at man ikke kan følge opp spørsmålene med oppfølgingsspørsmål og mister dermed muligheten til å påvirke aktørene i ønsket retning som i et intervju. Berg (2007) argumenterer for at hvis brevmetoden skal kunne brukes som empirigrunnlag i en studie er det nødvendig at undersøkelsesgruppen er motiverte og engasjerte i en slik grad at brevene blir mest mulig utførlige. Å skape høy grad av engasjement og motivasjon blant aktørene i en aksjonslæringsprosess kan derfor sees som nødvendig for å oppnå optimal effekt av prosessen.

I følge Berg (ibid) eliminerer brevmetoden utvalgsproblemer da hele personalgruppen kan omfattes i utvalget. Han peker også på at arbeidsmengden ved datainnsamlingen blir mindre da den avsluttes i det øyeblikket brevskriverne sender fra seg brevet. Selv om de nevnte fordelene ved å benytte brevmetoden kan være viktige er det også nødvendig å være klar over metodens begrensninger. Jeg var over inne på viktigheten av at undersøkelsesgruppen har høy grad av engasjement og motivasjon. Berg (ibid) trekker også frem brevskriverens stilistiske evne og ferdighet. Disse faktorene vil også påvirke kvaliteten på brevene og dermed også kvaliteten på de data som forskeren får fra sine informanter. Olga Dysthe (2012:12) sier følgende om det å skrive;

*«Skrivingen hjelper oss til å se nye sammenhenger og avsløre mangel på sammenheng og forståelse. Skrivning fører til dybdelæring i stedet for overflatisk læring og hjelper oss til å gjøre fagstoffet til vårt eget.»*

Gjennom dette sitatet formidler Dysthe en tro på at skriving bidrar til å komme fra vanlig tenkning og ned i refleksjonen (Dewey 1997).

### **4.5 Analyse av data**

#### **4.5.1 Forskningsspørsmål**

Studiens empiri er delt inn i forhold til studiens tre forskningsspørsmål. Dette ble mulig fordi casestudie er en fleksibel forskningsmetode som muliggjør at fremgangsmåten kan tilpasses forskerens behov for informasjon (Grønmo 2011) og min rolle i utviklingsarbeidet gjorde at jeg kunne ha direkte innflytelse på utformingen av evalueringen, som er kilden til studiens empiri. Lærernes svar er plassert i forhold til spørsmålene under.

1. På hvilke måter kan en aksjonslæringsprosess bidra til å videreutvikle kompetansen hos lærere?
2. På hvilke måter kan en aksjonslæringsprosess bidra til å videreutvikle skolen som organisasjon?
3. Hvilke erfaringer sitter lærerne igjen med etter aksjonslæringsprosessen?

### 4.6 Studiens reliabilitet og validitet

#### 4.6.1 Reliabilitet

Da studien er et case-studie vil alle funn og resultater fra studien være begrenset til akkurat denne studien og de aktørene som deltar i studien. Mange av trekkene ved undersøkelsesopplegget og funnene ved studien er allikevel så generelle at de er overførbare til andre case og det vil derfor i fremtiden være mulig og foreta komparative casestudier for å bekrefte/ avkrefte studiens resultater. (Grønmo 2011) På denne måten vil studiens reliabilitet også bli større.

#### 4.6.2 Validitet

##### 4.6.2.1 Kilder og informanter

Da alle skolens tilstedeværende lærere fungerer som informanter i studien utgjør dette et godt utgangspunkt for å få tak i representativ informasjon fra personalet. Alle informantene hadde deltatt på hele eller deler av aksjonslæringen og hadde derfor grunnlag for å uttale seg om noen sider ved prosessen. Noen av lærerne fortalte at de underveis lurte på hva vi i skoleledelsen ønsket av brevene/ e-postene. De hadde følt, som de formulerte det, en viss «prestasjonsangst» under prosessens gang. De hadde stilt seg spørsmålet; Hva er det ledelsen vil høre? Studiens kilder kan til en viss grad inneholde informasjon som er farget av dette spørsmålet, da kildene til studien er den samme evalueringen som skoleledelsen skulle få tilsendt fra hver enkelt lærer. Det er imidlertid ingen av lærerne som gir uttrykk for dette i sin evaluering. Alle lærerne gir gode tilbakemeldinger på selve prosessen.

Peter M. Senge (1999) skiller mellom deltakende og reflekterende åpenhet. Med deltakende åpenhet menes det at man sier sin mening, mens gjennom reflekterende åpenhet rettes blikket innover mot egen tenkning. Prosesser som utfordrer egne oppfatninger og ideer, gir rom for meningsutvekslinger og trygge arenaer for å uttrykke seg åpent, kan derfor være et viktig steg på veien for å utvikle en arbeidsplass der den reflekterende åpenhet dominerer (ibid).



### **4.6.2.2 Forskerrollen**

I hvilken grad du er i stand til å finne frem til riktig undersøkelsesopplegg, de riktige informantene, de riktige kildene og trekke ut informasjon som er relevant for å svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål, er alle elementer som kan utgjøre store forskjeller på kvalitet i forskning. Dette handler i tillegg til forskningsskolering også om erfaring i praktisk forskningsarbeid. Grønmo (2011) omtaler dette som kompetansevaliditet.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg fått verdifull teoretisk og praktisk erfaring med forskning. Utover dette arbeidet har jeg ingen tidligere praktisk erfaring med forskning. Min rolle som skoleleder ved den studerte skolen bidro imidlertid til at jeg hadde god kjennskap til personalet, og kunne snakke med aktørene hele veien gjennom prosessen. På denne måten kunne jeg også justere undersøkelsesopplegget i forhold til både aktørenes og mine opplevde behov.

Tidligere har vi sett at Tom Tiller (1999) skiller mellom forskning i første, andre og tredje paradigme. Nærheten til studiens aktører gjorde at det opplevdes helt naturlig å opprettholde dialogen med de ulike lærerne og teamene hele veien gjennom prosessen. Forskingen bar derfor preg av at jeg hadde beveget meg inn i forskning i tredje paradigme. En slik nærhet til det studerte feltet byr også på utfordringer. For det første ble alle former for motstand mer tydelig. Kritikkk av sider ved prosessen kunne tre frem både i samtaler med aktører, men også skriftlig, som en del av lærernes brev til skoleledelsen. Nærheten til både deltakere og prosess bidro derimot også til at jeg fikk god innsikt i hvor utbredt kritikken var i personalet. Denne innsikten førte til at vi kunne ta avgjørelser om justeringer av prosessen basert på tilbakemeldinger fra alle aktører samlet og ikke bare enkeltaktørers opplevelser. Nærheten til det studerte feltet tillot også å føle på graden av motstand fra enkeltaktører og team, med referanse til Dag Ingvar Jacobsen og hans beskrivelse av motstand mot endring i fire faser (Jacobsen 2004).

### 5 Analyse/ drøfting

#### 5.1 På hvilke måter kan en aksjonslæringsprosess bidra til å videreutvikle kompetansen hos lærere?

*«For teachers learning occurs in many different aspects of practice, including their classrooms, their school communities, and professional development courses or workshops. It can occur in a brief hallway conversation with a colleague, or after school when counseling a troubled child. To understand teacher learning, we must study it within these multiple contexts, taking into account both the individual teacher – learners and the social system in which they are participant» (Hilda Borko, 2004:4)*

Gjennom sitatet over gir Hilda Borko et bilde av hvor kompleks og innholdsrik en lærers hverdag kan være. Sitatet bidrar også til å synliggjøre det faktum at det er vanskelig å kunne plassere læreres læring til en konkret handling, et konkret sted eller en konkret situasjon. Denne erkjennelsen gir næring til tanken om at vi må legge til rette for - og synliggjøre de gode uformelle møtene i hverdagen, der praksis møter teori og våre handlinger blir gjenstand for berikende vurderinger av både oss selv og våre kolleger. På denne måten kan vi nærme oss ideen om et praksisfellesskap (Wenger 1998) der vi kontinuerlig jobber mot en bedre praksis innenfor alle områder ved virksomheten.

##### 5.1.1 Refleksjon rundt egen praksis

Under arbeidet med aksjonslæringsprosessen merket vi at en strek økning av pedagogiske diskusjoner på skolen. Både på personalrommet og i tilfeldige samtaler i gangene, ble det diskutert og vurdering for læring viste seg å være det dominerende tema for diskusjonene. Aksjonslæringsprosessen hadde vekket «noe» i personalet og bidratt til en merkbar økning i engasjement og involvering i forhold til temaet vurdering for læring. Dag Ingvar Jacobsen (2012) peker på viktigheten av at deltakerne i endringsprosesser har en følelsesmessig tilknytning til endringene. I følge Jacobsen viser empiriske studier at aktører med en viss grad av følelsesmessig engasjement i aktuelle endringsprosesser, er mer konstruktive og samarbeidsvillige, enn de som mangler dette engasjementet (ibid). Lærerne i studien gir klart uttrykk for at prosessen gjorde de mer bevisst på egen praksis.

*«Ved å sette fokus på vurdering for læring blir jeg også mer bevisst dette i lærings situasjonen. I forbindelse med brevet jeg skrev har jeg også blitt mer klar over hva jeg faktisk gjør som er bra, - og hva jeg kan bli bedre på».*

*«Det har gjort meg mer bevisst i forhold til min egen praksis og i forhold til teamet jeg jobber på. Bra å se at vi tenker likt.»*

*«Jeg har blitt mer bevisst på vurdering for læring, og inspirert til å prøve nye ting.»*

To av sitatene over viser at de aktuelle lærerne har begynt å tenke på hvilke konsekvenser den nye kunnskapen vil ha for egen praksis i fremtiden. De har begynt å justere egne tanker om praksis, slik at den passer bedre med den kunnskapen og erfaringene de nå besitter. Denne prosessen passer godt inn i teoriene om erfaringsbasert læring (Kolb 1984, Wadel 2002 og Dewey 1974). Å anvende ny kunnskap i nye handlinger finner vi i fjerde fase i lærings sirkelen (Kolb 1984).

### 5.1.2 Prosessen som en positiv erfaring

Studien viser at den følelsesmessige tilknytningen til prosessen i høy grad har vært positiv. Hva de trekker frem av positive erfaringer varierer fra lærer til lærer. Noe som trekkes frem av flere lærere er at prosessen ga rom for individuelt tankearbeid. Dette tankearbeidet kunne gi seg til kjenne i alle tre øktene i ITP – modellen, men den individuelle delen trekkes i denne sammenhengen frem av flere lærere som effektiv. Lærerne gir uttrykk for at det tilrettelagte individuelle arbeidet gjorde at de kunne relatere arbeidet med fagstoff og spørsmålene de skulle besvare til egen praksis i klasserommene. En av lærerne beskriver aksjonslæringsprosessen slik;

*«Hittil føler jeg den har fungert flott til å engasjere og sette tanker i sving. På grunn av den individuelle delen har jeg reflektert en del over vurdering for læring. Jeg synes den har fungert mer til å sette i gang en prosess».*

I denne beskrivelsen trekker læreren spesielt frem den individuelle delen fra ITP – arbeidet som spesielt viktig i forhold til refleksjon. Læreren gir også uttrykk for at prosessen er en start på videre arbeid med tema. Følgende sitater gir også uttrykk for at de aktuelle lærerne opplevde den individuelle delen som viktig i forhold til å gjøre prosessen til «sin egen»;

*«Det var greit å sitte alene å jobbe med dette. Da blir man «tvunget» til å gjøre seg opp sine egne tanker. Litt vanskelig å få uttrykt seg konkret nok i brevets form. Fin økt!»*

*«En effektiv måte å bearbeide ny og gammel informasjon på. Jeg ble bevisst hva jeg kan og hva jeg ønsker å bli bedre på.»*

Andre lærere opplevde prosessen som mer lukket og hadde større problemer med å se for seg videre fremdrift i forhold til tema når ITP – modellen var avsluttet. Følgende sitat fra en annen lærer viser også at utviklingsarbeidet gjennom ITP – modellen og aksjonslæringsprosessen har bidratt til at den aktuelle læreren opplever selve prosessen som en positiv erfaring, men er redd for at fokuset på tema nå vil forsvinne;

*«En fin metode å gå fra den enkelte til gruppe og til plenum. Da blir alle ansvarliggjort og delaktige. Føler jeg har fått gjort meg noen nye tanker og løftet temaet litt disse ukene, men kjenner at hverdagen er travel. Skulle gjerne fortsatt å jobbe med det nå, men skjønner at vi må vente til høsten».*

Gjennom sitatet over viser læreren også at engasjementet for å jobbe videre med tema nå er stort. Læreren har lyst til å fortsette arbeidet med vurdering for læring og gir uttrykk for at prosessen har hatt sterk innvirkning på skolens og lærernes faglige fokus. Når prosessen blir avsluttet, avsluttes arbeidet med vurdering for læring. Dette sitatet tydeliggjør også at det skoleledelsen setter på agendaen i utviklingstid har stor innvirkning også på hva lærere fokuserer på i hverdagen og med det også egen praksis i klasserommet. Henning Bang (2011) argumenterer for at ledere har stor betydning for personalets handlinger gjennom å kommunisere hvilke områder av driften ledelsen til enhver tid er opptatt av. Skoleledelsen kan derfor påvirke videre arbeid med - og fokus på tema i personalet, ved å opprettholde et visst trykk på tema i tiden som kommer mellom ulike utviklingsperioder.

Følgende sitat, som jeg også har vist til tidligere i oppgaven, gir et godt bilde av hvordan helheten i prosessen ble erfart fra en lærer;

*«Modellen legger opp til en prosess hvor man «forpliktes» til å levere/ produsere noen ideer/ tanker – det er positivt. Kompetanseutviklingen skjer i det man må sette seg inn i stoffet på en ordentlig måte».*

Sitatet viser at læreren opplever at det å være en aktiv deltager i prosessen, ikke bare gjennom tilstedeværelse, men også gjennom tilrettelagt individuelt og kollektivt arbeid i ITP - modellen, der læreren selv produserer tanker og ideer, oppleves positivt. Sitatet over kan tyde på at den aktuelle læreren har følt den forpliktende deltagelsen i prosessen og forventningen om at lærerne selv skal bidra med refleksjon rundt tema og egen praksis, har bidratt til at det har vært balanse mellom kollektiv handlingstvang og den enkelte lærers handlingsrom (Bjørnsrud 2011). Læreren skriver at prosessen bidro til at han måtte «sette seg inn i stoffet på en ordentlig måte». Dette indikerer en følt form for tvang, som allikevel opplevdes positiv med tanke på å videreutvikle egen kompetanse.

### **5.2 På hvilke måter kan en aksjonslæringsprosess bidra til å videreutvikle skolen som organisasjon?**

#### **5.2.1 Skolen som organisasjon**

Hva ligger det egentlig i utsagnet: «...å videreutvikle skolen som organisasjon»? For å kunne svare på dette spørsmålet er det nødvendig å definere hva jeg legger i begrepet organisasjon. Jeg har valgt å bruke definisjonen til Jacobsen og Thorsvik (2007);

*«... et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål.» (Jacobsen og Thorsvik 2007:13)*

Jeg synes denne definisjonen egner seg godt også for bruken av begrepet organisasjon satt inn i en «skolsk» sammenheng, da den ikke bare omhandler produksjon, men også det faktum at noen organisasjoner også har ulike mandat til å ivareta samfunnsoppgaver. I den norske grunnskolen er dette mandatet regulert av lover og forskrifter som er felles for alle grunnskoler i Norge. Betyr dette da at de ulike skolene i Norge i praksis er svært like? Dag Ingvar Jacobsen (2012) viser til at organisasjoner er sosiale systemer. De består av mennesker som handler og tenker på ulike måter. Mennesker endrer seg konstant og disse endringene vil igjen påvirke organisasjonen i større eller mindre grad (ibid). Som en

konsekvens av et slikt syn på endring i organisasjonen, kan vi slutte at gjennom direkte påvirkning av menneskene i en organisasjon, vil hele organisasjonen påvirkes indirekte. Å videreutvikle skolen som organisasjon vil derfor i denne sammenhengen handle om hvordan skolen kan løse sine spesielle oppgaver og realisere sine mål best mulig. Da organisasjoner ofte består av mange mennesker er det nødvendig å utvikle systemer, som sikrer at menneskene i organisasjonen påvirkes i ønsket retning. Under skal vi se noen eksempler på hvordan aksjonslæringsprosessen i denne studien bidro til å påvirke lærerne i ønsket retning.

### 5.2.2 Bedre innblikk i eget teams - og resten av skolens praksis i forhold til vurdering for læring

Vi har sett at for mange lærere er den positive opplevelsen av prosessen knyttet til den opplevde muligheten for refleksjon rundt egen og andres praksis. Denne koblingen har blitt presentert mest i forbindelse med den individuelle økten, men også i de kollektive øktene, team og plenum, trekkes refleksjon og bevisstgjøring frem som fremtredende faktorer.

*«Godt å sitte alene. Da får jeg tenkt først, så har jeg mer å bidra med når vi er i gruppe. Greie spørsmål å svare på. Var konkrete. Følte noe usikkerhet i forhold til om jeg svarte «riktig». Sånn er det vel ofte med våre elever føler også, tenker jeg. Alt i alt en god opplevelse.»*

Sitatet over knytter det individuelle arbeidet sammen med teamarbeidet. Læreren opplever at den individuelle økten satte henne i stand til å bidra i større grad under team – økten. Læreren har fått satt seg godt inn i tema og teamet har forberedt seg på de samme spørsmålene. Sitatet viser at læreren opplever at øktene henger sammen og gir mulighet for høy grad av involvering og deltakelse gjennom refleksjon, diskusjon med de andre medlemmene av teamet og lytte til andre teams presentasjoner.

Å få til faglige diskusjoner i lærerteam kan av ulike årsaker noen ganger være vanskelig (Tingleff Nielsen 2012). I denne studien gir lærerne uttrykk for at de synes det var positivt å jobbe med teamet. Svært mange brukte begrepet «interessant».

*Interessant å se hvordan mine tanker var i forhold til kollegaens.*

*Det var interessant å høre på de andre. Det var mange kloke ord.*

*Det var interessant å se hva de andre hadde skrevet, selv om jeg ikke deltok 1. gang. Mye stemte overens med det jeg hadde tenkt på. Trinnet var samstemte i det vi la vekt på og hva vi ville lære mere om.*

I følge Jerome Bruner (1986) kan det å støtte seg til mer kompetente eller erfarne mennesker bidra til utvikle egen kompetanse. Ved å lytte til de andre teammedlemmene sine tanker, stille spørsmål ved uklarheter og diskutere ved uenighet er det mulig å endre egne overbevisninger slik at de fremstår mer på linje med kollegaen(e). Det er nok mange lærere som kjenner seg igjen i det andre sitatet over etter samtaler med kolleger. «Det var mange kloke ord».

### 5.2.3 Skoleledelsens påvirkning på aksjonslæringen

For Etienne Wenger (1998) handler et praksisfellesskap om felles identitet, fellesskap og deltagende praktikere. Det er derfor grunn til å tro at praksisfellesskap som vokser frem i skolen vil få gode vekstvilkår. De tre komponentene som i følge Wenger (ibid) må være tilstede for at praksisfellesskapet skal bli vellykket, engasjement, mentale bilder og en felles retning, er alle komponenter skoleledelsen kan ha innvirkning på gjennom valgene de tar i forbindelse med skolens utviklingsarbeid.

I prosessens planleggingsfase var det nødvendig å ha fokus på elementer ved den kommende aksjonslæringen som kunne få store konsekvenser for om det ble et vellykket utfall. Vi valgte da å se til Laura M. Desimones og hennes modell for utviklingsarbeid som fører til økt elevlæring. (Desimone 2009) Som jeg tidligere har vist i studiens teorikapittel, innebærer denne modellen fem kjennetegn som bør være framtrædende i et utviklingsarbeid, dersom målet er at lærernes kunnskap og ferdigheter skal styrkes og ende opp i en forbedring av praksis. (Postholm 2012)

#### Innholdsfokus/ Content focus

Det første kjennetegnet er innholdsfokus. Innholdsfokus kan omhandle både konkret fagkunnskap og kunnskap om hvordan elevene lærer. Vi ønsket at det teoretiske innholdet i aksjonslæringen skulle være så praksisrelatert som mulig. Vi ønsket også at det skulle være

kvalitetssikret og passende i forhold til vårt valgte tema, vurdering for læring. Til slutt endte vi opp med en internettside som var utarbeidet direkte i forbindelse med prosjektet «Vurdering for læring». Følgende sitater viser hva noen lærere mente om bruken av nettsidene som faglig fordypning og tilnærming til tema;

*«Et informativt og lærerikt nettsted. Det frisket opp hukommelsen på hva vurdering for læring er. Jeg fikk nye ideer til hva jeg kan gjøre i praksis.»*

*«Et informativt nettsted. Fikk bekreftet ting vi allerede gjør, og fikk inspirasjon til å prøve nye ting.»*

I sitatene går læreren langt i å antyde at nettstedet i seg selv kan bidra til at læreren vil endre sin praksis i klasserommet. Følgende sitater støtter også opp om bruken av og kvaliteten ved internettsiden;

*«Dette var en meget matnyttig side, med gode tips og kunnskap.»*

*«Mye bra informasjon. Ble satt godt inn i temaet. Flere fine videofilmer. Noe vanskelig å velge ut. Ble liten tid til å lese og se alt. Tok også tid til å bli kjent på sidene. Annerledes enn å lese på ark.»*

I sitatet over kommer læreren inn på det faktum at den aktuelle nettsiden er en omfattende side med mye informasjon. Læreren er også inne på forskjellen på bruken av en nettside og det å lese informasjon på ark. Sitatet tar ikke et standpunkt i forhold til om dette oppleves positivt eller negativt, men konstaterer at det er annerledes. Lærere og mennesker generelt bruker internett ulikt og IKT – kompetansen er varierende. Følgende sitat ga også uttrykk for at den aktuelle læreren hadde litt problemer med å få oversikt over nettsiden;

*«Litt uoversiktlig. Men fant det jeg lette etter.»*

Alt i alt viser studien at lærerne stort sett var fornøyd med bruken av nettsiden og de fleste tilbakemeldingene viser at den var relevant og nyttig for den enkelte lærers klasseromspraksis.



### Aktiv læring/ Active learning

Det andre kjennetegnet i Laura M. Desimones modell (2009) er aktiv læring. I følge Desimone (ibid) kan aktiv læring ta mange ulike former, men handler om at den lærende benytter seg av læringsstrategier som innebærer aktivitet. I denne studien ønsket vi å legge til rette for at lærerne kunne være aktive i egen læreprosess på ulike måter. I begynnelsen skulle de vurdere - og finne frem til relevant informasjon på valgt nettsted. De skulle ta stilling til og svare på spørsmål knyttet til nettstedet og valgt tema. De skulle presentere sine tanker for - og delta i diskusjoner med eget team. Følgende sitater viser til opplevd involvering i aksjonslæringens ulike faser;

*«Positivt og involverende/ ansvarliggjørende med egenrefleksjon/ involvering av team. Fint at det gikk over tre påfølgende tirsdager. Effektiv bruk av tid til hvert område (ITP). Fint å bruke satsningsområde fra skolens virksomhetsplan.»*

*«Tid til egenrefleksjon, diskusjon på teamet, samt at forberedelsene til presentasjonen er forpliktene, gjør sitt til at det blir at det blir et seriøst arbeid.»*

### Sammenheng/ Coherence

Det tredje kjennetegnet fra Desimones modell (2009) er sammenheng. Bruken av begrepet sammenheng handler i følge Desimone (ibid) om det er opplevd sammenheng mellom innholdet i lærernes læring og lærernes førkunnskap og overbevisninger. Følgende sitater fra studien viser til at det var en opplevd sammenheng mellom førkunnskap og overbevisninger og innholdet i aksjonslæringen;

*«Det meste arbeider jeg jo med daglig, men fikk nye innspill og tips.»*

*«Nyttig, fint å repetere emnet/ spisse fokuset.»*

Alt i alt viser studien at lærerne opplevde at aksjonslæringens innhold stemte godt overens med deres forkunnskaper og oppfatninger om hva vurdering for læring er og skal være.

### Varighet/ Duration

Desimones (2009) fjerde kjennetegn handler om utviklingsarbeidets varighet. Denne studien viser at det er ulike meninger blant lærerne når det gjelder tidsbruken i de ulike fasene av aksjonslæringen. Noen lærere opplever at de hadde nok tid til å sette seg godt inn i de ulike oppgavene, mens andre opplevde at tiden ikke strakk til for å gjøre et skikkelig arbeid. Følgende sitater satt opp mot hverandre viser disse individuelle oppfattelsene av prosessens varighet;

*«Tilfredstillende å få nok tid til refleksjon og det å være i en prosess over tid.»*

*«Litt mer tid til å lage presentasjonen, og jobbe med hvordan vi skulle legge det frem. Det rakk vi ikke snakke om. Hadde vært greit hvis vi visste hvem som skulle si hva når.*

*Presentasjonene hadde blitt mye bedre hvis vi hadde fått mer tid.»*

Ut i fra studiens empiri kom det noen tilbakemeldinger om at tiden som var avsatt til arbeid med avsluttende presentasjon ikke strakk til. Dette er tilbakemeldinger vi som skoleledelse må ta med oss i evalueringen av denne studien og kan også få konsekvenser for avsatt tidsbruk ved gjennomføring av lignende utviklingsarbeid i fremtiden.

### Kollektiv deltagelse/ Collective participation

Det siste og femte kjennetegnet som Desimone (2009) trekker frem er kollektiv deltagelse i prosessene. Prosesser der lærere fra samme skole eller samme trinn, lærer sammen kan vise seg å være svært effektiv læring (ibid). Aksjonslæringsprosessen beskrevet i denne studien involverer alle skolens lærere. Det var ingen lærere som kunne velge bort deltagelse og prosessen innebar faser der både samarbeid i trinnteam og fellessamlinger der hele personalet var representert. Postholm (2012) peker på viktigheten av at skolen har en felles visjon å jobbe etter slik at prosessens læringsmål er tydelige for alle involverte. I denne studien er det mange lærere som trekker frem den kollektive deltagelsen som svært positiv.

*«Nettopp det at modellen går fra individ til plenum. Alle er med.»*

*«Synes det var veldig fint å starte opp prosessen alene. Synes også siste delen var samlende for oss som personale.»*

*«Fint å jobbe i grupper. Bra at vi hadde forberedt oss først. Da hadde alle noe å bidra med.»*

Studien viser at den kollektive deltagelsen og felles fokus på tema var noe som virket motiverende på mange lærere. Sitatene over er et lite utvalg av sitater som roser det kollektive elementet ved aksjonslæringen.

### 5.2.4 Å skape en felles plattform

Bolman og Deal presenterer en innfallsvinkel på organisasjonsforståelse der de ser på organisasjonen gjennom fire ulike perspektiver. (Bolman og Deal 2009) Gjennom å analysere organisasjonen gjennom disse perspektivene er målet og sitte igjen med bedre kunnskap om de komplekse sammenhengene organisasjonen består av (Se teorigapittel for nærmere presentasjon). Alle mennesker er ulike, de har ulike roller, ulike arbeidsoppgaver i hverdagen og vil av den grunn også ha ulike behov for kompetanser og ferdigheter. Dette medfører at lærerne kan ha svært ulike tanker om hva som er den beste praksis, hvilke hensyn skoleledelsen burde ta og hvordan skolens utviklingsarbeid burde legges opp. Ved å samle alle lærerne i aksjonslæringens plenumsdel vil hvert enkelt team sine tanker og refleksjoner presenteres for hele personalet. Dette bidrar til at alle menneskene i organisasjonen får innblikk i likheter og ulikheter ved praksis. Petter M. Senges tanker rundt de fem disiplinene viser at det er nødvendig å påvirke prosessens aktører og deres mentale modeller slik at de blir i stand til å se sammenhenger mellom egne og andres mentale modeller (Senge 1996). Når disse sammenhengene trer klart frem, blir det lettere å kunne enes om en felles visjon. På denne måten kan prosessen også bidra til å skape en felles plattform eller visjon. I denne studien forteller mange lærere at aksjonslæringen i stor grad har bidratt til dette.

*«Ut fra presentasjonene synes jeg det virker som om personalet var rimelig samstemte, så da må en vel si at vi i stor grad har skapt en plattform for videre arbeid.»*

*«Jeg tror vi er på god vei til å få en felles plattform/ visjon i forhold til vurdering for læring. Aksjonslæringen har vært en bevisstgjøring.»*

*«Synes det kom frem at mange gjør mye av det samme, at vi på den måten allerede har skapt en felles plattform. Men tenker at det som er viktig nå, er hva vi gjør videre – hvordan dette blir jobbet med videre. Viktig at det kommer noe mer konkret ut av denne prosessen.»*

Det siste sitatet ytrer et ønske at det skal komme noe mer konkret ut av prosessen. Evalueringen ble gjennomført på et tidspunkt hvor oppsummeringen fortsatt ikke var gjennomført, og lærernes behov for å samle trådene og skissere veien videre kom klart frem. Noe også sitatene under viser;

*«Jeg føler ikke vi har kommet helt i mål, ikke laget/ skapt noe nytt. Men hatt fokus på noe som jeg tror alle føler er et viktig tema. Plattformen vår, på de ulike teamene, var ganske lik. Jeg tenker ut i fra det vi har jobbet med, så må det utarbeides plattform/ visjon... Lage mål for hva vi skal ha fokus på videre. For eksempel egenvurdering. Og fortsette med det vi allerede er gode på. (som kan leses ut i fra brevene...)».*

*«Mange bra tanker og ideer rundt vurdering for læring kom frem, men for å få en felles plattform må vi jobbe videre med å konkretisere det noe mer».*

Evalueringen indikerer at mange lærere følte et behov for å avklare veien videre før de kunne se at aksjonslæringen hadde fungert etter intensjonen. For skoleledelsen medførte denne kunnskapen at oppsummeringen av prosessen måtte dreie seg om å trekke ut fellestrekk ved teamene og skissere videre veivalg i arbeidet med vurdering for læring.

### **5.3 Hvilke erfaringer sitter lærerne igjen med etter prosessen?**

Under arbeidet med vurdering for læring ble deltakerne utsatt for mange erfaringer. Noen erfaringer var planlagt og integrerte deler ved aksjonslæringsprosessen, mens andre erfaringer kom i form av mer spontane hendelser eller observasjoner som ble viktige for enkeltlærere. For David A. Kolb (1984) er det ikke sentralt om erfaringene kommer som følge av en planlagt prosess eller om de har mer spontane årsaker. Det sentrale er hvordan

den erfarende bruker erfaringen til å videreutvikle egen kunnskap eller kompetanse. I denne studien er spørsmålet om hvilke erfaringer lærerne sitter igjen med etter prosessen satt som egen kategori. Dette er gjort for å vise hvor viktig erfaringene er i læringsprosessen. Det er også nødvendig å presisere at alle sitater som brukes i denne studien selvfølgelig er basert på lærernes erfaringer under utviklingsarbeidet. I det følgende vil jeg se nærmere på noen sitater som tyder på at lærerne i noen sammenhenger kan erfare de samme prosessene på ulike måter.

### 5.3.1 Samme prosess – ulike erfaringer

For at skoleledere skal kunne påvirke prosesser i ønsket retning innebærer en kunnskap om hvordan organisasjoner er bygget opp og hvilke mekanismer som har betydning for den daglige driften i en organisasjon. Mange av utviklingsarbeidene i skolen tar sikte på å endre deler av praksis. En slik planlagt endring innebærer planlegging (Jacobsen 2012). Skoleledelsen må fokusere på områder der behovet for endring oppleves sterkest og planlegge videre prosess ut i fra dette. Dag Ingvar Jacobsens modell for planlagt endring i fire faser kan i denne sammenheng være svært relevant for å sikre at endringen tar ønsket retning og at hele organisasjonen blir involvert i endringsarbeidet. At hele personalet er samstemte på hvor behovene for endring er sterkest er ikke en selvfølge. Følgende sitat viser at en av lærerne opplevde at tema som ble valgt for aksjonslæringen ikke opplevdes relevant og at tiden avsatt til prosessen følte bortkastet;

*«Det var kjent materiale fra før, det er greit å repetere ting, men kanskje ikke så omfattende på et tema som ikke er eldre. Følte bortkastet å bruke 3 tirsdager på dette temaet. Jeg mener vi kunne kommet frem til det samme resultatet tidligere.»*

Dette synet på valg av tema kom bare fra denne læreren i evalueringen, men blir viktig for å understreke at hver enkelt lærers opplevelse vil ha betydning for deres arbeid under prosessene. Det å ha god kunnskap om den aktuelle organisasjonen er nødvendig for at planleggingen av endringene skal bli til prosesser som fungerer etter intensjonen. Nemlig å endre praksis mot det bedre.

Gjennom de ulike fasene av aksjonslæringen skulle lærerne skriftliggjøre sine tanker og refleksjoner. I den individuelle delen skjedde dette i brev form og i team-delen foregikk denne produksjonen ved at teamet sammen utarbeidet en digital presentasjon. Felles for

## Kompetanseutvikling gjennom aksjonslæring

---

begge disse oppgavene var at de var utarbeidet på bakgrunn av forberedte spørsmål fra skoleledelsen. De ble også sendt som mail - vedlegg til skoleledelsen etter endt økt. Dette medførte at ledelsen kunne påvirke lærerne på ulike måter. For det første gjennom direkte påvirkning gjennom å snakke med de på ulike stadier i prosessen og indirekte ved å formulere spørsmål og lede de inn på utvalgte sider på nettet (Se beskrivelse av prosessen). Følgende sitat under viser at det å sende skriftlige arbeider til ledelsen bidro til at den aktuelle læreren ønsket å gjøre en ekstra god jobb med oppgavene;

*«Synes det var en spennende måte å arbeide på. Fikk konsentrert meg skikkelig, når jeg satt alene og skrev. Jeg synes imidlertid vi fikk for liten tid. Føler at når jeg skal gjøre et slikt arbeid, vil jeg sette meg skikkelig inn i stoffet. Det at vi skal sende det til ledelsen i sin helhet, bidrar til ønsket om god å bruke god tid. Selv satt jeg en time over og skulle gjerne brukt enda lenger tid i det første brevet.»*

Noen av tilbakemeldingene fra skolens lærere tyder også på at det kan være fruktbart å avklare sentrale begreper i prosessen, slik at lærerne har en felles forståelse av hva som ligger bak begrepene. Dette funnet viser også at det noen ganger kan være nødvendig med å gå dypere inn i hver enkelt lærer, for å kunne være sikker på at du får svar på det du søker. Jeg har tidligere gjort rede for min bruk av begrepet kompetanse i denne studien. Følgende sitat kan tyde på at læreren ikke ser økt bevissthet rundt - og endring av egen vurderingspraksis som en del av egen kompetanse rundt vurdering.

*«Man blir mer bevisst på det arbeidet man gjør og det man bør gjøre mer av. Fin måte å utveksle erfaringer og tanker på. Min kompetanse om vurdering er nok ikke endret så mye.»*

Postholm (2012) viser til at lærere lærer har ulike kognitive prosesser og kan sitte igjen med svært ulikt utbytte av det samme utviklingsarbeidet. Mens noen øker sin forståelse i forhold til det aktuelle tema og endrer sine handlinger i klasserommet i retning sin nye kunnskap og oppfattelse av sin praksisvirkelighet, vil andre sitte igjen med den samme forståelsen de hadde før prosessen startet. Postholm (ibid) argumenterer på tross av dette, at denne siste gruppen med lærere allikevel kan endre sine handlinger i klasserommet på bakgrunn av ulike påvirkninger de har vært utsatt for i løpet av prosessen

I møte med det ukjente kan det være naturlig at noen er skeptiske i sin tilnærming. I denne studien var det også noen lærere som var skeptiske til deler av prosessen.

*«Veldig positivt å få tid til egenrefleksjon! Gode spørsmål og det var også satt av passe med tid. I utgangspunktet litt skeptisk til å sende brevet på mail til ledelsen, i stedet for bare å ta det med til teamet, - men det følte helt uproblematisk under gjennomføringen».*

*«Det gjør ikke meg noe å skrive brev, selv om en del ble usikre av denne metoden. Jeg synes noen ganger det er deilig å jobbe alene også, men føler at vurdering for læring er noe vi har hatt mye om før og da føles det ferdig jobba med før vi startet på oppgaven.»*

At skoleledelsen vurderer og planlegger alle sider ved skolens utviklingsarbeid er viktig for å påvirke personalet i ønsket retning (Desimone 2009). Lærerne ved denne skolen har tidligere ikke gjennomført utviklingsarbeid der skoleledelsen har fått innblikk i deres tanker og refleksjoner gjennom å sende dette skriftlig i brev form. Dette var derfor noe nytt og som noen lærere, uttrykt i sitatet over, var noe skeptiske til. Det var derimot ingen lærere som ga uttrykk for at dette var problematisk i evalueringen. Her kom det i stedet frem mange positive erfaringer med brevskrivningen. Tilbakemeldingen fra lærerne viste at det var stor grad av engasjement og motivasjon i prosessen. Noe Gunnar Berg (2007) trekker frem som helt nødvendig for å bruke brevmetoden som empirigrunnlag i en studie.

*«Bra å få konkrete spørsmål som jeg skulle svare på. Veldig fint å ha en tidsfrist! ...ellers kunne man sisset for lenge for å prøve å gjøre det helt perfekt, og da hadde det tatt alt for lang tid.»*

*«Dette opplevde jeg som veldig nyttig. Men også litt krevende... Ikke alltid så lett å sette ord på hva man faktisk gjør og legger i begreper, likevel positivt at man må gjennom det.»*

*«Bra at man må forplikte seg litt, tror man tenker grundigere over dette når man må skrive brevet. Faren er at man skal gjøre det så riktig og derfor blir opptatt av å gjøre det riktig og ikke helt som det er...»*

### 5.3.2 Presentasjon i plenum

At teampresentasjonene skulle holdes for alle lærerne samlet var viktig for å få frem bevisstheten om at alle jobbet mot det samme målet. På denne måten ble også arbeidet mot en felles visjon (Senge 2004) mer tydelig. Teamene er svært ulike og det kan hende at enkelte lærere får en erfaring gjennom en av presentasjonene som bidrar til en kompetanseutvikling (Dewey 1974, Kolb 1984, Wadel 2004). Som disse lærerne uttrykker det gjennom sitatene under;

*«Det var interessant! Alle får et eget forhold til emnet som vi har jobbet med felles, så det var lett å følge med, og spennende å se om det kunne dukke opp noen nye tanker/ tips.»*

*«Interessant, men litt kjedelig da de fleste teamene hadde de samme svarene. Godt å se at vi tenker ganske likt som skole. Fikk noen ideer og tanker om hvordan vi ønsker å ha det fremover. (Bruke elevsamtalen mer, elevenes egenvurderingsskjema)»*

*«Det var samlende og lærerikt.»*

De aller fleste lærerne opplevde presentasjonen som positive, men at de tydelige føringene fra skoleledelsen førte til at presentasjonene ble svært like.

*«Morsomt, men det blir mye av det samme. Litt kjedelig å være sist...fordi alt var sagt før...»*

*«Det var greit. Det ble veldig mye av det samme fra alle trinnene, men det er vel kanskje positivt?»*

*«Det var interessant å høre de andres meninger. Spennende at mye var likt.»*

Denne samlede opplevelsen av at presentasjonene ble svært like er viktig å ta med videre, slik at vi i fremtidige utviklingsarbeider kan prøve å unngå dette.



### 6 Funn, konklusjoner og veien videre

Under vil jeg presentere funn fra studien. Jeg har plassert funnene under studiens forskningsspørsmål slik det fremgår av drøftingskapittelet.

*På hvilke måter kan en aksjonslæringsprosess bidra til å videreutvikle kompetansen hos lærere?*

1. Studien viser at mange lærere trekker frem at prosessen har bidratt til at de har fått reflektert rundt egen praksis i forhold til vurdering for læring.
2. Studien viser at alle lærere som deltok i evalueringen av aksjonslæringsprosessen opplevde prosessen som en positiv erfaring. I hovedsak blir dette begrunnet med mulighetene til økt bevissthet og refleksjon rundt egen og andres praksis.

*På hvilke måter kan en aksjonslæringsprosess bidra til å videreutvikle skolen som organisasjon?*

3. Studien viser at mange lærere trekker frem at de har fått bedre innblikk i eget teams – og resten av skolens praksis i forhold til vurdering for læring.
4. Studien viser at det er viktig at skoleledelsen har god innsikt i faktorer som kan ha betydning for om prosessen har et vellykket utfall.
5. Studien viser at mange lærere opplever at prosessen ga et godt grunnlag for å utvikle en felles visjon/ plattform for arbeidet med vurdering med læring på skolen.

*Hvilke erfaringer sitter lærerne igjen med etter aksjonslæringsprosessen?*

6. Lærere er mennesker og kan oppleve de samme hendelsene på ulike måter. Studien viser at ulike lærere kan ha svært ulike tanker og erfaringer fra ulike sider ved prosessen.

Forskende partnerskap blir i faglitteraturen beskrevet som et samarbeid mellom forskere og praktikere (Tiller 1999 og Bjørnsrud 2005). Aksjonslæringsprosessen som er beskrevet i denne studien har ikke involvert andre forskere eller konsulenter, men veiledere ved Høgskolen i Vestfold har blitt rådspurt i planleggingsfasen. Aksjonslæringen besto av en prosess som involverte alle skolens lærere og hele skoleledelsen. Gjennom prosessen fikk skolens ledelse informasjon om de ulike lærere og deres praksis. Også lærernes tanker og oppfatninger under selve prosessen ble tydelige gjennom brevene som ble skrevet og presentasjonene som ble presentert fra teamene. Ved å bearbeide denne informasjonen fikk

skoleledelsen god innsikt i alle sider ved prosessen. Denne innsikten ble brukt til å justere opplegget underveis og til å finne felles trekk ved skolen som ble løftet frem og presentert for skolens lærere.

Kompetanseutvikling kan gi seg til kjenne på tre nivåer ved å bruke en aksjonslæringsprosess som beskrevet i denne studien. For det første kan en aksjonslæringsprosess bidra til en individuell kompetanseutvikling. Den enkelte deltager i et utviklingsarbeid stiller med sine individuelle kunnskaper og kompetanser. I møte med andre kunnskaper og kompetanser må alle deltagerne ta et oppgjør med sin individuelle kunnskap og kompetanse. De vil ta til seg det de opplever som riktig og viktig i forhold til sine overbevisninger.

For det andre kan en aksjonslæringsprosess bidra til kompetanseutvikling i grupper. Dette kan være trinnteam, som ble brukt i denne studien, eller andre sammensatte grupper på skolen. Studien viser at deltagerne mener prosessen bidro til at de fikk bedre innblikk i de andres praksis og det ble skapt en arena for faglig diskusjon i teamene.

For det tredje kan kompetanseutviklingen gi seg til kjenne i skolen som organisasjon. Gjennom arbeidet mot felles mål og visjoner vil skolens bestående systemer være under vurdering. Dersom det oppdages systemer som ikke passer inn i forhold til de nye erfaringene som man møter i prosessen, vil det være behov for å endre. I dette arbeidet har skoleledelsen en viktig rolle. Både med tanke på å avdekke svake systemer, men også med tanke på innføring av nye.

### **6.1 Konklusjoner**

Studien viser at en aksjonslæringsprosess kan brukes som grunnlag for å videreutvikle skolens kompetanse. Hvor mye prosessen påvirker den enkelte lærer vil alltid variere. De stiller med ulike forutsetninger og ulike oppfatninger i forhold til hva de anser som god undervisningspraksis. Ved å legge opp til prosesser som tar utgangspunkt i lærerens erfaring med egen praksis, vil alle lærere kunne relatere til - og tilpasse prosessen til egne behov. I hvilken grad den enkelte lærer videreutvikler egen kompetanse handler derfor også om i hvilken grad læreren greier å reflektere rundt egen praksis. Vi har sett at mange lærere gir tilbakemeldinger som indikerer at aksjonslæringen skapte en arena der refleksjon

rundt egen og andres praksis fikk en sentral plass. Dette har igjen bidratt til at flere har justert og endret deler av sin praksis.

Studien viser at en aksjonslæringsprosess kan bidra til å videreutvikle skolen som organisasjon ved at den krever en kollektiv deltagelse. Det er ingen som kan velge å sitte på utsiden. Graden av involvering og engasjement vil variere fra lærer til lærer, men alle er med og jobber mot et felles mål. Ved at skolens lærere videreutvikler egen kompetanse vil også skolens totale kompetanse økes på de aktuelle temaene. Aksjonslæringen kan bidra til at det oppdages styrker eller svakheter ved deler av skolens virke. Skoleledere har derfor en svært viktig rolle i arbeidet med å bearbeide informasjonen som prosessene bringer frem.

Studien viser at lærerne har mange positive erfaringer fra aksjonslæringsprosessen. Den viser også at erfaringene kan variere fra lærer til lærer. Det er viktig å erkjenne at lærere er mennesker med ulike behov, ulike styrker og ulike svakheter. For å møte denne ulikheten er det nødvendig å legge opp prosessene på en slik måte at alle lærere inkluderes. Jeg har tidligere skrevet om ulike faktorer som kan bidra til at utviklingsarbeidene tar en ønsket retning. Kunnskap om endringsprosesser og suksesskriterier kan være viktige faktorer som skoleledere trenger for å planlegge, gjennomføre og evaluere prosesser som virkelig inkluderer alle lærerne og bidrar til å utvikle skolen mot en bedre praksis.

### **6.2 Veien videre etter aksjonslæringsprosessen**

Studien viser tydelig at aksjonslæringsprosessen som er beskrevet i denne studien var en arbeidsform som lærerne ved skolen likte godt. Etter prosessen var ferdig spurte skolens plangruppe om vi kunne bruke denne arbeidsformen videre i prosjektet vurdering for læring. Den første prosessen ble gjennomført for å finne en felles visjon for skolens arbeid med vurdering for læring. Prosessen viste også at lærerne mente at skolen og teamene burde sette av tid til å videreutvikle skolens systemer for egenvurdering. Høsten 2013 ble det gjennomført en ny aksjonslæringsprosess etter samme mønster. Alle skolens lærere var med og øktene var bygget opp etter mønster fra ITP – modellen. En del tilbakemeldinger fra den første prosessen viste at flere lærere mente det ble litt lite tid til teamarbeid. Økten med teamarbeid ble derfor utvidet til to ganger. Individuell - og plenumsdel ble beholdt som en økt hver. I den individuelle delen svarte lærerne på spørsmål som dreide seg om

## Kompetanseutvikling gjennom aksjonslæring

---

egen erfaring med egenvurdering. Svarene ble sendt via mail til skoleledelsen. Alle lærerne fikk også et hefte om egenvurdering som ble delt ut en uke før individuell økt. Målet for teamarbeidet var å planlegge et undervisningsopplegg der egenvurdering var sentralt. I tillegg skulle alle teamene vurdere egen praksis i forhold til egenvurdering. De skulle så lage en plan for hva de ønsket å jobbe videre med i fremtiden. Undervisningsopplegget og planen for videre arbeid med egenvurdering skulle presenteres digitalt for resten av lærerne i plenum. I etterkant ble det gjennomført en ny evaluering. Denne evalueringen viste at lærerne fortsatt var svært positive til aksjonslæring. Flere av teamene mente også at aksjonslæringen hadde bidratt til å endre lærernes vurderingspraksis. Å planlegge et reelt undervisningsopplegg i skolens utviklingstid, å kombinere teori med praksis slik denne prosessen la opp til, var også noe lærerne opplevde som bra.

Våren 2014 skulle skolen gjennomføre siste del i prosjektet vurdering for læring. Denne gangen ble arbeidsformen endret noe. I løpet av en femukers – periode skulle alle teamene planlegge, gjennomføre og evaluere et undervisningsopplegg. Undervisningsopplegget skulle ta utgangspunkt i den planen teamene hadde laget for videre arbeid med egenvurdering. I tillegg hadde skoleledelsen laget noen kriterier for arbeidet. I løpet av de fem ukene planla, gjennomførte og evaluerte alle teamene sine undervisningsopplegg. De lagde også en digital presentasjon som ble vist i plenum. Presentasjonene markerte slutten på prosjektet vurdering for læring.

Skolens møte med aksjonslæring som arbeidsform har vært utelukkende positivt. Lærerne gir tilbakemeldinger om et utviklingsarbeid som gir mening, en tydelig rød tråd i arbeidet og endring av praksis mot det bedre

## 7 Litteraturliste

Archambault, R.D. ed. (1974) *John Dewey on Education, Selected Writings*. The Modern Library, New York: Random House

Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. San Francisco: Chandler Pub. Co.

Berg G. (2003). *Att forstå skolan*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Berg, G. (2007). *Skolekultur – Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bjørnsrud, H. (2003). *Forskermøte med en fortellende skole*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. UiO.

Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Bjørnsrud, H. (2011). Teamarbeid for tilpasset opplæring. Om kollektivt og individuelt lærerarbeid, i: Bjørnsrud, H. og S. Nilsen, (red) (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bjørnsrud, H. (2014) *Den inkluderende fellesskolen – læringskraft for elever og lærere?*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Boleman, L.G og T. E. Deal, (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Borko, H. (2004). *Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain*. Educational Researcher, 33(8).

Buli-Holmberg, J., S. Nilsen, (red) (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Bruner, J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. USA: Harvard College.

Carr, W. og S. Kemmis, (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.

Desimone, L.M. (2009). *Improving impact studies of teachers` professional development: toward better conceptualizations and measures*. *Educational Researcher* 38(3), 181-199.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone

Dewey, J. (1997). *How we Think*. Mineola, New York.: Dover Publications.

Dysthe, O. (2001). *Dialog, Samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Egerblad, T. og T. Tiller, (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.

Emstad, A.B. (2012) *Rektors engasjement i arbeidet med oppfølging av skolevurdering*. Doktoravhandling for graden Ph.d. Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologi ledelse, Program for lærerutdanning, NTNU.

Forskningsetiske komiteer (2011) *FORKNINGSETISKE RETNINGSLINJER FOR SAMFUNNSVITENSKAP, HUMANIORA, JUSS OG TEOLOGI*. Oslo:

Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Jacobsen, D.I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Jacobsen, D.I og J. Thorsvik (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. Rapport nr. 24*. Institutt for sosiologi. Universitetet i Oslo.

Little, J.W. (1987). *Teachers as colleagues*. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook: A research perspective*. (491-510). New York: Longman.

Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2003: 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle*.

Postholm, M.B. (red) (2012) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Revans, R. (1982). *The Origins and Growth of Action Learning*. Bromley: Chartwell-Bratt.

Senge, P.M. (2004). *Den femte disiplin*. Oslo: Pensumtjeneste AS.

Schmuck, R. A. (2006). *Practical action research for change*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget

Tiller, T. (red) (2004). *Aksjonsforskning I skole og utdanning*. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS.

Tingleff Nielsen, L. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet. En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. Ph.d. – afhandling. Århus: Institutt for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Århus Universitet.

Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wadel, C. (2004) *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Hegland Trykkeri A.S.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Helgeland Trykkeri A.S.

Wenger, E. C. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. NY, USA: Cambridge University Press.

Wenger, E. C. and W. M. Snyder, (2000). *Communities of practice: The organizational frontier*. Harvard Business Review 78(1): 139.

### KILDER

E. C.Wenger hjemmeside:  
<http://wenger-trayner.com/> (31.5.2014)

Skolebasert kompetanseutvikling UDIR:  
<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/>  
(31.5.2014)

Vurdering for læring UDIR:  
<http://www.udir.no/Vurdering/Vurdering-for-laring/> (31.5.2014)



## Vedlegg 1 – Individuelle spørsmål

NAVN: Vegard

Vurdering  
for læring

### AKSJONSLÆRING VED STRANDA SKOLE 16.-30. APRIL 2013

Logg inn på <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>

- Gjør deg godt kjent med innholdet på nettsiden
- Svar deretter på spørsmåene under

Spørsmål til refleksjon:

1. Hvilke begreper er de viktigste i "vurdering for læring" ut i fra det du kan lese på nettsiden?  
Læringsfremmende formål, danne grunnlaget for tilpasset oppæring, Mål, kriterier og kjennetegn, tilbakemeldinger – lange, mellomlange og korte intervaller;
2. Hva legger du i begrepet "vurdering for læring"?
3. Hva gjør du allerede i dag i forhold til "vurdering for læring"?
4. Hva ønsker du å gjøre i forhold til "vurdering for læring" i fremtiden ?

- Skriv inn svaret direkte og send som vedlegg på e-post til skoleledelsen
- Behold også en kopi selv da dette skal brukes som utgangspunkt for utviklingsarbeidet tirsdag 23. april

## Vedlegg 2 – Spørsmål til teamene

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'fronter.com/vestfold/main.phtml'. The page header includes the 'fronter' logo and the name 'Vegard Vinje'. A navigation menu at the top contains 'Dagens', 'Personallrom', 'Rom', 'Dokumenter', 'Lenker', 'Portefølje (s)', and 'Deltakere (s)'. The main content area features a news article titled 'AKSJONSLÆRING TIRSDAG 23.4.2013' by 'Vegard Vinje, 2013-04-23'. Below the title, the text reads 'SPØRSMÅL TIL TEAMENE:' followed by a list of three questions and a bullet point. The article concludes with 'Presentasjonen sendes som vedlegg til' and 'Lykke til med arbeidet!'. A 'Tilbake' button is located in the bottom right corner.

**Nyheter**

**AKSJONSLÆRING TIRSDAG 23.4.2013**  
Av Vegard Vinje, 2013-04-23

SPØRSMÅL TIL TEAMENE:

1. Hva legger dere som team i begrepet "vurdering for læring"?
2. Hva gjør dere på trinnet i dag i forhold til vurdering for læring?
3. Hva kan vi som skole gjøre bedre i forhold til vurdering for læring i fremtiden?

- Presentasjonen kan også inneholde erfaringer fra teamrefleksjonen – ting som fungerte bra i forhold til hvordan dere løste oppgaven

Presentasjonen sendes som vedlegg til \_\_\_\_\_ . E-post adr. våre finner du under. (Nyheter fra forrige uke)

Lykke til med arbeidet!

Tilbake

## Vedlegg 3 – Evaluering av aksjonslæringsprosessen

NAVN:

Vurdering  
for læring

### EVALUERING AV AKSJONSLÆRINGSPROSESSEN VED STRANDA SKOLE 16.-30. APRIL 2013

Skriv direkte inn under hvert spørsmål.

Når du er ferdig sender du inn svarene som e-post vedlegg til skoleledelsen

1. Hvordan opplevde du arbeidet med nettstedet;  
<http://www.udir.no/Vurdering-for-larng/>?
2. Hvordan opplevde du å samle tankene dine i form et brev i aksjonslæringsens 1. økt?
3. Hvordan var det å lytte til de andre lærernes brev?(2. økt)
4. I hvilken grad opplever du at teamet ditt tok hensyn til dine tanker og dine forberedelser til teamarbeidet?
5. Hvordan var det å lytte og følge med på de andre teamene og deres presentasjoner i aksjonslæringsens 3. økt?
6. I hvilken grad synes du at vi gjorde å nå aksjonslæringsens mål: «...skape en felles plattform/ visjon for videre arbeid med vurdering for læring ved Husvik skole»?
7. I hvilken grad opplever du at denne aksjonslæringsprosessen har bidratt til å videreutvikle din kompetanse i vurdering for læring?
8. Hvilke positive erfaringer vil du trekke frem fra aksjonslæringen?
9. Er det noe ved aksjonslæringen du skulle ønske hadde blitt gjort på en annen måte?

Kan, vennligst bruke svarene dine kunngjøring i en masterstudie der han skriver om

aksjonslæring som metode for skoleutvikling?

ja

nei (ta bort den ene)