

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i profesjonspedagogikk

Mai 2021

Utvikling av lærende profesjonsfellesskap i barneskolen: Et aksjonsforskningsprosjekt med fokus på dybdelæring i begynneropplæringen

«Når vi plutselig får presentert et nytt begrep som vi tenker er noe nytt, også ser vi at vi gjør mye av det fra før. Man blir matt når man hele tiden får presentert nye ting, men min aha-opplevelse var at dette har vi som gruppe gode tanker rundt allerede og forstår begrepet ut ifra vår pedagogiske praksis i mye større grad enn vi trodde. Dette har senket mitt stressnivå» (refleksjonslogg, lærer 26.11 2020)

Monika van Pelt Theiste



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Abstract

The topic for this study is research and development work in schools. The study looks at how action research can promote learning in a professional community through work with a pedagogical topic. The research question for the study is as follows: To what degree can action research contribute to the development of a professional learning community, working with the topic of in-depth learning in lower elementary school?

The degree of success in relation to this issue is measured by discussing the research findings in the light of expansive learning cycles. The study contributes to the discussion about why and how teachers learn and is meant as an example to look too. The study has a practice-oriented qualitative design where analysis tools from activity theory are used to analyse the development process. The activity theory's focus on contradictions as a driving force for development has through the study proved to be a good tool in research and development work where democracy, participation and a research approach to own practice has been consistent.

The action research consisted of pre mapping, interventions, and measurements with a selection of teachers at a primary school. The methodological and theoretical frameworks used in the study are activity-theoretical formative interventions.

The analysis result points to four main findings:

- The significance of mirroring data,
- The significance of theoretical insight
- The significance of practical examples
- The significance of experience sharing.

The results from the study show that action research with a focus on expansive learning contributes to a high degree of the development of learning in the professional community.

The results have evolved from quotes stating individual turning points which the teachers described during and after the interventions and which in turn could be linked to theory and research around professional learning communities.

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er forskning og utviklingsarbeid i skolen. Studien setter søkelys på hvordan aksjonsforskning kan fremme det lærende profesjonsfellesskapet gjennom arbeid med et pedagogisk begrep. Problemstillingen for oppgaven er som følgende: I hvilken grad kan aksjonsforskning bidra til utvikling av lærende profesjonsfellesskap i arbeid med dybdelæring i begynneropplæringen?

Graden av suksess i forhold til denne problemstillingen måles gjennom å drøfte funnene i forskningen i lys av ekspansive læringssykluser. Studien gir et bidrag til diskusjonen rundt hvorfor og hvordan lærere lærer og er ment som et eksempel å se til. Studien har et praksisrettet kvalitativt design der analyseredskaper fra aktivitetsteori brukes for å analysere utviklingsprosessen. Aktivitetsteoriens fokus på motsetninger som drivkraft til utvikling har gjennom studien vist seg som et godt verktøy innenfor forskning og utviklingsarbeid der demokrati, medvirkning og forskende tilnærming til egen praksis har vært gjennomgående. Aksjonsforskningen bestod av kartlegginger, intervensjoner og måling med et utvalg lærere ved en barneskole. De metodologiske og teoretiske rammene som brukes i studien er aktivitetsteoretiske formative intervensjoner.

Analysen peker mot fire hovedfunn:

- Betydningen av speilingsdata
- Betydningen av teori
- Betydningen av praktiske eksempler
- Betydningen av erfaringsdeling.

Studiets resultater viser at aksjonsforskning med fokus på ekspansiv læring bidrar til utvikling av det lærende profesjonsfellesskapet. Resultatene er utredet på bakgrunn av uttalte individuelle vendepunkter som lærerne beskrev underveis og i etterkant av intervensjonen og som igjen kunne knyttes opp mot teori og forskning rundt det lærende profesjonsfellesskapet.

Forord

Etter en lang reise er jeg ved veis ende. Gjennom prosessen har jeg blitt presentert for et nytt teoretisk og praksisnært landskap innenfor temaet *utvikling av det lærende profesjonsfellesskapet*. Jeg har blitt kjent med nye og spennende teoretiske perspektiver og begreper, som jeg tror vil gjøre seg gjeldende i norsk utdanningsforskning i årene fremover. I denne prosessen har jeg lest, reflektert, diskutert, skrevet og ikke minst tvilt, og så har jeg lest litt til. Med kyndig hjelp fra min veileder Thomas Eri, fant jeg en retning for arbeidet mitt der vi utviklet et spennende og lærerikt prosjekt. Det har vært en styrke for egen profesjonsutvikling å få erfaring med aksjonsforskning som forsknings- og utviklingsmetode. Jeg har de siste to månedene søkt på nye jobber og merket en stor interesse for min studie fra alle rektorene jeg har snakket med. Den skolen som jeg valgte til slutt skal i gang med et aksjonsforskningsprosjekt i samarbeid med UIA høsten 2021, og jeg gleder meg. Selv om både planleggingen, utførelsen og teorien rundt aktivitetsteoretisk aksjonsforskning har vært til tider forvirrende og komplisert, er jeg glad for at jeg valgte denne retningen for min masterstudie. Jeg kan knytte det jeg har lært gjennom prosessen direkte til min skolehverdag og fått en erfaring innenfor utviklingsarbeid jeg aldri skulle vært foruten. Mine kollegaer på jobb har fått en start på noe som kan utvikles videre. De har opplevd at prosessen har utviklet det lærende profesjonsfellesskapet, der de har oppnådd en bedre relasjon og trygghet i møte med hverandre og i møte med et nytt abstrakt kunnskapsbegrep.

Asker, 16.mai 2021

Monika van Pelt Theiste

Innhold

Innhold	4
1. Innledning	8
1.1 Kontekstuell bakgrunn:.....	8
1.2 Forskerrollen.....	10
1.3 Problemstilling.....	11
1.3.1 Begrensning av problemstillingen.....	11
1.4 Masteroppgavens struktur.....	11
2. Teori.....	12
2.1 Kunnskapsteoretisk posisjon og paradigmer	13
2.2 Sosiokulturelt læringssyn	14
2.3 Aksjonsforskning og aksjonslæring som teoretisk utgangspunkt.....	15
2.3.1 Ulike former for aksjonsforskning	17
2.3.2 Formative intervensjoner.....	18
2.4 Kulturhistorisk aktivitetsteori	20
2.4.1 Sentrale prinsipper og begreper i aktivitetsteori	21
2.5 Profesjonelle læringsfellesskap	31
2.5.1 Profesjonsutvikling og det lærende fellesskapet	32
2.5.2 Senges fem perspektiver på den lærende organisasjon	34
3. Metode	43
3.1 Forskningsdesign	43
3.1.1 Fenomenologisk-hermeneutiske design	43
3.1.2 Analyseenheter	45
3.2 Forsknings- og utviklingsprosessen.....	46
3.2.1 Utvalg	47
3.2.2 Deltakelse	47

3.2.3	Oppstart	48
3.2.4	Organisering	49
3.2.5	Utviklingsprosessen	50
3.3	Datainnsamling	54
3.3.1	Kvalitativt forskningsintervju	55
3.3.2	Intervjuguider	55
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene	56
3.3.4	Refleksjonslogg	57
3.3.5	Deltagende observasjon.....	57
3.4	Analyse	58
3.4.1	Trianglerende analyseprosess.....	58
3.4.2	Tematisk/deskriptiv analyse	59
3.4.3	Analytisk koding - diskursanalyse	60
3.5	Vurdering av forskningskvalitet	62
3.5.1	Validitet og reliabilitet	62
3.6	Etiske betraktninger	64
3.6.1	Min rolle som insider og forsker på egen praksis	64
3.6.2	Andre etiske betraktninger	65
4.	Presentasjon av funn	66
4.1	Førintervju	66
4.1.1	Tematiske funn - behov og medierende verktøy	67
4.1.2	Analytiske funn – Oppdagelse av motsetninger.....	68
4.2	Første intervusjon – en todelt prosess.....	70
4.2.1	Tematisk analyse	71
4.2.2	Analytiske funn.	72
4.2.3	Identifisering av vendepunkter.....	73
4.3	Andre intervusjon	75

4.3.1	Identifisering av vendepunkter.....	77
4.4	Tredje intervensjon.....	77
4.4.1	Identifisering av vendepunkt.....	78
4.5	Fjerde intervensjon.....	79
4.5.1	Identifisering av vendepunkt.....	80
4.6	Etterintervjuene.....	80
4.6.1	Indikasjoner på opplevde vendepunkter.....	81
4.7	Oppsummering funn.....	81
5.	Drøfting og analyse.....	82
5.1	Betydningen av speilingsdata.....	82
5.1.1	Demokratisk prosess og autonom motivasjon.....	83
5.1.2	Delt visjon på gruppenivå, fra det personlige til det delte.....	84
5.1.3	Personlig mestring.....	85
5.1.4	Behovet for transformativ agency.....	86
5.2	Betydningen av teori.....	87
5.2.1	Systemisk tenkning - aktivitetsteori.....	88
5.2.2	Appersepsjon og kraftfull refleksjon.....	89
5.3	Betydningen av erfaringsdeling.....	91
5.3.1	Internalisering og eksternalisering.....	91
5.3.2	Didaktisk sensibilitet og intersubjektivitet.....	92
5.3.3	Gruppelæring.....	94
5.4	Betydningen av praktiske eksempler for utvikling av fellesforståelse.....	95
5.5	Oppsummering: Funnene sett i lys av den ekspansive læringssirkelen.....	96
5.6	Veien videre og muligheten for ekspansiv læring på organisasjonsnivå.....	97
6.	Konklusjon.....	99
	Referanser.....	101
	Vedlegg.....	105

Figurliste:

<i>Figur 1 Oversikt over ulike teorier Postholm 2010 s. 20</i>	12
<i>Figur 2 Illustrasjon av internalisering og eksternalisering (Engeström 1999)</i>	15
<i>Figur 3 Fasene i Carr og Kemmis refleksjonsspiral (1986)</i>	17
<i>Figur 4 Grunnstrukturen i et sosialt aktivitetssystem (Engeström 2001)</i>	22
<i>Figur 5 Methodological onion for analyzing contradictions in discourse data (Engeström og Sannino 2011)</i>	26
<i>Figur 6 Discursiv manifestasjon of contradictions. Engeström og Sannino (2011)</i>	26
<i>Figur 7 Sequence of learning actions in an expansive learning cycle (Engestrøm og Sannino 2010) Oversatt av Eri og Aas (2020)</i>	27
<i>Figur 8 Modell som konkretiserer prosesser som fører til utvikling (Smith & Ulvik, 2018, p. 89)</i>	33
<i>Figur 9 Senges fem perspektiver på den lærende organisasjon</i>	35
<i>Figur 10 Bilde av felles arbeid, 1. intervensjon</i>	71
<i>Figur 11 Aksjonslæringen sett i lys av den ekspansive lærings sirkelen.</i>	96

Tabeller:

Tabell 1 Eksempel på tematisk analyse.....	60
Tabell 2 Eksempel på analytisk koding.....	61
Tabell 3 Motsetningsmatrise.....	70

Vedlegg:

Vedlegg 1: Søknad til NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter (inkluderer samtykkeskjema)

Vedlegg 3: Intervjuguide 1

Vedlegg 4: Intervjuguide 2

1. Innledning

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan aksjonsforskning kan bidra til å utvikle et lærende profesjonsfellesskap på en barneskole. Jeg har ledet en aksjonsforskningsprosess i et lærerteam på skolen jeg er ansatt. I fire uker jobbet vi med å utvikle undervisning for dybdelæring i begynneropplæringa og for å utvikle et bedre lærende profesjonsfellesskap oss imellom. I min rolle som forsker, lærer og leder av teamet har følgende fire prinsipper fra aktivitetsteori og formative intervensjoner vært viktige i aksjonsforskningsprosessen: 1) endringsprosessen skal «eies» av deltagerne, 2) spenninger og motsetninger må håndteres underveis og er potensielle kilder til utvikling, 3) innhold og retning på intervensjonene forhandles frem i teamet, og 4) målet er å utvikle lokalt tilpassede løsninger på bakgrunn av lærernes ønsker og behov.

1.1 Kontekstuell bakgrunn:

Behovet for en forandret lærerrolle?

Lærersamarbeid er en helt sentral del av læreryrket i dag der felles formål, felles ansvar og gjensidig læring står sterkt. St. meld nr. 11(2008-2009) beskriver forventningene til lærerrollen som setter søkelys på lærernes samarbeid med kollegaer som ett av tre hovedområder for utøvelsen av vår profesjon. St. meld nr. 28 (2015-2016) beskriver lærersamarbeidet med begrepet profesjonsfellesskap: «.. *et faglig fellesskap som selv bidrar til å lage felles standarder og utvikle profesjonelle normer som skal ivareta skolens brede mandat*» (kap. 7.1), og peker på ledelsens ansvar for at skolen skal kjennetegnes som «*en lærende organisasjon*». Her er det viktig å poengtere at en lærende organisasjon forutsetter at det er individer som lærer (Senge 2006). For første gang er lærerens læring omtalt i en læreplan, dette stiller noen krav til oss lærere. Offentlige organisasjoner er i større grad gjenstand for politisk styring enn private, ofte er det mest fokus på evidensbasert utdanningspolitikk og for lite forskningsbasert og lærerstyrt. Utviklingsarbeid i skolen har tidligere vært preget av en ovenfra-og-ned profesjonalisering med fokus på implementering av evidensbaserte metoder (Afdal, 2014).

Det viktigste i skolen som organisasjon er å ikke reprodusere eksisterende kunnskaper, men å videreutvikle dem, der lærerne selv må ta medansvar. Samarbeid og kollegialitet utgjør altså en vesentlig rolle i en politikk for «*restrukturering av skolen utenfra og utvikling av den innenfra*» (Hargreaves & Torbjørnsen, 1996, p. 196). På bakgrunn av våre

styringsdokumenter er det lærerne selv som skal bære en god del av reformarbeidet, som blant annet handler om læreplanarbeid og skoleutvikling. Dette krever at det bygges opp positive samarbeidsrelasjoner i lærerkollegiene (Hargreaves & Torbjørnsen, 1996). Samarbeid og kollegialitet i seg selv fører ikke automatisk til myndiggjøring, kritisk refleksjon og motivasjon for skoleutvikling. Det handler om å klare å utvikle en skolekultur der lærerne ser nytten i å utforske egen praksis, da krever det erfaring med ulike forskende tilnærminger (Postholm, 2012a).

Aksjonsforskning i skolen

I *Ekspertgruppen om lærerrollen* (2016) blir aksjonsforskning og aksjonslæring fremhevet som en metode for å få fram lærernes stemmer. Rapporten viser også til et økt behov i norske utdanningssystemer for en mer utforskende tilnærming til undervisning. Linda Darling-Hammond (2017) har gjort en omfattende internasjonal forskningsoppsummering om hva som kjennetegner velfungerende utdanningssystemer. Gjennom studien fant hun ut at en av nøkkelfaktorene var lærerfellesskapets forskende tilnærming til egen praksis. Der det er snakk om å stille spørsmål ved det etablerte, ikke bare dele det, som det avgjørende for å få til velfungerende utdanningssystem. Det trekkes videre frem at sterke lærerfellesskap er preget av lærere som er åpen rundt ulike spenninger og dilemmaer de står i, der fellesskapet er med på å diskutere disse grundig for å finne frem til nye løsninger på problemet.

På bakgrunn av mange slike forskningsrapporter har det de siste årene skapt en økt interesse for aksjonsforskning og aksjonslæring som metode for profesjonsutvikling (Postholm, 2012a; Tiller, 2006).

Aksjonsforskning og aksjonslæring, endring og utviklingsarbeid

Aksjonsforskning er et relativt bredt og sammensatt felt. Jeg har valgt aksjonsforskning i form av formative intervensjoner som metodologi, vitenskapsteoretisk og teoretisk utgangspunkt for vår utviklingsprosess fordi jeg ønsket å involvere lærerne. Jeg ville også spore en endring i vårt aksjonsforskningsprosjekt, nettopp fordi endring er et mål i aksjonsforskning i motsetning til flere andre forskningsteoretiske og metodologiske utgangspunkt (Jean, 2013; Tiller, 2006). Aksjonsforskning er innovativt (Eri & Aas, 2020), fordi den setter søkelys på transformasjon. I en slik prosess hvor transformasjon og innovasjon er sentralt, vil den demokratiske grunnverdien kunne gjenspeiles i deltakelse og eierskap til prosessen blant lærerne. Jeg ønsket å legge til rette for at mine kollegaer i forskergruppen bidro til egen læringsprosess. Deres drøftinger og opplevde vendepunkter gjennom prosessen er

datamaterialet og empirien for forskningen. Jeg ønsket altså å få innblikk i en refleksjonsprosess rundt deres arbeid med dybdelæring i begynneropplæringen.

1.2 Forskerrollen

Jeg vil her avdekke noen sider som får betydning for forskerrollen og hva jeg velger å undersøke. Her vil jeg tydeliggjøre hvorfor jeg valgte denne måten å forske på og hvorfor det ble dybdelæring og det lærende profesjonsfellesskapet som tema for vår aksjonsforskningsprosess.

I tillegg til det som er beskrevet i den kontekstuelle bakgrunnen, ønsket jeg å øke min kompetanse i å lede en forsknings- og utviklingsprosess. Min begrunnelse for valg av aksjonsforskning, med søkelys på ekspansiv læring som metodologisk rammeverk, kan beskrives ut fra flere forhold. Gjennom mine åtte år som lærer på skolen jeg forsket på, har jeg opplevd og observert en del spenninger i form av konflikter og dilemmaer, spesielt knyttet til profesjonsutvikling og bruk av tid. Jeg har en nær relasjon til mine kollegaer, der vi ofte i fellesskap har gitt uttrykk for frustrasjon rundt konfliktene og dilemmaene vi har stått i. Vi har diskutert at vi savner mer strukturerte samarbeidsformer på tvers av trinn som er mer praksisnært, der vi får sammenhengende tid til å diskutere utfordringer knyttet til vår undervisning. Vi har opplevd flere utviklingsprosesser der det har vært lite autonomi og medvirkning, som har resultert i følelsen av å kaste vekk dyrbar tid. I aksjonsforskningsprosjektet hadde vi derfor behov for å løfte de opplevde spenningene, som preger vår skolekultur, opp fra det personlige til et mer teoretisk og systemisk nivå for å få en bredere forståelse av vår arbeidssituasjon. Aksjonsforskning har et ontologisk perspektiv som innebærer at alle mennesker ansees som likeverdige samarbeidspartnere (Jean, 2013). Aksjonsforskningens søkelys på transformasjon gjennom demokratiske prosesser var derfor en metode som passet godt til våre ønsker og behov. Temaet for vår aksjonsforskningsprosess ble bestemt på første intervensjon gjennom kollektiv refleksjon, på bakgrunn av spillingsdata fra førintervjuene med lærerne (se. kap.3.2.5).

Et masterprosjekt som dette har sine tydelige begrensninger i forhold til tid og størrelse på aksjonsforskningsprosessen. Jeg vil derfor tydeliggjøre min intensjon og formålet med studien. Jeg ville undersøke hvilken effekt et lite aksjonsforskningsprosjekt kunne ha for å få til en begynnelse på utviklingen av en mer samarbeidende skolekultur og om dette kunne fungere som en start for et kontinuerlig lærende profesjonsfellesskap på tvers av trinn.

Masterprosjektet er ment som noe å se etter og gir et grunnlag for vår organisasjon til å reflektere rundt hva det er som fører til gode utviklingsprosesser.

På bakgrunn av den kontekstuelle beskrivelsen, min rolle og mine kollegers ønsker og behov er min problemstilling derfor som følger:

1.3 Problemstilling

I hvilken grad kan aksjonsforskning bidra til utvikling av lærende profesjonsfelleskap i arbeid med dybdelæring i begynneropplæringen?

1.3.1 Begrensning av problemstillingen.

For å måle graden av suksess i forhold til denne problemstillingen vil jeg se på utvikling av det lærende profesjonsfelleskapet i lys av følgende:

- Hvilke vendepunkter kan identifiseres gjennom aksjonsforskningsprosjektet?
- Hva stimulerer til disse vendepunktene?
- På hvilken måte kan disse individuelle vendepunktene knyttes til utvikling av det lærende fellesskapet?
- Hvordan kan disse endringene/vendepunktene ses i lys av ekspansive læringssykluser?

1.4 Masteroppgavens struktur

Jeg har først skrevet en innledning hvor utgangspunktet for forskningen drøftes. Her fremmer jeg utvalgte styringsdokumenter jeg mener er relevante. Videre presenteres en bakgrunn beskrivelse av aksjonsforskning i skolen og noe aktuell forskning på området. Jeg har også drøftet kort en posisjonering av forskerrollen, der jeg beskriver formålet med utviklingsarbeidet og studien. Jeg har videre beskrevet bakgrunn for valg av problemstilling for å tydeliggjøre at temaet for aksjonsforskningsprosessen ble bestemt gjennom en demokratisk prosess.

I kapittel to drøftes teoretiske perspektiver gjennom fire hoveddeler: paradigmer, teoretiske modeller, mellomteorier og substantiver teorier. Innledningsvis redegjør jeg for oppgavens kunnskapsteoretiske posisjon og læringssyn. Deretter presenterer jeg ulike teoretiske modeller med relevans for aksjonsforskningen som teoretisk og metodologisk perspektiv. Videre redegjør jeg for kulturhistorisk aktivitetsteori for å synliggjøre mine analyseenheter og min teoretiske tekning bak organiseringen av aksjonsforskningen. Til slutt viser jeg til teori og

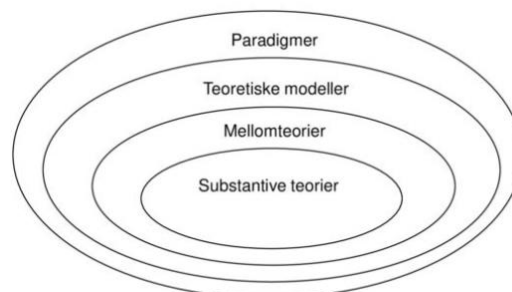
forskning rundt profesjonsutvikling, som sammen med aktivitetsteori skal svare på min problemstilling. Teorikapittelet vil derfor ha betydning for både metodevalg og oppgavens problemstilling.

I det tredje kapittelet drøfter jeg metodologiske perspektiver. I kapitelet redegjør jeg for metoden jeg har brukt i aksjonsforskningsprosessen, som er formative intervensjoner med fokus på ekspansiv læring. Deretter presenteres metodene jeg har brukt for å samle inn data for å belyse mine analyseenheter. Jeg vektlegger spesielt forskning- og utviklingsprosessen i dette kapitelet. Dette er fordi selve forskningen handler om lærernes utviklingsprosess og tydeliggjør den iterative prosessen som aksjonsforskning handler om.

De to siste delene av oppgaven er presentasjon av funn og drøfting. I resultatdelen blir svarene fra etterintervjuene og utdrag fra refleksjonsloggene fra lærerne redegjort for, og i etterkant diskuteres de i lys av teorien som er presentert i teorikapitlet.

2. Teori

I denne delen av masteroppgaven vil jeg presentere teori som har vært av betydning for innhold og retning i aksjonsforskningsprosessen og for analyse av forskningsmaterialet. Teorikapittelet tar for seg fire hoveddeler. Disse hoveddelene kan deles inn i fire nivåer som er med på å vise hvilken vitenskapsteoretisk posisjon jeg tar gjennom oppgaven. Her bruker jeg Postholm (2010) sin fremstilling av teorier som er en form for rangering av disse i forhold til hverandre og i forhold til praksisfeltet. «*De ulike sirklene i figuren representerer teorier som nærmer seg virkeligheten på en stadig mer begrenset og konkret måte*»(Postholm, 2010, p. 20).



Figur 1 Oversikt over ulike teorier Postholm 2010 s. 20

I den første delen redegjør jeg for hvilken teoretisk posisjon jeg plasserer min forskning innenfor. Deretter tar jeg for meg det sosiokulturelle læringsynet som den grunnleggende læringsforståelsen gjennom aksjonsforskningsprosessen. Videre presenteres viktige prinsipper og begreper fra aksjonsforskning og aktivitetsteori som har vært av betydning for studien og denne oppgaven. Til slutt redegjør jeg for teori rundt profesjonsutvikling og det lærende fellesskapet som jeg i drøftingsdelen bruker for å analysere funnene opp mot problemstillingen.

Jeg har brukt aktivitetsteori og formative intervensjoner som teoretisk rammeverk rundt organiseringen av forskning og utviklingsarbeidet. Jeg benyttet aktivitetsteori som et tenkeverktøy i aksjonsforskningsprosessen. Aktivitetsteori bringer med seg et eget begrepsapparat og analyseverktøy som jeg benytter i kap. 3, 4 og 5.

2.1 Kunnskapsteoretisk posisjon og paradigmer

En vitenskapsteoretisk posisjon gir et rammeverk for hvordan virkeligheten forstås, også kalt ontologi, og hvordan vi vitenskapelig sett skal få tilgang til denne virkeligheten, altså epistemologi (Anker, 2020). Anker (2020) deler de ulike vitenskapsteoretiske posisjonene i hvordan de fremstiller virkeligheten og hvordan de ønsker å utforske den. Som hun selv sier, er dette en forenklet måte å se de ulike paradigmene, men gir en kort overflateforklaring på disse omfattende tradisjonene. Her viser hun til den positivistiske tradisjonen når prosjekter ønsker å forklare fenomener der de er opptatt av å kartlegge og finne generelle lover eller å forklare på bakgrunn av lovmessigheter. Posisjoner som er opptatt av å forstå den menneskelige verden, har et humanvitenskaplig blikk og er interessert i ulike former for fortolkning. En slik posisjon legger vekt på mening i hva personer tillegger egne og andres handlinger og har en hermeneutisk posisjon (Anker, 2020, p. 47). Den siste kategorien handler om å fortelle virkeligheten der språket og samfunnskonstruksjoner er gjenstand for analyse. Denne posisjonen har et konstruktivistisk utgangspunkt som betyr at det legges spesielt vekt på sosial konstruksjon av virkeligheten, der personer alltid handler innenfor en kontekst. For å undersøke et fenomen må derfor konteksten tas i betraktning (Postholm, 2010).

Min forskning bygger på de to siste posisjonene, altså en hermeneutisk og konstruktivistisk posisjon, fordi jeg ønsker å fortelle og forstå noe om et sosialt fenomen. Den hermeneutiske posisjonen utdyper jeg videre i kap 3.1.1. I min studie ble forståelse og mening skapt sammen med andre mennesker. Det betyr at menneskets sosiale, kulturelle og historiske setting, vil ha

betydning for forståelsen av virkeligheten. Det sosiale samspillet med fokus på språk som et medierende artefakt, spenninger og vendepunkter i prosessen vil ha betydning for hvordan jeg svarer på min problemstilling.

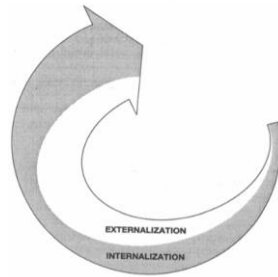
2.2 Sosiokulturelt læringssyn

Sosiokulturell læringsteori er en retning innenfor konstruktivistisk teori der det fremheves at vi utvikler og konstruerer våre begreper i interaksjon med det sosiale og kulturelle miljøet vi er en del av (Postholm, 2010). Både aksjonsforskning, aktivitetsteori og teori rundt det lærende fellesskapet har dermed et sosiokulturelt læringssyn. Berger og Luckmann (2000) tar for seg hvordan kunnskap oppstår og har et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn. De mener at all kunnskap konstrueres av mennesker selv, både individuelt og intersubjektivt, altså sammen med andre. Den kulturelle konteksten vi befinner oss i påvirker vår profesjonskunnskap. Berger og Luckmann (2000) skiller mellom hverdagskunnskap og evidensbasert kunnskap og påpeker at vår hverdagskunnskap blir til gjennom språk, minner fra våre erfaringer og utvikling av roller som vi modellerer oss etter. De skriver videre at man må passe seg for de gitte sannheter som har blitt en del av vår hverdagskunnskap, der refleksjon ofte uteblir. Det viktigste i en utviklingsprosess er å utvikle kritisk tenking der man stiller spørsmål om den gitte kulturelle konteksten, både for elevene i klasserommet og blant lærere. På den måten kan vi stadig utvikle vår didaktiske refleksjon, der det viktigste er å utvikle forståelse for andres virkelighet og deres narrative fortellinger (Berger, Wiik, & Luckmann, 2000). Berger og Luckmann er opptatt av hvordan samhandling i samfunnet skaper en felles virkelighet. Det skjer gjennom tre parallelle prosesser:

1. *internalisering*, der aktørene ubevisst suger opp samfunnets strukturer og forventninger
2. *eksternalisering*, der de (gjen)skaper ny virkelighet
3. *objektivering*, som endrer de sosialt skapte strukturene til størrelser som tas for gitt, og dermed kan sies å bli objektive

(Berger et al., 2000, p. 13)

Denne sosiokulturelle sammenhengen mellom individuell og kollektiv læring tydeliggjøres gjennom Engetröms (1999) illustrasjon av internalisering og eksternalisering:



Figur 2 Illustrasjon av internalisering og eksternalisering (Engeström 1999)

I likhet med Berger og Luckmann, hevder Engeström, at det ikke bare er subjektet som internaliseres i kulturen. Det skjer også en eksternalisering ved at subjektet legger igjen sine egne bidrag og dermed påvirker den aktuelle kulturen (Punamäki-Gitai, Engeström, Miettinen, & International Congress for Research on Activity, 1999) En slik kollektiv endringsprosess kan videre forstås og gjennomføres gjennom det Engeström kaller for ekspansive læringscykluser, dette kommer jeg tilbake til i kap. 2.4.1.2.

Menneskers erfaring trekkes frem som sentralt innenfor sosiokulturell læringsteorien og Tiller (2006) fremhever begrepet erfaringslæring som en relativt ny trend innenfor flere av samfunnets arenaer. Dette bruker Tiller (2006) blant annet for å argumentere for en mer aksjonsrettet forskningstilnærming der erfaringer sammen med fremoverrettede aksjoner kan føre til kollektiv læring.

2.3 Aksjonsforskning og aksjonslæring som teoretisk utgangspunkt

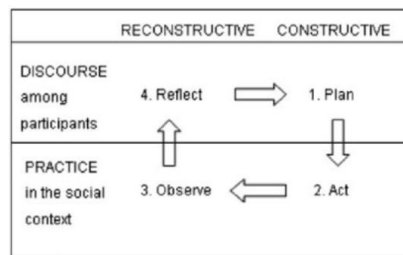
De normative prinsippene i aksjonsforskning er blant annet å bidra til lokal utvikling, til forskersamfunnet og til egen utvikling som forsker, som en demokratisk prosess der aktørene har eierskap og medvirkning i prosessen (Ulvik et al., 2016). Dette omfavner ett av hovedprinsippene i teorier rundt profesjonsutvikling om endring nedenfra (Stoll, Bolam, McMahan, Wallace, & Thomas, 2006; Ulvik, Riese, & Roness, 2016). Aksjonsforskning blir ofte koblet sammen med profesjonell utvikling hos lærere der det handler om læreres læring og hvordan de kan koble sammen erfaringer, teori og praksis. Som masterstudent har jeg ennå ikke tilegnet meg den store oversikten over det enorme fagfeltet som aksjonsforskning er, med en rekke ulike teoretiske og metodiske retninger. Jeg tar derfor utgangspunkt i det Tiller

(2006) skriver om at det ikke har vært utført mye aksjonsforskning i den norske skolen, sammenliknet med andre forskningsstrategier eller metoder, men at det i de siste årene har vært en økende interesse og anerkjennelse for denne måten å forske på. Aksjonsforskning, slik jeg forstår det, er først og fremst utvikling i og av praksis.

Aksjonsforskning har som mål å få til en systematisk undersøkelse av egen praksis og har en intensjon om å informere og utfordre tidligere praksis innenfor lærerens arbeidsmiljø (Ulvik et al., 2016). Tiller (2006) påpeker at *«aksjonsforskning ikke er 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, 2006, p. 48). Med andre ord er ikke aksjonsforskning en metode, men en strategi, altså et metodologisk utgangspunkt for både utviklingsarbeidet og forskningen som utføres.

Tiller (2006) skiller mellom aksjonsforskning og aksjonslæring. Aksjonslæring er det lærerne gjør i sin hverdag for å utvikle og forbedre praksis. Aksjonsforskning skjer når forskerne gjør dette forbedringsarbeidet sammen med lærere og skoleledere, og produserer vitenskapelige tekster. Tiller (2006) forklarer at aksjonslæring er et relativt nytt begrep, men praksisen er likevel gammel. Han beskriver praksisen som en utviklingsorientert læring, som fester blikket framover på den veien en går i arbeidsfellesskapet. For bedre å forstå hva aksjonslæring er, setter han den i sammenheng med det tilhørende begrepet erfaringslæring. Mens erfaringslæringen er tilbakeskuende, er aksjonslæring fremoverrettet (Tiller, 2006). Men disse to læringsdimensjonene henger også nært sammen. Slik jeg forstår det handler det om å bruke erfaringer og vår praktiske yrkesteori som grunnlag for refleksjoner over hvilke aksjoner som kreves for å komme videre i en utviklingsprosess. En slik måte å se aksjonsforskning på henger sammen med de ekspansive læringssyklusene slik Engeström (2010) fremstiller dem. Der handler første og andre ledd i syklusen om å stille spørsmål for deretter å gjennomføre en historisk og empirisk analyse av eksisterende praksis. Dette kommer jeg tilbake til i kap 2.4.1.2.

Tillers forståelse av aksjonslæring har mye til felles med hvordan Wilfred Carr & Stephen Kemmis (1986) definerer aksjonsforskning. De har utviklet en aksjonsforskningsmodell hvor planlegging, handling, observasjon, og ny planlegging kan sees som en spiral som i prinsippet aldri tar slutt. Gjennom kollektiv refleksjon forenes fortidige og framtidige tanker og handlinger, som sammen danner et mulig grunnlag for utvikling av ny og/eller forbedret praksis.



Figur 3 Fasene i Carr og Kemmis refleksjonsspiral (1986)

2.3.1 Ulike former for aksjonsforskning

Det finnes ulike varianter av aksjonsforskning avhengig av hvor forskerstyrt eller deltakerstyrt et aksjonsforskningsprosjekt er. Et aksjonsforskningsprosjekt har som mål å endre praksis, men det finnes også varianter som har teoriutvikling som hovedmål. I tillegg har det vært, og er, diskusjoner blant forskere om hvilken variant av aksjonsforskning som ansees som «best» eller hvilke teorier som bør ha forrang (Jean, 2013). Jean McNiff (2013) beskriver noe av det grunnleggende innen aksjonsforskning slik *“It is a form of words that refers to people becoming aware of and making public their processes of learning with others, and explaining how this informs their practices”* (Jean, 2013, p. 24). Sentralt i aksjonsforskning ligger altså en læringsprosess som påvirker praksis, og en systematisk analyse og fremstilling av denne prosessen. «Aksjon» viser til det som gjøres og «forskning» til hvordan du fortolker og dokumenterer det som er gjort (Jean, 2013, p. 25). Carr og Kemmis (1986) har delt aksjonsforskning inn i tre kategorier ut fra hvilket formål den skal tjene og hvilken plass teori og praksisutvikling har, - teknisk aksjonsforskning, - praktisk aksjonsforskning og - frigjørende aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986, gjengitt i Ulvik, 2016, s. 20)

Den tekniske aksjonsforskningen har fokus på et gitt utbytte, gjerne bestemt av eksterne forskere. Ulvik (2016) skriver at dette er en begrenset versjon av aksjonsforskning, der det er forskeren som styrer prosessen og praktikerne har lav eller ingen kritisk selvrefleksjon med tanke på utvikling av prosjektet. I den praktiske aksjonsforskningen tar aktørene en mer

vurderende rolle ved at de trekker inn andres perspektiver og ser sin praksis i en større sammenheng. Det legges vekt på utvikling av kritisk refleksjon gjennom dialog som fører til et mer gjennomtenkt og bedre begrunnet forhold til egen praksis. I den siste formen er aksjonene et kollektivt prosjekt «*som har som mål å undersøke sosiale realiteter og å åpne en kommunikativ plass hvor mennesker kan reflektere sammen*» (Ulvik et al., 2016, p. 20). Her er målet å få til en forandring i den sosiale konteksten som praksisen foregår i. Carr og Kemmis (1986) vil at lærerne gjennom deres arbeid skal opptre som forskere eller forskende gjennom utviklingsarbeid de har ansvar for. De bruker uttrykket «*Teacher as a researcher*» (Carr & Kemmis, 1986, p. 1). De skriver at det kan oppstå en bevegelse blant lærere hvor de selv blir mer i stand til å skape teorier eller bidra til teoriutvikling innenfor egen profesjon, og hvor de endrer praksis til sitt eget beste. Forskerens oppgave ligger i å tilrettelegge for selvreflekterende grupper, og når oppgaven er utført skal gruppen ha ansvar for å utvikle arbeidet selv. Etersom jeg benytter meg av aksjonsforskningsformen formative intervensjoner som metode for forskning og utviklingsarbeid, beveger jeg meg innenfor kategorien praktisk aksjonsforskning. For å oppnå en transformasjon, gjennomførte vi prosjektet med den hensikt å utvikle en ny modell for den kollektive aktiviteten i vårt profesjonsfelleskap. Jeg legger til grunn Postholm og Smiths (2017) uttalelser for denne påstanden som gjenspeiler de spenningene lærerne gav uttrykk for i intervjuene:

Behovet for formative intervensjoner som orienterer seg mot en transformasjon og ikke mot en gradvis endring, melder seg når sammenflettede endringsprosesser ikke imøtekommer de sosiale, kollektive behovene og aktiviteten oppleves som å gjennomføres på en utilfredsstillende måte (Britt Postholm, Amble, & Sylte, 2017, p. 90).

2.3.2 Formative intervensjoner

Postholm og Smith (2017) presenterer ulike retninger innenfor praksisrettet forskning der hensikten er å vise at aksjonsforskning er en del av et bredt forskningsdomene. De bruker begrepet praksisrettet forskning som det overordnende begrepet, men som i høy grad inkluderer praktisk aksjonsforskning.

De skriver at alle retningene innenfor praksisrettet forskning i dag har en demokratisk innretning, som innebærer at mål og endringsprosesser bestemmes og gjennomføres i et tett samarbeid mellom forsker og lærere i skolen. Det er en kollektiv prosess der dialogen er en medierende artefakt og et kulturelt hjelpemiddel for forsknings og utviklingsprosessen (Postholm og Smith, 2017 p.113).

Innenfor utviklingen av praksisrettet forskning i nordisk sammenheng er det spesielt Yrjö Engeströms arbeid med den kulturhistoriske aktivitetsteorien og formative intervensjoner som har gjort seg gjeldende. Formativ intervensjonsforskning tar utgangspunkt i aktivitetsteori for å forstå og skape handling som kan løse et praktisk problem gjennom en utviklingsprosess (Engeström & Sannino, 2010). Med et praktisk problem, i motsetning til et teoretisk problem, menes det et problem som krever intervensjon, eller en ny artefakt for å endre virkeligheten i ønsket retning. Ordet intervensjon blir forstått som «å komme imellom» (Bleijenbergh, Korzilius, & Verschuren, 2011, p. 146). I vårt tilfelle var det praktiske problemet, slik det ble uttrykt fra lærerne gjennom første intervjurunde, usikkerhet i forståelsen av dybdelæringsbegrepet slik det ble fremstilt i LK 20 og en erkjennelse om at dette begrepet krever en mer samarbeidende skolekultur. De ønsket et tettere lærende profesjonsfelleskap for å få til en felles forståelse av begrepet rettet mot begynneropplæringen.

Når formative intervensjoner gjennomføres er ikke innholdet og målet bestemt på forhånd. Innholdet og retningen intervensjonene skal ta, samt formen på intervensjonene blir diskutert med deltakerne som også har ansvar for selve prosessen (Postholm og Smith, 2017). Målet med de formative intervensjonene er å skape et nytt innhold i aktivitetssystemets forskjellige elementer (se kap. 2.4.1, figur 4).

Intervensjon kan defineres ganske enkelt som «*purposeful action by a human agent to create change*» (Midgley, 2000, p. 117). Denne definisjonen gjør det klart at forskeren ikke har noen enerett over intervensjonen og kan beskytte deltakerne mot lineære og tekniske intervensjoner. Engeström beskriver lineære intervensjoner slik: “*the contents and goals of the intervention are known ahead of time by the researchers, and the intervention itself is commonly detached from vital life activities of the participants*” (Engeström, 2011, p. 606). Forskerens rolle i formative intervensjoner er å fremme ekspansiv læring, som igjen er definert som «*to learn something that is not yet there*» (Engeström & Sannino, 2010, p. 2), dette blir videre utdypet i kap. 2.4.1.2. Målet er å skape en ny kollektiv aktivitet og utvikle deler av en helhetlig praksis der språket blir sett på som et medierende artefakt i læringsprosessen (Britt Postholm et al., 2017).

For at språket og dialogen mellom mennesker skal fungere som en artefakt, bør deltakeren i fellesskap belyse, videreutvikle og eksemplifisere hverandres spørsmål, kommentarer og ideer. Her blir spørsmålet om man får til en intersubjektivitet mellom flere deltagere der man har utgangspunkt i lik forståelse rundt et fenomen og får mulighet til å ytre sine tanker for å etablere en felles forståelse (Britt Postholm et al., 2017). Ett av de viktigste prinsippene

innenfor formative intervensjoner er at det må avsettes god tid i oppstarten av prosjektet for å utvikle et felles overordnet mål for aktiviteten, slik at målet kan føre til en transformasjon av den kollektive aktiviteten. For at en aktivitet i skolen skal endres må noe nytt ha blitt utviklet. For at det skal foregå en internalisering og eksternalisering av kunnskap som kan bli en ny kollektiv praksis er det mange steg som må gjennomføres i utviklingsprosessen. I neste delkapittel går jeg inn på hvordan aktivitetssystemet kan bli brukt for å oppdage spenninger og motsetninger som i kulturhistorisk aktivitetsteori forstås som utgangspunktet for endring og utvikling (Engeström & Sannino, 2011).

2.4 Kulturhistorisk aktivitetsteori

Som nevnt i forrige delkapittel tar formativ intervensjonsforskning utgangspunkt i aktivitetsteoretisk tenkning. I samme kategori som aksjonsforskning er ikke aktivitetsteori en lærings eller ledelsesteori, men et system som kan brukes til å tolke og forstå aktivitet i en kulturhistorisk sammenheng. I min studie bruker jeg kultur historisk aktivitetsteori som et tenkeredskap for å skape en økt forståelse av hva det er i en aksjonsforskningsprosess som driver utviklingen fremover. I tillegg bruker jeg begreper og prinsipper fra teorien for å definere og analysere mine analyseenheter.

Thomas Eri og Marit Aas (2020) beskriver hvordan aktivitetsteori kan benyttes som et tenkeredskap i aksjonsforskning for å tilrettelegge, analysere og studere ekspansiv læring. Aktivitetsteoretiske begreper og prinsipper som bidrar aktivt til økt forståelse kan være *aktivitetssystem*, *double stimulation*, *transformative agency*, og *motsetninger som utgangspunkt for ekspansiv læring*. Jeg har også brukt teorien i planleggingen av intervensjonene. Empirien fra første intervju ble brukt som speilingsdata inn mot første møte for å skape en demokratisk læringsprosess der prinsippet om motsetninger som drivkraft til utvikling har vært et fokusområde (se kap. 3.3). Jeg kommer derfor til å ha ekstra fokus på disse begrepene og prinsippene i dette delkapittelet. Analyse- og begrepsapparatet som fins i KHAT gav meg et teoretisk og metodologisk utgangspunkt for å vurdere og analysere utviklingen vi opplevde gjennom de formative intervensjonene.

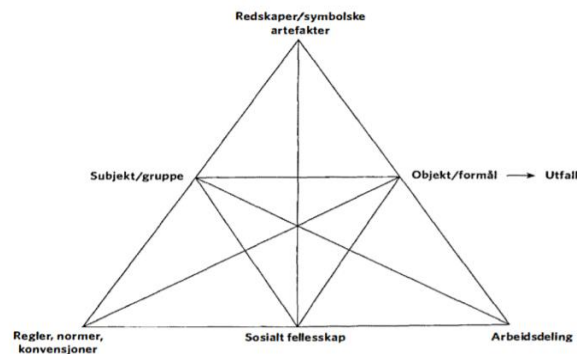
2.4.1 Sentrale prinsipper og begreper i aktivitetsteori

Den aktivitetsteoretiske tenkningen kan føres tilbake til blant annet Vygotsky og Leontèv, og til sosiokulturell læringsteori. Den har røtter i Vygotskys arbeid fra 1920-årene som tar utgangspunkt i at vi lærer og utvikler vår bevissthet gjennom sosial deltakelse der språket og andre kulturelle redskaper former vår identitet (Britt Postholm et al., 2017). Vygotsky (1978) bruker begrepet mediert handling om hvordan vår bevissthet vokser frem som en direkte konsekvens av de kulturelle gjenstandene (Stray & Wittek, 2014). Thomas de Lange (2014) skriver at en forklaring på hvordan læring skjer i dette perspektivet er at det oppstår en konflikt mellom det vi kan og det vi ikke mestrer. Slike læringsprosesser kan være konfliktfylte, og de spenningene som oppstår i denne konflikten kan gi en mulighet til å lære nye ting. Dette er ett av prinsippene i aktivitetsteori der motsetninger kan være drivkraften til utvikling av kollektiv aktivitet (se kap. 2.4.1.2). Vygotsky (1978) betegner dette som den nærmeste utviklingssonen for den lærende, og skisserer i grove trekk det en klarer alene og det en klarer sammen med andre (Vygotskij, Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978). Vygotskys tenkning er videreutviklet av blant annet Engeström og Nardi. I senere tid har Engeström (2001) tilpasset Vygotskys individuelle begrep om den nærmeste utviklingssonen til å omhandle kollektiv aktivitet. Dette betyr at det er en ny kollektiv aktivitet i det aktuelle sosiale fellesskapet som er utviklet og endret, og ikke bare på det individuelle planen slik Vygotsky fremstiller utvikling i den nærmeste sonen. I aktivitetsteori er spørsmålet om hva som er den *kollektive* nærmeste utviklingssonen sentralt.

Aktivitetsteori er i stadig utvikling, men slik vi kjenner den i dag beskrives den som en sosiokulturell analyse hvor all menneskelig aktivitet foregår i et sosialt mønster mediert av personer og artefakter. Teorien kan brukes for å studere læring og utvikling i konkrete kontekster, som for eksempel en arbeidsplass, lærerteam eller skoleklasse. Målet er å fange opp både hvordan vi lærer innenfor ulike sosiale rammer, og å forklare hvordan individer og grupper kan utløse større eller mindre utviklingsprosesser innenfor den konteksten de befinner seg i (Punamäki-Gitai et al., 1999). I aktivitetsteori er hele aktivitetssystemet analyseenhet. Aktivitetssystemet er kollektive menneskelige konstruksjoner som ikke kan reduseres til adskilte individuelle handlinger (de Lange, 2014). Aktivitetsteori har klar parallell til erfaringslæring og aksjonslæring slik Tiller (2006) fremstiller det. Den har også klar parallell til Carr og Kemmis (1986) refleksjonsspiral (se kap. 2.3, fig.3) hvor læring ses på som noe som springer ut av aktiviteten i profesjonsfellesskapet der språket er en medierende artefakt. Den er ambisiøs i den forstand at den vil forstå sammenhenger og motsetninger mellom

sosiale og materielle strukturer og individuelle og kollektive handlinger. Den vil derfor kombinere psykologiske, sosiologiske, historiske og materielle nivåer (Eri & Aas, 2020, p. 134).

Engeström (2001) har fremstilt modellen nedenfor for å konkretisere grensene mellom sosiale praksiser, samtidig som den klargjør hvilken sosiale rammer læringen analyseres innenfor.



Figur 4 Grunnstrukturen i et sosialt aktivitetssystem (Engeström 2001)

2.4.1.1 Aktivitetssystem

Et aktivitetssystem er en grafisk utvikling av aktivitetsteori. Elementene som inngår i aktivitetssystemet er subjekt, kulturelle hjelpemidler eller symbolske artefakter, overordnet mål, utbytte, regler, sosialt fellesskap/samfunn og arbeidsdeling eller roller (Engeström, 2001). Fremstillingen viser at ethvert aktivitetssystem er dynamisk der alle faktorene eller elementene påvirker hverandre gjensidig (Ulvik et al., 2016) I min studie brukte jeg aktivitetssystemet for å finne ut «hvor skoen trykkes». Lærerne uttrykte spenninger mellom flere av elementene. Dette viste at vi blant annet måtte starte prosjektet med å skape en bedre fellesskapsfølelse og diskusjon rundt disse spenningene for å få til en forandring mellom de ulike elementene i vårt aktivitetssystem.

Arbeid med å komme frem til en felles forståelse av dybdeløring i begynneropplæringen som aktivitet kan forstås som den øverste delen av aktivitetssystemet og kalles handlingstrekanten (Ulvik et al., 2016). Subjektet, som i mitt tilfelle er den minste enhet for kollektiv læring i skolen, altså lærerteamet, arbeider mot en utvikling av objektet som igjen kan føre til en kvalitativ forandring av alle elementene i aktivitetssystemet (Engeström, 2007). De kulturelle hjelpemidlene som tas i bruk kan blant annet forstås som bruk av språk, som dermed inkluderer dialog og refleksjoner som lærerne bruker seg imellom (Postholm & Smith, 2017). Den nedre delen av modellen viser et fellesskap eller et samfunn bestående av individer som

har det samme målet å arbeide mot, der regler, fellesskap og arbeidsfordeling spiller en viktig rolle for aktiviteten som utføres.

Jeg forstår aktivitetssystemet som en mulighet for å undersøke personers handlinger i en sosial sammenheng der en eller flere personer (subjekt) utfører aktiviteter rettet mot et objekt og bruker verktøy (artefakter) og fellesskapet til hjelp. Utviklingen av objektet fram mot et felles resultat er drivkraften bak aktiviteten. Fellesskapet er de som arbeider mot et felles objekt. Subjektet bruker de fysiske eller mentale redskapene til å utføre handlinger rettet mot objektet. Reglene ligger mellom subjektet og fellesskapet. Individene i fellesskapet utvikler en arbeidsdeling for å kunne utføre aktivitetene. Det er altså sånn at artefaktene medierer aktivitet, reglene medierer prosessen mellom subjekt og fellesskap og arbeidsdeling medierer forholdet mellom fellesskap og objekt. Hvert element er knyttet til alle de andre elementene samtidig. Subjektet er for eksempel ikke bare avhengig av artefaktene, men også av de andre elementene for å utvikle objektet.

Engeström (2001) skriver at aktivitetsteori i sin nåværende form kan oppsummeres ved hjelp av fem prinsipper. Det første prinsippet handler om at individets handlinger undersøkes i lys av et aktivitetssystem, eller flere aktivitetssystemer. Det andre prinsippet kalles av Engeström (2001) for *multivoicedness*- og kjennetegnes av mangfold der felleskapets ulike synspunkter og bakgrunner møtes (Engeström, 2001, p. 136). Denne flerstemtheten vil kreve dialog mellom deltakerne. Det tredje prinsippet kalles historisitet. Spenninger, utfordringer eller utviklingspotensial kan bare forstås i lys av systemenes egen historie, og det er derfor viktig å starte utviklingen med en historisk og empirisk nåtidsanalyse (se kap. 2.4.1.2). Medlemmenes handlinger må analyseres i lys av overordnede virksomheter som politikk og utdanning, ideologier som kan skape motsetninger (Engeström, 2001, p. 137). Det fjerde prinsippet handler om at det alltid finnes rom for ekspansiv læring innenfor eller mellom aktivitetssystemer. Den ekspansive læringen forutsetter at deltakerne identifiserer spenninger eller motsetninger som finnes i aktivitetssystemet. Da er vi inne på det femte vitenskapsteoretiske prinsippet i aktivitetsteorien. Spenninger og motsetninger er ikke bare hindringer, men også kilder til endring og utvikling. Forutsetningen er at motsetninger eller spenninger blir identifisert og at deltakerne engasjere seg i endrings- eller utviklingsprosesser som løser opp spenningene ved hjelp av demokratiske prosesser. Dette kan gjerne skje gjennom innovasjon eller at det inngås kompromisser på tvers av ulike interesser. Når mennesker lærer på en ekspansiv måte ekspanderes grensene som er satt for en gitt aktivitet og nye forståelser for hvordan aktiviteten kan være blir konstruert.

The identification of contradictions in an activity system helps practitioners and administrators to focus their efforts on the root causes of problems. Such collaborative analysis and modelling is a crucial precondition for the creation of a shared vision for the expansive solution of the contradictions (Engeström, 2000, p. 966).

2.4.1.2 Endring og læring med utgangspunkt i spenninger og motsetninger

KHAT har et kunnskapssyn der motsetninger og spenninger er utgangspunkt for læring og utvikling. Tanken er at slike spenninger eksisterer i alle sider av sosial praksis (Postholm og Smith, 2016). Når et lærerteam plasseres som det handlende subjektet, kan slike spenninger og motsetninger vise seg mellom for eksempel ønsker og behov for et langvarig utviklingsprosjekt med selvvalgte temaer og en praksis som er preget av kortsiktighet, springende temaer og lite dybde. I tillegg til å se på aktivitetsteori som et verktøy for å analysere utvikling kan man også se den som en utviklingsmetode der spenninger eller motsetninger mellom de ulike faktorene i aktivitetssystemet er grunnlaget, og dermed utgangspunktet, for endring og utvikling (Engeström, 2001). For å kunne bruke prinsippene om spenning og motsetninger som drivkraft til utvikling må man ha en dypere forståelse av begrepet motsetninger.

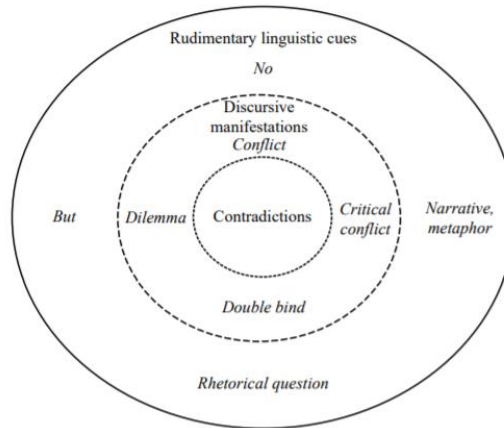
I min studie uttrykte lærerne individuelle behov og ønsker om å få tid og øvelse rundt det Hermansen og Mausethagen (2016) beskriver som en fortolkning av abstrakte kunnskapsformer som kommer utenfra, gjennom systematisk og kraftfull refleksjon. De uttrykte at fraværet av tid til en slik prosess stresset dem og gjorde dem usikre i møte med abstrakte pedagogiske begreper. I vårt tilfelle var dette det vektlagte pedagogiske begrepet dybdelæring slik det blir fremstilt i LK 20. I intervjuene gav lærerne uttrykk for at regler for samarbeid, felles enighet om utviklingsområder og arbeidsfordelingen på skolen gjorde det vanskelig å få til. En slik prosess kan føre med seg både konflikter og dilemmaer der ønsket om utvikling blir hindret av ulike årsaker, både i og mellom aktivitetssystemer.

De Lange (2014), som tar utgangspunkt i Engstrøms motsetningsprinsipp, skriver at aktivitetsteori bygger på ideen om dialektiske motsetninger. Ordet dialektikk kan forstås som at et hvilket som helst fenomen i en sosial situasjon kan oppfattes på ulike måter både i og mellom aktivitetssystemer. Et eksempel kan være at man bruker et redskap eller forstår et ord på ulike måter og at det her ligger et endringspotensial både i form av individuell læring og utvikling av praksis. Han beskriver videre hvordan man kan identifisere konfliktfylte

motsetninger og samtidig bidra med tiltak som styrer prosessen i riktig retning. Han redegjør for fire typer nivåer av konflikter som kan hjelpe oss å forstå hvor motsetningene ligger. Disse er: primære, sekundære, tertiære og kvartære motsetninger (de Lange, 2014; Punamäki-Gitai et al., 1999) Innenfor primære motsetninger ligger spenningene i enkeltelementene i aktivitetssystemet og er ofte historisk akkumulert innenfor og/eller mellom aktivitetssystem. Ett eksempel på dette fra min studie var spenninger mellom ønsker og behov for en mer samarbeidende skolekultur mot en opplevd individualisme. De siste års utvikling med stadig mer stabling av oppgaver som faller på kontaktlærerne ble lagt til grunn for opplevd spenning. Sekundær motsetninger ligger mellom enkeltelementene innenfor et aktivitetssystem. I vårt tilfelle oppdaget vi sekundære motsetninger der forståelsen av abstrakte pedagogiske begreper krevde et utvidet vertikalt og horisontalt samarbeid, men som den gamle arbeidsfordelingen ikke tilrettela for. Tertiære motsetninger handler om spenninger man finner mellom de enkelte elementene i aktivitetssystemet og krav fra et overordnet eller dominerende aktivitetssystem, altså når en ny modell for praksis blir implementert for å erstatte eller endre en etablert praksis. Kvartære motsetninger ligger mellom enkeltelementer og miljøer rundt med ulike interesser, der eksterne virksomheter påvirker en eller flere av elementene i et aktivitetssystem. Her er læremiddelprodusenter et eksempel på slike påvirkninger (Eri & Aas, 2020 p. 8) Et eksempel på dette i min studie var lærernes frustrasjon rundt implementeringen av utdanningsdirektoratet sitt digitale læringsverktøy for planlegging av undervisning som skulle fremme dybdeløring og tverrfaglighet. Dette verktøyet skulle gi lærerne en bedre forståelse av den nye læreplanen. Gjennom intervjuene gav lærerne uttrykk for frustrasjon rundt dette verktøyet fordi de ikke hadde den helhetlige forståelsen av hva disse begrepene innebar i praksis.

For å kunne identifisere slike motsetninger må man gå enda dypere inn i forståelsen av begrepet motsetninger. Dette gjør Engeström og Sannino i artikkelen *Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts* (2011). De problematiserer hvordan mange bruker motsetninger som en betydelig faktor bak organisasjonsendring og at betydningen av begrepet ofte er vag og tvetydig. De mener at begrepet omfavner for mye som ikke blir teoretisk definert eller utforsket. Gjennom artikkelen forsøker de å gi en tydeligere definisjon av begrepet og det avgjørende poenget er at motsetninger ikke kan være direkte observerbart, men kan identifiseres gjennom diskursive manifestasjoner av motsetninger. De mener at deres teoretiske definisjon av diskursive manifestasjoner kan fungere som et godt verktøy for å identifisere og utdype organisatoriske motsetninger som igjen kan være

manifestasjoner på systemiske motsetninger. De konkretiserer deres teoretiske definisjon gjennom det de kaller for løkmodellen. Denne modellen sammen med Engeström og Sannino sine forklaringer av språklige signaler kan brukes som et verktøy for å identifisere motsetninger gjennom diskursanalyse:



Figur 5 Methodological onion for analyzing contradictions in discourse data (Engeström og Sannino 2011)

Manifestation	Features	Linguistic cues
Double bind	Facing pressing and equally unacceptable alternatives in an activity system: <i>Resolution: practical transformation (going beyond words)</i>	"we", "us", "we must", "we have to" pressing rhetorical questions, expressions of helplessness "let us do that", "we will make it"
Critical conflict	Facing contradictory motives in social interaction, feeling violated or guilty <i>Resolution: finding new personal sense and negotiating a new meaning</i>	personal, emotional, moral accounts "I now realize that..."
Conflict	Arguing, criticizing <i>Resolution: finding a compromise, submitting to authority or majority</i>	"no", "I disagree", "this is not true" "yes", "this I can accept"
Dilemma	Expression or exchange of incompatible evaluations <i>Resolution: denial, reformulation</i>	"on the one hand... on the other hand"; "yes, but" "I didn't mean that", "I actually meant"

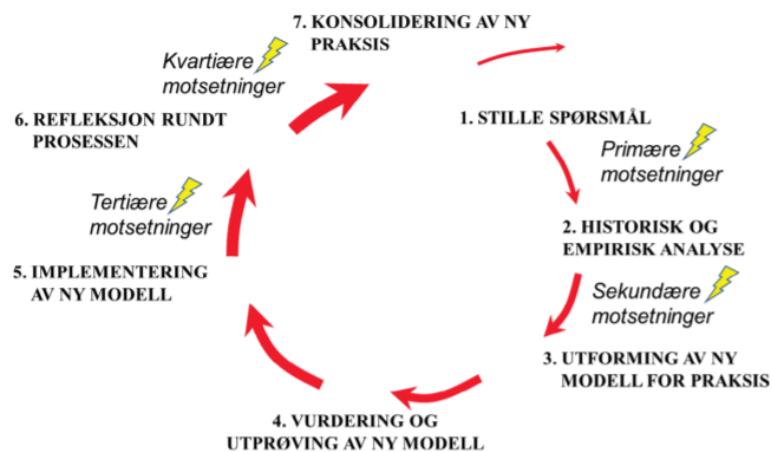
Figur 6 Discursiv manifestasjon av motsetninger. Engeström og Sannino (2011)

Denne modellen og bruken av den kommer jeg tilbake til i både metodekapittelet (kap.3.4.3) og analysekapittelet (kap. 5.2.1).

I formative intervensjoner jobber forskere og deltakere med å identifisere og analysere motsetninger som skaper spenninger innenfor og mellom de aktivitetssystemene de er en del av (Eri & Aas, 2020 p. 5). Motsetningene blir dermed viktige drivhjul i læringsprosessen som innebærer endrede lokale løsninger og modeller for praksis. Det som skiller aksjonsforskning fra formative intervensjoner, er at sistnevnte setter i gang endringer basert på begreper og prinsipper som teorien selv forfekter (de Lange, 2014). Dette gjøres ved at forskeren identifiserer konflikter på bakgrunn av Engeströms femte prinsipp, nemlig

motsetningsprinsipp, og ved at endringer følger et forløp som avspeiler en ekspansiv lærings sirkel som foregår i en sirkulær prosess (de Lange 2014). Når mennesker lærer på en ekspansiv måte ekspanderer grensene som er satt for en gitt aktivitet, og ny forståelse for hvordan aktiviteten kan være blir konstruert (Eri, 2018).

Engeström og Sannino (2010) konkretiserer denne lærings sirkelen gjennom en modell som kan brukes som et metodeverktøy for kollektiv læring. Denne modellen kommer jeg tilbake til i kap. 5.5 der jeg har fokus på de fire første fasene og hvordan denne aktivitetsteoretiske tenkningen hjalp oss i gang med vårt prosjekt for ekspansiv læring rundt objektet dybdelæring.



Figur 7 Sequence of learning actions in an expansive learning cycle (Engeström og Sannino 2010) Oversatt av Eri og Aas (2020)

Innenfor aktivitetsteoretisk tenkning gir ekspansiv læring uttrykk for et utvidet og kreativt læringsperspektiv. Det foreligger ikke noen kjent løsning på forhånd, den skapes i prosessen. Det er en kollektiv læring som er basert på at aktørene hele tiden lærer og skaper nye aktiviteter i samspill med hverandre. Her vil man si at ekspansiv læring *innebærer en bevegelse som går fra det abstrakte til det konkrete* (Eri & Aas, 2020, p. 5). Med dette beskriver Eri og Aas (2020) at nye konkrete innovasjoner først gjerne oppstår som en abstrakt idé som kan avfeies som utopisk, men som senere utvikles til noe konkret. Et eksempel på dette fra vår aksjonslæringsprosess var lærernes tanker rundt dybdelæringsbegrepet i starten av aksjonsforskningsprosjektet. Det var tydelig at begrepet ble oppfattet som noe abstrakt der de brukte ord som sammenheng, tverrfaglighet, motivasjon og helhet når de snakket om det på første intervensjon. I siste intervensjon hadde begrepet blitt mer konkret og praksisnært der de snakket om betydningen av dialogisk lesning, fokus på klassekultur og leseglede som metode for å utvikle den kompetanse som trengtes for å mestre dybdelæring for så små elever.

Forståelsen av begrepet startet som en abstrakt ide som deretter gjennom utprøving av nye modeller for praksis gradvis tok form som konkret praksis knyttet til dybdelæringsbegrepet.

Motsetningsmatrise

Eri og Aas (2020) advarer mot å tenke for instrumentelt og bokstavelig rundt Engetröms inndelinger av motsetninger i fire nivåer, spesielt med tanke på aktivitetsteoriens dialektiske kjerne (Eri & Aas, 2020). De skriver videre at deres erfaringer med å identifisere og analyserer motsetninger i aksjonsforskning er at de er innvevde i hverandre. Engeströms modell kan oppleves som noe lukket og instrumentell og må forstås billedlig, altså *som et redskap for å tenke teoretisk komplekst rundt sammenhenger mellom struktur og handlingsnivåer* (Eri & Aas, 2020, p. 8). Til hjelp for slik tenking har Engeström (2007) utviklet en motsetningsmatrise som kan brukes sammen med aktivitetstriangelet for å analysere sammenhenger mellom opplevde hindringer, potensiale og systemiske motsetninger i aksjonsforskningsprosjekter. Intensjonen med å ta i bruk motsetningsmatrisen er å avdekke hvordan enhver ny idé og verktøyet som skal brukes (artefaktet) for å gjennomføre idéen, representerer et potensial, men også en hindring. I spenningen mellom potensialet og hindringen kan man finne tegn på systemiske motsetninger (Eri & Aas, 2020, p. 9).

I vår aksjonslæring var idéen fordypning i dybdelæring som pedagogisk begrep og styrking av profesjonsfellesskapet. Bruk av motsetningsmatrise var til stor hjelp i oppstarten av intervensjonene der jeg brukte matrisen som utgangspunkt for at vi sammen skulle få til en historisk og nåværende empirisk analyse av vårt aktivitetssystem. Matrisen fungerte som en forenklet og praktisk innfallsmetode for å få til refleksjon rundt primære og sekundære motsetninger. Den gav også en mulighet for å få til en mer systemisk forståelse av hvorfor vi opplevde vår hverdag som vi gjorde. Matrisen var utgangspunktet for å få til refleksjon rundt systemiske motsetninger som preget vår arbeidskultur. Denne matrisen presenteres i kap. 4.1 og er konkretisert ut ifra Eri og Aas (2020) sin modifiserte utgave av Engetröms (2007) opprinnelige matrise.

2.4.1.3 Systemiske motsetninger

Som nevnt i forrige delkapittel kan primære motsetninger være manifestasjoner av historiske akkumulerte motsetninger, som igjen blir betegnet som systemiske motsetninger (Engeström og Sannino, 2011). Identifisering av ulike motsetninger kan være systemiske fordi de eksisterer på flere nivåer innenfor og mellom aktivitetssystemer på samme tid. Det at de

eksisterer på flere nivåer henger sammen med at motsetninger viser seg i menneskets bevissthet, i diskurs og handlinger og i institusjonaliserte virksomheters sosiale, økonomiske og politiske strukturer (Eri & Aas p. 4). Disse systemiske motsetningene påvirker individ og fellesskap og er knyttet opp til de historiske utviklede kulturelle redskapene som er med på å forme vår arbeidssituasjon. I ekspansiv læring kan den historiske og nåtidige empiriske analysen skape en mulighet for å avdekke mulige systemiske motsetninger. Slike motsetninger kan ikke observeres direkte, men indirekte, manifestert som konflikter og dilemmaer i praktiske handlinger eller i diskurs (Engeström & Sannino, 2011). Det å avdekke systemiske motsetninger kan skape en større forståelse for hvilke utfordringer eller hindringer som kan oppstå i for eksempel å skape en felles forståelse av et pedagogisk begrep som dybdelæring.

Dybdelæring er ikke et entydig begrep. Det kan være ulike motiver for å få innført dybdelæring i skolen. Fra politisk hold kan muligens motivet være at det vil heve prestasjonene i skolen uttrykt gjennom internasjonale og nasjonale tester. For andre, for eksempel lærere, kan dybdelæring være en måte å engasjere elever mer i ulike fag og skape bedre forståelse, uavhengig av prestasjoner på prøver. Poenget er at det eksisterer ulike oppfatninger om hva dybdelæring er og hvorfor det er viktig i skolen. Hvis ikke disse ulike oppfatningene blir identifisert kan de skape spenninger innenfor og mellom systemer, eksempelvis mellom skoler og lokale utdanningsmyndigheter. Slike spenninger kan resultere i en ovenfra-og-ned intervensjon der lærere forventes å gjøre som de blir fortalt - enten gjennom forskrifter, læremidler, eller «eksperter», som skal fortelle alle hva som fungerer - en såkalt evidensbasert praksis som alle skal drive med.

2.4.1.4 Transformative agency som analyseenhet

Èn av mine utfordringer i oppstarten av studien var å finne relevant teori som kunne hjelpe meg med å analysere hva som drev utviklingsprosessen fremover - hvordan jeg kunne identifisere oppløsninger av spenninger og hvorfor aksjonsforskningsprosjektet førte til en utvikling av det lærende profesjonsfellesskapet. Jeg fant et viktig bidrag i Lund og Vestøl (2020) sin artikkel om *transformativ agency* og *double stimulation*. Jeg ble deretter inspirert av Marit Aas (2015) og Thomas Eri (2018) sine artikler der de viser til hvordan en kan indentifisere utviklingen av *transformativ agency* gjennom diskursive vendepunkter på

bakgrunn av at aktørene starter å snakke om objektet eller spenningene på en annen måte enn tidligere (Eri, 2018).

Lund og Vestøl (2020) skriver at mennesker i dagens kunnskapssamfunn i økende grad møter komplekse utfordringer og situasjoner som krever en agens til å endre situasjonen de befinner seg i. For å klare dette må en bruke, eller utvikle, ressurser for å bryte ut av det de kaller for «*status quo*» og transformere situasjonen (Lund & Vestøl, 2020, p. 2). De skriver videre at en slik transformasjon i samarbeid og praksis også betyr at vi forandrer oss som menneskelige aktører, og dermed kan transformasjon, i motsetning til mer overfladisk endring, ikke reverseres, men utgjør dypere og mer vedvarende prosesser. Begrepet *transformativ agency* legger vekt på «*at mennesker blir transformert av sitt eget transformative engasjement, aktiviteter og sosial praksis*» (Lund & Vestøl p. 2) Dette innebærer et epistemisk prinsipp om at vi kjenner verden når vi endrer den og et ontologisk prinsipp om at vi kommer til å være som vi forandrer verden (Lund & Vestøl, 2020, p. 1). Disse prinsippene krever kapasitet til å sette i gang og opprettholde transformasjon for å forbedre den opprinnelige situasjonen. En slik kapasitet har en tendens til å bli oversett i utdanningen og kan kobles opp mot systemiske motsetninger. I vår aksjonslæring var intensjon å skape et rom for å utvikle vår *transformativ agency* gjennom eierskap og medvirkning i egen utviklingsprosess. Vi ønsket oss en mer praksisnær refleksjon på bakgrunn av våre erfaringer og pedagogisk kompetanse rundt begrepet dybdelæring.

Formative intervensjoner og ekspansiv læring bygger på det epistemologiske prinsippet om *double stimulation* (Eri, 2018; Vygotskij et al., 1978), der det viktigste resultatet av ekspansiv læring er utvikling av *agency*, altså deltakernes evne og vilje til å forme eget aktivitetssystem (Eri, 2018). Utvikling av *transformativ agency* knyttes opp mot Vygotskys begrep om *double stimulation*. Engeström (2011) peker også på *double stimulation* som det generative prinsippet bak *transformativ agency*. Den første stimulansen (S1) i *double stimulation* oppstår når utøverne trenger å adressere eller forhindre en problematisk situasjon som kan innebære motsetninger, double-bind situasjoner, dilemmaer og konflikter (Engeström & Sannino, 2011). Den kan også materialisere seg på et systemnivå eller på sosialt pedagogisk nivå der refleksjon, vilje, analyse og handlefrihet er nødvendig for å løse opp i motsetningene knyttet til problemstillingen. Den andre stimulansen (S2) kommer når utøvere, ofte sammen med en intervensjonsforsker, bruker medierende artefakter for å takle den problematiske situasjonen (Eri, 2018; Lund & Vestøl, 2020). Det er altså deltagerens oppfatning av situasjonen eller problemstillinger som avgjør i hvilken grad situasjonen krever *transformativ agency*.

I vår aksjonsforskningsprosess var vi enige om at det var vi som måtte ta tak i den praktiske usikkerheten rundt hvordan vi skulle tilrettelegge for dybdelæring i begynneropplæringen, og at det var vår pedagogisk kompetanse og erfaringer rundt hva som motiverer for læring som måtte være utgangspunktet for å få til en transformasjon.

En stor utfordring for studiet av ekspansiv læring er å klare å konseptualisere og karakterisere empirisk nye former for *agency* involvert i ekspansive prosesser (Engeström & Sannino, 2010, p. 20) I formative intervensjoner har Engeström og Sannino (2010) identifisert følgende fem sammenkoblede former av deltakernes utvikling av transformativ *agency* som ser ut til å være ganske spesifikke og karakteristiske for intervensjonsstudier: (1) motsette seg intervensjonisten eller ledelsen, (2) forklarer nye muligheter eller potensialer i aktivitet, (3) se for seg nye mønstre eller modeller for aktiviteten, (4) forplikte seg til konkrete handlinger som tar sikte på å endre aktivitet, (5) å ta påfølgende handlinger for å endre aktiviteten.

For å identifisere *transformativ agency*, la jeg vekt på vendepunkter som oppstod gjennom prosessen og hva som stimulerte til disse vendepunktene. Her brukte jeg teorien rundt *double stimulation* samt andre stimulans (S2) som indikatorer for disse vendepunktene. I tillegg tok jeg i bruk de fem formene til Engeström og Sannino (2011). Dette viser jeg i kap.5.

2.5 Profesjonelle læringsfellesskap

Paradigme, teoretiske modeller og mellomteorier er retningsgivende, men de substansielle teoriene skal bygge på empiriske data. Disse teoriene skal avgrense og ramme inn selve problemstillingen (Postholm, 2010). I studien er jeg opptatt av det lærende profesjonsfellesskapet og profesjonsutvikling. I vår aksjonsforskningsprosess var søkelyset på lærenernes læring og hvordan en slik prosess kunne utvikle det lærende fellesskapet. Aktiviteten i prosessen handlet om å få til en forandring i et todelt objekt, altså felles forståelse av begrepet dybdelæring i begynneropplæringen og utvikling av det lærende profesjonsfellesskapet.

Det finnes mange ulike teoretiske vinklinger når en skal belyse det lærende fellesskapet og profesjonsutvikling. Jeg har valgt ut en hovedteori som en paraply for mine substansielle teorier, nemlig Senges fem disipliner for den lærende organisasjonen. Innenfor alle disse prinsippene er det flere teoretikere som snakker om de samme prinsippene på ulik måte. Jeg vil derfor presentere flere synspunkter innenfor hver av Senges disipliner der jeg har gjennomført en litteraturgjennomgang av ulike artikler som omhandler læreres læring,

profesjonsutvikling og det lærende fellesskapet. Jeg vil starte kapittelet med begrepsavklaring av det lærende fellesskapet og profesjonsutvikling.

2.5.1 Profesjonsutvikling og det lærende fellesskapet

Selv om lærerkulturen ofte har blitt omtalt som individualistisk, eksisterer det en omfattende forskningslitteratur som handler om profesjonsutvikling. Til tross for at mange er forankret i ulike teoritradisjoner er det en ting som går igjen, nemlig betydningen av lærers samarbeid. Den største og viktigste betydningen er at lærersamarbeid gjør en forskjell for alle elever (Stoll & Louis, 2007)

Lk 20 definerer profesjonsutvikling og det lærende fellesskapet slik:

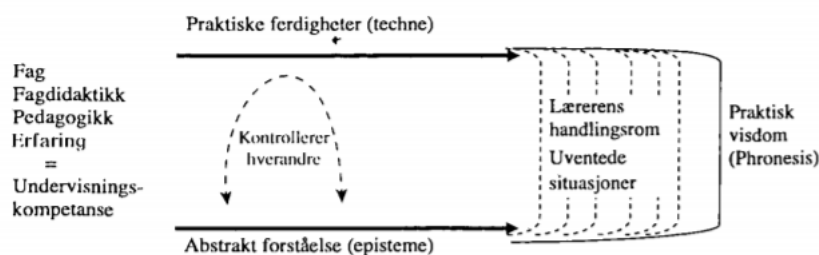
«God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur» (LK 20, §3.5)

Prosesser som fører til utvikling

Jeg vil starte med å beskrive hva profesjonell utvikling ikke er på bakgrunn av det Kari Smith og Marit Ulvik (2018) presenterer, som jeg mener passer godt med min erfaring rundt egen profesjonsutvikling. Profesjonell utvikling er ikke å gå gjennom en eksternt pålagt liste av aktiviteter, altså en ovenfra lineær profesjonalisering. Det er heller ikke troen på at jo mer, jo bedre, at deltagelse på flere kursdager automatisk fører til utvikling.

Profesjonell utvikling handler om å få til en indre prosess hos lærerne som er knyttet til egenvurdering, læring, forståelse, endring i holdninger og endring i handling. Det er en bevisst læring som krever «*endring i forståelse, som igjen styrer endret handling*» (Smith & Ulvik, 2018, p. 89). Forskning viser at dersom et lærende fellesskap skal være produktive, i den forstand at det skjer en utvikling som har en positiv effekt på elevenes læring, er det ikke tilstrekkelig at lærere beskriver og deler erfaringer og praksis. De må også møte et praktisk problem eller et dilemma som krever ny handling (Tronsmo & Nerland, 2018). En slik formulering samsvarer godt med Biestas (2014) tanker rundt læring og undervisning: «*læring handler ikke om å tilstreber tilpasning, men som snarere tilbyr motstand, ved å forstyrre og*

utfordre» (Biesta & Sjøbu, 2014, p. 1). Dette krever at læringen er kollektiv der kvaliteten på refleksjonen er viktig. Smith og Ulvik (2018) presenterer en modell som konkretiserer vellykkede utviklingsprosesser som definerer profesjonell handling og utvikling som en integrering av praktiske ferdigheter (techne) og abstrakt forståelse (episteme), som sammen med erfaring skaper praktisk visdom (phronesis).



Figur 8 Modell som konkretiserer prosesser som fører til utvikling (Smith & Ulvik, 2018, p. 89)

Modellen viser at profesjonell utvikling krever at alle de tre komponentene får ny næring der autonomi i møte med et praktisk problem, motsetninger eller spenninger krever nye avgjørelser og ny aktivitet/handling (Britt Postholm et al., 2017; Smith & Ulvik, 2018).

I en slik prosess er den medierende artefakten, altså verktøyet for å få til en forandring, refleksjon. For at det skal være en vellykket prosess spiller kvaliteten på refleksjonen som gjøres mellom lærerne en stor rolle (Stoll et al., 2006).

Kraftfull refleksjon og didaktisk sensibilitet

Et av mine funn gjennom aksjonsforskningsprosessen var hvordan erfaringsdelingen mellom lærerne førte med seg en utvikling av det Kari Søndena (2004) beskriver som didaktisk sensibilitet. Denne utviklingen førte til mer åpenhet og tillit mellom lærerne, som igjen førte til en mer kraftfull refleksjon som drev prosessen videre fra det abstrakte til det konkrete. Jeg vil derfor redegjøre for betydningen av refleksjon i en utviklingsprosess på bakgrunn av Søndena (2004) sin artikkel.

Søndena (2004) beskriver at en refleksjonsprosess må føre med seg appersepsjon der vi evner å knytte sammen gammelt og nytt slik at vi oppdager sammenhenger som utvikler vår praksis (Phronesis) og vår selvbevissthet. På samme måte som Tiller (2016) beskriver, handler det om en bakover- og fremoverrettet prosess der en ny aktivitet må til for å få til appersepsjon. Søndena argumenterer for den kraftfulle refleksjonen mot den kraftløse, der den sistnevnte er en form for dyptenking rundt det vi allerede vet fra før. Den kraftfulle hører til en mer overskridende refleksjonsdiskurs som innebærer å utveksle perspektiver og få ny kunnskap

inn i fellesskapet for å hindre at refleksjonsprosessen går i ring (Smith & Ulvik, 2018; Søndena, 2004). Det finnes ikke en enkel metode for å få til kraftfull refleksjon. Kraftfull refleksjon handler om relasjoner, tillit, øvelse og tid. Forutsetninger for å skape et forum for kraftfulle refleksjoner er blant annet utviklingen av didaktisk sensibilitet som i første omgang omhandler evnen til å være fullt oppmerksomme på egen og andres livsvilkår (Søndena, 2004, p. 98)

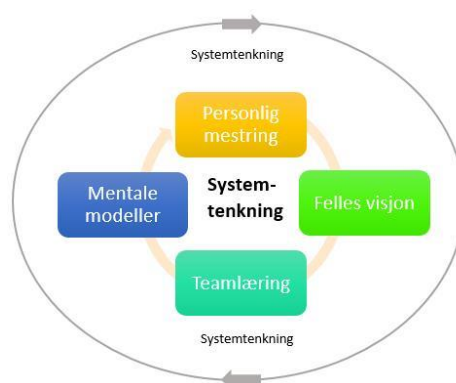
Didaktisk sensibilitet handler om å møte og gi anerkjennelse og er avgjørende for at lærere skal oppleve personlig mestring og gå inn i relasjoner som fører til utvikling. Søndena (2004) skriver om ulike forutsetninger for å få til kraftfull refleksjon og stiller spørsmål rundt hvordan vi kan løfte diskusjonene fra å være kraftløse til kraftfulle. Her drar hun frem behovet for å utvikle didaktisk sensibilitet, der vi må anerkjenne hverandre for å kunne hevde vår stemme i pedagogikken, og dermed oppnå en kraftfull refleksjon (Søndena, 2004). Det handler om å få til en positiv samarbeidskultur og om relasjoner og interesse for å lære. På den måten kan en komme inn i en refleksjonsspiral der refleksjonen ikke blir sittende fast i en lukket sirkel, men går i dybden og utforsker hvem vi er som lærere. Her er det snakk om å klare å nærme oss den epistemiske refleksiviteten som Handal og Lauvås (2016) snakker om.

Epistemisk refleksivitet innebærer evnen til å se egne kunnskaper og praksis i en større sammenheng for så å vurdere dem og handle klokt sammen med andre. Didaktisk sensibilitet og kraftfull refleksjon er spesielt viktig for å få til den intersubjektiviteten som kreves i en utviklingsprosess. Intersubjektivitet beskrives som en persons evne til å delta i dialoger og gjennom dialogen overkomme forskjellene på ulike synspunkt og livsverdener (Rommetveit, 1972).

Kvaliteten på refleksjonen vi gjør i profesjonsfellesskapet er avgjørende for å få til ekspansiv læring, men det finnes flere perspektiver som kan hjelpe oss å forstå kompleksiteten i profesjonell utvikling og utvikling av den lærende skolen.

2.5.2 Senges fem perspektiver på den lærende organisasjon

Senge (2006) snakker om det lærende fellesskapet som noe som finner sted mellom individ og fellesskap der det avgjørende er om lærerne opplever å få bidra til og i det lærende fellesskapet. Han viser til fem perspektiver som er avgjørende for å utvikle en lærende organisasjon og at disse dimensjonene må ses i sammenheng med hverandre. Man må ha et dialektisk utgangspunkt for å forstå modellen.



Figur 9 Senges fem perspektiver på den lærende organisasjon

2.5.2.1 Personlig mestring

Hos Senge (2006) er personlig mestring noe mer enn kompetanse og ferdigheter. Det handler om en grunnholdning hos læreren der åpenhet, kreativitet og interesse er sentralt. Det betyr at aktiviteten må bety noe for den enkelte der man arbeider sammen for å se spenninger og utfordringer på en ny måte. Det å være åpen for nye ideer og ha en interesse for å utvikle seg selv der en evner å ta ansvar for egen og fellesskapets utvikling er sentralt i lærende grupper. (Grutle & Grutle, 2018). En slik forståelse fremhever viktigheten av å ta med seg personlig mestring inn i profesjonsfellesskapet og kan ses i sammenheng med opplevelse av trygghet i relasjoner for å få til selvrealisering. Dette henger sammen med Søndena's (2004) begrep om didaktisk sensibilitet. Senge (2006) oppsummerer prinsippene i personlig mestring gjennom fem hovedpunkter (Senge, 2006, pp. 136-156, oversatt av Grutle 2018). Det første hovedpunktet handler om *personlig visjon* som må komme innenfra. Det andre punktet handler om evnen til å *stå i kreativ spenning*. Ofte har man en personlig visjon som blir utfordret i hverdagens utfordringer. Det kan handle om egne idealer og visjoner versus hverdagens virkelighet. Slike utfordringer er det mange av i læreryrket, og de har en tendens til å ta motet fra lærerne. De som makter å stå i disse spenningene, kan oppleve motivasjon til å få til nye kreative løsninger for å løse opp i disse utfordringene. Dette handler om å håndtere en *strukturell konflikt* der vi kan oppleve tvil rundt vår personlige visjon til tross for at vi evner å se nye veier. Søndena (2004) kaller dette for evnen til å *stå i en pedagogisk uro*. (Søndena, 2004, p. 97). Det fjerde punktet handler om å være *sannhetsøkende* der en er villig til å utfordre egne antakelser og arbeidsmåter. Det siste punktet omhandler den tause kunnskapen vi besitter som ikke nødvendigvis er oss fullt ut bevisst, men som kan bli synlig

om man opplever personlig mestring i møte med det lærende fellesskapet. Senge (2006) kaller dette for *automatiske ferdigheter*.

Selvbestemmelsesteori: Hvordan få andre til å motivere seg selv, et spørsmål om autonomi.

Senge (2006) sier at en lærende organisasjon hele tiden er opptatt av at medlemmene øker sin kapasitet til å skape de resultatene de ønsker å skape. Lærende organisasjoner er:

...organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning to see the whole together (Senge, 2006, p. 3).

Denne uttalelsen kan knyttes opp til Deci og Ryans (1986) selvbestemmelsesteori. Hvordan man utvikler personlig mestring handler om å få til en indre motivasjon. For å tydeliggjøre viktigheten av personlig mestring i en hvilken som helst utviklingsprosess slik Senge (2006) fremstiller det, kan man se det i lys av selvbestemmelsesteorien.

Deci og Ryans (1986) er sentrale bidragsytere innenfor autonom motivasjonstenkning. I selvbestemmelsesteorien er skillet mellom kontrollert og autonom motivasjon mer sentralt enn skillet mellom indre og ytre motivasjon. Kontrollert motivasjon er knyttet til aktiviteter og atferd som er drevet av en følelse av press til å måtte utføre en handling. Autonom motivasjon er knyttet til handlinger og atferd som resultat av følelse av egen vilje og en opplevelse av valg (Deci & Ryan, 1985, pp. 154-159). I denne teorien blir spørsmålet ikke hvordan man kan motivere andre i en utviklingsprosess, men hvordan man skal klare å få andre til å motivere seg selv. Stone, Deci og Ryan (2009) fremstiller seks prinsipper som kan være med på å fremme en autonom motivasjon innenfor arbeidslivet:

1. Stille åpne spørsmål og invitere til deltakelse i problemløsning.
2. Lytte aktivt til og anerkjenne den ansattes perspektiver.
3. Tilby valg innenfor organisasjonsstrukturen og klargjøre ansvarsområder.
4. Gi oppriktig, positiv tilbakemelding som anerkjenner initiativ, og saklig, ikke-dømmende tilbakemelding om problemer.
5. Minimere tvangsmidler og kontroll slik som belønninger og sammenligning med andre.

6. Utvikle talent og dele kunnskap for å fremme kompetanse og autonomi

(Stone, Deci, & Ryan, 2009, pp. 79-83)

Bruk av disse prinsippene i en utviklingsprosess kan skape langvarig verdi for organisasjoner ved at det gis støtte til de ansattes autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 1985). Ved å følge disse prinsippene kan man også lettere få til en felles visjon for arbeidet, altså en klar formening om hvor utviklingen skal gå, der det handler om å være sammen om prosessene og om å delta i et fellesskap (Postholm & Rokkones, 2012, p. 29). Det siste punktet som omhandler å få til utvikling av talent og skape rom for å dele kunnskap som fremmer kompetanseutvikling og autonomi, henger også sammen med det Senge (2006) kaller for *mentale modeller*.

2.5.2.2 Mentale modeller

Personlig mestring og autonom motivasjon er viktige prinsipper for å utvikle, synliggjøre og eksemplifisere læreres mentale modeller.

Mange av de virkelig gode ideene, ønskene og behovene i en organisasjon blir ikke satt ut i live. En av årsakene til dette er at ny forståelse og initiativer ofte kommer i konflikt med etablerte mentale modeller (Grutle & Grutle, 2018, p. 93). Vi blir hele tiden påvirket av de grunnleggende antakelsene, metaforene og bildene vi har av organisasjonen og omverdenen. Vi må derfor undersøke disse for å være klar over hvordan de påvirker oss.

Mentale modeller kan ligge både på skolenivå og på individnivå. Hvilke mentale modeller skolens ledelse har med tanke på å verdsette og tilrettelegge for autonome utviklingsprosesser har betydning for lærernes individuelle mentale modeller rundt refleksjonsarbeid (Grutle & Grutle, 2018). Det kan også være enkle individuelle generaliseringer som for eksempel at man ikke verdsetter refleksjon på bakgrunn av at man ikke har opplevd dette som produktiv for egen utvikling tidligere. Mentale modeller på individnivå handler også om innarbeidet praksis som det ikke er enkelt å få innsyn i. Hvis våre mentale modeller i stor grad er implisitte, kan utviklingen være en utfordring (Grutle & Grutle, 2018, p. 94). Senge (2006) skriver at hvis man klarer å gjøre våre mentale modeller eksplisitte kan det bidra til læring ved å bringe de mentale modellene til overflaten og teste dem ut. En slik prosess krever at rutiner og verktøy for refleksjon er godt innarbeidet og brukes strukturert. Han beskriver det å reflektere som «*å senke farten på våre tankeprosesser slik at vi kan bli mer bevisste hvordan vi former våre mentale modeller, og hvordan de påvirker våre handlinger*» (Senge 2006, p. 175, oversatt av

Grutle 2018 p. 94). Gjennom felles drøfting og forståelse av eksisterende etablerte modeller og forestillinger kan man så bygge nye modeller som har god felles forankring i virkeligheten (Grutle & Grutle, 2018).

Refleksivitet og taus praksisteori

Fremstillingen av Senges (2006) *mentale modeller* kan ses i lys av Argyris og Schöns (1996) sine begreper om *uttalt teori* og *bruksteori*. Kollektiv refleksjon som inneholder kritiske spørsmål, kan gi oss en mulighet for å få tak i ulikhetene som finnes mellom vår uttalt teori- og bruksteori. Bruksteorien vår handler om det praksisnære og inneholder derfor taus kunnskap rundt hvorfor vi handler på den måten vi gjør. Denne tause kunnskapen er det ofte vanskelig å få tak på (Argyris & Schön, 1996).

Her handler det om å bli bevisst hvorfor man gjør som man gjør gjennom refleksivitet, altså evnen til å gå bak de tankene man har der man stiller spørsmål rundt egne erfaringer, ideologiske ståsteder, verdier og prinsipper (Lauvås et al., 2016). Handal og Lauvås (2016) har i likhet med Schön (1986) en tenkning om refleksjon i og om handling i praksis der målet er å utvikle læreres praksisteori. Louise Stoll (2006) snakker også om viktigheten av å få frem våre ulike mentale modeller gjennom det hun beskriver som «*deprivatization of practice*» der vår tause kunnskap stadig må bli omgjort til delt kunnskap gjennom samhandling i et profesjonsfellesskap med delte verdier og visjoner (Stoll et al., 2006, p. 226).

2.5.2.3 Delt visjon

Det å ha en felles visjon og følelse av mening har vist seg å være essensielt for at lærende fellesskap og lærende skoler skal være effektive (Stoll et al., 2006, p. 226). En tydelig visjon for eget arbeid og en delt visjon på skolen og i ulike utviklingsprosesser gir et viktig grunnlag for å reflektere over eget bidrag til elevenes læring. Senge (2006) skriver at personlig mestring er selve grunnlaget for å utvikle en delt visjon, som igjen kan utvikle våre mentale modeller. Han viser her til betydningen av det dialektiske forholdet mellom alle de fem perspektivene. Videre løftes det frem at mennesker i en organisasjon kan bli knyttet sammen gjennom et felles ønske som kan bli uttrykt gjennom en felles visjon. Han poengterer at det i virkeligheten ikke er en felles visjon før den knytter sammen de personlige visjonene til menneskene i hele organisasjonen (Grutle & Grutle, 2018).

Selv om jeg i min studie er mest interessert i delt visjon på gruppenivå i en aksjonsforskningsprosess er det viktig at den delte visjonen både på individ-, gruppe- eller skolenivå er forankret i skolens formålsparagrafer. Verdiene og prinsippene for grunnopplæringen i den overordnede delen i LK 20 er forankret i skolens formålsparagraf. Delkapittelet «*Profesjonsutvikling og Skoleutvikling*» viser hvordan arbeidsfellesskapet skal være en ramme for læreres profesjonsutvikling og viser til en visjon for det lærende fellesskapet, nemlig fokus på å stadig utvikle en samarbeidende skolekultur. For at skolens ansatte skal oppleve overordnede målsettinger som forpliktende, må disse styringsdokumentene bli en del av skolens vanlige arbeid (Grutle & Grutle, 2018, p. 105). Dette må skje ved et innenifra fortolkningsarbeid slik at den kan kobles sammen med de ansattes personlige visjon for arbeidet i skolen.

En felles visjon er noe mer enn en idé, den er en kraft med potensiell styrke (Stoll & Louis, 2007). Visjonen kan gjerne være inspirert av en idé, men den strekker seg langt videre. Der det finnes en ekte visjon, der motsatsen kan være den skriftlig formulerte visjon som bare er nedfelt i en plan, vil mennesker skape og lære. Å skape en felles visjon omfatter evnen til å avdekke «*de felles bildene av fremtiden*» som fremmer ekte innsatsvilje og deltakelse, snarere enn lydighet (Grutle & Grutle, 2018, p. 101). Disse formuleringene kan knyttes til behovet for å stadig fremme en autonom motivasjon (Deci & Ryan, 1985).

Stoll (2006) snakker om at vi må ha en god grunn til å være sammen i refleksjonsarbeidet som er forankret i felles verdier og visjoner, der de største utfordringene og hindringene er tid nok til komme i dybden av refleksjonene og å finne frem til gode utviklingsarbeid som er preget av eierskap og medvirkning. Hun skriver videre at kraften til å få dette til ligger i relasjonene mellom lærerne i gruppelæringen.

By far the strongest facilitator of professional community is social trust among faculty members. When teachers trust and respect each other, a powerful social resource is available for supporting collaboration, reflective dialogue, and deprivatization, characteristics of professional community (Stoll et al., 2006, p. 239)

2.5.2.4 Gruppelæring

Gruppelæring handler om at hvert medlem av gruppen oppnår en personlig vekst, som igjen fører gruppen videre i sin utviklings- og læringsprosess. Dette skjer i en oppadstigende spiraleffekt som fremmer personlig mestring på bakgrunn av en felles visjon for arbeidet

(Grutle & Grutle, 2018). Senge (2006) mener at evnen individene har til å tilpasse og justere dialogen og diskusjonene seg imellom er viktig for at en gruppe mennesker kan fungere som en helhet (Grutle & Grutle, 2018, p. 107). Han beskriver at det må skje en justering og avpasning mellom gruppemedlemmene i et lærende fellesskap slik at arbeidet går i samme retning og mot samme mål. Han trekker frem tre kritiske faktorer som er knyttet til gruppelæring. Den første faktoren handler om å involvere alle der en opplever medvirkning og eierskap som fører til deltakelse i dialogen. Den andre faktoren handler om samordnede og nyskapende handlinger. Ny kunnskap må bygges på teamets individuelle kunnskaper, ferdigheter og tidligere samhandlingserfaringer for å skape noe nytt. Dette krever igjen øvelse og relasjonsbygging. Den tredje kritiske faktoren er sammenhengen mellom grupper. Dersom gruppelæring preger et team i en organisasjon, kan dette gi grunnlag for spredning der de ansatte kan ha ulike roller i ulike grupper der læringen kan spres (Grutle & Grutle, 2018, pp. 107-108). Senge (2006) beskriver at god gruppelæring innebærer at deltakerne ikke glatter over motsetninger de møter ved bruk av årsaksforklaringer, men ser systemisk på disse spenningene og prøve å lete etter sammenhenger i stedet. Gruppelæring handler om å utforske dilemmaer som enkeltlærere eller en lærergruppe står ovenfor, lytte til hverandres innfallsvinkler og prøver å utvikle en felles forståelse. Deretter kan denne felles forståelsen omsettes til handlinger (Grutle & Grutle, 2018). Denne måten å forstå gruppelæring på samsvarer med aktivitetsteoretisk tekning rundt spenninger og motsetninger som drivkraft til utvikling og ekspansiv læring.

Det er gjort flere studier som søker etter å finne frem til en oppskrift på hvordan lærere lærer best og benytte dette til å forbedre den kollektive læringen og praksis. Desimone (2009) står bak én av dem og har kommet frem til fem kjennetegn på lærers læring som samsvarer med Senges perspektiver. Disse fem kjennetegnene er *innholdsfokus*, *aktiv læring*, *sammenheng*, *varighet* og *kollektiv deltakelse*. *Innholdsfokus* handler om at innholdet i læringen skal være rettet mot elevens læring og kunnskap innenfor de ulike fagene, altså at innholdet skal være praksisnært og relevant for den enkelte elev. *Aktiv læring* handler om at det legges opp til aktiviteter der læreren selv er aktive og ikke passive mottakere. *Sammenheng* er knyttet til den kunnskapen og de forutsetningene lærerne allerede har før prosessen begynner. Med dette mener hun at lærerne må oppleve at innholdet stemmer med deres egen skolekultur. *Varighet* er viktig for at utviklingsprosesser skal føre til forbedring av praksis. Her er det snakk om å sette av sammenhengende tid i en lengre periode. Det siste kjennetegnet er *kollektiv deltakelse*, her vil organiseringen spille en viktig rolle. Hvis man klarer å få til en kollektiv

deltakelse oppnår man en «*powerful form of teacher learning*» (Laura, 2009, p. 184).

Gruppelæring og kollektiv deltakelse står helt sentralt for å utvikle det Senge (2006) kaller for systemtenkning der en gjennom dialog og diskusjon kan bli bevisst mulige sammenhenger som kan skape utvikling (Grutle & Grutle, 2018).

2.5.2.5 Systemtenkning

Senge (2006) kaller den femte dimensjonen for hjørnesteinen som alle de fire andre disiplinene bygger på (Senge, 2006, p. 69). Systemtenkning handler om å klare å flytte oppmerksomheten fra å se deler til å se helheter der en inkluderer seg selv som aktive medskaper av egen fremtid og som en del av spenningene og løsningene. Det handler om å se sammenhenger mer som sirkler enn rette linjer der kausale årsaksforklaringer har lite å komme med når man skal forstå sin egen organisasjon (Grutle & Grutle, 2018).

Systemtenkning er å bli bevisst på hvilke mønstre som hindrer oss i utviklings og refleksjonsprosesser og dermed utvikle tiltak som kan føre oss videre. Slike hindrende mønstre avhenger av det vi forventer å se, som kan føre til *at vi leter etter årsaksforklaringer i stedet for å se de brede sammenhengene* (Grutle & Grutle, 2018, p. 113). Hvis man skal se på eleven i systemperspektiv handler det om å se alle faktorene som kan påvirke eleven og jobbe mer helhetlig. Hvis man skal se på skolen i et systemperspektiv handler det om å stille seg kritiske spørsmål der en leter etter sammenhenger, spenninger og motsetninger som kan hindre en samarbeidende skolekultur (Hargreaves & Torbjørnsen, 1996). Systemtenkning handler om å se de mentale modellene, de tankemønstrene og den kulturen som preger enkeltindividene og skolen som helhet (Grutle & Grutle, 2018, p. 119). Dette handler om å få frem eventuelle ulikheter mellom uttalt teori på skolen og bruksteori, altså hva vi tenker om egen skole og hva som er normal praksis. Dette krever lærere med høy personlig mestring som har mulighet til å bidra aktivt i gruppelæring med en felles visjon for arbeidet.

Aktivitetsteoriens søkelys på motsetninger som drivkraft til utvikling kan fremme systemtenkning der en ser på deler og helhet for å finne frem til nye ekspansive løsninger (Eri, 2018). For å få dette til krever det at en forstår sin egen samarbeidskultur ved å gjennomføre en historisk analyse og en nåtidsanalyse. På den måten kan man oppdage sammenhenger, spenninger og hindringer for utviklingen av en samarbeidende skolekultur.

Forståelse av egen skolekultur

Senge (2006) skriver at den mest fruktbare posisjonen for å få til systemperspektivet er at en innser at vi alle deler ansvaret for problemer i, eller som skapes av, systemet man er en del av (Senge 2006, p. 78). Skoler bør derfor noen ganger granske sin egen kultur ved å stille kritiske spørsmål rundt hva som kjennetegner kulturen ved skolen og hvilke verdier, holdninger og omgangsformer som eksisterer. En skole som ønsker en samarbeidsbasert skolekultur, bør investere i å bry seg om andre individer og gi rom for personlige mestring. Uten en slik investering mener Hargreaves (1996), at et samarbeid vil ha liten effekt. Relasjonene både påvirker og definerer undervisning og læring. Hargreaves (1996) gir et bidrag til systemperspektivet på egen organisasjon gjennom ulike skolekulturer. Han viser til de forskjellige lærerrollene og deres mentale modellens påvirkning på skolekulturen, og at lærersamarbeid i noen grad kan sees som et resultat av skolekulturen. Ifølge Hargreaves (1996) omfatter begrepet skolekultur overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre ting på som alle i kollegiet har måttet forholde seg til over lengre tid (Hargreaves & Torbjørnsen, 1996, p. 198).

Hargreaves (1996) skiller mellom tre typer individualisme som kan hindre en samarbeidende skolekultur. 1) Tvungen individualisme, når en arbeider alene på grunn av administrative eller andre begrensninger som hindrer en til å samarbeide. 2) Strategisk individualisme, når lærerne arbeider alene som en reaksjon på den daglige arbeidssituasjonen og 3) selvvalgt individualisme når en selv velger bort samarbeid.

Samarbeid og kollegialitet blir fremstilt av Hargreaves (1996) som en spesiell fruktbar vei å gå for å fremme utvikling av lærerarbeidet. I min studie gav lærerne uttrykk for at de ønsket et skifte fra det Hargreaves (1996) betegner som *strategisk individualisme* til en mer *samarbeidende skolekultur* for å få til en felles forståelse av dybdelæring i begynneropplæringen.

3. Metode

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet for denne studien har et praksisforankret, kvalitativt design. Den metodologiske rammen jeg har brukt i aksjonsforskningsprosessen er aktivitetsteoretiske formative intervensjoner med fokus på ekspansiv læring. Metodene jeg har brukt for å samle inn data for å belyse mine analyseenheter er semistrukturerte forskningsintervju, refleksjonslogg fra lærerne og deltagende observasjon. Semistrukturerte forskningsintervju setter søkelys på den intervjuedes opplevelse av et tema og er i utgangspunktet «*inspirert av en fenomenologisk filosofi*» (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, p. 44). Både aksjonsforskning og aktivitetsteori har et hermeneutisk-fenomenologisk design (Ulvik et al., 2016).

3.1.1 Fenomenologisk-hermeneutiske design

I teoridelen har jeg plassert min forskning innenfor de konstruktive og fenomenologiske paradigmen. Hovedstyrken i kvalitative intervjuer er muligheten de gir “*of studying people and their social worlds by going there, learning how they understand their situations and account for their behavior* (Richards, 2009).

Fenomenologi er en erfaringsbasert tradisjon som har en annen kunnskapsoppfatning enn empirisme og positivisme. Den bygger på en forståelse av at den subjektive opplevelsen av fenomener er en forutsetning for å oppnå forståelse. Fenomenologi betyr læren om fenomener og det handler om den subjektive oppfatning (Kvale et al., 2015). Når en plasserer seg innenfor et hermeneutisk-fenomenologisk design har man dermed fokus på aktørperspektivet. Denne aktørforståelsen blir videre fortolket inn i et teoretisk perspektiv gjennom en hermeneutisk prosess (Befring, 1998). I mine intervjuer var det lærernes perspektiver på egen utvikling som måtte ligge til grunn for intervensjonene for å ivareta prinsippet om demokrati og for å tilrettelegge for en ekspansiv læringsprosess. Jeg ville også sette i gang en indre refleksjon hos mine kollegaer gjennom intervju spørsmålene rundt behov og ønsker for egen utvikling. I analysen av refleksjonsloggene og etterintervjuene var aktørperspektivet en del av mine analyseenheter gjennom søkelyset på *transformativ agency* og identifisering av individuelle opplevde vendepunkter i prosessen. Dette kommer jeg tilbake til i kap. 3.1.2 og 4.1.

Ettersom min studie har søkelys på lærernes opplevelse av et tema og deres erfaringer innenfor individuell og kollektiv læring, vil jeg beskrive fenomenologien litt nærmere. Kvale

og Brinkmann (2015) karakteriserer det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet gjennom tolv fenomenologiske inspirerte aspekter. Disse aspektene omhandler livsverden, mening, kvalitativt, deskriptiv, spesifisitet, bevisst naivitet, fokusert, flertydighet, forandring, sensitivitet, mellommenneskelig situasjon og positiv opplevelse (Kvale et al., 2015, p. 45).

Etter hva som var fokuset i mine intervjuer har jeg valgt å legge vekt på tre av disse aspektene som samsvarer med demokratiske utviklingsprosesser i den ekspansive læringsprosessen - nemlig mening, forandring og positiv opplevelse.

Mening

Intervjuer forsøker å forstå betydningen av sentrale temaer i intervjupersonens livsverden. Intervjueren registrerer og fortolker det som sies og hvilken måte det sies på, der en er velinformert om temaet for intervjuet (Kvale et al., 2015, p. 47). Intervjuet bør inneholde fakta- og meningsspørsmål der en lytter til de eksplisitte beskrivelsene, men også til det som sies mellom linjene, for så og «*sende det tilbake*» for å oppnå en bekreftelse eller avkreftelse av hva den intervjuede egentlig forsøker å si (Kvale et al., 2015, p. 47). I mine intervjuer var nettopp dette ekstra viktig. Jeg ville ha tak på hvilke personlige erfaringer lærerne hadde med tidligere utviklingsarbeid, hva de hadde behov for i egen profesjonsutvikling og hvilke tanker de hadde om hva en kollektiv utviklingsprosess burde inneholde. Her var det viktig å «*sende det tilbake*» for å få en korrekt tolkning av deres uttalelser som jeg kunne bruke som valide speilingsdata inn mot møtene. I tillegg hadde jeg fokus på diskursen, altså hvilke ord lærerne brukte når de uttalte seg, for å kunne knytte uttalelsene opp mot systemiske og teoretiske begreper (se kap. 3.4.3).

Forandring

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det fenomenologiske inspirerte aspektet, forandring, som belyser hvordan et intervju kan skape en forandring hos den intervjuede. De intervjuede kan selv oppdage nye aspekter ved det temaet de beskriver, og bli oppmerksomme på forbindelser som de tidligere ikke var oppmerksomme på (Kvale et al., 2015, p. 46). Jeg og mine kollegaer opplevde at intervjuet i seg selv satt i gang en refleksjonsprosess hvor betydningen av refleksjon med kollegaer, medvirkning og eierskap til kollektive utviklingsprosesser ble forsterket gjennom intervjuet. Lærerne sa i etterkant at det å sette ord på det de opplevde som hindringer for egen utvikling gav dem en ekstra motivasjon for å være med i aksjonsforskningsprosjektet (se. kap. 5.1.1).

Positiv opplevelse

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at intervjuer kan føre til positive opplevelser. Dette er fordi det ikke er hverdagskost å oppleve at en annen person viser interesse og forsøker å forstå ens egne erfaringer med og oppfatninger om et tema (Kvale et al., 2015, p. 49). På bakgrunn av aspektet om forandring opplevde lærerne intervjuet som en positiv opplevelse. De forklarte i etterkant at det «*satte noe i gang*» i dem, der de uttrykte en positiv opplevelse rundt det å «*endelig få snakket skikkelig ut om noe som betyr mye for oss*». Lærerne visste at de skulle delta i et aksjonsforskningsprosjekt der målet var å få til medvirkning og autonomi. Dette gjorde at de var mer åpne om sine tanker rundt gode utviklingsprosesser og opplevde dilemmaer og konflikter, som kunne være et hinder for å få det til.

Dette masterprosjektet har altså et fenomenologisk-hermeneutisk design. I et slikt perspektiv er man ikke ute etter å avdekke virkeligheten slik den er i seg selv, men hvordan den fremstår for oss mennesker (Kvale et al., 2015). Det å forstå delene utfra helheten, og helheten ut fra delene i en stadig vekselvirkning, har vært en gjennomgående strategi både i intervensjonene, og i analyseprosessen gjennom den tematiske og analytiske kodingen. Dette er viktige aspekter for å få til systemisk tenkning, som igjen er viktig for å utvikle det lærende profesjonsfellesskap (Senge, 2006).

3.1.2 Analyseenheter

Problemstillingen jeg skal besvare gjennom oppgaven er bred fordi jeg ønsket en åpen utviklingsprosess med fokus på lærernes uttrykte behov knyttet til dybdeløring i begynneropplæringa. Selve analyseenhetene handler om hvordan en aksjonsforskningsprosess kan styrke det lærende profesjonsfellesskapet gjennom arbeid med et pedagogisk begrep. Analyse av utviklingsprosjekter kan være utfordrende og ikke lett å konseptualisere (Engeström, 2007; Stoll, 2009). Kulturhistorisk aktivitetsteori gav meg begreper og analyseredskaper som hjalp meg med å definere mine analyseenheter. På bakgrunn av aktivitetsteoretisk tekning har jeg valgt *aktivitetssystemet* og utvikling av *transformativ agency* gjennom *double stimulation* som mine definerte analyseenheter.

Aktivitetssystemet- systemperspektivet

I aktivitetsteori er hele aktivitetssystemet en del av analyseenheten (se kap. 2.4.1, fig 4). I min studie brukte jeg aktivitetssystemet med lærerne som subjekt som analyseenhet for å identifisere primære motsetninger som kunne være manifestasjoner på systemiske motsetninger. Analysen av aktivitetssystemet med fokus på primære og sekundære

motsetninger satte jeg opp i en motsetningsmatrise som ble presentert for lærerne på første intervensjon (se kap.4.1, tabell 3). Dette satte i gang en kollektiv refleksjon over de opplevde hindringene og motsetningene som vi måtte løse opp i. Dette gjorde det enklere å oppnå et systemisk perspektiv på egen organisasjon, vår samarbeidskultur og hvilke systemiske motsetninger som påvirker vår hverdag.

Double stimulation og transformative agency- aktørperspektivet.

Formative intervensjoner og ekspansiv læring bygger på det epistemologiske prinsippet om *double stimulation*, der det viktigste resultatet er utvikling av *transformativ agency*. Det ble derfor viktig å finne frem til teori rundt hvordan man kan identifisere en slik utvikling (se kap. 2.4.1.4). Gjennom den tematiske og analytiske kodingen av datamaterialet var jeg på leting etter indikatorer på at lærerne hadde utviklet *agency*, altså deltakernes evne og vilje til å forme eget aktivitetssystem (Eri, 2018). *Transformativ agency* kan kobles til Senges (2006) perspektiv om personlig mestring (se kap.2.5.2.1) som er et viktig prinsipp innenfor utvikling av lærende profesjonsfelleskap. Jeg var derfor på jakt etter det lærerne opplevde som vendepunkter. Som beskrevet i kap. 2.4.1.4 kan man identifisere utvikling av *agency* gjennom diskursive vendepunkter på bakgrunn av at lærerne startet å snakke om objektet eller spenningene på en annen måte enn tidligere (Eri, 2018). Disse vendepunktene fungerte som *double stimulation* for utvikling av lærernes *agency*. Vendepunktene ble synlig gjennom mine observasjoner i møtene og ble bekreftet eller avkreftet gjennom lærernes refleksjonslogger etter hvert møte. I intervjuene etter at aksjonsforskningsprosessen var over fikk lærerne oppsummere de ulike aha-opplevelsene og vendepunktene de hadde erfart gjennom intervensjonene. Dette fikk ytterligere frem deres tanker rundt hvorfor vendepunktene var med på å føre den ekspansive læringen videre mot en felles forståelse av dybdelæring og et tettere profesjonsfelleskap.

3.2 Forsknings- og utviklingsprosessen

Selve forskningsprosessen bestod av et førintervju, fire intervensjoner og et etterintervju. I tillegg bestod min forskningsprosess i å tilrettelegge for demokratiske prosesser ved hjelp av ekspansive læringssykluser. Formative intervensjoner handler om hvordan utviklingen skjer på bakgrunn av aktørenes evne til å drive prosessen fremover. I dette kapitlet vil jeg derfor beskrive forsknings og utviklingsprosessen sammen, fordi den går hånd i hånd. Ved å beskrive intervensjonene og gjennomføringen gir det dermed et innblikk i den iterative

forskningsprosessen. Jeg starter med å gi en begrunnelse av utvalg, oppstart og organiseringen av aksjonsforskningen, for så å gi et innblikk i selve utviklingsprosessen.

3.2.1 Utvalg

Med tanke på aksjonsforskningens validitet handler diskusjonene om hvordan en kan involvere deltakerne, lytte og skape reell dialog mellom ulike synspunkter og interesser slik at det ikke er forskeren som styrer, men fellesskapet (Britt Postholm et al., 2017).

For å styrke validiteten i prosjektet der jeg enklere kunne få til likeverdig deltakelse og gjennomføre intervensjonene som en demokratisk prosess ble det naturlig for meg å gjøre forskningen i eget storsteam. Jeg visste allerede i fjor vår at mitt storsteam var interessert i å delta i studien og hentet inn samtykkeerklæring i august. Jeg presenterte prosjektet og forklarte at dette skulle være et aksjonsforskningsprosjekt der deres behov for utvikling var i fokus. Til tross for at lærerne måtte avse mer tid, som de uttrykte som den største utfordringen utvikling sammen med kollegaer, var de villig til å bli med i aksjonsforskningsprosjektet. Dette er kollegaer jeg har jobbet sammen med i mange år, som jeg har en god relasjon til. Min forståelse og mitt innsyn i deres hverdag og arbeidsmetoder opplevde jeg som en styrke i prosjektet der jeg lettere kunne ivareta de sentrale normative elementene i aksjonsforskningen (se kap.2.3). Jeg var en del av et felles prosjekt der vi var sammen om objektet, altså å styrke vår forståelse av dybdelæringsbegrepet og å utvikle det lærende profesjonsfellesskapet. Jeg mener også at min relasjon til deltakerne var med på å skape reelle og åpne dialoger både i intervjuene og intervensjonene.

Utvalget bestod av seks lærere i forskjellige aldre med et spenn på yrkeserfaring fra 3-30 år. Smith og Ulvik (2010) beskriver at møtet mellom én ny og én erfaren lærer åpner for muligheten til å utvikle seg profesjonelt for begge parter hvis en retter søkelyset mot egen rolle og utøvelsen av denne. Jeg observerte at ulike erfaringer mellom de yngre og eldre lærerne skapte rom for bredere refleksjon rundt begrepet. De yngre og mindre erfarne lærerne var mer fokusert på det konkrete og praksisnære, mens de eldre søkte mer en systemisk forståelse av begrepet gjennom aksjonslæringen.

3.2.2 Deltakelse

For å bryte ned oppfatninger om at det er forskere alene som kan skape vitenskap, er det et kjennetegn ved aksjonsforskningen at endringsarbeid og forskning skjer i samarbeid med aktørene gjennom deltakelse og demokratiske prosesser (Britt Postholm et al., 2017). Jeg

forsket sammen med mine kollegaer der fokuset var å få til en ekspansiv læringsprosess. Min forskerrolle var å dokumentere prosessen og drive intervensjonene fremover gjennom ekspansive læringssykluser (se kap.2.4.1.2 fig 7).

I min studie var jeg også opptatt av deltagelse ut fra perspektivet til Skjervheim (2001), som handler om å se den andre som et subjekt, i stedet for som et objekt. Han har et poeng til forskeren og mener at forståelse av mening bare er mulig eller interessant dersom den som skal forstå den andre, også ser seg selv i et felles prosjekt med aktørene. Han beskriver videre at nettopp dette er nødvendig for å utvikle reelle og åpne dialoger. Det at vi startet prosjektet med felles analyse av intervjuene var en nøkkelstrategi for å oppnå likeverdig deltakelse (se. kap.3.3).

3.2.3 Oppstart

Som nevnt i innledningen hadde jeg et personlig formål med dette prosjektet som omhandlet å gi mine kolleger og meg selv noe vi har uttrykt behov for i lang tid. Vi har lenge ønsket sammenhengende tid og mulighet til å delta i et utviklingsprosjekt med fokus på autonomi for å styrke profesjonsfellesskapet på skolen. Gjennom teoridelen om profesjonsutvikling kommer det tydelig frem at medvirkning, autonomi, tid og kraftfulle refleksjoner kan føre til profesjonsutvikling og ekspansiv læring (Deci & Ryan, 1985; Grutle & Grutle, 2018; Postholm, 2012a; Senge, 2006; Stoll et al., 2006; Stoll & Louis, 2007).

Jeg startet allerede i fjor vår med å fordype meg i ulike veiledningsstrategier, teorier om utvikling av lærende profesjonsfellesskap og forskning rundt hva som skal til for at lærere forandrer praksis. Jeg fant raskt ut at aktivitetsteoretiske formative intervensjoner som metodologisk og teoretisk rammeverk kunne ivareta det teorien rundt profesjonsutvikling påpeker.

Jeg startet prosjektet med et fremlegg for hele personalet på egen arbeidsplass allerede før skolestart i fjor høst. Her gjorde jeg rede for begrepene profesjonsutvikling, profesjonsfellesskap og skoleutvikling på bakgrunn av formuleringer i LK 20 og relevant teori. Jeg brukte blant annet Louise Stoll (2006) sin forskning rundt hvorfor vi skal ha et profesjonsfellesskap, hva som kreves på skolenivå for å få det til og hvor de største utfordringene ligger. Dette gjorde jeg for at mine kollegaer skulle få en større forståelse av hvorfor dette for første gang har fått en så sentral plass i en læreplan og hvilke muligheter og utfordringer dette gir oss lærere. Det var viktig for meg at mine kollegaer hadde en større

forståelse og motivasjon rundt utvikling av det lærende fellesskapet. Jeg presenterte deretter prosjektet mitt og forklarte bakgrunnen og formålet med det.

Prosjektet startet med intervju i september. Selve intervensjonene ble forsinket på grunn av corona-situasjonen og ble derfor startet opp i midten av november. Etterintervjuene ble gjennomført i desember og januar.

3.2.4 Organisering

Organisering av lærerne i team der sammenhengende tid er tilrettelagt er imidlertid ikke tilstrekkelig for å løse de spenningene lærerne opplevde. Fokus på innhold i og betydning av samarbeidet er helt avgjørende (Hargreaves 1996). I følge Engeström (2000) står et aktivitetssystem i perioder ovenfor situasjoner der motsetningene kan oppleves sterkere og at spenningene kan føre til en opplevd «krise». Lærerne gav uttrykk for en slik «krise» ved at ny læreplan allerede var gjeldende uten at de hadde fått jobbet grundig nok med å forstå innholdet av den. En slik situasjon betegner Engeström og Sannino (2011) som en «*double-bind*» situasjon fordi etablerte rammer må sprenges for å finne en løsning på disse spenningene. Dette fører til kreativitet og kan bidra til en reorganisering av hele aktivitetssystemet. Ved en slik reorganisering vil det skapes noe nytt der læring kan skje. Lærerne gav uttrykk for slike «*double bind*» situasjoner ved at de ikke klarte å løse situasjonen og ønske om utvikling gjennom den etablerte praksisen. De utrykte at de ønsket en reorganisering av samarbeidet på stor-teamet for å få til utvikling (se kap.5.1). I beskrivelsen av en slik reorganisering var medvirkning, små refleksjonsgrupper, sammenhengende tid og eierskap til temaet felles uttalelser fra alle lærerne.

Vi organiserte intervensjonen innenfor rammene av “*change laboratory*” (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, & Poikela, 1996). *Change laboratory* er en måte å organisere intervensjoner som støtter deltakerne i en reorganisering av arbeidspraksis og som bygger på det teoretiske rammeverket av kulturhistorisk aktivitetsteori. Den har potensial til å fremme samarbeidende, *transformativ agency* blant deltakerne gjennom en syklisk prosess som innebærer å analysere og løse motsetninger i praksis (Engeström et al., 1996). Her brukte vi den ekspansive lærings sirkelen som en del av organiseringen av intervensjonene. *Change laboratory* handler om sammenhengende ukentlige intervensjoner som blir fulgt opp av en oppfølgings sesjon en tid etter (Engeström et al., 1996).

Intervensjonene ble gjennomført ukentlig gjennom en fireukers periode. Møtene varte i overkant av en time. Vi brukte et fast klasserom hver gang. I den første intervensjonen brukte vi god tid på å reflektere og bli enige om innholdet for aksjonslæringen og betydningen av samarbeid for å få til utvikling innenfor valgt tema. Dette var på bakgrunn av den historiske og nåtidige empiriske analysen som ble presentert gjennom motsetningsmatrisen (se kap. 4.1, tabell 3).

3.2.5 Utviklingsprosessen

For å styrke oppgavens validitet legger jeg Lisa Sylte (2017) sine funn i artikkelen *Validitet i aksjonsforskning* til grunn for dette delkapittelet. Hun beskriver at en av utfordringene til aksjonsforskeren er å vise hvordan en legger til rette for samarbeid i forskningen. Derfor må forskeren vise tydelig at en har sikret demokratiske prosesser og medinnflytelse som gode validitetskriterier (Lisa Sylte et al., 2017). Jeg vil derfor redegjøre for hvordan bruken av den ekspansive læringssirkelen (se. kap. 2.4.1.2, fig.7) tilrettela for demokrati og medvirkning, som igjen førte utviklingsprosessen fremover på bakgrunn av lærernes initiativ. Prosessen, med oppstart i det første leddet av den ekspansive læringssirkelen, førte til en iterativ utviklingsprosess der lærernes opplevde spenninger og vendepunkter førte til handling og utvikling av *agency* (se kap. 2.4.1.4). Delkapittelet får dermed frem hvordan aksjonsforskningen ivaretok Hiim (2010) sine fem validitetskriterier, der spesielt *Kvalitet som deltakelse i betydningsfullt arbeid* vises (se. kap. 3.5.1).

Gjennom de formative intervensjonene var det lærerne som eide problemet og som hadde ansvaret for utviklingsprosessen. Min oppgave var å bidra til å opprettholde en ekspansiv læringssirkel, der min rolle i oppstarten var viktig for å sikre demokrati, eierskap og medvirkning.

Jeg gjennomførte intervjuene og den første intervensjonen med et spesielt søkelys på de to første leddene i den ekspansive læringssirkelen (se. kap 2.4.1.2, fig 7). Bruk av ekspansive læringssykluser innebærer at en starter en utviklingsprosess med å stille spørsmål ved det etablerte. Dette gav oss muligheten til å gjennomføre en historisk analyse av hvordan samarbeidet og tidligere utviklingsprosjekter hadde blitt gjennomført, etterfulgt av en nåtidig empirisk undersøkelse av hvordan samarbeidet er i dag.

For å starte prosjektet der lærernes behov og ønsker skulle ivaretas, foretok jeg en tematisk og analytisk analyse av intervjuene som jeg presenterte for dem på første intervensjon som speilingsdata (se kap.3.3). Gjennom den tematiske analysen av intervjuene hadde jeg søkelys på å få frem likheter mellom utsagnene. Dette gjorde jeg for å vise lærerne at de var mer samkjørte og enige om teamets behov for utvikling og verktøy for utviklingsarbeid enn de var klar over. Dette førte til en tettere fellesskapsfølelse i gruppen der deres mentale modeller rundt egen utvikling ble mer eksplisitte. Jeg fikk også en bekreftelse fra mine kollegaer at min fortolkning og analyse samstemte med deres meninger og utsagn som kom frem i intervjuene. Dette blir referert til som *member checking* i delkapittelet 3.5.1.

Den første intervensjonen var todelt. Jeg startet med å presentere min tematiske analyse rundt deres behov for utvikling som var felles for alle seks lærerne (se kap.4.1). På bakgrunn av denne analysen diskuterte vi hvordan vi kunne legge opp de neste møtene som kunne ivareta disse kategoriene. Vi fant ut at flere av behovene egentlig handlet om usikkerhet rundt begrepet dybdelæring slik det fremstilles i LK 20, og at de seks første behovene som ble presentert direkte kunne knyttes til dybdelæringsbegrepet. Vi ble derfor enige om at det første felles behovet for alle seks lærerne, som var «gå i dybden av et pedagogisk begrep», altså dybdelæring, kunne involvere de andre punktene gjennom et teoretisk og erfaringsbasert dypdykk i det pedagogiske begrepet. Denne refleksjonsprosessen førte til utformingen av min problemstilling for denne oppgaven, nemlig fordypning i dybdelæringsbegrepet knyttet til begynneropplæringen.

Vi la så en plan for den neste intervensjonen på bakgrunn av den kollektive refleksjonen rundt analysen fra intervjuene og motsetninger som måtte løses opp i for å få til utvikling. Jeg opplevde at lærerne ble engasjerte og følte eierskap til dette temaet der de raskt startet med å reflektere rundt hvordan en kan tilrettelegge for en slik undervisning for 1. og 2. klassingen. Vi startet med å diskutere hvilke grunnkompetanser vi måtte utvikle hos våre elever for at de senere skulle mestre det som kreves for å få til dybdelæring.

I den andre delen av intervensjonen presenterte jeg spenninger og motsetninger mellom den historiske og nåtidige empiriske analysen og deres egne tanker rundt hva gode utviklingsprosesser burde inneholde. Disse spenningen og motsetningene satt jeg opp i en motsetningsmatrise som jeg presenterte for lærerne. På den måten kunne vi lettere identifisere hvor spenningene lå og hva utfallet eventuelt kunne føre til hvis vi klarte å løse opp i disse motsetningene (se. kap. 4.1, tabell 3).

Vi brukte Engeströms (2007) motsetningsmatrise som et hjelpemiddel for å analysere sammenhenger mellom idé, opplevde hindringer, potensial og systemiske motsetninger. Refleksjon rundt de systemiske motsetningene førte til en erkjennelse om at vi trengte en restrukturering av vår samarbeidskultur for å få til en forandring. Denne refleksjonen førte til et større engasjement for egen utvikling der vi lettere kunne adressere hvorfor vi opplevde disse spenningene som et hinder for våre behov. Vi fikk dermed løftet våre individuelle konflikter og dilemmaer til et kollektivt og organisatorisk nivå. De praktiske hindringene lå i behovet for mer teoretisk og praksisnær kunnskap om begrepet. Disse diskusjonene gjorde det enklere for oss å planlegge de neste intervensjon der både teori, erfaringsdeling og praktiske eksempler ble fremhevet som verktøy for å få til utvikling. Bruk av spelingsdata førte dermed til kollektiv planlegging av nye aktiviteter for neste intervensjon.

Andre intervensjon ble gjennomført på bakgrunn av oppdagelser av sekundære motsetninger innenfor vårt aktivitetssystem. I første intervensjon gav lærerne utrykk for frustrasjon rundt alt de måtte sette seg inn i. De følte at de ikke hadde et godt nok teoretisk grunnlag i forståelsen av dybdelæringsbegrepet, som igjen opplevdes som en praktisk hindring for vår utviklingsprosess. De opplevde begrepet som abstrakt og praksisfjernt, spesielt med tanke på å kombinere det med lese- og skriveopplæringen i første klasse. For å nærme oss målet med aksjonslæringen trengtes det ny kunnskap for å komme mer i dybden av begrepet. I andre intervensjon ble derfor teoretisk og forskningsbasert kunnskap vektlagt.

I første del av intervensjonen gav jeg en teoretisk forelesning på bakgrunn av ulike teori innenfor temaet dybdeundervisning. Målet med forelesningen var å gi lærerne innsyn i ulike teori og nyere forskning som kunne hjelpe oss å oppnå en mer konkret forståelse av et komplekst og omdiskutert begrep. Gjennom refleksjon rundt teorien ble det tydelig at vi også måtte gjøre en analyse av fagplanen for å finne ut hvilke kompetanser eleven egentlig skal utvikle. Ved å analysere verbbruken i kompetansemålene fant vi ut at vi trengte mer kunnskap om dialogisk undervisning som kunne fremme en slik type kompetanse. Den teoretiske kunnskapen sammen med analysen av kompetansemålene førte til opplevde spenninger i denne intervensjonen, som drev utviklingsprosessen videre mot det praksisnære. Denne spenningen kom til syne gjennom lærernes opplevelse av et for ambisiøst kompetansebegrep. De stilte spørsmål rundt hvilke praktiske metoder som kunne fremme en slik kompetanse blant så små barn. Denne spenningen førte til diskusjoner rundt hvilke spesifikke metoder vi eventuelt kunne bruke i undervisningen. Vi fant svaret i et eksempel på dialogisk lesing med

fokus på prinsippene fra *Literacy*. Denne eksplisitte metoden for å få til refleksjon ved å lære elevene å være til stede i og reflektere rundt tekst, førte igjen til planlegging av nye handlinger for neste intervensjon. Lærerne så behovet for mer erfaringsdeling rundt dialogisk undervisning og flere av lærerne ønsket å teste ut dialogisk lesing med sine elever til neste møte. Andre delen av intervensjonen beveget seg dermed til det mer praksisnære på bakgrunn av lærernes refleksjon rundt ny teori og praktiske eksempler.

Til tredje intervensjon hadde alle lærerne forberedt et undervisningsopplegg som de skulle dele med hverandre. Vi kalte intervensjonen for «Erfaringsdeling rundt den gode timen». Denne intervensjonen førte til flere aha-opplevelser og vendepunkter blant lærerne, der de fikk evaluert og gått i dybden av egen og andres undervisning. Erfaringsdelingen fikk frem vår tause kunnskap, der hver deling ble gjenstand for en pedagogisk analyse rundt hvorfor lærerne opplevde timen som en suksess. Vi knyttet våre praktiske erfaringer til teori rundt dybdelæring og fant ut at «den gode timen» handler om å finne temaer som engasjerer, variere arbeidsmetoder og skape et rom for dialog mellom elevene. Denne intervensjonen førte utviklingsprosessen enda nærmere en felles forståelse av dybdelæring i begynneropplæringen. Dette var fordi vi innså at dybdelæring, blant så små barn, handler om å utvikle viktige grunnkompetanser som kreves for å få til dybdelæring. Vi ble enige om at fokus på dialogisk kompetanse, klassekultur, trygghet, tekstkompetanse og refleksjon rundt tekst gir et godt grunnlag for videre dybdelæring. Tredje intervensjon spilte opp til siste intervensjon, der skriftliggjøring av vår forståelse, oppsummering av intervensjonene og planlegging av nye aktiviteter var temaet.

Min rolle som aksjonsforsker var å drive prosessen videre innenfor prinsippene for formativ intervensjonsforskning, altså at veien mot målet endres underveis i prosessen på bakgrunn av lærernes refleksjoner. I tillegg til å bruke dialog som refleksjonsform ba jeg lærerne skrive refleksjonslogger etter hvert møte. Det gav meg også et dypere innsyn i deres tanker rundt hvert møte og kunne lettere bygge prosessen videre på bakgrunn av deres refleksjoner om hva som funket og hva som var felles for teamet. Jeg fikk også innsyn i hva som motiverte og medierte handling i prosessen og kunne bruke empirien til å identifisere vendepunkter som førte til utvikling av lærernes *agency* (se. kap.3.3.4).

Jeg har vært spesielt opptatt av intersubjektivitet og personlig mestring gjennom intervensjonene der fokuset har vært å bygge kunnskapen på lærenes egne refleksjoner rundt begrepet dybdelæring og skape trygghet og en fellesskapsfølelse i gruppa.

Vi opplevde at det å bruke god tid i oppstarten av vår aksjonsforskning der vi hadde fokus på de to første leddene i den ekspansive lærings sirkelen førte utviklingsprosessen videre ved at vi stadig nærmet oss det praksisnære og konkrete i vår forståelse av dybdelæringsbegrepet. Vår forskning- og utviklingsprosess viser til viktige faktorer som påvirket vår trivsel, motivasjon og læring. En annen viktig faktor ved vår utviklingsprosess generelt er at den gir et grunnlag for vår organisasjon til å reflektere rundt hva det er som fører til gode utviklingsprosesser.

3.3 Datainnsamling

Rones (2016) snakker om tre stadier der det er naturlig å vurdere datainnsamling i et aksjonsforskningsprosjekt: før, under og etter tiltak. Til tross for omfanget av studien fant jeg ut at disse stadiene var nødvendig for å drive aksjonsforskningen fremover på bakgrunn av lærernes behov og for å måle hvilken effekt intervensjonene hadde hatt.

Siden jeg benyttet meg av for- og etter intervju, refleksjonslogger og deltagende observasjon var jeg redd for det Kvale og Brinkmann kaller for *100-siders spørsmålet*. Spørsmålet en må stille i slike situasjoner er hvordan man går frem for å analysere de mange og komplekse historiene en har hentet inn (Kvale et al., 2015, p. 217). Styrken i min studie var at deler av den empiriske analysen ble gjennomført før og underveis i prosjektet. Jeg analyserte førintervjuene før intervensjonene satt i gang siden intensjonen var å bruke empirien som speilingsdata inn mot første møte. En annen styrke var at den tematiske og analytiske kodingen av førintervjuene fungerte som «*member checking*» (Postholm, 2009, p. 556), der mine analyser og fortolkninger ble gjenstand for åpen refleksjon, dette kommer jeg tilbake til i kap. 3.5.1. Refleksjonsloggene ble analysert ukentlig etter hver intervensjon får å se om mine observasjoner i møtene stemte overens med deres uttalelser om utbytte og progresjon. Disse refleksjonsloggene ble også brukt som speilingsdata til neste møte. Etterintervjuene ble transkribert og kodet til slutt for å identifisere opplevde vendepunkter gjennom prosessen, og for å analysere empirien opp mot problemstillingen.

I førintervjuerne og refleksjonsloggene fikk jeg samlet inn datamateriale som grunnlag for utvikling blant lærerne. Datamaterialet og mine analyser støttet dermed utviklingen mens arbeidet pågikk og ble gjort til gjenstand for refleksjon i gruppen underveis. Samtidig gav det meg innblikk i eventuelle vendepunkter og aha-opplevelser underveis i prosessen.

3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju

I tråd med Kvale og Brinkmanns (2015) anbefalinger arbeidet jeg grundig i den første fasen av prosjektet for å gjøre masterskissen så presis som mulig, forskerspørsmålene så gode som mulig og intervjuguiden brukervennlig og presis. Ved å bruke god tid i forkant av prosjektet, kan det bidra til en vellykket prosess og et godt resultat (Kvale et al., 2015).

Semistrukturert intervju er den vanligste datainnsamlingsmetode innenfor fenomenologiske studier (Postholm, 2010). Som nevnt i kap. 3.1.1 brukte jeg det kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuet til å skape mening og forandring som lærerne opplevde som en positiv opplevelse. Kvale og Brinkmann (2015) definerer et semistrukturert livsverdensintervju som *”..en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet”* (Kvale et al., 2015, p. 357). Altså brukes et semistrukturert intervju når man ønsker å få beskrivelser av hvordan mennesker forstår sin livsverden. Det er ikke ulikt en dagligdags samtale, men det profesjonelle intervjuet har det formål å samle inn data, hvor særegne tilnærminger og teknikker er nødvendig (Kvale & Brinkmann, 2017). I og med at jeg skulle intervju mine kollegaer var det viktig at intervjuet bar preg av en dagligdags samtale, selv om jeg hadde med meg aktivitetsteorien som et bakteppe når jeg stilte spørsmålene. Teorien gjorde at jeg var mer fokusert på å få tak i deres ønsker og behov, samtidig som det var viktig at opplevde konflikter og dilemmaer rundt egen utvikling ble synlig. Styrken i intervjuet var at jeg innblikk i noen av tankene mine kollegaer hadde rundt temaet, siden dette var noe vi hadde diskutert ved flere anledninger. Jeg kunne på den måten enklere stille oppfølgingsspørsmål som gjorde deres utsagn mer tydelig i datamaterialet.

3.3.2 Intervjuguider

Som en følge av at jeg skulle både ha for- og etterintervju utarbeidet jeg to intervjuguider. Som nevnt tidligere var tanken bak den første intervjurunden å stille spørsmål rundt lærernes behov for utvikling, hva de følte som nyttig og unyttig i samarbeid med andre og å kartlegge hvordan samarbeid og refleksjon har vært tidligere, samt hvordan den utartet i nåtiden. Dette gjorde jeg for å ivareta de to første leddene i den ekspansive læringssirkelen, - stille spørsmål og få til en historisk og en nåværende empirisk analyse med fokus på oppløsning av motsetninger. Jeg kodet og analyserte det første intervjuet og presenterte funnene i første møte med lærerne. Spørsmålene i intervjuguiden ble formet ut ifra disse forskningsspørsmålene:

- Hva skal til for at en klarer å få til refleksjon som kan bidra til utvikling av egen praksis?
- Hva mener lærere selv de trenger for å utvikle egen praksis?
- Hvilke utviklingsbehov har de?
- Hvordan motivere lærere til å ville delta i et “innenfra” utviklingsarbeid.
- Hvordan tolker de sin egen rolle i utviklingsarbeid?
- Hvordan kan forståelse av systemiske motsetninger og dilemmaer rundt profesjonsutvikling føre til større innsyn i egen utvikling?

For å evaluere prosessen og skaffe empiri fra aksjonsforskningsprosessen utførte jeg en ny runde med semistrukturerte forskningsintervju. Disse ble skreddersydd ut ifra respondentenes svar i første intervju. Det vil si at jeg tok med deres uttalelser i de tre første spørsmålene for å kartlegge om de hadde forandret oppfatning eller ønsket å komme med nye betraktninger rundt de samme begrepene. Et eksempel på dette kommer fra intervjuguiden til respondent 2:

I første intervju stilte jeg deg spm. om hva refleksjon med kollegaer kan gi deg som lærer der du svarte at det kan gi deg nye ideer, komme ut av sporet og bruke det beste fra hverandre. Etter dette prosjektet vi har hatt sammen nå, er det noe du vil tilføye betydningen av refleksjon, hvordan ser du på det nå? Hva konkret har refleksjonene vi har hatt sammen gitt deg?

Gjennom det siste intervjuet ville jeg sjekke ut hva lærerne tenkte om utvikling av egen forståelse av dybdelæring gjennom intervensjonene, hvordan refleksjonene eventuelt manifesterer seg i undervisningen og hvilke vendepunkter/aha-opplevelser de opplevde som drev aksjonslæringen fremover. I spørsmålene hadde jeg fokus på det konkrete, og brukte flere faktaspørsmål enn meningsspørsmål. Eksempler på dette er: *hva konkret har du fått ut av disse fire intervensjonene? Gi eksempler på..., kan du nevne en spesifikk ting som gjorde at du fikk en aha-opplevelse. Hva har denne prosessen gjort med gruppedynamikken?*

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i respondentenes egne klasserom i løpet av september og desember/januar. Lærerne hadde fått intervjuguiden i forkant og hadde forberedt seg ved å lese gjennom og skrevet noen stikkord rundt hvert spørsmål. Jeg hadde snakket om formålet med intervjuet og forskningen med lærerne i forkant, slik at de visste hva som var temaet og hva jeg tenkte å bruke dataene til.

3.3.4 Refleksjonslogg

Målet med studien var å identifisere hva som gjorde at lærerne opplevde et lite aksjonsforskningsprosjekt som fremmede for det lærende profesjonsfellesskapet. I den hensikt trengte jeg skriftlig empirisk dokumentasjon som kunne brukes til å identifisere når lærerne uttrykte seg på nye måter rundt de spenningene de opplevde. Lærerne ble derfor bedt om å skrive refleksjonslogg etter hver intervensjon, som jeg fikk tilgang til å lese. I denne loggen skulle de blant annet oppsummere intervensjonen med stikkord, de skulle skrive hva de opplevde som meningsfullt og beskrive hvordan de så for seg veien videre. Hiim (2010) fremhever hvordan refleksjonslogger kan være med på å beskrive konkrete handlinger, hendelser eller opplevelser (Hiim, 2010, p. 52).

Refleksjonsloggene spilte to roller i forsknings og utviklingsprosessen. Loggene var med på å fremme metakognisjon der lærerne måtte tenke bevisst på egen læring. En av lærerne sa i etterintervjuet at *«tenkeskrivingen etter hvert møte har vært svært nyttig, for å få noen av tankene mine ned på papiret som gjorde at jeg tenkte over hva vi egentlig hadde lært og hva vi hadde gjort. Jeg fikk også skrevet ned tanker rundt hva som gjorde at jeg opplevde det som positivt»*. Refleksjonsloggene gav dermed lærerne en mulighet til å reflektere over egen læringsprosess og faglig utvikling. I tillegg spilte loggene en viktig rolle for innhenting av skriftlig dokumentasjon på deres individuelle læringsprosess. Refleksjonsloggene viste seg å være mest nyttige for å spore vendepunkter, motivasjon og utviklingen av lærernes *agency* underveis i prosessen og hva konkret som stimulerte til denne utviklingen.

3.3.5 Deltagende observasjon

Fangen (2010) bruker begrepet deltagende observasjon synonymt med feltarbeid. Metoden innebærer å være «ute i felten» blant deltagerne i naturlige situasjoner. I deltagende observasjon utfører en to former for handling på samme tid, en involverer seg i samhandling med andre, samtidig som en iakttar hva de involverte foretar seg (Fangen, 2010). Fangen (2010) skriver videre at fordelene med deltagende observasjon er at en kan tilegne seg kunnskap gjennom førstehåndserfaringer. Hun mener at forskning som er basert på deltagende observasjon kommer bedre ut når det gjelder en rekke vurderingskriterier, sammenlignet med for eksempel intervjuforskning. Dette er fordi man kommer nærmere inn på folks livsverden. Utfordringen er å vurdere gyldigheten av tolkninger og observasjon (Fangen, 2010, p. 237). Mine observasjoner av intervensjonene og samtalene mellom lærerne ble forsterket gjennom refleksjonsloggene og etterintervjuene. Denne metodetrianguleringen gjorde at mine

observasjoner enten ble bekreftet eller avkreftet fra lærerne selv. Jeg observerte dynamikken i gruppen og endringen underveis. Den viktigste observasjonen var hvordan lærerne beveget seg fra det abstrakte til det praksisnære gjennom intervensjonene. Jeg observerte hvordan lærerne startet å snakke om opplevde dilemmaer og konflikter på en annen måte gjennom prosessen.

3.4 Analyse

3.4.1 Triangulerende analyseprosess

Her vil jeg si litt om hvordan tolkningen og analyseringen av datamaterialet, både fra før, under og etterkant av aksjonsforskningen, har blitt gjort.

Min tematiske og analytiske analyseprosess har vært preget av triangulering for å styrke grunnlaget for valide konklusjoner. Triangulering innebærer å kombinere ulike teorier, data eller metodiske tilnærminger (Befring, 1998). I min sammenheng innebærer trianguleringen at jeg har tatt i bruk ulike kvalitative metoder for innsamling av mine data: -deltagende observasjon, - strukturerte intervju og – loggføringer.

Det å bruke flere kvalitative metoder opplevde jeg som en styrke for å kunne drive intervensjonene videre på bakgrunn av aktørenes behov, samtidig som jeg brukte empirien som *member checking* og speilingsdata inn mot møtene (kap.3.5.1 og 4.2). I tillegg til metodetriangulering har jeg også brukt to typer analysemetoder i analysen av dataene.

Jeg startet med en deskriptiv tematisk analyse som innebærer koding og kategorisering for å redusere datamaterialet. Målet var å utvikle kategorier som ga en fullstendig beskrivelse av de opplevelsene og handlingene som lærerne formidlet (Richards, 2009). Den tematiske analysen brukte jeg som en metode for å fortolke datamaterialet som helhet, noe som var hensiktsmessig med tanke på å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller temaer (Richards, 2009). Deskriptiv tematisk koding ble også valgt på grunnlag av Braun og Clarks (2006) argumentasjon om at en slik fremgangsmåte er en nyttig metode der deltakerne også er «*collaborators*» og kan belyse likheter og ulikheter på tvers av datasett, samtidig som resultatet er forståelig for folk flest (Braun & Clarke, 2006, p. 97). Deretter foretok jeg en analytisk teoretisk analyse for å finne mulige årsakssammenhenger mellom konflikter og dilemmaer lærerne uttrykte i intervjuene opp mot eventuelle systemiske motsetninger. Disse analysene ble benyttet inn mot det første møtet som gjenstand for refleksjon der vi diskuterte hvordan vi eventuelt kunne løse opp disse motsetningen. Den aktivitetsteoretiske analytiske

kodingen gav analysen og oppstarten av prosjektet et mer systemisk og teoretisk fokus der vi kunne diskutere hva som hindrer og muliggjør utvikling.

Jeg velger å beskrive min tematiske og analytiske analyse gjennom det Postholm (2010) benevner som deskriptive og teoretiske analyser.

3.4.2 Tematisk/deskriptiv analyse

Postholm (2010) definerer deskriptive analyser som «*Analyseprosesser som strukturerer datamaterialet*» (Postholm, 2010, s. 86).

Det er mulig å la seg inspirere av ulike analytiske tilnærminger for å finne ut hvilken måte som er best egnet ut fra sitt unike datamateriale (Postholm, 2010). Da min forskning bygger på en kvalitativ metode med hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, benyttet jeg analysestrategier som ivaretok dette. Jeg har latt meg inspirere av analyser med søkelys på meningsinnhold, meningsfortetting og meningsfortolkning som alle er hermeneutiske tilnærminger til teksters mening (Kvale et al., 2015). Jeg har også hentet inspirasjon fra diskursanalyse med fokus på motsigelser i den analytiske kodingen der fokuset var mer rettet mot å finne frem til sammenhenger.

Som nevnt i kap. 3.4.1 analyserte jeg førintervjuene og refleksjonsloggene underveis i prosessen for å benytte empirien som speilingsdata, mens etterintervjuene ble transkribert og kodet til slutt. I alle tre analyseprosessene var målet å finne frem til mønster og fellestrekk i utsagnene. Jeg foretok en meningsfortetting av materialet, som Kvale og Brinkmann (2015) kaller denne prosessen. Der forkorter man intervjupersonenes utsagn der den umiddelbare meningen i det som blir sagt gjengis med få ord (Kvale et al., 2015, p. 232). Etter dette ble tekstene lettere å lese og jeg kunne skille de naturlige enhetene, kode og navngi dem, etter tematikk eller begrep tilpasset meningsinnholdet (Kvale et al., 2015). Videre fant jeg sammenfallende tema på like og ulike måter i intervjuene som dannet naturlige kategorier på tvers av intervjuene. Etter første intervju forkortet jeg lærernes utsagn og satt dem inn i en matrise der hvert spørsmål fikk et sentralt tema. Deretter fant jeg fellestrekk i de ulike utsagnene og gjorde funn både vertikalt og horisontalt i matrisen. På denne måten fikk jeg en oversikt over hva som var felles og som jeg da kunne benytte inn mot første møte, samtidig som jeg fikk kategorisert utsagn som jeg videre analyserte analytisk ved bruk av aktivitetsteori. Gjennom analyseprosessen var jeg opptatt av hvilket tema lærerne snakket om der tid, mangel på øvelse i refleksjon, fellesskapsfølelse og eierskap til utviklingstemaer var et felles tema som gikk igjen hos alle lærerne. Disse spenningene kan knyttes opp mot

aktivitetsteoriens fokus på aktivitetssystem som analyseenhet der redskaper, objekt, arbeidsdeling, fellesskap og regler henger tett sammen (se kap. 2.4.1, fig.4).

Tabell 1: Eksempel på åpen tematisk koding av transkripsjonene.

Ordrett tekst/naturlig enhet	Åpen koding/sentralt tema
«Jeg forstår at vi nå skal undervise på en annen måte, med tanke på temabasert undervisning og ny læreplan. Vi trenger tid til å sette oss inn i de nye begrepene»	<i>Usikkerhet rundt dybdelæringsbegrepet og ny læreplan (subjekt-objekt)</i>
«Det er ofte ikke mye refleksjon som skal til før man endrer praksis i klasserommet, hvis vi bare hadde fått tid til det»	<i>Selvrefleksjon (subjekt-redskap-objekt)</i>
«Jeg opplever at tiden vi får sammen ofte er preget av må-oppgaver som ikke gir rom for å reflektere i dybden, det er vanskelig å sette fingeren på hva det dreier seg om»	<i>Behov for eierskap til utviklingstemaer, (subjekt-regler-objekt)</i>
«Vi får for liten tid til å diskutere de store linjene rundt elevene våre»	<i>Sammenhengende tid og prioritering fra ledelsen (arbeidsdeling)</i>
«Møtene blir ofte litt preget av snikk snakk og lite struktur»	<i>Behov for struktur og øvelse i dybderefleksjon (redskaper)</i>
«Vi trenger å diskutere hva dette innebærer for våre elever i begynneropplæringen»	<i>Behov for samarbeid på tvers av trinn, (fellesskap)</i>

3.4.3 Analytisk koding - diskursanalyse

Etter den tematiske analysen var gjennomført beveget jeg meg fra det deskriptive til et mer teoretisk og analytisk nivå i analyseprosessen. Her ble jeg inspirert av diskursanalyse med fokus på dialektikk der man i analyseprosessen er interessert i de motsetningene som enkeltpersoner uttrykker (Kvale et al., 2015, p. 256). Postholm (2010) definerer teoretiske analyser som «*Forskeren tar i bruk substantiv teori for å analysere deler av et materiale*» (Postholm, 2010, p. 86)

I den analytiske kodingen brukte jeg Engeströms og Sanninos (2011) metodiske rammeverk for identifisering og analyse av forskjellige typer diskursive manifestasjoner av motsetninger (se kap. 2.4.1.2, fig. 5). I denne delen av analyseprosessen ble dataene fra førintervjuene kategorisert i to trinn. De dilemmaene og konfliktene lærerne uttrykte ble først identifisert og deretter analysert for å se om de kunne tolkes som diskursive manifestasjoner av motsetninger. Jeg benyttet aktivitetsteori som en mulighet til å oppnå en bredere forståelse av de spenningene lærerne uttrykte. I tidligere stor-team møter har vi ofte uttrykt frustrasjon rundt disse ulike spenninger. Ved å knytte dem opp mot noe systemisk ble refleksjonene rundt disse spenningene mer konstruktive og løsningsorienterte.

I første intervjurunde dukket det opp dilemmaer og konflikter som kunne knyttes opp mot primære motsetninger. Blant annet handlet disse konfliktene om lærernes opplevelse av for liten tid til både egen- og kollektiv utvikling, spenninger rundt egen samarbeidskultur og praktisk usikkerhet rundt abstrakte pedagogiske begreper som kommer ovenfra. Disse motsetningene kan knyttes opp mot noe systemisk som blant annet at stadig flere oppgaver faller på lærerne, der de i større grad enn før velger en strategisk individualisme for å håndtere økt arbeidsintensitet (Hargreaves & Torbjørnsen, 1996). Dette kan igjen knyttes mot mål- og resultatstyring og jaget etter kortsiktige målbare resultater som går på bekostning av lærerens kvalifisering i et lengre perspektiv (Eri og Michelet, 2016). Spenningene kan også være manifestasjoner på systemiske motsetninger der det i de siste årene har vært en ovenfra-og-ned profesjonalisering og lite autonomi i utviklingsprosjekter på skolene. Lærerne gav uttrykk for at LK 20 sin storsatsing på dybdelæring og tverrfaglighet opplevdes som en ovenfra profesjonalisering som stresset dem, fordi de ikke hadde fått tid til å gjøre begrepet om til sitt eget. Disse motsetningene kan man ikke observeres direkte, men må forstås som manifestasjoner (Engeström & Sannino, 2011). De største motsetningene lå i at lærerne ønsket utvikling opp mot de oppgavene de hadde blitt påført. For å identifisere om disse motsetningene kan være manifestasjoner av systemiske motsetninger må man se på det som en løk, man skreller bort lag for å se hvilke uttrykk som blir sagt. Til slutt analyserer man det læreren sier mot det systemiske. Dette er et nivå opp i diskursanalysen der en analyserer hva folk sier, og hva disse uttalelsene egentlig innebærer.

Tabell 2: Eksempel på diskursanalyse av manifestasjoner av motsetninger. Modifisert fra Engeström og Sannino (2011)

Uttalelser/funksjoner	Manifestasjon	Systemiske motsetninger
<i>Dette trenger vi sårt, men vi får jo ikke tid til å komme i dybden av noe før det dukker opp noe nytt.</i>	Argumenterende og kritiserende: Konflikt	Ovenfra-og-ned profesjonalisering med fokus på mål og resultatstyring.
<i>Jo, dette må vi absolutt få mulighet til, men så var det dette med tiden da.</i>	Utrykk for inkompatible/uforenelige evalueringer: Dilemma	Idealer vs. virkelighet. Politisk fokus på endringer i skolestruktur vs. skolehverdagens realitet
<i>Møtene våre er ofte preget av for mye snikk snakk og lite eierskap til det vi skal diskutere, jeg klarer ikke å sette helt fingeren på hvorfor det har blitt slik, det var ikke sånn for en del år tilbake.</i>	Utrykk for uakseptable alternativer i aktivitetssystemet: Doble bind-situasjoner	Behov for eierskap og medvirkning til egen utvikling vs. pålagte oppgaver Strategisk individualisme vs. en samarbeidende skolekultur.
<i>Jeg innser at den nye læreplanen gir oss en mulighet til å ta kontroll over egen utvikling, det er synd at vi bruker så mye tid på PALS i en tid der all samarbeid burde handle om å få til en felles forståelse av disse «nye» måtene å undervise på.</i>	Utrykk for motstridende motiver i sosiale interaksjoner, følelse av å bli overkjørt: Kritisk konflikt	Behov for en nedenfra profesjonalisering vs. en ovenfra-og-ned implementering av evidensbaserte metoder.

3.5 Vurdering av forskningskvalitet

3.5.1 Validitet og reliabilitet

Validitet/gyldighet og reliabilitet/pålitelighet handler om kvaliteten i forskningsprosessen (Kvale et al., 2015). Man må stille seg spørsmål om det er sammenheng mellom metodene som er blitt brukt, og hva en skal finne ut for å gjøre forskningsarbeidet troverdig. I min studie har jeg vært tett på datamaterialet gjennom hele prosessen og valgt ut biter fra analysen underveis som vi har jobbet videre med gjennom tett dialog og åpenhet rundt min analyse av lærernes utsagn. Jeg brukte speilingsdataene som *member checking* for å vite at min tolkning var riktig. For å styrke studiens pålitelighet har jeg sjekket ut dataenes stabilitet ved å bruke en triangulerende analyseprosess. Dette gav meg mulighet til å kryssjekke dataene fra intervjuene, refleksjonsnotatene og mine observasjoner fra intervensjonene. Dette ser jeg på som en styrke i kvaliteten på studiet.

Reliabilitet knyttes ofte til overføringsverdi til en større andel mennesker eller at andre forskere kan reprodusere samme resultat på et senere tidspunkt (Kvale et al., 2015). Dette er nødvendigvis ikke et mål i aksjonsforskning fordi den foregår i kontekst. Troverdigheten blir heller målt ut fra «*om problemene blir løst og i hvilken grad deltakerne styrker sin kontroll over egen situasjon*» (Britt Postholm et al., 2017, p. 345). Kvaliteten på forskningen vil dermed best kunne vurderes ut ifra validitetskriterier.

For å ivareta validitet i en aksjonsforskningsprosess er troverdig dokumentasjonen av data som viser deltakernes praksis, opplevelser og erfaringer viktig. Noe som stiller krav til meg som forsker i dokumentasjonsprosessen i rapporteringen. Det samme er hvordan jeg som forsker har bidratt til demokratiske prosesser og medinnflytelse i analyseprosessene. Levin (2017) skriver at fordi aksjonsforskning er et konstruktivistisk prosjekt er det nødvendig med andre validitetskriterier enn konvensjonell forskning der det stadig må foregå en *member-checking* av innsamlet data. Aktørene må få speilet sine uttalelser eller praksis gjennom forskerens analyser (Britt Postholm et al., 2017, p. 88). Postholm og Smith (2017) skriver at dette kan styrke forskningens troverdighet fordi kunnskapen er både generert og testet i praksis. De skriver videre at for å øke validiteten i formative intervensjoner er det viktig at forskeren presenterer utviklings- og forskningsprosessen «*gjennom tykke beskrivelser*» (Britt Postholm et al., 2017, p. 89).

Både validitets- og reliabilitetsspørsmålet innenfor aksjonsforskning er både omdiskutert og omfattende. Dette kommer tydelig frem gjennom Levins (2017) artikkel i *Aksjonsforskning i*

Norge. Gjennom flere gjennomlesinger har jeg tolket validiteten i min studie som min evne til å legge til rette for deltakelse, dialog og demokrati der målet er at mine kollegaer skal oppleve forskningen som noe reelt. Samtidig er det viktig å gi en detaljert narrativ beskrivelse av prosessen. Sentrale utfordringer rundt validitet som pålitelighet og gyldighet i aksjonsforskningsprosjekter handler om hvordan kunnskap og utviklingsprosessen blir dokumentert, analysert og presentert (Hiim 2010).

Jeg har latt meg inspirere av Hiim (2010) sine fem validitetskriterier når jeg har kvalitetssikret studien og har fulgt disse kriteriene tett i gjennomføringen av prosjektet og rapporteringen.

Hiim (2010) definerer Reason og Bradbury (2008) sine validitetskriterier som

kvalitetskriterier for aksjonsforskningsprosjekter. *1) Kvalitet i relasjonell praksis.* Et av formålene med min studie var å få lærerne motivert og involvert i utviklingsprosessen, ved å skape en fellesskapsfølelse og en tettere relasjon mellom dem. Her ble interaksjonen og tilbakemeldingene fra lærerne en viktig del av endringsprosessen. I denne fasen opplevde jeg min rolle som både kollega og innside-forsker som noe positivt for å oppnå dette kriteriet. Jeg kunne lettere få til en fellesskapsfølelse der vi var sammen om objektet, altså dybdelæring.

2) Kvalitet som refleksivt praktisk utbytte. Lærernes læringsutbytte var en sentral del av studiens strategi. Kunnskapen ble bygget på det lærerne var opptatt av og de fikk dermed mer eierskap og medansvar i prosessen. Dette førte til utvikling av *agency*. Vi la opp intervensjonen på bakgrunn av våre refleksjoner og den kunnskapen vi allerede hadde om begrepet, samtidig som det var praksisnært. *3) Kvalitet som pluralitet i kunnskapsformer.*

Gjennom prosjektet var jeg opptatt av å bygge ny kunnskap om objektet tett opp til det lærerne opplevde som gode strategier for å få til dybdelæring, altså deres erfaringer rundt tidligere prosjekter og undervisningsmetoder. Utviklingen tok utgangspunkt i vår pedagogiske praksis. Et eksempel på hvordan jeg ivaretok dette kriteriet var å underbygge deres praksis med ny teori for å vise at deres tanker om dybdelæring var «riktige».

4) Kvalitet som deltakelse i betydningsfullt arbeid. Dette kriteriet handler om lærernes opplevelse av nytteverdi for egen praksis. Gjennom kartlegging av deres behov i første intervjurunde fikk jeg tak på deres didaktiske behov som vi så la til grunn for alle intervensjonene. Gjennom refleksjonsloggene fikk jeg innsyn i lærernes utbytte og motivasjon gjennom intervensjonen og opplevde et stadig større engasjement rundt egen utvikling. Dette engasjementet utviklet seg gjennom ulike vendepunkter i prosessen (se. kap 4). Dette kriteriet er viktig for å utvikle en autonom motivasjon og for å få til en eventuelt varig endringsprosess (Deci & Ryan, 1985). *5) Kvalitet som fremvoksende utviklings- og undersøkelsesprosesser med varig*

konsekvenser. I følge Hiim (2010) henger disse kriteriene nøye sammen og overlapper hverandre. Jeg opplevde at vi klarte å ivareta de fire første kriteriene i intervensjonene og at det derfor førte til varige konsekvenser der det lærende profesjonsfelleskapet utviklet seg. Diskusjonene og kriteriene om validitet i aksjonsforskning har gjort meg mer bevisst egne holdninger, verdier og min dobbeltrolle som både lærer og forsker.

3.6 Ethiske betraktninger

3.6.1 Min rolle som insider og forsker på egen praksis

Et sentralt poeng i både aksjonsforskning og intervensjonsstudier er forskerens rolle. Ved å velge formative intervensjoner som metodologisk rammeverk for utviklingsprosessen tar jeg automatisk standpunkt som «insider-forsker». I denne studien stiller jeg meg som insider som forsker på egen arbeidsplass, med egne erfaringer relatert til utviklingsarbeid. Mine forkunnskaper, erfaringer og utfordringer jeg har opplevd knyttet til tidligere utviklingsarbeid på egen arbeidsplass har vært med på å utvikle et oppriktig ønske om å få til bedre utviklingsprosesser som er preget av demokrati og medansvar. Jeg mener at innsidre-perspektivet har styrket kvaliteten på studiet, der jeg hadde tilgang til de lokale kulturelle kodene og de ulike samarbeidsarenaer som har blitt prioritert gjennom flere år. Jeg opplevde også at mitt innsidre-perspektiv gav meg en privilegert posisjon til å tilrettelegge for både Hiim (2010) sine validitetskriterier og for å ivareta de normative prinsippene i formativ intervensjonsforskning (se. kap.2.3.2). Jeg kunne lettere motivere lærerne til å ta medansvar i utviklingsarbeidet fordi vi var sammen om utviklingsobjektet og at arbeidet ble bygget på lærernes behov underveis i prosessen. Vi ønsket alle å utvikle vårt profesjonsfelleskap og undervisningskompetanse innenfor dybdeløring og fant sammen ut hvilke medierende artefakter som eventuelt kunne føre til en forandring i vårt utviklingsobjekt.

Diskusjonen rundt insider- og utsideforskeren og problemene forbundet med det, retter seg ofte mot utfordringene som oppstår når man som samfunnsforsker skal tilbringe tid blant gruppen man forsker på (Breen, 2007). Som outsider kreves det tid for å bli kjent med gruppen deres kultur og å innhente et valid kunnskapssyn på det en observerer, mens man som insider kan anklages for å miste objektivitet og at fortolkningene blir for subjektive (Breen, 2007). I tillegg kan innsidre-forskningen gjøre en «*hjemmeblind*», fordi man selv er en del av organisasjonen og ikke i tilstrekkelig grad ser de viktige spørsmålene som kan bidra til å endre praksis (Gjølterud, Hiim, Husebø, & Jensen, 2020, p. 400)

Både Fangen (2019) og Breen (20017) skriver at som forsker kan en skifte mellom innside- og utside-perspektivene og at oppgaven blir å formidle det en har erfart og å gi innsyn i den subjektive kunnskapen en har tilegnet seg. Vagler og Møhler (2017) skriver at aksjonsforskerens forforståelser, observasjoner og analyser alltid vil være subjektive. Ved å stille flest mulig dokumenterte spørsmål på bakgrunn av teori til den subjektive fremstillingen, kan det fremstå som bevisst dokumentert subjektivitet fremfor ikke-objektivt. (Britt Postholm et al., 2017, p. 343).

I analysefasen der en tar en pause fra feltarbeidet kan man oppnå et utenfor-perspektiv (Fangen, 2010). Etter at intervensjonene og etter-intervjuene var gjennomført inntok jeg en outsider-rolle der jeg brukte ulike teoretisk spørsmål til egne subjektive fortolkninger over hvorfor lærerne opplevde intervensjonene som de gjorde. Ved å bruke aktivitetsteori i analysen fikk jeg en større systemisk forståelse av de sosiale handlingene og brukte teorien til å bryte med mine subjektive fortolkninger. Teori om profesjonsutvikling og spesielt Stoll (2016) sine perspektiver gjorde at jeg lettere kunne forsvare mine tolkninger av prosessen. Riese (2016) beskriver dette som *analytisk autoetnografi*, der det er viktig at aksjonsforskere har en analytisk agenda med hensikt å forbedre den teoretiske forståelsen av et sosialt fenomen (Ulvik et al., 2016, p. 39). De teoretiske perspektivene en støtter seg på skal vise hvordan det personlige kan representerer noe allmenngyldig. Denne kunnskapen kan være grunnlaget for utvikling, bevegelse eller handling (Ulvik et al., 2016, p. 40).

I min studie opplevde jeg det å være forsker på egen arbeidsplass med et innside-perspektiv nødvendig for å få til de prosessen som formativ intervensjonsforskning krever. Jeg trengte den trygge relasjonen til mine kollegaer for å mestre et aksjonsforskningsprosjekt som jeg tidligere ikke har hatt erfaringer med. Vissheten om at vi alle ønsket det samme gjorde meg tryggere i rollen og gjorde utviklingsprosessen med fokus på ekspansive læringssykluser enklere å gjennomføre. Jeg fikk dessuten full støtte, engasjement og frihet fra ledelsen, der de frigjorde hele teamet fra andre arbeidsoppgaver i perioden.

3.6.2 Andre etiske betraktninger

Det har vært viktig for meg å behandle materialet slik at skolens og lærernes integritet har blitt ivaretatt. Jeg opplevde at lærerne var åpne og ærlige i første intervju i uttalelsene rundt opplevde spenninger og hindringer for egen utvikling. Noen av dem spurte om disse uttalelsene ville bli direkte sitert i min oppgave, og uttrykte bekymring i etterkant over hva de

hadde sagt. Som nevnt tidligere ble disse spenningene brukt for å få til en systemisk tenking rundt vår praksis. De mest personlige uttalte konfliktene har ikke blitt direkte sitert verken til hverandre eller i masteroppgaven, men ble brukt i min analytiske koding for å finne frem til systemiske motsetninger. Jeg opplevde at ulike spenninger ikke ble så «*farlige*» å erkjenne når lærerne fikk se dem i et organisasjonsperspektiv og som en del av anerkjente teoretiske begreper. Til tross for at spenninger, konflikter og motsetninger har vært gjennomgående i denne studien opplevde jeg det å gjengi deres personlige spenninger gjennom systemiske motsetninger gjorde det enklere å anonymisere deres uttalelser.

Gjennom prosessen har jeg brukt retningslinjene fra NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). Jeg meldte prosjektet mitt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) og fikk det godkjent. All data er anonymisert, oppbevart beskyttet og alt blir slettet ved studiens slutt. Alle lærerne har gitt sin tilslutning til måten datamateriale fra intervjuene og intervensjonen er benyttet på. Informasjonsskriv og tillatelser er innhentet i tråd med krav fra NSD.

4. Presentasjon av funn

Som nevnt i kap. 3.2 besto forskningsprosessen i å gjennomføre et førintervju, 4 intervensjoner med lærernes refleksjonslogger som oppsummering og et etterintervju. Jeg har valgt å gjengi mye av datamaterialet fra refleksjonsloggene og etterintervjuene i dette delkapittelet. Dette gjør jeg for å tydeliggjøre den individuelle og kollektive utviklingsprosessen. Siden mine analyseenheter dreier seg om transformativ agency som viser seg gjennom diskursive vendepunkter er derfor datamaterialet en viktig del av funnpresentasjonen. Jeg starter kapittelet med å presentere funnene fra førintervjuene da disse sier noe om utgangspunktet for forskningsarbeidet.

4.1 Førintervju

Som tidligere beskrevet er formative intervensjoner en demokratisk prosess der alle skal oppleve medvirkning og medbestemmelse. Derfor var førintervjuene jeg hadde med mine kollegaer en viktig del av forskningen. Førintervjuene ble brukt som speilingsdata i den hensikt å få til starten på en ekspansiv læring der deres individuelle utsagn var bakgrunnen for utformingen av et felles mål i prosessen. I tillegg gav førintervjuene en mulighet til kollektiv refleksjon rundt konflikter og dilemmaer som måtte oppløses gjennom første intervensjon, og som igjen førte til oppdagelser av sekundære motsetninger. Presentasjonen av funnene i førintervjuene deler jeg opp i tematiske og analytiske funn.

4.1.1 Tematiske funn - behov og medierende verktøy

I førintervjuet fikk lærerne spørsmål basert på forskningsspørsmålene der intensjonen var å kartlegge lærernes behov, ønsker og tanker om egen utvikling. Her var formålet å få tak i hvordan de selv mente de kunne utvikle det lærende profesjonsfelleskap og hvilket tema de tenkte det var viktig å utvikle seg innenfor.

Gjennom en meningsfortetning av analysematrisen fant jeg felles behov for alle de seks lærerne. Disse kan kategoriseres som dette:

- Mer tid til refleksjon - gå i dybden av pedagogiske begreper
- Diskutere de store linjene, en rød tråd for 1. og 2. klassingen
- Samkjøring av trinnene med tanke på dybdelæring og prosjekter.
- Diskutere hva som motiverer elevene
- Praktisk læring
- Fra overflatediskusjoner til dybderefleksjon (overflatelæring til dybdelæring)
- Eierskap til temaene som skal diskuteres
- Mer diskusjon, deling og engasjement på storsteam
- Casediskusjoner
- Utvikle et tryggere profesjonsfelleskap

Videre i den tematiske meningsfortetningen, på bakgrunn av spørsmål om hvilke medierende verktøy som fører til utvikling, kom jeg frem til disse fellestrekkene for alle seks lærerne:

- Enighet om at refleksjon og sammenhengende tid er det viktigste verktøyet for å utvikle egen praksis:
 - Ord alle lærerne brukte: Ut av spor, felles spor, støtte, fellesskap, bruke det beste fra hverandre, bekreftelse, selvrefleksjon og trygghet, følelsen av å kunne bidra med egen kunnskap øker motivasjonen for refleksjon og samarbeid, eierskap til temaene som blir diskutert øker engasjementet, vurdering av egen praksis, sette i gang tankeprosesser rundt egen praksis, se elevene/undervisningen med andre briller. Det skal lite til for å endre praksis eller komme ut av sporet man havner i. Mer respekt for mangfoldet i lærerrollen.
- Enighet om at refleksjon med kollegaer kan ha en direkte påvirkning på den enkelte elev:

- Ord alle lærerne brukte: Trygghet i klasserommet, variasjon i undervisningen, bedre forberedt på utfordrende situasjoner, flere perspektiver på eleven.
- Enighet om at det finnes gode utviklingsmuligheter i storTEAMmøter hvis en fremmer en mer samarbeidende kultur:
 - Ord alle lærerne bruket: Mer avsatt tid til refleksjon, mindre grupper egner seg bedre for drøfting, refleksjon knyttet direkte til det som skjer i klasserommet, relevant for elevene, behov for å minske MÅ-oppgavene fra ledelsen for å bedre samarbeidskulturen.

Gjennom førintervjuene kom det tydelig frem at storTEAMet var mer enige og samkjørte enn det de hadde sett for seg.

4.1.2 Analytiske funn – Oppdagelse av motsetninger

Etter den tematiske kodingen var jeg interessert i å identifisere og kategorisere spenningene som lærerne uttrykte gjennom intervjuene i den hensikt å bruke dem som utgangspunkt for vår kollektive refleksjon. Jeg ønsket at vi skulle bruke disse spenningene for å få til en utvikling ved å reflektere over hvorfor vi opplever konflikter og dilemmaer som en hindring for våre behov og ønsker. Som nevnt i kap.3.4.3 brukte jeg løkmodellen til Engeström som verktøy i diskursanalysen. Jeg hadde fokus på å identifisere dilemmaer, konflikter og double-bind-situasjoner. Gjennom videre analytisk koding fant jeg tegn på diskursive manifestasjoner av primære motsetninger slik Engeström og Sannino (2011) fremstiller det. Disse motsetningene kom til uttrykk gjennom uttalelser som:

Lærer 1: Vi får jo aldri tid nok til å komme i dybden på noe får det kommer noe nytt vi må forholde oss til.

Lærer 3: Ja, vi må jo få mulighet til å reflektere, dele erfaringer og diskutere hva disse nye pedagogiske begrepne egentlig betyr for oss og våre elever, men så var det det med den tida da.

Lærer 5: Møtene våre er ofte preget av for mye snikk snakk og lite eierskap til det vi skal diskutere, jeg klarer ikke å sette helt fingeren på hvorfor det har blitt slik, det var ikke sånn for en del år tilbake.

Lærer 4: Vi sitter på hver vår tue og har sjeldent tid til å snakke sammen på tvers av team (to og to lærere).

Lærerne gav uttrykk for dilemmaer og konflikter i diskursen og opplevde at de sto i en *double-bind*-situasjon. De gav uttrykk for at de ikke klarte å løse situasjonen, og ønske om utvikling gjennom den etablerte praksisen, redskapene og rammeforutsetningene de hadde i aktivitetssystemet. De ønsket en forandring i arbeidsfordelingen, spesielt med tanke på tid, objektet, i form av medbestemmelse og eierskap og nye redskaper som lettere kunne mediere

handling i aktivitetssystemet. De mente at refleksjon, sammenhengende tid og deltakelse i aksjonsforskningsprosjektet kunne være en medierende artefakt. Lærerne gav uttrykk for individualisme som et trekk ved arbeidssituasjonen de befant seg i. Funn fra den tematiske analysen viste at alle lærerne ønsket en restrukturering som kunne fremme en samarbeidende skolekultur som de mente var en forutsetning for å oppnå en forandring i objektet.

Spenningsene og dilemmaene lærerne uttrykte rundt implementeringen av ny læreplan og mangel på sammenhengende tid til å sette seg godt nok inn i nye pedagogiske begrep, skapte motivasjon til å sette av ekstra tid til å delta. Til tross for at alle lærerne mente at refleksjon sammen med kollegaer er det viktigste verktøyet for å få til utvikling, så de også at det ikke ble tid nok til å komme i dybden av refleksjonene på stor-team-møtene. De gav uttrykk for at møtene ofte var preget av organisatoriske samtaler og administrative oppgaver. Det kom også frem at de seks lærerne ikke er vant med å jobbe sammen på den måten og at stor-teamet ikke har samarbeidet før. De uttrykte behov for mer kompetanse innenfor refleksjonsarbeid slik at relasjonen dem imellom ble styrket.

For å studere og presentere de primære motsetningene mer i detalj sammen med mine kollegaer brukte jeg en justert utgave av Engeströms motsetningsmatrise. Som forklart i kap. 2.4.1.2, er intensjonen med motsetningsmatrisen å avdekke at enhver ny idé og verktøyet som skal brukes for å gjennomføre ideen, representerer et potensial, men også en hindring. I spenningen mellom potensialet og hindringen kan man finne tegn på systemiske motsetninger. Jeg lagde motsetningsmatrisen på bakgrunn av den analytiske diskursanalysen og relevant teori.

Tabell 3. Motsetningsmatrise. Modifisert fra Engeström (2007) brukt som spelingsdata inn mot første møte.

Ny ide	Nye redskaper	Hindringer	Potensiale	Systemiske motsetninger
Hvordan starte opp en aksjonslæringsprosess med et delt objekt: 1.Felles forståelse og praksis av hva dybdelæring innebærer i begynneropplæringen? 2.Hvordan kan dette utvikle det lærende profesjonsfellesskapet?	Avsatt og prioritert tid forankret fra ledelsen (fritak fra ordinære oppgaver i storteam-møter) Aksjonslæring som medierende artefakt Teori om systemiske motsetninger som bidrag til kritisk tenking rundt forhold i skolen Motiverte lærere som ser behov for mer samarbeid og refleksjon på tvers av trinnteam for å nå objektet. Ny læreplan med større fokus på profesjonsutvikling. Strukturert ledelse av utviklingsarbeidet, med sammenhengende tid.	Nok tid til å komme i dybden av refleksjonene. Enighet om et felles utviklingstema. Teamet består delvis av lærere som ikke har samarbeidet før. Opplevelse av for lite teoretisk og praktisk kunnskap om begrepet. Lærerne er ikke vant til en slik måte å samarbeide og reflektere på. Lærerne jobber for det meste individuelt og på trinnteam (to og to lærere).	Utvikle en kultur der det er større motivasjon for en innenfra profesjonsutvikling Utvikling av både teoretisk og praktisk kunnskap knyttet til dybdelæring Mer kompetanse innenfor refleksjonsarbeid. Se medvirkning og ansvar som en viktig del av egen utvikling.	Behov for eierskap og medvirkning til egen utvikling vs. pålagte oppgaver Strategisk individualisme vs. en samarbeidende skolekultur. Individualitet vs. fellesskap Idealer vs. virkelighet

4.2 Første intervensjon – en todelt prosess

Postholm (2016) beskriver at det er viktig at alle skjønner hensikten med arbeidet innenfor forskning og utviklingsarbeid, noe som innebærer at det bør settes av god tid til oppstartsfasen av forskende aktiviteter. På den måten kan lærerne oppleve prosessen som selvbestemt og meningsfull og ikke noe som er påtvunget utenfra. Vi brukte den første intervensjonen til å danne et solid grunnlag for vår aksjonslæring. Presentasjonen av denne intervensjonen vil være den mest omfattende da ett av mine viktigste hovedfunn utspiller seg fra dette første møtet.

Formålet med første intervensjon var å få løst opp i noen av hindringene for vår utviklingsprosess der vi ønsket å komme frem til et felles utviklingstema og meningsfulle aksjoner. Hensikten var også å tydeliggjøre de dilemmaene og konfliktene som lærerne hadde uttrykt gjennom intervjuene for å få til refleksjoner rundt hvordan vi kunne løse opp i disse motsetningene.

Før intervensjonene hadde startet hadde vi midlertidig løst opp i den viktigste primære motsetningen som lærerne mente var den største hindringen, altså tid, ved at ledelsen var

positiv til prosjektet og at vi ble frigjort fra andre oppgaver i denne perioden. Lærerne hadde på tross av opplevelsen av for liten tid til utvikling, sagt seg villige til å sette av fire mandager fremover. Dette var en av de viktigste forutsetning for at vi kunne få til en transformasjon av vårt aktivitetssystem.

4.2.1 Tematisk analyse

På bakgrunn av deres individuelle tanker om egen utvikling og deres behov for utviklingsarbeid, diskuterte vi hvordan vi kunne legge opp de neste møtene for å ivareta de ulike felleskategoriene som kom frem i den tematiske analysen. Vi fant ut at flere av behovene egentlig handlet om usikkerhet rundt begrepet dybdelæring slik det fremstilles i fagfornyelsen og at de seks første behovene som ble presentert direkte kunne knyttes til dybdelæringsbegrepet. Vi ble derfor enige om at det første behovet «Gå i dybden av et pedagogisk begrep», altså dybdelæring, kunne involvere de andre punktene gjennom et teoretisk og erfaringsbasert dypdykk i selve begrepet. Vi la så en plan for de neste møtene på bakgrunn av den kollektive refleksjonen rundt den tematiske analysen fra intervjuene. Presentasjonen av den tematiske kodingen tydeliggjorde fellestrekk mellom lærerne med tanke på egen utvikling, behov og ønsker for utviklingsarbeid. Disse fellestrekkene virket positivt i oppstarten av prosjektet med tanke på å få til et bedre fellesskap samt å skape en felles visjon innenfor vårt aktivitetssystem. Gjennom dialog og diskusjon ble vi enige om et felles todelt objekt for aksjonslæringen: 1) Utvikle en felles pedagogisk forståelse av begrepet dybdelæring som direkte kunne knyttes til 1. og 2. klassingen. 2) Utvikle det lærende profesjonsfellesskapet oss imellom. Deretter startet vi en «brainstorming» rundt begrepet dybdelæring der fokuset var på hva vi gjorde fra før.

Hva er dybdelæring?

Hva er det for oss?

- Helhet
- Mønster
- Sammenheng
- Forståelse
- Motivasjon
- Rød tråd
- Hoppe frem og tilbake
- Oppgave: Hva motiverer 1. og 2. klassingen?

Hva gjør vi fra før?

- Finner tema som er like og samkjører
- Oppfinnelser, nyhetsartikler, robot, skriving, kreativ skriving, fortelling, KUH: tegnet modeller
- På sporet
- Bokstavinnlæring
- Veiledet lesing

Figur 10 Bilde av felles arbeid, 1. intervensjon

4.2.2 Analytiske funn.

Når objektet for vår utviklingsprosess var bestemt trengte vi å diskutere hva som skulle til for å få til en forandring. Etter refleksjon rundt dybdelæringsbegrepet presenterte jeg motsetningsmatrisen for å gi oss en mulighet til refleksjon rundt primære motsetninger. På denne måten fikk vi startet den ekspansive læringen i første fase der vi fikk tydeliggjort hindringer, potensialer og systemiske motsetninger og at vi på den måten kunne bevege oss videre i fase to med å identifisere og løse opp i sekundære motsetninger (se. kap. 2.4.1.2, fig 7).

Et av spørsmålene som ble stilt i 2. del av første intervensjon var hvordan vi kunne tilrettelegge for våre behov og ønsker for utvikling til tross for de systemiske motsetningene som kjennetegner vår organisasjon. Diskusjonene og teori rundt de systemiske motsetningene gav oss en bedre felles og systemisk forståelse rundt hvorfor vi opplever tiden som den største hindringen for vår utvikling, og hvorfor vi opplever individualisme som et trekk ved vår arbeidsplass. Lærerne mente at det ikke var en valgt eller ønsket individualisme, men en strategisk individualisme som var forårsaket av stadig mindre tid og flere oppgaver som de siste årene har falt på kontaktlærere. Samtidig ble diskusjonen mer rettet mot hvordan vår felles motivasjon for utvikling kunne være en drivkraft for å skape den tiden som trengtes for å få til en start. Teori rundt systemiske motsetninger førte til at samtalen ble mer preget av objektiv kritisk refleksjon. Dette var viktig for at lærerne kunne se sine subjektive konflikter på et mer systemisk nivå. Vi ble enige om at vi skulle bruke denne avsatte tiden til å danne oss et skjelett som kunne være et utgangspunkt for en videre ekspansiv læring.

Respondent 4: Nå har vi jo fått disse fire mandagene fremover med fritak fra andre oppgaver, vi må bare bruke tiden godt. Dette er noe vi har etterspurt lenge, selv om det absolutt ikke er nok kan det være en start.

Respondent 5: Vi har jo egentlig tid i stor-team møtene også videre, hvis vi får en mulighet til å redusere noen av må-oppgavene fra ledelsen slik at det blir ryddet mer tid til refleksjon.

Respondent 3: Dette har vi egentlig tid til fremover også, hvis vi strukturerer den samarbeidstiden vi allerede har på en bedre måte.

I siste del av 1. intervensjon møtte vi på noen spenninger i diskusjonen rundt motsetningsmatrisen som vi måtte løse opp i. Disse spenningene ble uttalt både i førintervjuene, første intervensjonene og i refleksjonsloggene i etterkant av møtet. Spenningene innebar usikkerhet rundt lærernes forståelse av behovet for en forandret lærerrolle:

Respondent 4: Jeg er usikker på om dette (ny læreplan med fokus på dybdelæring) krever at vi må legge om hele undervisningsmåten slik vi har den i dag. Skal vi nå fremover kun satse på temaundervisning og prosjekter og i så fall hvordan dette samsvarer med lærebøker og kartlegginger? Jeg tenker vi jo gjør mye av dette fra før, men jeg har for lite innblikk i hva dybdelæring egentlig innebærer for en 1. og 2.klassing.

Respondent 2: Jeg blir litt matt av alt vi må sette oss inn i, jeg har ikke hatt tid til å lese meg opp på hva dette egentlig innebærer.

Respondent 1: Vi trenger tid til å forstå de nye begrepene og sammen finne ut hva vi skal gjøre på 1.og 2. trinn.

Respondent 3: Vi må danne et skjelett på hvordan vi skal gripe an det videre arbeidet fremover og finne ut hvordan vi skal gjøre dette i praksis med elevene, men dette krever tid.

Lærerne gav uttrykk for dilemmaer og konflikter som kan ses i sammenheng med de primære og sekundære motsetningene i aktivitetssystemet. Mangel på teoretisk kunnskap om begrepet var et hinder for å få til en forandring mellom subjekt og objekt. Disse spenningene gjorde at utviklingsprosessen ble drevet fremover ved at lærerne ble enige om at ny teori om det abstrakte pedagogiske begrepet var en forutsetning for å få til praksisnære og produktive refleksjoner. Uttalelsene ovenfor gav innblikk i lærenes behov for det Mausethagen (2016) kaller for oversettelsesarbeid av abstrakt kunnskap som kommer ovenfra. En slik prosess krever autonomi og verktøy som medierer handling for å få til en forandring i objektet. Det ble også uttrykt behov for en mer epistemisk refleksjon ved å se egne kunnskaper og praksis i et større perspektiv.

Respondent 2: Vi trenger tid til å diskutere de store linjene rundt elevene våre. Hva motiverer for dybdelæring?

Respondent 3: Jeg har behov for å se det store perspektivet rundt elevene våre. Vi bør dele prosjekter og tema på hvert trinn ut ifra hva som motiverer for læring.

Respondent 4: Vi har behov for å diskutere den røde tråden med fokus på hvordan vi kan bygge murstein for murstein rundt 1. og 2. klassingen.

4.2.3 Identifisering av vendepunkter

Som jeg skrev innledningsvis utspilte ett av mine hovedfunn seg fra den første intervensjonen, nemlig betydningen av spelingsdata inn mot det første møtet.

Jeg identifiserte vendepunktene ved at lærerne startet å snakke om objektet på en annen måte enn de hadde gjort i intervjuene. Jeg kunne spore en autonom vilje til å skape forandring mellom elementene i aktivitetssystemet, altså en utvikling av lærernes agency (se kap.2.4.1.4).

Speilingsdataene hadde en viktig funksjon i oppstarten av prosjektet og som grunnlag for å starte dialog og refleksjon rundt hvordan en ny løsning på en aktivitet kunne skape transformasjon. Gjennom refleksjonsloggene etter første intervensjon var det bruk av speilingsdata inn mot første møte som ble spesielt dratt frem som grunnlaget for motivasjon, eierskap og medvirkning i prosessen.

Respondent 2: Jeg føler alle har blitt godt hørt gjennom intervensjonen.

Respondent 4: Vi må ha et godt profesjonsfellesskap for å få til dybdelæring, det er ikke en privatsak, det er sånn vi må få det til, det henger veldig tett sammen.

Respondent 3: Det er svært positivt at det er våre intervjuer som var grunnlaget for refleksjonen i dag, og at vi var så enige om hva vi trengte mer av. Det gir motivasjon for å gjøre noe nytt.

Respondent 4: Jeg mener at den nye læreplanen åpner noen muligheter for at vi kan ta tilbake makta, men det er opp til oss, det er vi som må gjøre det. Vi må kreve og skape tid til dette.

Respondent 3: Jeg tenker vi er heldige som har fått en mulighet til å delta på et utviklingsprosjekt som ikke de andre får, dette gjør at vi får et forsprang.

Det var altså etter presentasjonen av, og refleksjon rundt speilingsdataene, at jeg observerte en forandring i måten lærerne snakket om det lærende profesjonsfellesskapet på. Stemningen i møtet ble mer positiv, og lærerne ble mer aktive i dialogen rundt hvordan vi kunne drive prosessen videre. Refleksjonen rundt motsetningsmatrisen førte til at lærerne tok aktiv del i planleggingen av neste intervensjon som kunne løse opp i et av hindrene for vår utvikling, - fokus på teoretisk og forskningsbasert kunnskap om begrepet. De utrykte også takknemlighet og lettelse over at de hadde sagt ja til å være med på prosjektet, noe de i starten var noe skeptisk til på grunn av en hektisk hverdag. Det å bruke dataene fra intervjuene inn mot første møte var et godt verktøy for å få til eierskap og medvirkning i oppstarten av intervensjonene og som igjen skapte motivasjon for utvikling blant lærerne. Bruk av speilingsdata førte til sporbare indikatorer i diskursen på utvikling av *agency* blant lærerne. Vi opplevde at denne måten å starte et aksjonsforskningsprosjekt på var avgjørende for å få til eierskap til objektet og følelsen av medvirkning. Dette er essensielt når man skal klare å ta styring over egen utvikling. Diskusjoner rundt de systemiske motsetningene bidro til kritisk tenking rundt forhold i skolen. Gjennom å identifisere motsetningene i vår praksis klarte vi å få til en

bevisstgjøring der vi fikk til personlige og sosiale transformasjoner som trengtes for å komme videre.

4.3 Andre intervensjon

Som nevnt i forrige delkapittel var teoretisk og forskningsbasert kunnskap rundt begrepet dybdelæring et av hindrene som ble diskutert gjennom presentasjonen av motsetningsmatrisen. Jeg måtte derfor ta en litt annen forskerrolle i denne intervensjonen som en mer instruerende aksjonsforsker. Jeg presentere relevant og praksisnær teori rundt begrepet. Jeg forberedte meg grundig til dette møtet og tok utgangspunkt i det lærerne selv mente at dybdelæring innebar for dem som ble skrevet ned og reflektert over i første intervensjon (se kap. 4.2, fig.10). Deres tanker var utgangspunktet for denne intervensjonen, men ble utdypet med teori og forskning både fra utdanningsforskning.no, artikler fra utdanningsnytt, Michael Fullans bok om dybdelæring og artikler jeg hadde tilgang til via masterstudiet. Denne delen av aksjonsprosessen var viktig for utviklingen videre. Lærerne gav uttrykk for lettelse over at deres tanker om dybdelæring samsvarte med teori om begrepet og at de igjen opplevde at de sto mer samlet i forståelsen av det:

Respondent 3: Det er bra med refleksjon i liten gruppe. Jeg har fått en bedre og mer konsis presentasjon på hva dybdelæring egentlig er og at det er et nyansert bilde som er mulig å få til.

Respondent 4: Jeg sitter med et bedre overblikk, kanskje dybdelæring er mindre komplisert enn vi tror? Jeg begynner å klare å løfte meg litt opp i paraplyen og da tenker jeg at jeg er et skritt videre.

Respondent 6: Vi blir stadig minnet på hvor samlet vi egentlig står, vi kjenner oss igjen i det som blir presentert og blir lettet over at vi er på riktig spor med tanke på dybdelæring.

Respondent 3: Når vi plutselig får presentert et nytt begrep som vi tenker er noe nytt også ser vi at vi gjør mye av det fra før, man blir matt når man hele tiden får presentert nye ting, men min aha-opplevelse var at dette har vi som gruppe gode tanker rundt allerede og forstår begrepet ut ifra vår pedagogiske praksis i mye større grad enn vi trodde. Dette har senket mitt stressnivå.

Etter den teoretiske forelesingen analyserte vi fagplanen i norsk. Vi kom frem til at LK 20 måtte være en del av grunnlaget for våre refleksjoner slik at vi kunne knytte teorien om dybdelæring opp mot det nye kompetansebegrepet i læreplanen. Vi leste og diskuterte hvert kompetansemål og var spesielt opptatt av hvilke verb som ble brukt i beskrivelsen av den kompetansen vi skulle utvikle hos elevene gjennom 1. og 2. klasse. Denne analyse- og refleksjonsprosessen førte til en felles forståelse av at dialog og klassekultur danner et viktig fundament for videre å kunne fremme dybdelæring for våre elever. I denne refleksjonen

oppstod det en spenning i dialogen mellom kompetansen vi skulle utvikle og hva som kunne være gode verktøy å bruke for å få til denne utviklingen hos så små barn.

Respondent 2: Dette virker ganske ambisiøst å få til med så små barn. Det virker jo som om vi bare skal ha fokus på refleksjon og dialog. Det vet vi er vanskelig å få til, spesielt i første klasse.

Med denne uttalelsen tok refleksjonene en annen retning. Vi stilte hverandre spørsmål om hvordan vi kan motivere for en slik kompetanseutvikling. Hva motiverer elevene våre til å snakke, reflektere og dele synspunkter og allikevel holde tak i faget? Jeg observerte at å løse opp i den hindringen som vi diskuterte i første intervensjon, altså mangel på teoretisk og forskningsbasert kunnskap om begrepet, førte oss videre i den ekspansive læringen der refleksjonene ble mer praksisnære med fokus på spesifikke metoder. På dette tidspunktet fant jeg det naturlig å presentere en video vi hadde blitt introdusert for på masterstudiet. Denne videoen omhandlet dialogisk lesing med prinsippene fra Literacy, der det settes søkelys på eksplisitt undervisning ved å vise til konkrete metoder som kan stimulere til refleksjon gjennom litteratur. Denne filmen brukte vi som grunnlag for refleksjon, der vi diskuterte om dette kunne være et verktøy vi kunne teste ut for å utvikle det dialogiske fundamentet våre elever trenger for å mestre dybdeløring.

Vi var enige om at denne måten å drive dialogisk lesing på kunne knyttes til vår forståelse av dybdeløring for 1. og 2. klassingene. Vi diskuterte hvordan vi delvis brukte denne metoden gjennom lesemetoden «Veiledet lesing», men at den burde brukes i mye større grad og mer eksplisitt. Her observerte jeg en spesiell begeistring blant de yngre lærerne.

Respondent 4: Først så syns jeg det var forløsende i seg selv å oppdage at dette ikke er så vanskelig som man har trodd, fordi for meg har dette vært veldig kaotisk hittil med disse verktøyene vi har blitt introdusert for fra ledelsen, jeg fikk ikke oversikten og jeg liker å ha oversikt. Og da se videoen om literacy (dialogisk lesing) var en åpenbaring, fordi det er så enkelt å ta i bruk, men da må man ha tid, sette av tid og ikke bare rase gjennom. Refleksjonen rundt dialogisk lesing synes jeg var veldig fint og en aha-opplevelser. Det beste nå er at jeg har en tanke om at dette skal vi få til sammen.

Respondent 3: Teori har vevd et større bakteppe og gitt mer ro om at ok, vi må få tid til å bearbeide nye begreper og jobbe sammen, det nytter ikke bare å sitte og lese om noe alene. Jeg opplever at vi har vært heldige fordi vi har fått denne kunnskapen presentert uten at vi måtte studere selv, også fordøye litt, også møtes igjen der forståelsen har fått vokst mellom hver gang. Teorien har roet meg ned.

Respondent 2: Vi praktiserer det (dialogisk lesing) uten å vite at man har gjort det og at man da får bekreftelse på at det er det så gjør man det enda bedre, man må alltid sette ord på alt om det er følelser eller handlinger. Det er fint å sette profesjonelle ord på det du driver med fordi en setter mer personlig eierskap til det. Jeg liker disse erklæringene, fordi da handler

det mer om lingvistikk og vi lærere må være mer interessert i lingvistikk, hva ordene egentlig betyr.

Respondent 5: Jeg ser hvor viktig det er å snakke med barna med ulike metoder og at det handler ikke om hva jeg skal formidle til dem, men at det handler mer om hvor de er i nåtiden og ta meg tid til å lytte mer til dem.

4.3.1 Identifisering av vendepunkter

Gjennom andre intervensjon kunne jeg spore to vendepunkter som drev prosessen videre ved at spenningene fra forrige møte ble snakket om på en annen måte, og som viste til en utvikling av lærenes agency. Disse to vendepunktene var betydningen av ny teoretisk og forskningsbasert kunnskap og praksisnære eksempler som utgangspunkt for refleksjon. Den nye teoretiske kunnskapen fungerte som en bekreftelse på at deres tanker om begrepet var «riktig». Dette var et tydelig vendepunkt i prosessen der refleksjonene gikk fra å uttrykke frustrasjon over alt de måtte sette seg inn i, til å se for seg nye måter å få til en forandring i objektet på. Dette viste seg i lærenes stadig ønske om mer samarbeid og at diskusjonene ble mer praksisnære og løsningsorienterte. Ved å løse opp i et av hindrene for vår utvikling, altså manglende teoretisk kunnskap om begrepet, førte det til en sterkere motivasjon for å koble den teoretiske kunnskapen til det praktiske og konkrete.

Refleksjonene rundt dialogisk lesning medierte handling, ved at lærerne selv ønsket å teste denne formen for undervisning ut med sine elever. De mer erfarne lærerne, som gjorde deler av dette fra før, fikk en erkjennelse om at dette kunne knyttes opp mot dybdelæringsbegrepet og brukes som et teoretisk verktøy for å få til en utvikling av dialogkompetanse og positiv klassekultur. Jeg observerte at spørsmålet fra den ene læreren som omhandlet opplevelsen av et for ambisiøst kompetansebegrep i LK 20 rettet mot så små barn, var en motsetning som drev prosessen videre i refleksjonsspiralen, der samtalene rundt objektet ble mer fokusert på det konkrete. Denne praksisnære refleksjonen, sammen med det praktiske eksempelet på dialogisk lesing, førte til handling ved at lærerne selv så for seg nye mønstre og modeller for aktiviteten.

4.4 Tredje intervensjon

Gjennom andre intervensjon ble det diskutert at vi hadde behov for mer erfaringsdeling rundt hva som motiverer for læring blant 1. og 2. klassingen, på bakgrunn av den teoretiske og forskningsbaserte teorien rundt dybdelæring. Vi bestemte at tredje intervensjon skulle ha

fokus på fellestrekket fra den tematiske analysen som omhandlet «hva motiverer for læring» og hvorfor det motiverer. Hver av lærerne hadde forberedt et undervisningsopplegg som de hadde gjennomført og vært fornøyd med som de skulle legge frem. Resten av teamet skulle deretter reflektere over hvorfor denne læreren opplevde timen som en suksess, ved å gjennomføre en pedagogisk analyse av opplegget. På denne måten fikk vi frem den tause og praktiske kunnskapen og refleksjon over hva som motiverer for læring blant 1. og 2. klassingen. Flere av lærerne uttrykte at denne intervensjonen utløste en aha-opplevelse der de fikk mulighet til å gå i dybden av egen og andres undervisning. De uttrykte en større forståelse av at dybdelæring handler om å få til engasjement blant elevene.

Respondent 1: Det har vært inspirerende, interessant og nyttig. Gjennom hver erfaringsdeling rundt «den gode timen» skjer det mye refleksjon over hva det er som skaper gode læringsmiljø. Gjennom de ulike delingene kom vi frem til at vi opplever undervisningen som en suksess når det variasjon, fortellinger/historier og lage en atmosfære i klasserommet der elevene reflekterer sammen.

Respondent 3: Fint at vi klarer å være så aktive og snakke om hverandres undervisning og deler erfaringer rundt det som funker i klasserommene våre. Jeg fikk en følelse at jeg gjør noe som er bra, det visste jeg jo egentlig på grunn av responsen fra eleven, men det som har fått meg til å tenke i ettertid er at jeg må bruke den type metode i andre fag, fordi det er det barna synes er gøy når jeg lager det mer kreativt og spennende. Dette kan knyttes direkte til dybdelæring. Jeg gjorde ikke det før, fordi det var for mye teori jeg måtte sette meg inn i, men å tenke enkelt rundt det, tenke på barnas ståsted er riktig tror jeg.

Respondent 4: Jeg har fått konkrete og gode ideer jeg kan ta med meg videre til egen undervisning som handler om hvordan man kan skal få til dybdelæring.

Respondent 5: Mye går igjen fra gang til gang, at det å skape motivasjon, interesse, reflektere sammen med elevene våre og engasjere dem til å dele sine tanker med hverandre. Dybdelæring handler jo om motivasjon.

Respondent 6: Det var lærerikt og spennende å høre om ulike læringsøker. De topp-ordene som viser seg gjeldende etter refleksjonen i dag er reflektere og filosofere med elevene.

4.4.1 Identifisering av vendepunkt

Erfaringsdelingen førte til at vi fikk koblet sammen det teoretiske og det praktiske. Gjennom 1. 2 og 3. intervensjon opplevde vi at vi stadig beveget oss fra det abstrakte til det praktiske og konkrete i refleksjonene. Lærerne brukte teorien fra 2. intervensjon som et bakteppe for den pedagogiske analysen av egen og hverandres undervisning. Den teoretiske kunnskapen om begrepet gjorde at vi klarte å komme enda mer i dybden som igjen førte til en mer kraftfull refleksjon rundt erfaringsdelingene. Jeg har valgt ut to sitater fra intervjuene i

etterkant som får frem hvordan erfaringsdelingen og ny teori om dybdelæring førte til dypere refleksjoner:

Lærer 3: Jeg har sett meg selv i hva andre sier, når noen deler praksis så tenker man, hva gjør jeg av dette, så det er bekreftende, men samtidig inspirerende, og at vi kan ha fruktbare refleksjoner, også det at vi som individer ikke er like. En kan se noe på en helt annen måte som kan sette i gang prosesser i en selv, og være ærlig med hverandre og si at jeg ser det ikke sånn som igjen gjør at vi kan lære av hverandre og lære å reflektere i et trygt miljø, der man ikke blir hengt ut for å tenke på en annen måte enn resten. Det å anerkjenne at dette blir vi ikke enige om, men som kan sette i gang en svært viktig selvrefleksjon. Det å være en kritisk venn er så viktig, det trenger vi tid og relasjoner til å få til. Vi som gruppe har fått noe dyrebart med oss på reisen som de andre teamene ikke har fått.

Lærer 1: Jeg valgte å dele en undervisningstime som gikk i en total motsatt vei enn det jeg i utgangspunktet hadde tenkt, fordi det ene tok det andre og plutselig var vi langt inne i en filosofisk diskusjon og da lot vi den bare få spille seg ut. Dermed fikk vi en interessant diskusjon av det. Det var rett og slett at vi fikk øvd oss på å gå i dybden og på refleksjon i klassen, også tenker jeg at det er lov. Refleksjonen og teorien vi hadde sammen i forrige møte gjorde at jeg valgte å dele dette for det går på hva egentlig dybdelæring er og hva er refleksjon. Timen begynte jo egentlig med innføring i ulike lese måter også endte timen et helt annet sted. Jeg tenkte veldig på det vi har lært gjennom møtene våre, elevene forandret timen min, jeg fulgte deres tanker, og dette er en den nye læreplanen.

4.5 Fjerde intervensjon

Vi brukte den siste intervensjonen til å oppsummere de tre forrige møtene, dele erfaringene våre rundt utprøvingen av dialogisk lesing og sammenfatte en felles plan for videre arbeid. Det var viktig for oss at vi fikk skriftliggjort en felles forståelse av begrepet som vi kunne jobbe videre med. Vi startet møtet med en ny refleksjon rundt egen forståelse av begrepet. Dette sammenliknet vi med tankene våre fra første møte og så hvordan vi hadde beveget oss fra det abstrakte til det konkrete og praksisnære. I tillegg til den mer selvsagte forståelsen som tverrfaglighet, temaundervisning, motivasjon, helhet og sammenheng, snakket lærerne nå om begrepet med nye ord som trygghet, klassekultur og leseglede. De snakket også om hvordan bruk av tekst kunne fremme den kompetansen som trengs for å få til dybdelæring. Vi kom frem til at vi ikke nødvendigvis trenger å kaste oss ut i store tverrfaglige prosjekter med en gang for å oppnå god dybdelæring, men at vi fremover må utforske ulike metoder som kan utvikle elevens dialogiske kompetanse. Vi diskuterte det nye kompetansebegrepet opp mot teorien om dybdelæring og var enige om at det viktigste for å utvikle en slik kompetanse for så unge elever, er å starte med å skape interesse for tekst.

4.5.1 Identifisering av vendepunkt

Vendepunktet i denne intervensjonen viste seg gjennom skriftliggjøring av vår felles forståelse av dybdelæring i begynneropplæringen. Denne skriftliggjøringen gjorde oss oppmerksomme på hvordan vi hadde beveget oss fra det abstrakte til det klasseromnære og praktiske. Dette vendepunktet førte til planlegging av nye aktiviteter. Vi så behovet for videre utvikling og erfaringsdeling innenfor dialogisk lesing. I tillegg ønsket vi et tettere samarbeid fremover rundt hvilke temaer og tekster som skaper engasjement blant våre elever.

Lærer 1: Tiden vi har hatt sammen har skapt et skjelett for videre arbeid og videre samarbeid. Det er fint at vi har skriftliggjort vår forståelse og hva vi er enige om rundt videre utvikling.

4.6 Etterintervjuene

Utvikling av det lærende fellesskapet

Som nevnt i kap. 3.3.2 laget jeg individuelle intervjuguider på bakgrunn av hva lærerne svarte i første intervju. Dette gjorde jeg for å måle effekten av intervensjonen opp mot problemstillingen. På den måten fikk jeg en valid bekreftelse på mine funn fra refleksjonsloggene og mine observasjoner gjennom prosessen. I intervjuene viste det tydelig at lærerne opplevde at det lærende profesjonsfellesskapet hadde blitt utviklet:

Lærer 4: Ja det har det absolutt, det har vi fått til allerede på de fire møtene, det er jeg veldig glad for. Nå kjenner jeg at jeg er litt utålmodig, og at vi må bare få satt av mer tid til dette arbeidet videre. Nå har jeg en mye bedre forståelse for å gå løs på neste modul som kommer fra Udir, hvis ikke hadde jeg bare sittet der og stirra ut i lufta fortsatt, dette har løftet vårt fellesskap.

Lærer 3: Vi har blitt tryggere på hverandre. Når man er ny i et fellesskap er det vanskelig å stille spørsmål og vise at man er uerfaren, men når man har det trygt og vet at slik skal møtene være er det lettere å spørre om ting. Det å begynne å bygge denne paraplyen der man har landet på noe og enige om ting så kan man lettere bygge dette videre. Det fører til et utrolig godt fellesskap, at man eier det mer. Jeg føler at jeg nå kan gå til 2. trinn og stille mer direkte spørsmål som jeg vet at de kan hjelpe meg med, fordi jeg vet at vi nå jobber mot det samme.

Lærer 1: Jeg synes det har blitt et bedre profesjonsfellesskap, fordi vi sitter sammen og bruker tid sammen, og vært kritiske ikke minst. Vi har gått inn i vår egen og andres undervisning som har lært meg noe viktig som gjør at jeg ikke bare kjører på med det samme.

Lærer 2: Jeg har opplevd eierskap og fellesskapsfølelse og har lyst å bringe dette videre til andre trinn, jobber mer intenst. Jeg vil ta dette videre til plangruppa og jobbe for en slik måte å drive utvikling på hele skolen, jeg har motivasjon for å ta tak i en slik måte å jobbe på. Det er opp til oss å få det til.

Funnene indikerer at lærerne har oppnådd en pedagogisk styrking som resultat av sin deltakelse i aksjonslæringsprosessen. Styrkingen var ikke bare intellektuell, den innebar også utviklingen av et sterkt personlig engasjement som de ønsket å spre til resten av skolen.

4.6.1 Indikasjoner på opplevde vendepunkter

På spørsmål om hva det var i prosessen som utløste en aha-opplevelse eller et vendepunkt i forståelsen av dybdelæringsbegrepet og som dermed førte aksjonslæringen fremover svarte lærerne:

Lærer 1: Det å sette navn på ting som vi ikke visste helt at vi gjorde har vært en aha-opplevelse for meg. Teorien støttet praksisen, jeg tenkte: åh er det det, det har jeg ikke tenkt over før at for eksempel bokstavinnlæringen faktisk handler om dybdelæring.

Lærer 2: Refleksjon rundt det praktiske eksempelet rundt literacy syns jeg var veldig fint og en aha-opplevelser. Det beste nå er at jeg har en tanke om at dette skal vi få til sammen.

Lærer 3: Min aha-opplevelse var egentlig bare det at jeg fikk høre de andre lærerne snakke om egen undervisning der vi kunne komme med våre tanker, så tenkte jeg of course, det er jo dette det handler om, men at man må gjøre det til sitt eget på sin måte. Det er egentlig en ekstrem viktig faktor for å få all undervisning bra, gjøre det til sitt eget, men også snakke om det.

Lærer 4: Min aha-opplevelse var at dette har vi gode tanker rundt allerede, og forstår begrepet ut ifra vår pedagogiske praksis i mye større grad enn vi trodde. Forståelsen av begrepet var at det egentlig ikke var så veldig mye nytt, at vi gjør mye bra allerede, men det syns jeg ikke i starten når vi fikk presentert begrepet og hvordan vi burde jobbe, og det stresser lærere. Dette prosjektet har senket mitt stressnivå.

Lærer 5: Literacy, dette var en aha-opplevelse for meg. Nå leser jeg for elevene mine mye oftere enn før på en annen måte, fordi det gir så mye rom for refleksjon og si sin egen mening. Det er viktige egenskaper å sitte å lytte til boka og hverandre. Det er mer fortelling i klasserommet mitt nå.

Lærer 6: Aha-opplevelsen min var å være flere lærere i et rom og tydelig ledelse gjennom prosjektet, der det har vært mer konkret og ført til en annen forståelse. Vi gjør mye bra, men vi må gjøre mer av noe. Helheten, teori, refleksjon, tid og tilbakemeldinger var en rød tråd gjennom utviklingen. Dybdelæring er en helhet, viktigheten av å være i et trygt profesjonsfellesskap og jobbe med konkrete ting.

4.7 Oppsummering funn

Uttalelsene ovenfor var med på å bekrefte mine funn fra refleksjonsloggene og mine observasjoner gjennom aksjonsforskningen. På bakgrunn av refleksjonsloggene, observasjon og etterintervjuene kan funnene mine kategoriseres slik:

Betydningen av speilingsdata

Betydningen av teori

Betydningen av erfaringsdeling og felles forståelse

Betydningen av praktiske og konkrete eksempler

Vendepunkter	Indikatorer på vendepunkt	Resultat
<u>Betydningen av speilingsdata</u> Vendepunkt: Opplevelse av medvirkning og fellesskapsfølelse, oppdagelse av en felles visjon for prosjektet.	Speilingsdata fra intervjuene som utgangspunkt for oppstarten. Felles analyse og refleksjonsprosess rundt fellestrekk, behov og ønsker for utvikling. Individuelle penninger og motsetninger ble satt i et systemisk perspektiv.	Utvidet forståelse av viktigheten i å utvikle en mer samarbeidende skolekultur. Mer refleksjon og åpenhet rundt usikkerheten i praksis. Oppdagelser av og refleksjoner rundt systemiske motsetninger. Utvikling av lærernes agency ved at det førte til nye aktiviteter. Større motivasjon for samarbeid
<u>Betydningen av teori</u> Vendepunkt: Trygghet rundt egen forståelse av begrepet. Ny teori inn i refleksjonen	Link mellom ny teori og eksisterende praksis. Stadig økende behov for samarbeid. Forberedelse på eget initiativ.	Epistemisk refleksjon og apperpsjon av gammel og ny kunnskap. Refleksjonene ble mer kraftfulle og praksisnære.
<u>Betydningen av erfaringsdeling og felles forståelse</u> Vendepunkt: Behov for en mer praksisnærhet og konkret løsning. Pedagogisk analyse av lærernes erfaringsdeling.	Fra det abstrakte til det konkrete med ny teori som utgangspunkt for den pedagogiske analysen.	Utvikling av didaktisk sensibilitet, personlig mestring og bedre gruppelæring.
<u>Betydningen av praktiske og konkrete eksempler</u> Vendepunkt Refleksjon rundt konkrete og eksplisitte metoder rundt undervisning med fokus på dybdelæring, dialogisk lesning	Lærerne ønsket å teste ut metoden med sine elever.	Deling av erfaringer rundt utprøving av dialogisk lesning. Større fokus på fag og prinsippene innenfor dybdelæring.

5. Drøfting og analyse

I dette kapittelet drøfter jeg funnene mine. De fire funnkategoriene som er oppsummert ovenfor får frem hva som driver aksjonslæringen fremover.

5.1 Betydningen av speilingsdata

Ett av mine hovedfunn som skapte vendepunkter og utvikling av *transformativ agency* og dermed et tettere profesjonsfellesskap gjennom aksjonslæringen, var betydningen av å bruke empirien fra første intervju som speilingsdata inn mot møtene. Hvorfor speilingsdataene

hadde denne effekten kan ses i lys av ulike teori rundt hvordan lærere lærer, og hva gode utviklingsprosesser bør inneholde.

5.1.1 Demokratisk prosess og autonom motivasjon

Som nevnt i kap.2.3.2 er de normative prinsippene i aksjonsforskning blant annet å bidra til lokal utvikling, til forskersamfunnet og til egen utvikling som forsker gjennom en demokratisk prosess, der aktørene opplever eierskap og medvirkning. Dette omfavner ett av hovedprinsippene i ulike teorier rundt profesjonsutvikling om endring nedenfra, der mål og endringsprosesser bestemmes og gjennomføres i et tett samarbeid mellom aktørene (Laura, 2009; Senge, 2006; Stoll et al., 2006; Ulvik et al., 2016). Ekspansive læringsprosesser har et utvidet og kreativt læringsperspektiv, der løsninger på opplevde spenninger skapes i en kollektiv prosess. Hovedpoenget i ekspansiv læring er å utvikle noe nytt ved å løse opp i spenninger gjennom demokrati og medvirkning (Engeström 2011).

Louise Stoll (2009) skriver om hva som er de største utfordringene i å utvikle det lærende fellesskapet, der hun trekker frem tilhørighet, medvirkning og struktur som essensielle faktorer. Det viktigste er å finne måter som hjelper lærerne til å oppnå dype refleksjoner, der deres tanker blir eksplisitte. Her er tillit, relasjon og felles forståelse viktige hjørnesteiner (Stoll & Louis, 2007). På samme måte som Stoll, får Senge (2006) frem hvor viktig tilhørighet, relasjon og felles visjon er for utviklingen av lærende organisasjoner.

Den tematiske kodingen av intervjuene viste at lærerne hadde en felles forståelse av hva som skulle til for å få til en god utviklingsprosess, der det lærende profesjonsfellesskapet, eierskap til temaet og dybderefleksjon stod sentralt. Felles for alle lærerne var deres tanker om at refleksjon med kollegaer kunne ha en direkte positiv påvirkning på den enkelte elev. Dette stemmer godt overens med Louise Stoll (2007) sin forskning rundt viktigheten av at vi stadig må jobbe for å utvikle det lærende fellesskapet. Senge (2006) beskriver det lærende fellesskapet som noe som finner sted mellom individ og fellesskap, der det avgjørende er om lærerne opplever å få bidra til og i profesjonsfellesskapet. Jeg opplevde presentasjonen av den tematiske kodingen som en metode for å få frem lærernes individuelle tanker rundt egen profesjonsutvikling, altså deres *mentale modeller* (se kap. 2.5.2.2) og binde den sammen med det kollektive. På denne måten fikk lærerne en mulighet til å se sine egne individuelle refleksjoner som en del av en kollektiv felles forståelse av hva en utviklingsprosess bør ivareta.

Den analytiske kodingen av intervjuene der aktivitetsteorien fungerte som et tenkeverktøy var en viktig del av forberedelsen til første møte. Jeg opplevde aktivitetsteoriens fokus på den ekspansive læringsprosessen som et godt verktøy for oppstarten, der vi fikk til demokrati og medvirkning. Det å bruke dataene fra intervjuene som *speilingsdata* og *member cheking*, gav oss mulighet til å foreta kollektiv analyse og refleksjonsprosess der lærerne gav uttrykk for om de kjente seg igjen i min tolkning av deres utsagn. Vi opplevde at bruk av speilingsdata skapte et mer personlig og samlende preg over de første refleksjonene rundt hvordan vi skulle planlegge prosessen videre. Speilingsdata ble derfor en essensiell del av oppstarten der vi fikk til en refleksjon rundt den historiske og nåværende empiriske analysen, som er den andre delen av den ekspansive læringssirkelen (se. kap.2.4.1.2, fig.7).

Postholm (2016) argumenterer for det avgjørende faktumet av at lærerne opplever en utviklingsprosess som selvbestemt og meningsfull og ikke noe som er påtvunget utenfra. Deci og Ryan (1986) beskriver i sin selvbestemmelsesteori at en påtvunget utviklingsprosess lett kan føre til en form for kontrollert motivasjon der aktiviteter og adferd er drevet av en følelse av press til å måtte utføre en handling. Lærerne gav uttrykk for at de opplevde en slik form for kontrollert motivasjon rundt implementeringen av et digitalt planleggingsverktøy i regi av Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet la sterke føringer i sitt planleggingsverktøy for dybdelæring og tverrfaglighet. Dette stod i kontrast til hva lærerne selv mente måtte til for å oppnå forandring i praksis, der en felles pedagogisk forståelse av selve begrepet måtte være utgangspunktet for å mestre et slikt planleggingsverktøy. Vi opplevde at refleksjonen rundt den tematiske analysen i første intervusjon la grunnlaget for en autonom motivasjon ved at refleksjonene og planleggingen av prosessen var på bakgrunn av deres pedagogiske behov og ønsker. Deci og Ryan (1986) mener at en autonom motivasjon stimuleres ved å gi støtte til autonomi, kompetanse og tilhørighet. En av lærerne skrev i refleksjonsloggen etter første intervusjon at hun opplevde økt personlig motivasjon for utvikling når hun kunne dele sine erfaringer og høre at andre opplevde og tolket det på samme måte. Hun følte også et større fellesskap og trygghet i gruppen når hun så hvor samstemte de var i intervjuene. Bruk av empiri som speilingsdata fungerte som en metode for å få til en intersubjektivitet mellom lærerne i oppstarten.

5.1.2 Delt visjon på gruppenivå, fra det personlige til det delte

Refleksjonene rundt den tematiske analysen førte til at vi kunne spore en tydelig felles visjon i alle de individuelle uttalelsene, som vi igjen brukte i planleggingen av

aksjonslæringsprosessen. Speilingsdataene gav innblikk i lærernes personlige visjon for eget arbeid som gjenspeilet seg i et felles ønske om å utvikle det lærende profesjonsfellesskapet. Alle lærerne mente at en samarbeidende skolekultur var forutsetningen for å ivareta deres ønsker og behov for utvikling innenfor dybdelæring. Senge (2006) løfter frem at mennesker i en organisasjon eller gruppe kan bli knyttet sammen gjennom et felles ønske, uttrykt som en *delt visjon*. Stoll (2006) sin forskning rundt *Professional Learning Communities* viser også at en felles visjon og følelse av mening er en av hjørnesteinene for at lærende fellesskap skal være effektive, dersom alle er delaktige i refleksjoner rundt hva som er viktig for den enkelte. Dette forutsetter et fellesskap der deltakerne opplever trygghet til å dele egne tanker og lytte til hverandre, samtidig som de har en realistisk oppfatning av hverdagens utfordringer. Jeg observerte utover den første intervusjonen at lærerne ble mer positive i måten de snakket om seg selv som gruppe på. Etter at vi hadde reflektert over våre personlige visjoner for egen utvikling, kom det tydelig frem at vi var mer samkjørte enn vi hadde sett for oss, noe som igjen gjorde det enklere å planlegge prosessen videre med en tydelig felles visjon for perioden:

Lærer 1: Det var godt å vite at jeg møter samme utfordringer som mine kollegaer og at vi faktisk er mer enige enn vi trodde rundt hva vi legger i begrepet dybdelæring og hva vi trenger for å utvikle oss videre. Jeg føler at jeg kan bidra med min erfaring og kan trygt fortelle om mine erfaringer. Jeg føler støtte som motiverer og vekker en større interesse for LK 20.

Lærer 2: Vi har sammen laget en god liste med punkter vi skal jobbe videre med der våre behov er ivaretatt. Sitter igjen med en tro på at vi kan utvikle et spennende prosjekt, men også vil arbeide videre med refleksjoner og casediskusjoner fremover. Vi er enige om hvilken vei vi må gå.

Refleksjonsnotatene illustrerer at lærerne opplevde et tettere fellesskap som hadde en klar forankring i en felles visjon. Disse utsagnene representerte en tydelig forandring i diskursen fra det som ble sagt i intervjuene og refleksjonene helt i starten av første møte.

5.1.3 Personlig mestring

De to sitatene ovenfor gir et signal om at lærerne opplevde personlig mestring i oppstarten av prosjektet som utspilte seg fra refleksjonen rundt speilingsdataene. Som nevnt i kap. 2.5.2.1 handler personlig mestring om en grunnholdning hos læreren der åpenhet, kreativitet og interesse står sentralt (Senge 2006). Jeg opplevde at innsynet i, og refleksjonene rundt lærernes personlige visjoner for egen utvikling, førte til en større interesse for utviklingsprosessen der temaet betydde noe for den enkelte. Vi diskuterte det Senge (2006)

betegner som *evnen til å stå i kreativ spenning* der vi så hvordan våre personlige visjoner ble utfordret av systemiske motsetninger som preget vår organisasjon. Ved å diskutere disse spenningene vi sto i, som handlet om ulike hindringer for vår utvikling, skapte det motivasjon til å få til nye kreative løsninger for å løse opp i spenningene. I intervjuene gav lærerne uttrykk for å stå i det Senge kaller for en *strukturell konflikt*, der de tvilte på om det var mulig å få til det de selv ønsket ut ifra rammebetingelsene for vårt samarbeid. Gjennom første intervensjon så lærerne tydelig hvilke nye veier vi måtte gå for å møte egne ønsker og behov for utvikling og hvilke hindringer som måtte løses for å skape en restrukturering. Dette førte til det som Senge beskriver som *sannhetsøkende*, der vi var villige til å utfordre egne antakelser og arbeidsmåter for å komme videre i utviklingsprosessen.

Refleksjonen rundt speilingsdataene gav tydeligere signaler på utvikling av autonom motivasjon blant lærerne. De to første leddene i den ekspansive lærings sirkelen har en klar forbindelse med Deci og Ryans prinsipper for å utvikle og støtte autonom motivasjon (se. kap. 2.5.2.1) Bruk av speilingsdata som metode for oppstart av ekspansiv læring, gav rom for å stille åpne spørsmål og invitere lærerne til problemløsning. Refleksjonsprosessen førte til anerkjennelse av hverandres perspektiver der deling av kunnskap fremmet kompetanse, autonomi og tilhørighet.

5.1.4 Behovet for transformativ agency

Som nevnt i kap. 2.4.1.4 legger begrepet transformativ agency vekt på *at mennesker blir transformert av sitt eget transformative engasjement, aktiviteter og sosial praksis* (Lund & Vestøl, 2020, p. 2). Det er altså lærernes oppfatning av situasjonen som avgjør i hvilken grad situasjonen krever *transformativ agency*. Gjennom intervjuene gav lærerne uttrykk for at de ønsket en restrukturering av den eksisterende samarbeidskulturen som var preget av *strategisk individualisme* (Haergraves, 1996) på bakgrunn av en stadig mer hektisk hverdag de siste årene. De så behovet for *transformativ agency* for å få til utvikling av praksis innenfor dybdelæring. Hvis man skal se på ønskene og behovene fra lærerne gjennom Vygotskys begrep om *double stimulation*, er den første stimulansen (S1) uttrykt gjennom konflikter og dilemmaer i diskursen. Lærerne opplevde hindringer for sin utvikling innenfor det aktivitetssystemet de var en del av. Slik jeg opplevde det fungerte speilingsdataene i oppstarten og planleggingen av aksjonsforskningsprosessen som en andre stimulans (S2) på en opplevd problematisk situasjon. Denne andre stimulansen, altså bruk av speilingsdata som oppstart for refleksjon, fungerte dermed som en medierende artefakt for løse opp i noen av de

opplevde motsetningene. Gjennom denne analysen og refleksjonsprosessen ble vi enige om nye muligheter og potensialer ved at vi forpliktet oss til konkrete handlinger som skulle ta sikte på transformasjon. I denne oppstarten spilte teori rundt aksjonsforskning som metode for profesjonsutvikling, teori rundt systemiske motsetninger og teori rundt dybdelæring en sentral rolle for å få til en mer kraftfull refleksjon oss imellom.

Betydningen av å bruke empirien fra intervjuene inn mot intervensjonene førte til en demokratisk oppstart på vår utviklingsprosess. Lærerne opplevde utviklingsprosjektet som noe som kom «innenfra». Dette førte til en tydelig autonom motivasjon, der refleksjonen rundt speilingsdataene gav støtte til tilhørighet, kompetanse og eierskap. Oppdagelsen av en felles visjon gjennom empirien gav en følelse av mening, som igjen førte til åpenhet og interesse for å skape en forandring. Dette viste seg i lærernes ønske om å få til en restrukturering av vår samarbeidsstruktur og dermed ønske om *transformativ agency* som en viktig del av utviklingsprosessen. Identifiseringen av lærernes utvikling av *transformativ agency* ble gjort på bakgrunn av Engeström og Sanninos (2011) fem identifiseringer som er spesifikke og karakteristiske for intervensjonsstudier (se. kap.2.4.1.4): (1) Lærerne tok selv ansvar for egen utvikling. (2) Lærerne forklarte nye muligheter eller potensialer for utviklingsprosessen. (3) Lærerne så for seg nye mønstre eller modeller for aksjonslæringen. (4) De forpliktet seg til konkrete handlinger som tok sikte på endring. (5) De tok påfølgende handlinger for å endre aktiviteten.

5.2 Betydningen av teori

Betydningen av teori var også et viktig funn i min studie som fungerte som en medierende artefakt i utviklingsprosessen. Betydningen av teori kan i vårt tilfelle ses i to perspektiver. For det første var teorien viktig for å få til en kritisk refleksjon rundt vår samarbeidskultur og vårt behov for utvikling. For det andre var den viktig for å få lærerne til å reflektere over egen praksis ved hjelp av epistemisk refleksivitet (se kap. 2.5.1). Betydningen av teori var altså todelt der den spilte en rolle for å få til systemisk tenkning og for å få til appersepsjon og økt kraft i refleksjonene. Systemisk tenkning var nødvendig for å forstå og planlegge vår utviklingsprosess som gruppe. Appersepsjon og kraftfull refleksjon (se kap.2.5.1) er noe som kan ses i lys av hvordan et lærende fellesskap skal være effektivt, og kan knyttes til delt visjon, personlig mestring og lærernes mentale modeller (Postholm, 2012b; Senge, 2006; Stoll et al., 2006; Søndena, 2004).

5.2.1 Systemisk tenkning - aktivitetsteori

Engestrøm og Sannino (2011) beskriver at aktivitetsteorien søker å forstå sammenhenger og motsetninger mellom sosiale og materielle strukturer og individuelle og kollektive handlinger. Gjennom refleksjonen rundt spelingsdataene brukte vi aktivitetsteorien som et system for å tolke og forstå hva som lå mellom våre potensialer og hindringer for utvikling. Den aktivitetsteoretiske motsetningsmatrisen fikk oss til å se på sammenhenger i egen organisasjon mer som sirkler enn rette linjer, der den fungerte som et verktøy for å komme bort i fra kausale årsaksforklaringer.

Aktivitetsteorien var en viktig del av oppstarten og gjennomføringen av prosjektet der vi brukte teorien til å identifisere «*hvor skoen*» trykket. Videre ønsket vi å få til en felles analyse og refleksjonsprosess rundt hvordan vi skulle håndtere hindringer og spenninger for å utvikle samarbeidende skolekultur. Den analytiske kodingen av intervjuene gav oss innblikk i primære motsetninger innenfor lærerprofesjonen. Disse handlet om de individuelle ønskene og behovene for refleksjon og samarbeid på tvers av trinn for å få til endring i praksis med tanke på dybdelæring, men som ble hindret av mangel på fellesskapsfølelse, struktur og arbeidsdeling. Aktivitetstriangelet ble brukt for å analysere hvilket område i skolens virksomhet som hadde et utviklingspotensial. I vårt tilfelle viste spenningene og konfliktene som lærerne utrykte gjennom intervjuene at felleskap/samfunn, som da også innebar samarbeidskulturen på skolen, at skolen hadde et utviklingspotensial innenfor de etablerte samarbeidsrutinene.

Teori rundt systemiske motsetninger gjorde at konfliktene og dilemmaene lærerne opplevde ble hevet fra det personlige til det systemiske. Disse motsetningene skapte et engasjement blant lærerne, spesielt i diskusjonen rundt strategisk individualisme og hva som skal til for å utvikle en mer samarbeidende skolekultur (Haergreaves 1996). En av lærerne uttalte at hvis vi ikke tok tak i dette selv kunne vi risikere enda flere utenforstående som kom med raske løsninger på hvordan vi kan utvikle oss. Her gav hun uttrykk for at en ovenfra-og-ned profesjonalisering kunne bli hindret ved at vi selv tok tak i egen profesjonsutvikling.

Refleksjonene rundt de systemiske motsetningene førte til at vi fikk gransket vår egen samarbeidskultur. Senge (2006) skriver at systemtenkning handler om å se deler og helhet sammen og at vi bør stille kritiske spørsmål til hva som kjennetegner kulturen på egen skole. Hargreaves (1996) sine teoretiske begreper rundt ulike skolekulturer fungerte som et bidrag til å se egen skolekultur i et systemperspektiv. I refleksjonen rundt motsetningsmatrisen gav lærerne uttrykk for at de ønsket et skifte fra det Hargreaves (1996) betegner som *strategisk*

individualisme til en mer *samarbeidende skolekultur* for å få til en felles forståelse av dybdeløring i begynneroppløringen. Det var derfor viktig at oppstarten av intervensjonene var preget av en historisk og nåtidig empirisk analyse for å se etter sammenhenger, spenninger og hindringer for utvikling av en samarbeidende skolekultur. Aktivitetsteoriens søkelys på motsetninger som drivkraft til utvikling fremmet vår evne til systemtenkning. Vi så på deler og helhet innenfor vår skole- og samarbeidskultur for å planlegge nye ekspansive løsninger. Teorien, sammen med den bakover- og fremoverrettede aksjonsløringen, førte til appersepsjon og kraftfulle refleksjoner som manifesterte seg gjennom nye planlagte aktiviteter.

5.2.2 Appersepsjon og kraftfull refleksjon

Spenningene rundt dybdeløringensbegrepet viste seg gjennom dilemmaer og double-bind situasjoner i diskursen (se kap.3.4.3), der lærerne var usikre på om de måtte undervise på en helt annen måte enn før. De stilte spørsmål ved hvordan en slik tverrfaglighet kunne forenes med lærebøker, kartlegginger og deres pedagogiske ståsted innenfor begynneroppløringen. Prinsippet rundt appersepsjon handler om at man aldri bare passivt erfarer inntrykk fra den fysiske omverdenen, men alltid møter omverdenens inntrykk med sine tidligere erfaringer (Søndenå, 2004). Appersepsjonen betyr med andre ord at erkjennelse må forstås som gjenkjennelse. Det er en tilstand av bevisst eller reflekterende oppmerksomhet for å få til en klarere selvbevissthet. Søndenå (2004) skriver at appersepsjon er navnet på de læringsprosessen der vi knytter sammen gammelt og nytt slik at vi oppdager sammenhenger og utvikler ny kunnskap. Senge (2006) skriver at i en slik læringsprosess er det viktig at vi ikke glatter over motsetninger man opplever ved bruk av årsaksforklaringer, men ser systemisk på disse spenningene og prøver å lete etter sammenhenger i stedet. Poenget er at vi klarer å utvide oppmerksomheten vår fra egen praksis til å også omfatte noe mer abstrakt. Det å kunne stå i en *kreativ spenning og strukturell konflikt*, slik lærerne gav uttrykk for i intervjuene og første intervensjon, handler om å forstå verdien av pedagogisk uro, og at vi kan bruke denne uroen til å kombinere gammel og ny kunnskap (Senge, 2006; Søndenå, 2004). I vår prosess så vi at teorien rundt primære og systemiske motsetninger førte til en refleksjonsdiskurs der våre opplevde konflikter og dilemmaer knyttet til egen utvikling var grunnlaget for å få til en overskridende refleksjonsprosess, altså en prosess der epistemisk kunnskap kunne ses i sammenheng med våre erfaringer.

Hermansen og Nerland (2016) skriver at vi reflekterer i de begrep som er tilgjengelige for oss og som dermed kan oppleves som begrensinger, samt at vi holder oss mye innenfor egen komfortsone. Ny teoretiske kunnskap om begreper og innspill fra hverandre gav oss en forandret forståelse og økte utbyttet av refleksjonen. Epistemisk kunnskap trengs for heve refleksjonen til et mer kraftfullt nivå, slik at refleksjonene ikke skal stoppe på det personlige plan, men utvides (Elstad & Helstad, 2014). Vi opplevde at den nye teoretiske kunnskapen om systemiske motsetninger og ny teori om dybdelæring fikk oss inn i en refleksjonsspiral der refleksjonene ikke ble sittende fast i en lukket sirkel, slik det opplevdes i første intervensjon, men hjalp oss til å gå mer i dybden på hvem vi er som lærere.

Etter Vygotskys metode for *double stimulation* var mangelen på teoretisk kunnskap om objektet en hindring som måtte løses opp i. Den andre stimulansen er gjenstanden som kan løse problemet, altså ny teori inn for å komme videre i prosessen. Da vi skulle utvikle vår pedagogiske plattform, med formål om å til en forandring i vårt todelte objekt, var det essensielt for oss å kunne snakke om og drøfte ulik teori. På den måten kom vi frem til konkrete og praksisnære metoder. Det å ha et forum for systematisk drøfting av teori, gjorde både planleggingen av neste intervensjon, observasjoner og refleksjoner mer presise.

Som nevnt i kap. 4.3 skrev flere av lærerne at den nye teoretiske kunnskapen førte til at stressnivået rundt dybdelæringsbegrepet senket seg. Teorien rundt dybdelæring fungerte som en faktor for utvikling av personlig mestring, altså personens tro på egne evner og åpenhet og interesse for utvikling, ved at lærerne fikk en bekreftelse på at deres tanker om begrepet var «riktig». Dette førte til at refleksjonene ble mer praksisnære og stemmer dermed overens med beskrivelsen av ekspansiv læring som en bevegelse fra det abstrakte til det konkrete (Eri og Aas 2020). Teorien åpnet opp for det Handal og Lauvås (2016) betegner som epistemisk refleksivitet, der lærerne så egne kunnskaper og praksis i en større teoretisk sammenheng. Personlig mestring og epistemisk refleksivitet førte med seg nye mønstre og modeller for neste intervensjon, som stadig beveget seg mot det klasseromsnære og praktiske, altså en appersepsjon som førte til større selvbevissthet rundt eget pedagogisk arbeid.

Louise Stoll (2006) skriver at hvis man først har løst opp i den største hindringen for å utvikle det lærende fellesskapet, nemlig tid, er den neste utfordringen å klare å reflektere i dybden og finne frem til gode aksjoner som fremmer læring. Vi opplevde at ny teori førte til en mer sannhetssøkende prosess, der vi ble mer villige til å utfordre egne antakelser, arbeidsmåter og våre automatiske ferdigheter (Senge 2006). På bakgrunn av teorien planla vi neste aksjon som stadig beveget seg fra det abstrakte til det konkrete.

5.3 Betydningen av erfaringsdeling

Flere av lærerne uttrykte at erfaringsdelingen utløste en aha-opplevelse og et vendepunkt i prosessen der de brukte ny og gammel kunnskap som grunnlag for pedagogisk analyse av hverandres undervisningsopplegg. Slik vi opplevde det, førte erfaringsdelingen til et tettere læringsfellesskap der vi utviklet vår didaktiske sensibilitet og personlig mestring. Dette etablerte grunnlaget for en bedre gruppelæring oss imellom. Erfaringsdelingen tydeliggjorde vår tause kunnskap om forståelsen av dybdelæring.

5.3.1 Internalisering og eksternalisering

Erfaringsdelingen, med fokus på undervisning som fremmer dybdelæring, førte til det som Berger og Luckmann (2000) og Engeström (1999) betegner som *internalisering* og *eksternalisering*. Som nevnt i kap. 2.2 er Berger og Luckmann (2000) opptatt av hvordan samhandling i samfunnet skaper en felles virkelighet gjennom ulike prosesser. Internalisering betyr at ytre prosesser, for eksempel i form av dialoger, refleksjon og problemløsning i samarbeid, blir gjort til indre prosesser og handler om å kunne ta til seg ny kunnskap. Eksternalisering innebærer at vi evner å gjenskape en ny virkelighet der man er i stand til å fremme nye ideer, kunnskap og innovative tiltak (Berger et al., 2000, p. 13). Betydningen av internalisering og eksternalisering i formative intervensjoner kommer til uttrykk gjennom behovet for fremoverrettede intervensjoner med fokus på innovasjon og oppløsninger av historiske motsetninger for å få til utvikling.

Slik jeg forstår begrepene eksternalisering og internalisering handler det om å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt ved å utforske våre *mentale modeller* (Senge 2006). Erfaringsdelingen gjorde at vi fikk innblikk i hverandres praktiske yrkest teori rundt dybdelæringsbegrepet. Gjennom den pedagogiske analysen fikk vi satt ord på hvorfor disse timene kunne knyttes til dybdelæring ved å ta i bruk ny og gammel teori og erfaringer rundt begrepet. I tillegg fikk vi frem vår tause bruksteori rundt hvorfor vi handler på den måten vi gjør, gjennom det Louise Stoll (2006) betegner som «*deprivatization of practice*» (Stoll et al., 2006, p. 239). Vår tause kunnskap ble omgjort til delt kunnskap gjennom pedagogisk analyse. Den epistemiske kunnskapen rundt dybdelæring ble internalisert ved at lærerne brukte teorien i praksis. Eksternalisering skjer når kunnskapen overføres fra taus til uttrykt, ved for eksempel erfaringsdeling. På denne måten fikk vi delt kunnskapen ved refleksjon, og lærerne la igjen sine egne bidrag som dermed påvirket vår kollektiv læring (Punamäki-Gitai et al., 1999). Vi

opplevde også at erfaringsdelingen førte til en større refleksivitet der vi stilte spørsmål rundt egne erfaringer, verdier og prinsipper (Lauvås et al., 2016).

Erfaringsdelingen var i sterk grad knyttet til å sette ord på den tause kunnskapen og bidro til spredningen av de iboende erfaringene lærerne hadde. Opplevelsene rundt erfaringsdelingen vitner om at intervensjonen bidro til prosesser som skapte kvalitetsforbedringer, løste problemstillinger og førte til nye ideer. En av lærerne beskrev det slik:

Lærer 3: Erfaringsdelingsøkten var veldig bra, fordi vi skulle reflektere over det som ble delt i etterkant og en selv skulle evaluere opplegget, dette hjalp meg til å se hva jeg egentlig hadde gjort og hvorfor jeg opplevde denne timen som så fantastisk og at det hadde mye med teorien vi ble presentert for rundt dybdelæringsbegrepet å gjøre. De andre kunne komme med bra kritiske argumenter til det man hadde gjort. En slik økt trenger vi mer av fordi vi måtte forberede oss, vi oppsummerer oss selv og elevene våre foran andre, da eier man mer det som blir sagt og det man har gjort.

Refleksjon rundt speilingsdataene og erfaringsdeling viste seg som to av de læringsformene som så ut til å ha høyest effekt på lærernes utvikling av *agency*. Dette antyder at erfaringsdelingen opplevdes hensiktsmessig, når den var satt inn i en ramme som skapte noen forventninger om hva delingen skulle bidra til og at delingen var forankret i en ny aktivitet på bakgrunn av teori. Uttalelsen ovenfor viser at lærerne opplevde erfaringsdelingen som en mulighet til å få og gi anerkjennelse i gruppelæringen. Formålet med erfaringsdelingen var å tydeliggjøre vår pedagogisk praksis ved å sette søkelys på det vi var gode på. Handal og Lauvås (2016) skriver at det å sette ord på praksis er en egen form for kompetanse som krever trening. Vi opplevde at søkelyset på «den gode timen» gjorde det enklere å få til refleksjon rundt lærernes egen praksis rundt dybdelæring, som igjen førte til en større anerkjennelse oss imellom.

5.3.2 Didaktisk sensibilitet og intersubjektivitet

Lærerne opplevde erfaringsdelingen som både bekreftende på egen læreridentitet, anerkjennende og inspirerende, som satt i gang en indre refleksjonsprosess rundt eget pedagogisk arbeid. Senge (2006) og Postholm (2016) tydeliggjør behovet for at individer i et lærende fellesskap opplever personlig mestring og didaktisk sensibilitet. Begrepene tar innover seg at vi må oppleve didaktisk sensibilitet i gruppelæringen for å utvikle vår personlige mestring. Grutle (2018) skriver at hvis en skal utvikle personlig mestring må oppgavene bety noe for den enkelte, og vi må arbeide for å se utfordringene på nye måter. En slik utvikling krever at man blir møtt og møter andre med en didaktisk sensibilitet, der

anerkjennelse av hverandres verdier og ståsted er essensielt (Søndenå 2004). Søndenå (2004) skriver at vi må oppleve et læringsfellesskap hvor folk kan utvikle nye perspektiv og utvikle ny kunnskap sammen, både individuelt og intersubjektivt. Hun sier videre at kvaliteten på refleksjonen er avhengig av at man må kunne godta andre, lytte aktivt og støtte deres tenkning. At vi anerkjenner hverandre, er avgjørende for å kunne hevde sin egen stemme i pedagogikken, og dermed også for å oppnå kraftfull refleksjon. Søndenå definerer didaktisk sensibilitet som «omsorg i vid forstand, eller de innstillinger, holdninger som kan styrke vår bevissthet om den andre» (Søndenå, 2004, p. 99).

Gjennom refleksjonsloggene og etterintervjuene gav lærerne uttrykk for at de brukte erfaringsdelingen til «å se seg selv i det de andre sa». En av de yngre lærerne uttrykte at erfaringsdelingen gav ham mer respekt for mangfoldet i lærerrollen der han stilte seg spørsmål om «hva av dette kan jeg ta til meg, hva hadde jeg endret og hva hadde jeg lagt mer vekt på hvis dette var min time». En av de andre lærerne skrev at det gav henne en følelse av anerkjennelse ved at de andre lærerne analyserte det hun selv opplevde som en god time:

Lærer 3: Vi fikk vist hva vi er gode på, samtidig som vi så hvor mye bra som gjøres på de andre trinnene. Dette førte oss på en måte mer sammen der vi fikk mer utbytte av læringen sammen.

Erfaringsdelingen kan ses i sammenheng med fire av Desimones (2009) fem kjennetegn på lærers læring og kan være med på å forstå hvorfor denne læringsaktiviteten hadde en positiv effekt på det lærende fellesskapet (se. kap.2.5.2.4). *Innholdsfokuset* i erfaringsdelingen var praksisnært og direkte rettet mot elevenes motivasjon for læring. Delingen førte til *aktiv læring* for alle lærerne der alle fikk delt og reflektert over egen og andres undervisning med fokus på dybdelæring. Erfaringsdelingen hadde *sammenheng* med den pedagogiske kunnskapen og forutsetningene lærerne hadde før prosessen begynte, samtidig som de tok i bruk ny kunnskap for å reflektere mer i dybden. Gjennom denne læringsaktiviteten fikk vi til en *kollektiv deltakelse* der alle bidro til kollektiv læring.

De subjektive erfaringene av god undervisning gjorde at vi fikk til intersubjektivitet. Intersubjektivitet åpner for møter mellom flere personers tanker. Det gir en mulighet for å bygge på hverandres ideer og bruke argumentene fra de felles diskusjonene til å utvikle seg selv ved å delta i dialoger som overkommer forskjeller på ulike synspunkter (Rommetveit, 1972). Senge (2006) fremhever viktigheten av å få til en intersubjektivitet mellom individer og at evnen individene har til å tilpasse og justere diskusjonene seg imellom er avgjørende for at gruppelæringen skal fungere.

5.3.3 Gruppelæring

I teoridelen redegjorde jeg kort for Stoll (2006) sin forskning rundt utvikling av profesjonelle læringsfellesskap der hun understreker betydningen av relasjon, utforskende samarbeid, tillit og deprivatisering av praksis som utgangspunkt for god gruppelæring. Hun påpeker at det finnes stor utviklingskraft i å anerkjenne diversiteten i hverandres undervisningsmetoder. Det lærende fellesskapet kan utvikles ved at en er involvert i arbeid som betyr noe for den enkelte der en i tillegg tør å stille seg kritisk til hvorfor vi gjør det vi gjør. Hargreaves (1994) skriver at selv om samarbeid og kollegialitet ikke er et mirakelmiddel for å utvikle en samarbeidende skolekultur, er skolene avhengige av at det bygges opp positive samarbeidsrelasjoner i lærerkollegiene. Han påpeker, i likhet med Stoll, at samarbeid og kollegialitet i seg selv ikke automatisk fører til kritisk refleksjon eller motivering for en kontinuerlig utvikling, men at det krever en form for myndiggjøring av lærernes iboende kompetanse for å få det til (Hargreaves & Torbjørnsen, 1996). Senge (2006) sine fem perspektiver på lærende organisasjoner tydeliggjør den dialektiske kompleksiteten som ligger i å utvikle effektive læringsfellesskap der blant annet behovet for personlig mestring ut ifra en felles visjon er avgjørende for å få til god gruppelæring. Som nevnt i kap. 2.5.2.4 handler gruppelæring i Senges perspektiv om at hvert medlem av gruppen oppnår en personlig vekst, som igjen fører gruppen videre i sin utviklings- og læringsprosess, der det skjer en oppadstigende spiraleffekt som fremmer personlig mestring på bakgrunn av en felles visjon for arbeidet.

Erfaringsdelingen hadde en god effekt på vår gruppelæring der vi fikk til en utvikling av vår didaktiske sensibilitet og intersubjektivitet. Medvirkning og eierskap til de ulike delingene førte til større deltakelse i gruppelæringen. Vi opplevde at erfaringsdelingen ivaretok Senges faktor om *samordnede og nyskapende handlinger* (se. kap. 2.5.2.4), der vi utviklet ny kunnskap på bakgrunn av våre individuelle kunnskaper og ferdigheter. Lærerne hadde behov for mer øvelse i refleksjonsarbeid for å fremme det lærende profesjonsfellesskapet og for å få til en felles forståelse av dybdelæring i begynneropplæringen. I etterintervjuene ble erfaringsdelingene fremhevet som vendepunkter, ved at teori og praksis ble presentert gjennom ulike undervisningsopplegg som de andre kunne ta lærdom av. Erfaringsdelingen fikk frem vår iboende kompetanse der vi så hva vi kunne bygge videre på i aksjonslæringen.

5.4 Betydningen av praktiske eksempler for utvikling av fellesforståelse

Som forklart i kap. 2.5.1 handler profesjonell utvikling om å få til en indre prosess som er knyttet til egenvurdering, læring, forståelse, endring i holdninger og endring i profesjonelle handlinger. Profesjonell utvikling kan i liten grad styres, men er avhengig av at den enkelte har et behov for endring der vaner og holdninger blir utfordret. Dette stemmer godt overens med både aktivitetsteoriens søkelys på motsetninger som drivkraft til utvikling og Biestas sitat om at *læring ikke bør tilstrebe tilpasninger men heller tilby motstand ved å forstyrre og utfordre* (Biesta & Sjøbu, 2014, p. 17).

Eikeland (2017) referer til Aristoteles når han skriver at *individuell mestring av epistêmê sikrer en form for frihet og autonomi som personer uten ikke kan ha. Man kan ikke være autonom uten kompetanse* (Gjötterud et al., 2017, p. 153). I vår aksjonsforskningsprosess viste funnene at praktiske eksempler fra dialogisk lesning, sammen med ny teori, førte til større autonomi i utviklingen av en felles forståelse av dybdelæring. Med dette mener jeg at den epistemiske kunnskapen sammen med praktiske eksempler gav oss en frihet og autonomi som gjorde det lettere å bevege oss mot en felles forståelse av begrepet.

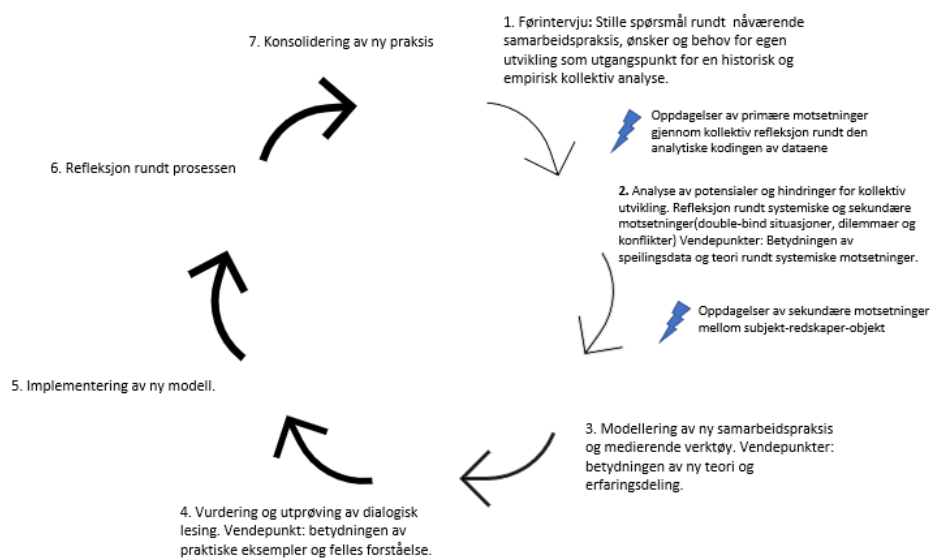
Som nevnt i kap. 4.3.1 utløste spørsmålet fra den ene læreren, som omhandlet spenninger rundt et for ambisiøst kompetansebegrep for så små barn, en annen retning i vår aksjonslæring, der det ble behov for praksisnære eksempler. Vi støtte altså på et praktisk problem som krevde handling. Løsningen på dette praktiske problemet fant vi i et eksempel fra dialogisk lesning som metode for å få til refleksjon som allikevel holdt tak i faget og kompetansemålene i LK20. De fleste lærerne beskrev denne casediskusjonen som et vendepunkt i aksjonslæringen fordi eksempelet samsvarte med vår felles forståelse av hva dybdelæring egentlig handler om for så små barn. Vi opplevde at denne metoden var noe vi ønsket å teste ut sammen med våre elever. Eksempelet, sammen med utprøvingen, skapte et grunnlag for det vi ønsket å utvikle gjennom vår aksjonslæring, nemlig å utvikle en felles pedagogisk forståelse av dybdelæring i begynneropplæringen.

Grunnen til at dette praktiske eksempelet rundt dialogisk lesing fikk en slik betydning for aksjonslæringen kan, ses i lys av Smith og Ulvik (2018) sin modell for vellykkede utviklingsprosesser (se kap.2.5.1, fig.8). Modellen får frem at læreres kunnskapsbase er sammensatt og at utvikling skjer i et samspill med ulike kunnskapsformer. Profesjonell handling og utvikling krever en integrering av både praktiske ferdigheter(*techne*) og abstrakt forståelse(*episteme*), som sammen med erfaring skaper praktisk visdom(*phronesis*). Vi

opplevde at våre praktiske ferdigheter som ble synliggjort gjennom erfaringsdelingen og den pedagogiske analysen, samsvarte med vår abstrakte og epistemiske forståelse av begrepet som vi hadde tilegnet oss gjennom appersepsjon av gammel og ny kunnskap. Sammen med tidligere erfaringer rundt dialogisk lesning førte casediskusjonen til en utvikling av praktisk visdom rundt dybdelæringsbegrepet. Denne visdommen gjorde at vi lettere kunne nærme oss en felles forståelse av begrepet som direkte kunne knyttes til våre elever og til undervisning som fremmet dybdelæring.

5.5 Oppsummering: Funnene sett i lys av den ekspansive læringssirkelen

Formative intervensjoner med aktivitetsteoretisk tenkning er uløselig knyttet til ekspansiv læring som tar hensikt i å utvikle *transformativ agency*. Jeg vil derfor analysere vår aksjonslæring ved hjelp av den ekspansive læringssirkelen som en oppsummering av drøftingskapittelet:



Figur 11 Aksjonslæringen sett i lys av den ekspansive læringssirkelen.

Som nevnt flere steder i oppgaven, fikk den analytiske kodingen av intervjuene frem speilingsdata som viste til primære og sekundære motsetninger i aktivitetssystemet. Disse speilingsdataene, fremstilt gjennom motsetningsmatrisen, gjorde at vi fikk til *en historisk og empirisk analyse* av vår samarbeidskultur. Speilingsdataene var grunnlaget for kritisk og systemisk refleksjon rundt personlige opplevde spenninger som var drivkraften til å få til ny aktivitet. Ved å ta i bruk den ekspansive læringssirkelen, og dermed aktivitetsteoretisk tenkning, gav det oss en bredere forståelse av at disse spenningene var knyttet til noe historisk

i vår skolekultur som måtte løses opp i. Den historiske og empiriske analysen førte til at vi oppdaget sekundære motsetninger innenfor vårt aktivitetssystem som et resultat av de systemiske motsetningene. I vårt tilfelle lå de systemiske motsetningene innenfor vår samarbeidskultur som kunne knyttes opp til historiske akkumulerte motsetninger gjennom tid. Oppdagelsen av sekundære motsetninger førte til handling og utvikling av *transformativ agency* i vårt aktivitetssystem, og dette drev oss dermed videre i den ekspansive læringssirkelen. De sekundære motsetningene viste seg blant annet mellom subjekt og objekt der hinderet lå i verktøyet/medierende artefakter for å få til utvikling. Vi oppdaget at mangel på empirisk kunnskap rundt objektet var et hinder for å få til utvikling. I tillegg fant vi sekundære motsetninger mellom subjekt og fellesskap, noe som førte til en bevisstgjøring rundt hvilke utviklingspotensialet vårt aktivitetssystem hadde. I utformingen av en ny modell for praksis, spilte teori, erfaringsdeling og praktiske eksempler en vesentlig rolle for å skape en felles forståelse og felles enighet om veien videre. Disse opplevde vendepunktene var det lærerne selv som så behov for og som dermed førte til *transformativ agency*. Lærerne ble transformert av sitt eget engasjement, kollektiv refleksjon og utprøving av praktiske aktiviteter i form av dialogisk lesing. Intensjonen med aksjonsforskningen var nettopp å skape et rom for å utvikle vår *transformative agency* gjennom eierskap og medvirkning i egen utviklingsprosess.

Som beskrevet i kap.2.3.1 mener Carr og Kemmis (1986) at lærerne gjennom deres arbeid kan opptre som forskere eller forskende gjennom utviklingsarbeid de føler eierskap til. De skriver at det kan oppstå en bevegelse blant lærere hvor de selv blir i stand til å skape teorier eller bidra til teoriutvikling innenfor egen profesjon, og hvor de endrer praksis til sitt eget beste. Gjennom bruk av aktivitetsteoretiske ekspansive læringssykluser førte refleksjon rundt opplevde primære og sekundære motsetninger til at vi tok mer rollen som utforskende lærere, altså *teacher as a researcher*.

5.6 Veien videre og muligheten for ekspansiv læring på organisasjonsnivå

Frem til nå i diskusjonsdelen har jeg pekt på faktorer innenfor formative intervensjoner og ekspansiv læring som har bidratt til utvikling av det lærende fellesskapet, i tråd med oppgavens problemstilling. Avslutningsvis i denne delen vil jeg peke mot mulige verktøy som min organisasjon og andre skoler i fremtiden kan ta i bruk for å imøtekomme de politiske

forventningene til lærerrollen og forskning rundt velfungerende utdanningssystemer (se. kap 1.1 og 1.2).

Vår ekspansive aksjonslæring stoppet opp i det femte leddet i lærings sirkelen (se kap. 5.5, fig.11) grunnet tidsaspektet for vår prosess. Men i vårt aktivitetssystem, der subjektet var lærerne på stor team 1, vil jeg si at vi opplevde en komplett ekspansiv læring fordi vi fikk til en transformasjon av hele vårt aktivitetssystem. Dette førte til utvikling av en felles forståelse av dybdelæring i begynneropplæringen og en gruppelæring som fremmet det lærende profesjonsfellesskapet. Dette var også vår felles visjon for aksjonslæringen. Vår ekspansive læring utviklet seg ikke videre til en *implementering av ny modell* etter at intervensjonene var over, men endte opp i planlegging av nye aktiviteter vi ønsket å jobbe videre med. For vår del handlet disse aktivitetene om et ønske å utvikle oss videre innenfor dialogisk lesing. I tillegg så vi behov for å fortsette erfaringsdeling rundt temaer og litteratur som motiverer for læring blant 1. og 2. klassingen, altså en videre ekspansiv læring innenfor dybdelæring i begynneropplæringen.

Ettervirkningen av vår aksjonslæring førte til det Senge (2006) betegner som *sammenheng mellom grupper* (se kap. 2.5.2.4) der vår gruppelæring gav grunnlag for spredning. En av lærerne fremmet denne måten å organisere utviklingsarbeid på gjennom sin rolle i plangruppen på skolen, der vår aksjonslæring ble et eksempel som ledelsen ønsket å presentere for resten av skolens ansatte. Vår aksjonslæring gav ledelsen på skolen en mulighet til å følge sentrale deler av vår ekspansive læringsprosess, samtidig som vår aksjonslæring skapte interesse og motivasjon for utvikling blant lærerne.

Selv om aksjonsforskningen jeg har gjennomført og analysert i denne studien er liten, mener jeg at den kan bidra inn i diskusjoner rundt skoleutvikling, som er i tråd med kap. 3.4 i fagfornyelsens overordnet del, politiske rapporter og forskning rundt hvordan lærere lærer. Den forskende tilnærmingen til egen praksis, der vi var åpne rundt ulike spenninger, konflikter og dilemmaer som preget vår hverdag, skapte et sterkere profesjonsfellesskap. Den aktivitetsteoretiske tenkningen i vår utviklingsprosess viser at hindringer og motsetninger kan gi muligheter for utvikling av *transformativ agency*. Dette forutsetter at disse spenningene blir anerkjent, identifisert og reflektert over i det lærende profesjonsfellesskapet der sammenhengende tid er avgjørende. Det er viktig å påpeke at enhver utviklingsprosess har sin egen dynamikk. Det er vanskelig å lage standardiserte systemer for forskjellige organisasjoner og grupper med forskjellig kultur og opplevde spenninger.

Et verktøy eller redskap som skolene kan ta i bruk for å oppdage spenninger og få til en innenfra profesjonalisering er den ekspansive læringssirkelen. I intervjuene gav lærerne uttrykk for at tidligere utviklingsprosjekter ikke hadde gitt den samme læringen som de opplevde gjennom vår aksjonslæringsprosess. Grunnen til dette var at tidligere læring startet i femte ledd, med *implementering av ny modell*. De fire første stegene *stille spørsmål, historisk og empirisk analyse, utforming av ny modell for praksis og vurdering og utprøving av ny modell* har manglet i deres tidligere erfaringer innenfor kollektive utviklingsprosesser. De første stegene i den ekspansive læringssirkelen gir en mulighet til å involvere lærerne i egen utviklingsprosess der en lettere kan oppnå en innenfra profesjonalisering. Hargreaves (1996) poengterer at vi stadig må jobbe for å utvikle positive samarbeidsrelasjoner hvis vi skal klare å utvikle en skolekultur der lærerne ser nytten i å utforske egen praksis.

6. Konklusjon

Formålet med denne masteroppgaven har vært å finne ut i hvilken grad aksjonsforskning kan bidra til utvikling av lærende fellesskap i arbeid med begrepet dybdelæring i begynneropplæringen. Graden av suksess måles gjennom å drøfte funnene i forskningen i lys av ekspansiv læring som presentert i den ekspansive læringssirkelen.

Min konklusjon er at dette aksjonsforskningsprosjektet som gjennomført, beskrevet og drøftet i denne studien i stor grad bidro til utvikling av det lærende profesjonsfellesskapet. Studien viser tydelig effekten av å starte et utviklingsprosjekt i første ledd av den ekspansive læringssirkelen, der oppdagelsen av motsetninger førte til individuelle og kollektive vendepunkter som drev aksjonslæringen fremover.

I det foregående kapitlet har jeg drøftet mine funn i lys av teori. Det er på bakgrunn av denne diskusjonen jeg konkluderer med at lærerne opplevde vendepunktene som en drivkraft i aksjonslæringen. Jeg har vist hvordan og hvorfor vendepunktene førte til utvikling av det lærende fellesskapet. Ved å samarbeide, undersøke og analysere problemer og motsetninger i vår lokale kontekst, ble vi i stand til å endre og utvikle vår praksis. Bruk av konseptuelle verktøy fra kulturhistorisk aktivitetsteori «tvang» oss til å distansere oss fra den hverdagslige praksisen og se flere systemiske sammenhenger. Aktivitetsteoriens metoder og begrepsapparat åpnet opp for kollektive dialoger der våre utfordringer kunne forstås mer systemisk. Dette var med på å bygge en sterkere kultur for utvikling som fremmet en forskende tilnærming til egen praksis.

Vår aksjonslæringsprosess ga gode rammevilkår for både individuell og kollektiv læring og vil ha overføringsverdi til lærerkollegier på andre trinn og andre skoler. Formativ intervensjonsforskning og ekspansiv læring utgjorde et solid grunnlag for å utvikle systemtenkning som innlemmet personlig mestring, delt visjon, mentale modeller og en solid gruppelæring, som igjen la grunnlaget for utvikling av det lærende profesjonsfellesskapet.

Referanser

- Afdal, H. W. (2014). Fra politikk til praksis - konstruksjon av læreres profesjonelle kunnskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 469-481. doi:10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-07 ER
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Annalisa, S., & Yrjö, E. (2018). Valuable innovations out of nonsense? Expansive organizational learning and transformative agency in the Mann Gulch disaster and in the Finnish homelessness strategy. *Teoria e Prática em Administração*, 8(2). doi:10.21714/2238-104X2018v8i2-40728
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II : theory, method, and practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk* (3. utg. ed.). Oslo: Samlaget.
- Berger, P. L., Wiik, F., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Biesta, G. J. J., & Sjøbu, A. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforl.
- Bleijenbergh, I. L., Korzilius, H. P. L. M., & Verschuren, P. J. M. (2011). Methodological criteria for the internal validity and utility of practice oriented research. *Quality & quantity*, 45(1), 145-156. doi:10.1007/s11135-010-9361-5
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Breen, L. (2007). The researcher 'in the middle': Negotiating the insider/outsider dichotomy.
- Britt Postholm, M., Amble, N., & Sylte, A. L. (2017). *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*: Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309. doi:10.1080/02619768.2017.1315399
- de Lange, T. (2014). Aktivitetsteori og læring. In L. Wittek & J. H. Stray (Eds.), *Pedagogikk : en grunnbok* (pp. 162-178). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*(1st ed. 1985. ed.).
- Elstad, E., & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Engestrom, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974. doi:10.1080/001401300409143
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156. doi:10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Coconfiguration. *Mind, culture and activity*, 14(1-2), 23-39. doi:10.1080/10749030701307689
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & psychology*, 21(5), 598-628. doi:10.1177/0959354311419252
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24. doi:10.1016/j.edurev.2009.12.002

- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. *Journal of organizational change management*, 24(3), 368-387. doi:10.1108/09534811111132758
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- Eri, T. (2018). Teacher and librarian partnerships in literacy education: Contradictions, Barriers and Opportunities. In.
- Eri, T., & Aas, M. (2020). Aktivitetsteori som tenkeredskap i aksjonsforskning.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Gjøtterud, S. M., Hiim, H., Husebø, D., & Jensen, L. H. (2020). *Aksjonsforskning i Norge : grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster : volum 2* (Vol. volum 2).
- Gjøtterud, S. M., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T., & Stjernstrøm, E. (2017). *Aksjonsforskning i Norge : teoretisk og empirisk mangfold* (Digital original. ed.).
- Grutle, B., & Grutle, I. F. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling : lærere som lærer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hargreaves, A., & Torbjørnsen, K. M. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur : læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hermansen, H., & Mausestagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta didactica Norge*, 10(2), 92-107. doi:10.5617/adno.2467
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning : tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jean, M. (2013). *Action Research: Principles and practice*: Taylor and Francis.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-09). *Læreren, Rollen og utdanningen* (Meld. St. nr 11). Utgiversted: Departementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015-16). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. nr 28). Utgiversted: Departementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Laura, M. D. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199. doi:10.3102/0013189X08331140
- Lauvås, P., Lycke, K. H., Handal, G., & Ytreland, A. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lisa Sylte, A., Britt Postholm, M., Amble, N., Bjønness, B., Moksnes Furu, E., Stjernestrøm, E., . . . Helene Jensen, L. (2017). *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*: Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Lund, A., & Vestøl, J. M. (2020). An analytical unit of transformative agency: Dynamics and dialectics. *Learning, culture and social interaction*, 25, 100390. doi:10.1016/j.lcsi.2020.100390
- Midgley, G. (2000). *Systemic intervention : philosophy, methodology, and practice*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Postholm, M. B. (2009). Research and development work: developing teachers as researchers or just teachers? *Educational Action Research*, 17(4), 551-565. doi:10.1080/09650790903309425

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2012a). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Postholm, M. B. (2012b). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational research (Windsor)*, 54(4), 405-429. doi:10.1080/00131881.2012.734725
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling. En review av forskning om hvordan lærere lærer. In M. B. Postholm (Ed.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (pp. 21-49). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Postholm, M. B., & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: Forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold*, 71-94.
- Punamäki-Gitai, R.-L., Engeström, Y., Miettinen, R., & International Congress for Research on Activity, T. (1999). *Perspectives on activity theory*.
- Richards, L. (2009). *Handling qualitative data : a practical guide* (2nd ed. ed.). Los Angeles: Sage.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon : ei innføring i språkpsykologi og psykologivistikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization* ([Rev. and updated]. ed.). New York: Currency/Doubleday.
- Skjervheim, H. (2001). Deltakar og tilskodar. 1940-2000, 473-481.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2010). *Veiledning av nye lærere : nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforl.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2018). *Veiledning av nye lærere : nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of educational change*, 10(2-3), 115-127. doi:10.1007/s10833-009-9104-3
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258. doi:10.1007/s10833-006-0001-8
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities : divergence, depth and dilemmas*.
- Stone, D. N., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory. *Journal of general management*, 34(3), 75-91. doi:10.1177/030630700903400305
- Stray, J. H., & Wittek, L. (2014). *Pedagogikk : en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Søndena, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forl.
- Thorsen, K. E., & Christensen, H. (2018). *Jeg er lærer! : reflektert, analytisk, kompetent*. Bergen: Fagbokforl.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet* (2. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tronmo, E., & Nerland, M. (2018). Local curriculum development as object construction: A sociomaterial analysis. *Teaching and teacher education*, 72, 33-43. doi:10.1016/j.tate.2018.02.008
- Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2016). *Å forske på egen praksis : aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Bergen: Fagbokforl.

- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Aas, M. (2017). Understanding leadership and change in schools: Expansive learning and tensions. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 278-296.

Vedlegg

Vedlegg 1: Søknad til NSD

13.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema 756153

Sist oppdatert

21.08.2020

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydoptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrедelser?

- Filosofisk overbevisning

Prosjektinformasjon

Prosjektittel

Master i profesjonspedagogikk, skolerettet utdanningsvitenskap

Prosjektbeskrivelse

Intervensjonsstudie på egen arbeidsplass for å finne ut hvordan en kan styrke profesjonsfellesskapet på en skole ved bruk av lærende møter og suksesshistorier. Aksjonsstudie i eget team.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Jeg skal intervju lærere for å høre deres meninger rundt faglige begreper og hva de legger i begrepene. Opplysningene jeg har svart på til nå er derfor adekvate og relevante for mitt prosjekt.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Monika van Pelt Theiste, moniq2@hotmail.com, tlf: 91705779

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Thomas Eri, Thomas.Eri@oslomet.no, tlf: 40852626

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1**Beskriv utvalget**

Lærere i eget team på egen skole. 6 stykk.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekrutterer selv

Alder

30 - 57

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Filosofisk overbevisning

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Grunnlag for å behandle særlige kategorier av personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (art. 9 nr. 2 bokstav a)

Redegjør for valget av behandlingsgrunnlag**Informasjon for utvalg 1**

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ved samtale med undertegnede.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Gjennomgang av transkribering sammen med undertegnede.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**Behandling**

Hvor behandles opplysningene?

- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Interne medarbeidere
- Databehandler

Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?

Jeg kommer til å bruke sikkerhetsklassene i office 365

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet

Prosjektperiode

31.08.2020 - 28.05.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vil du delta i forskningsprosjektet?

«Hvordan styrke det lærende profesjonsfelleskap i storsteam»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne en metode for å styrke profesjonsfelleskapet og refleksjon i team som samsvarer med den nye læreplanen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål: Formålet med denne masteroppgaven er å finne ut en metode som ikke er alt for tidkrevende der en kan få til mer og bedre refleksjon rundt vår egen praksis og deres opplevelse av å jobbe på denne måten. Vi skal sammen finne ut hva vi ønsker å utvikle oss innenfor, men strukturen rundt hvordan vi organiserer utviklingsarbeidet kommer jeg til å introdusere.

Problemstillingen for prosjektet er: Hvordan styrke profesjonsfelleskap og få til en profesjonsutvikling i storsteam. Jeg vil sammen med dere diskutere og komme frem til hva vi vil utvikle oss innenfor.

Jeg har utarbeidet noen forskningsspørsmål som jeg anser som viktige å se nærmere på:

- Hva skal til for at en klarer å få til refleksjon som kan bidra til utvikling av egen praksis?
- Hva mener lærere selv de trenger for å utvikle egen praksis?
- Hvordan motivere lærere til å ville delta i et "innenfra" utviklingsarbeid.
- Hvordan tolker de sin egen rolle i utviklingsarbeid?
- Hvordan kan forståelse av systemiske motsetninger og dilemmaer rundt profesjonsutvikling føre til større innsyn i egen utvikling?

Ansvarlig for forskningsprosjektet: Thomas Eri som, førsteamanuensis ved Oslo Met.

Hvorfor får du spørsmål om å delta? Du får spørsmål om å delta fordi du er en del av det storsteamet jeg tenker er bra for mitt prosjekt og som jeg kjenner best til. Jeg vet også at nettopp dette teamet er åpen for nye ting og ønsker mer refleksjon rundt egen praksis.

Hva innebærer det for deg å delta? Ved at du stiller deg positiv til å delta i prosjektet innebærer dette et intervju i forkant og etterkant av møtene vi skal ha. Dette vil bli tatt opp på lydopptak. Ditt navn eller skolen vil ikke bli nevnt i oppgaven. Jeg har tenkt at vi skal ha rundt 4-6 storsteam-møter sammen, der vi blir frigjort fra andre oppgaver i denne perioden. Jeg vil beskrive opplegget vi gjør på storsteam-møtene i oppgaven, men det vil ikke bli gjort noen lydopptak av hva som blir sagt.

Det er frivillig å delta. Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Hvis du ikke ønsker å delta på prosjektet, eller ønsker å trekke deg underveis vil du få mulighet til vanlig storsteam-møter med dine kollegaer i denne korte perioden.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg og min veileder på Oslo Met vil ha tilgang på dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg vil bruke dine svar i intervjuet i masteroppgaven der det reflekteres rundt fagbegreper og tiltak for å eventuelt få til et bedre profesjonsfelleskap.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet? Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er etter 28.mai 2021. Etter dette vil lydfilene slettes.

Dine rettigheter. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Met har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Studieveileder

Førsteamanuensis Thomas Eri

Epost: thoer@oslomet.no

Telefon: 40852626

Personvernombud Oslo Met

Ingrid S. Jacobsen Telefon: 6723 5534

Epost: personvernombud@oslomet.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS

Epost: personverntjenester@nsd.no

Telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Monika van Pelt Theiste (Forsker/student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Masteroppgave innenfor profesjonsutvikling*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju å delta i 4-6 møter sammen med prosjektleder og resten av storteamet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: 1. intervjuguide

Første intervjuguide:

Problemstilling:

Hvordan styrke profesjonsfelleskap og profesjonsutvikling i storsteam?

Intervjuet er ment som en kartlegging av deres ønsker og behov rundt egen utvikling. Jeg ønsker å få tak på hva dere mener gode utviklingsprosesser bør inneholde og hvilke tema dere ønsker å utvikle dere innenfor og hvilke tanker dere har rundt hindringer for utvikling.

1. Hva mener du refleksjon med kollegaer kan gi deg som lærer?
2. Er dette noe du tenker er viktig for din undervisning og for dine elever? Hvorfor?
3. Tror du refleksjon rundt andres praksis kan føre til utvikling av egen praksis?
 - Altså, enten å se andres praksis eller å diskutere andres undervisningsopplegg
4. Opplever du samtalene i storsteam, som de fungerer nå, som nyttige for din praksis?
 - Hva er det du opplever som nyttig/unyttig
 - Er det tema som du kunne hatt behov for å drøfte som ikke får plass der? Hvilke tema?
 - Er det tema dere bruker mye tid på som du tenker er unyttig? Hvilke tema og hvorfor er de unyttige for deg?
 - Hva ville du prioritert om du skulle forbedret teamsamarbeidet til å bli enda mer nyttig for din praksis?
5. Hender det at dere bruker samtalene til å drøfte utfordringer og spenninger dere står i? Har du et eksempel?

Om dere drøfter, opplever du at samtalene er preget av:

 - At dere utforsker problemstillingen/spenningene?
 - At dere er åpne mot hverandres innspill?
 - At dere lytter og lærer av hverandre?

Er det andre arenaer som passer til slike drøftinger?
6. Hvilke opplevelser har du med tidligere utviklingsarbeid?
 - Hva var bra og hva evt. manglet
 - Hvilke ønsker og behov har du for egen utvikling?
7. Kan du se noen hindringer i vår skolehverdag for dine ønsker og behov?

Er det noe du til slutt vil tilføye i forhold til de ulike temaene vi har snakket om?

Vedlegg 4: 2. intervjuguide

Andre intervjuguide lærer 2:

1. I første intervju stilte jeg deg spm. om hva refleksjon med kollegaer kan gi deg som lærer der du svarte at det er viktige med tilbakemeldinger og innspill på det vi gjør er det samme som de andre gjør, og at du savnet en arena der det var rom for mer refleksjon og deling. Etter dette prosjektet vi har hatt sammen nå, er det noe du vil tilføye betydningen av refleksjon, hvordan ser du på det nå? Hva konkret har refleksjonene vi har hatt sammen gitt deg?
2. Du nevnte også at refleksjon med kollegaer kan gjøre at en ser seg selv tydeligere i praksis. Har du opplevd dette gjennom de møtene vi har hatt. På hvilken måte?
3. Du skulle dele et undervisningsopplegg som du følte var en suksess, der du fortalte om en svært positiv opplevelse med å jobbe i mindre grupper som var preget av refleksjon og god tid. Hvilken rolle spilte refleksjon i etterkant av delingen for ditt syn på timen? Kan det knyttes til teorien om dybdelæring og den refleksjonen vi har hatt sammen i denne perioden?
4. Et av dine ønsker/behov var å reflektere rundt pedagogiske begreper og elevenes læringsutbytte, det har vi gjort med begrepet dybdelæring og hva som motiverer for læring. Kan du nevne et øyeblikk der du oppdaget en ny forståelse av begrepet, en aha-opplevelse eller et vendepunkt. Hva var det som utløste det?
5. I hvilken grad er din forståelse av dybdelærings-begrepet i dag knyttet til profesjonsfelleskapet og den refleksjonen vi har hatt sammen?
6. Hva har kommet ut av vårt kollektive arbeid på storsteam tror du?
7. Har dette arbeidet ført frem til et bedre profesjonsfelleskap evt. hvorfor og på hvilken måte? Hva konkret har disse fire intervusjonene gitt deg?
8. I hvilken grad har du opplevd medvirkning og eierskap til det vi har jobbet med? Har dette noe å si for din motivasjon for utvikling tror du?
9. I hvilken grad tenker du at ny teoretisk kunnskap om begrepet har formet din forståelse av dybdelæring?

10. Har arbeidet på storteam-møtene endret din praksis i klasserommet? Hvordan?

11. Ser du noen utfordringer med å jobbe på denne måten vi har gjort disse ukene?

12. Hva har våre refleksjoner rundt ulike systemiske og praktiske hindringer gitt deg?