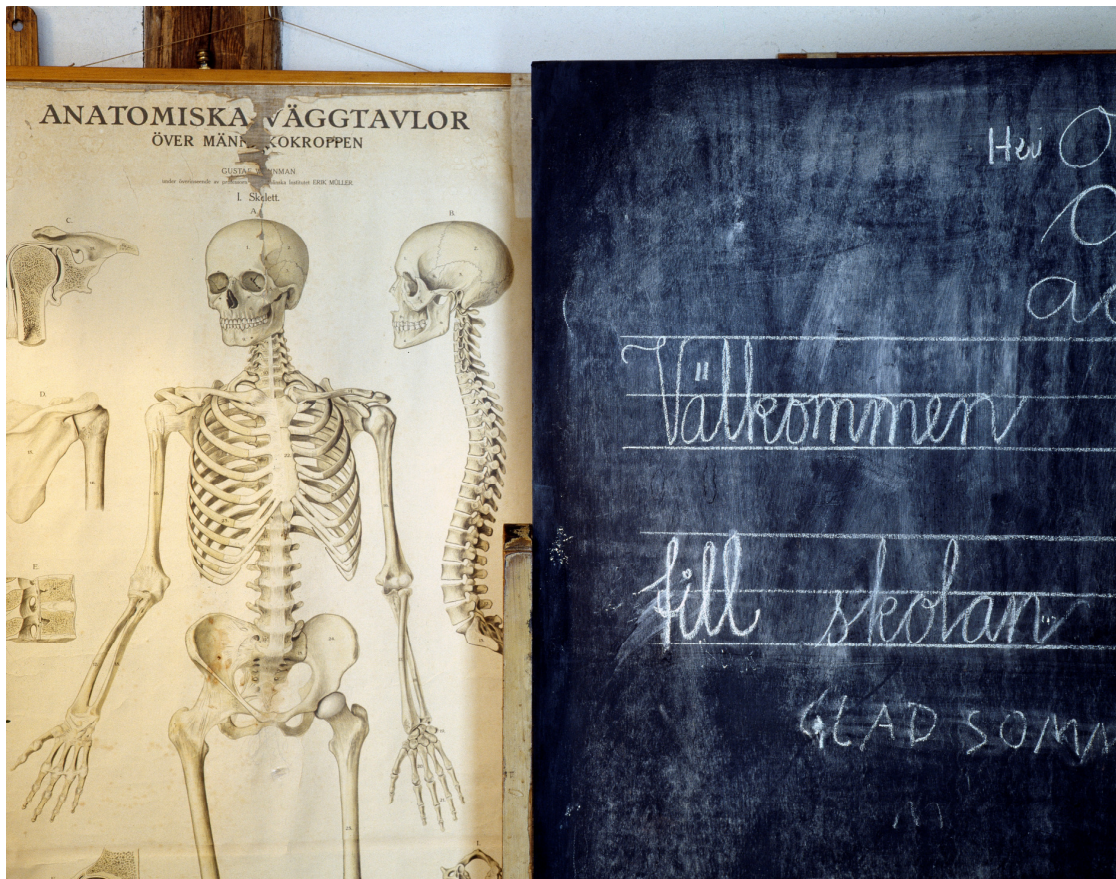


# RAK LÆRERYGG

## AKSJONSLÆRING I SKOLEN

Eli Moksnes Furu



*Avhandling levert for graden Doctor Rerum Politicarum*

**UNIVERSITETET I TROMSØ**  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning  
Mai 2007

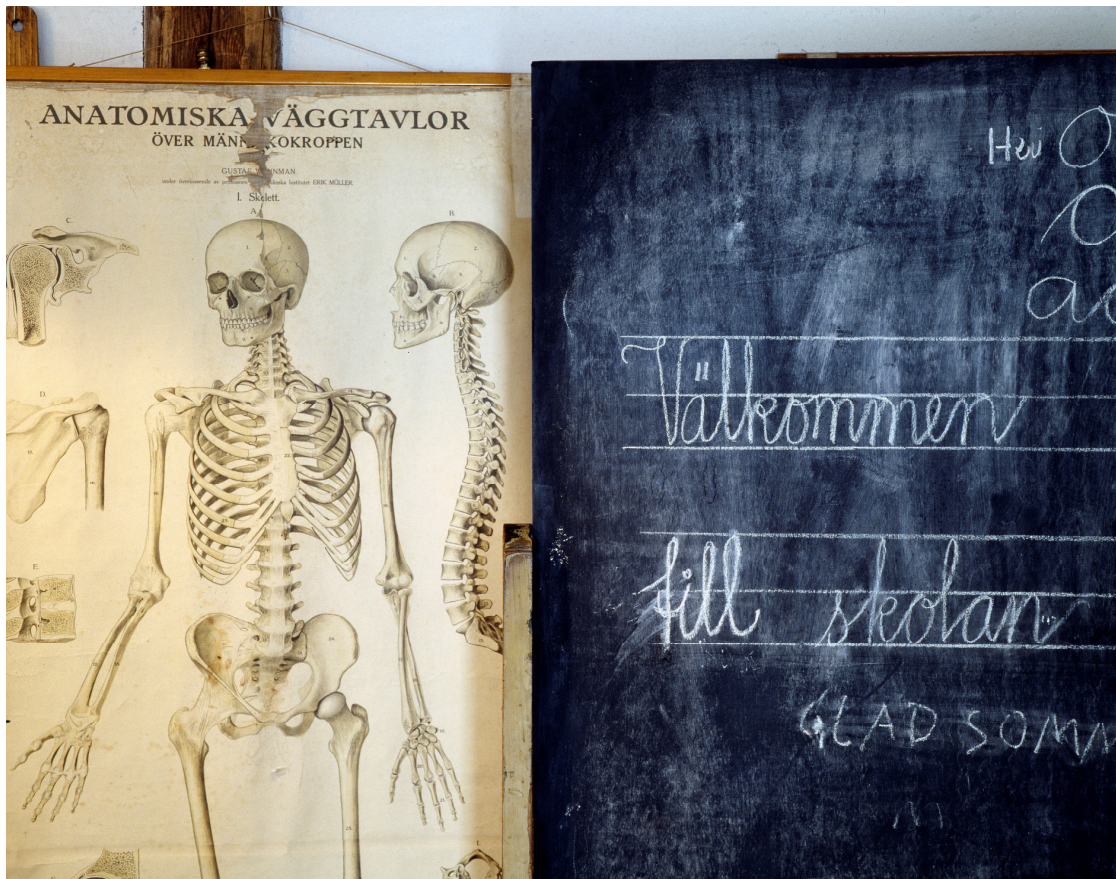


**Foto omslag: Gerry Johansson/Scanpix**

# RAK LÆRERYGG

## AKSJONSLÆRING I SKOLEN

Eli Moksnes Furu



*Avhandling levert for graden Doctor Rerum Politicarum*

**UNIVERSITETET I TROMSØ**  
**Det samfunnsvitenskapelige fakultet**  
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning  
Mai 2007



**ISBN 978-82-91636-48-6**

## Forord

Etter 20 år som lærer og skoleleder i grunnskolen, begynte jeg høsten 1997 å undervise på lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø. Da jeg startet, het arbeidsplassen UNIKOM og blei seinere endret til Program for lærerutdanning (PLP). I januar 2005 blei PLP slått sammen med Institutt for pedagogikk og fikk navnet Institutt for pedagogikk og lærerutdanning under SV-fakultetet, Universitetet i Tromsø. Miljøet på lærerutdanningen har vært preget av nytenkning innen etter- og videreutdanning og har utviklet flere studier i aksjonslæring i Sverige. Her møtte jeg et kollegafellesskap hvor man var villig til å gå nye veier for å utvikle elevers læring. Det første studiet i aksjonslæring for svenske lærere hvor jeg var prosjektleder, ga grobunn for avhandlingen som jeg her presenterer. Mens jeg har skrevet på avhandlingen om aksjonslæring, har jeg samtidig hatt en deltidsstilling som prosjektleder for flere studier i aksjonslæring i Sverige. For meg har veien fra å være lærerutdanner til å bli forsker gått via Sverige. Ankerfestet og utgangspunktet har likevel vært miljøet på Institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Gjennom flere års opphold i Sverige har jeg fått opprettet kontakt med svensk, nederlandsk og australsk forskermiljø innen aksjonsforskning. Prosessen med doktorgradsarbeidet har gitt meg erfaringer, nettverk og forskerkompetanse innen aksjonslæring og aksjonsforskning som jeg kan videreutvikle i min stilling på universitetet i Tromsø.

Forskning er en virksomhet som forutsetter et forskningsfellesskap. Jeg har vært så heldig å delta i flere fellesskap som har hatt betydning for min avhandling. Fra høsten 2000 og fram til våren 2006 har jeg hatt min arbeidsplass som doktorand på forskningsprogrammet SKOLLiv på Arbetslivsinstitutet i Stockholm. Der har jeg deltatt i regelmessige forskningsseminar sammen med doktorandkollegene hvor jeg har fått mange konstruktive tilbakemeldinger på mine fremlegg. Jeg har dessuten hatt fast kontor plass på Institutt for pedagogikk og lærerutdanning ved Universitetet i Tromsø i hele perioden og seminarene i aksjonsforskningsgruppa har vært inspirerende for meg. Et nyetablert samarbeid mellom universitetet i Tromsø og universitetet i Gøteborg har ført til en etablering av nordisk aksjonsforskningsgruppe. Det nordiske nettverket har gjennomført en rekke seminarer ved nordiske og internasjonale forskningskonferanser som har vært veldig inspirerende og gitt meg motivasjon til å arbeide videre med aksjonsforskning.

Det er mange enkeltpersoner som jeg vil takke for ulike bidrag til at jeg har kommet i mål med avhandlingen. Min veileder Tom Tiller har vært en brobygger mellom Tromsø og Sverige ved sitt langvarige engasjement i nabolandet. Jeg vil takke han for mange kreative og faglig interessante veiledningssamtaler, og han har i hele perioden vist et stort engasjement for avhandlingen. I Stockholm har doktorandkolleger og gode venninner Sofia Persson og Ditte Eile vært ivrige samtalepartnere fra begynnelse til slutt. Forskerne Lotte Alsterdal, Marianne Ekman og Anders Persson ved Arbetslivsinstituttet har lest ulike deler av avhandlingen og bidratt med konstruktive innspill. Märit Sjögren har vært en interessert og omsorgsfull sjef som alltid har funnet gode løsninger på praktiske problemer som har oppstått på grunn av pendling mellom to lands byråkratier. Ved Institutt for pedagogikk og lærerutdanning vil jeg takke tidligere faglig leder Liv Carstens Knudsen og instituttleder Tone Skinningsrud for godt tilrettelagte arbeidsforhold i doktorandperioden. Sammen med venninne Else Lykkeslet fra høgskolen i Molde har jeg hatt kreative skriveopphold både i Frankrike og i Italia. Else har også lest og kommentert flere kapitler i avhandlingen. Jeg vil videre takke kollega Else Stjernstrøm som har stilt fritidshuset sitt til disposisjon for skriveopphold i rolige omgivelser. Jeg vil også takke de svenske lærerne for at de sa ja til å bli intervjuet. Samtalene med dem har vært spennende, og uten lærerne hadde det ikke blitt noen avhandling.

Det er flere fellesskap som har vært viktig i denne perioden. I Stockholm har jeg hatt venner som alltid har hatt husrom og hyggelige middager når jeg har oppholdt meg der. I Tromsø har vennefellesskapet vært viktig og trofast som støttespillere, selv om de i perioder har hatt litt problemer med å vite hvor jeg til enhver tid har vært. En spesiell takk til Eli, Ann - Peggy, Brit, Elisabeth, Hanne og Wenche for støtte og gode samvær i "Sverige-perioden".

Jeg vil takke min nevø Thormod Furu som har lest korrektur av den norske teksten og venninne Agnetha Holmlund som har bistått med gjennomlesing av svenske sitat. Jeg er også glad for god teknisk støtte fra universitetsbiblioteket i Tromsø i avslutningsfasen.

En stor takk også til min bror Alf for oppmuntring underveis. Min søster Kari har hele tiden vært en god støttespiller og stilt hjem og hytte til disposisjon for flere trivelige skriveopphold.

Tromsø den 1. november 2006

Eli Moksnes Furu

# INNHold

<b>1</b>	<b>EN MAGISK KILDE?</b>	<b>9</b>
1.1	FENOMENET DUKKER OPP FOR FØRSTE GANG	9
1.2	FENOMENET GJENTAR SEG	10
1.3	FRA LÆRERUTDANNER TIL FORSKER	12
<b>2</b>	<b>AKSJONSFORSKNING</b>	<b>13</b>
2.1	AKSJONSFORSKNINGSFAMILIEN	13
2.1.1	Action Research (AR)	14
2.1.2	Participatory Research (PR)	14
2.1.3	Participatory Action Research (PAR)	16
2.1.4	Action Science og Action Learning	17
2.1.5	Det kommunikative perspektivet	18
2.2	KRITISK TEORI	18
2.3	TEKNISK, PRAKTISK OG FRIGJØRENDE AKSJONSFORSKNING	22
2.4	KRITISKE SYNSPUNKTER	25
2.4.1	Kritikk 1	26
2.4.2	Kritikk 2	27
2.4.3	Kritikk 3	27
2.4.4	Kritikk 4	30
2.4.5	Kritikk 5	31
2.5	KEMMIS I FOTSPORENE TIL HABERMAS	32
2.6	AKSJONSFORSKNING OG AKSJONSLÆRING	33
2.7	AKSJONSFORSKNING SOM INSPIRASJON FOR STUDIUM I AKSJONSLÆRING	35
<b>3</b>	<b>ET STUDIUM I AKSJONSLÆRING</b>	<b>37</b>
3.1	BAKGRUNN FOR PROBLEMFØRMLERING	37
3.2	NYE KRAV TIL SKOLEN	37
3.3	NYE KURS ELLER NY KURS?	38
3.4	NYTT STUDIUM TAR FORM	39
3.4.1	Oppdrag fra Sverige	39
3.4.2	Hva skal man vektlegge på studiet i aksjonslæring?	40
3.4.3	Organisering	41
3.4.4	Hensikt og mål	41
3.4.5	Innhold og arbeidsmåter	42
3.4.6	Gjennomføringen av studiet	43
3.5	PROBLEMFØRMLERING	46
<b>4</b>	<b>FORSKERENS VEIVALG</b>	<b>49</b>
4.1	INNLEDNING	49
4.2	RETNINGSLINJER FOR ANALYSE AV KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	50
4.2.1	Ingen "kokebok"	50
4.2.2	Metodologisk transparens	52
4.3	PLANLEGGING, GJENNOMFØRING OG ANALYSE/TOLKNING AV INTERVJU	52
4.3.1	Forskningssamtalen	52
4.3.2	Tolknings- og analysenivå	54
4.4	FASE 1: PLANLEGGING	54
4.4.1	Forforståelse av felt, intervju personer og forskeren	54
4.4.2	Forskeren som intervjuer	56
4.4.3	Etiske refleksjoner i planleggingsfasen	56
4.4.4	Intervjuguide	57
4.4.5	Begrunnelse for intervju spørsmålene	57
4.5	FASE 2. GJENNOMFØRING	59
4.5.1	Overgang til forskerrollen	59
4.5.2	Den første dansen	59
4.5.3	På vei til den andre dansen	61
4.5.4	Den andre dansen er i gang	63
4.5.5	Forholdet mellom nærhet og distanse	64

4.5.6	<i>En ny samdans</i> .....	65
4.5.7	<i>Utvikling av rollene</i> .....	66
4.6	FASE 3: ANALYSE OG TOLKNING .....	67
<b>5</b>	<b>LÆRERNE</b> .....	<b>71</b>
5.1	ANNA.....	71
5.2	BRITA .....	79
5.3	CECILIE .....	84
5.4	DORIS .....	89
5.5	EVA .....	96
5.6	FANNY.....	102
5.7	GUNHILD .....	107
5.8	HANNA .....	114
<b>6</b>	<b>LÆRERFORSKNING OG AKSJONSLÆRING</b> .....	<b>121</b>
6.1	INNLEDNING .....	121
6.2	HVA ER LÆRERFORSKNING? .....	121
6.3	HVORFOR LÆRERFORSKNING?.....	124
6.4	HVILKE OMRÅDER ER LÆRERFORSKNING OPPTATT AV?.....	125
6.4.1	<i>Lærerforskning som profesjonell aktivitet</i> .....	126
6.4.2	<i>Lærerforskning som kunnskapsproduksjon</i> .....	127
6.5	HVA SLAGS KRITIKK REISES MOT LÆRERFORSKNING? .....	129
6.6	LÆRERFORSKNINGENS UTFORDRINGER TIL STUDIET I AKSJONSLÆRING.....	129
6.7	LÆRERFORSKNING OG SKOLEUTVIKLINGSPERSPEKTIV I SVERIGE.....	131
<b>7</b>	<b>PEDAGOGISK STYRKING</b> .....	<b>135</b>
7.1	SPØRSMÅLENE .....	135
7.2	FIKK DEN PEDAGOGISKE STEMME TILBAKE .....	136
7.3	REFLEKSJON SOM VERKTØY.....	139
7.4	REFLEKSJONSLOGG SOM PRAKSISLOGG .....	141
7.5	LÆRERNES ERFARINGER MED REFLEKSJONSPROSSEN.....	143
7.5.1	<i>Meisel istedenfor kniv</i> .....	143
7.5.2	<i>Å se elevene</i> .....	144
7.5.3	<i>Erfaringene kom fram</i> .....	144
7.5.4	<i>Gjenkjennelse i litteratur</i> .....	145
7.5.5	<i>Distanse</i> .....	145
7.5.6	<i>Mer bevisst</i> .....	145
7.5.7	<i>Legitimitet</i> .....	146
7.6	LÆRERNES KOLLEKTIVE VIRKSOMHET.....	146
7.7	LÆRERE OG LITTERATUR .....	150
7.8	AKSJONSLÆRING SOM BIDRAG TIL MYNDIGGJØRING .....	156
7.9	PROFESJONELL UTVIKLING - FOR HVEM? .....	158
<b>8</b>	<b>KLASSEROMMET OG STUDIEROMMET SOM FØLELSESFELT</b> .....	<b>161</b>
8.1	FØLELSESMESSIG UTTRYKK SOM KILDE TIL KUNNSKAP .....	161
8.1.1	<i>Følelser i forskning</i> .....	161
8.1.2	<i>Følelser i folks hverdag</i> .....	161
8.1.3	<i>Følelser og fornuft</i> .....	162
8.1.4	<i>Kopling mellom klasserommet som følelsesfelt og studierommet som følelsesfelt</i> .....	163
8.2	LÆRERES FØLELSESMESSIG ENGASJEMENT I SKOLE .....	164
8.2.1	<i>Skolen som emosjonell praksis</i> .....	164
8.2.2	<i>Læreres følelsesmessige engasjement for elevene. Noen teoretiske begrep</i> .....	166
8.2.3	<i>Sterk følelsesmessig intensitet</i> .....	170
8.2.4	<i>Mangel på følelsesmessig intensitet</i> .....	171
8.2.5	<i>Variasjoner i følelsesmessig intensitet</i> .....	172
8.3	LÆRERNES FØLELSESMESSIGE ENGASJEMENT UNDER STUDIET .....	173
8.3.1	<i>Følelser og handling</i> .....	173
8.3.2	<i>Hvordan oppstår følelsesmessig energi?</i> .....	174
8.3.3	<i>Studiet i aksjonslæring som et ritual</i> .....	175
8.3.4	<i>Fysisk nærvær</i> .....	176



8.3.5	<i>Innenfor og utenfor</i> .....	177
8.3.6	<i>Felles aktivitet og den enkeltes oppmerksomhetsfokus</i> .....	177
8.3.7	<i>Langvarig følelsesmessig energi</i> .....	179
<b>9</b>	<b>LANGVARIG FØLELSESMESSIG ENERGI?</b> .....	<b>183</b>
9.1	INNLEDNING .....	183
9.2	SEILTE INN PÅ ET BANANSKALL .....	183
9.3	NY AKSJON .....	187
9.4	SYKEMELDT .....	188
9.5	FORSIKTIG TILNÆRMING .....	188
9.6	JANTELOVEN LEGGER BÅND PÅ ENGASJEMENTET .....	189
9.7	VIL FORTSETTE .....	189
9.8	RAKRYGGET .....	189
9.9	EN INDRE KRAFT .....	190
9.10	SAVNER FELLESKAPET .....	191
9.11	OPPSUMMERING.....	192
<b>10</b>	<b>RAK LÆRERRYGG</b> .....	<b>193</b>
10.1	BETYDNINGSFULLE PEDAGOGISKE MØTER.....	193
10.2	LÆRERES OPPLEVELSER AV ARBEIDSDAGEN .....	194
10.3	RAK LÆRERRYGG .....	196
10.4	AKSJONSLÆRING SOM UTVIKLING AV LÆRERPROFESJONEN.....	198
10.5	NÅR TEORI OG EMPIRI DANSER MED HVERANDRE .....	199
10.6	LÆRERKRAFT.....	201
10.7	VEIVALG.....	203
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>205</b>
	<b>VEDLEGG 1</b> .....	<b>211</b>
	<b>VEDLEGG 2</b> .....	<b>212</b>
	<b>VEDLEGG 3</b> .....	<b>213</b>



# 1 EN MAGISK KILDE?

## 1.1 Fenomenet dukker opp for første gang

Med bakgrunn i grunnskolen som lærer, veileder og skoleleder i tjuer år, har jeg vært opptatt av å gi lærerne bedre muligheter til å utvikle sin praksis. Da jeg begynte på Universitetet i Tromsø i 1997, fikk jeg prosjektlederansvar for et etter- og videreutdanningstilbud for skoleledere hvor i alt 400 rektorer og undervisningsinspektører fra Troms og Finnmark deltok. Studiet hadde et omfang på 30 studiepoeng og gikk over tre terminer. Tittelen ”skoleledelse og skoleutvikling” markerte at tilbudet tok sikte på en tettere kopling mellom ledelse og skoleutvikling.

Studiet bestod av fire fellessamlinger og arbeid på skolen mellom samlingene. Deltakerne var organisert i lokale nettverk der det blei arbeidet med utviklingsoppgaver og teoritilfang. Studiets utviklings- og verkstedkarakter innebar en tyngdeforskyving fra forelesning og teoriformidling til arbeid med deltakernes eget materiale og problemstillinger. Sentralt i studiet var ”aksjonen”, et endrings- og utviklingsprosjekt på egen skole som skolelederne planla, gjennomførte og dokumenterte underveis. Dette utviklingsarbeidet skjedde i samarbeid med lærerne og hadde som målsetting å utvikle elevenes læring. På slutten av studiet presenterte skolelederne sine utviklingsprosjekt på et seminar hvor hver enkelt deltaker fikk tilbakemelding fra kolleger og meg som prosjektleder.

Første gangen jeg arrangerte et slikt seminar, opplevde jeg at ettersom timene gikk, blei deltakerne mer og mer engasjerte. Temperaturen steg i seminarrommet og deltakerne blei ”rød på ørene”. I en kaffepause kom en av deltakerne til meg og sa begeistret: ”Dette er den flotteste dagen vi har hatt på hele studiet”. Spesielt med tanke på at mange på forhånd hadde vegret seg for å legge fram noe fra egen praksis, overrasket denne uttalelsen meg. I de påfølgende studiegruppene opplevde jeg det samme store engasjementet hver gang vi hadde seminar med presentasjon av oppgaver fra praksisfeltet.

Av sluttevalueringene leste jeg at skolelederne syntes de var blitt bedre pedagogiske ledere og ga som eksempel at de var blitt tryggere, mer reflektert i sine handlinger og fått legitimitet til å tenke nytt. Både den positive beskrivelsen av oppgaveseminarene og sluttevalueringen kom uventet på meg. Hvorfor blei et studium med utgangspunkt i den enkeltes praksis vurdert så

positivt av skoleledere som både hadde lang fartstid i skolen, og tidligere hadde deltatt på mange etterutdanningskurs? Hadde vi allerede her fått kontakt med en magisk kilde?

## 1.2 Fenomenet gjentar seg

I 1999 startet Universitetet i Tromsø opp det første videreutdanningsstudiet i aksjonslæring på distanse etter oppdrag fra tre svenske kommuner. Tjuefire lærere og førskolelærere deltok i studiet som gikk over to terminer med seks studiesamlinger/videokonferanser. Lærerne hadde samtidig 75 % jobb på skole eller i barnehage. Studiet la stor vekt på å kople læring på studiet med læring på arbeidsplassen. Den første studiesamlingen startet med programposten ”Studentenes stemmer”. Alle studentene presenterte egne ideer til aksjonslæringsprosjekter de ønsket å jobbe med under studiet. Deretter fulgte forelesninger om aksjonslæring. Aksjonslæring har som siktemål å forandre praksis til noe bedre og kan defineres slik:

(...) en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe (Tiller 1999:131-139).

Etter innføring i hvordan man kan reflektere over egen praksis gjennom skrivning, noterte lærerne ned individuelle refleksjoner om hendelser fra praksisfeltet. Disse blei presentert i refleksjonsgruppene, og alle deltakerne fikk tilbakemelding på sine innlegg.

Noe av den samme responsen som de norske skolelederne hadde gitt uttrykk for, gjentok seg hos de svenske lærerne. Ordene de brukte når de skulle reflektere over hva de syntes om den første studiesamlingen var: ”Höjdare, kick, inspiration, framtidstro, entusiasme”. Studentene skrev at de blei kjent med hverandres prosjekt og at de ikke opplevde noen følelse av konkurranse. I tillegg trakk de fram i sine vurderinger at de fikk mange ideer fra forelesere og medstudenter på studiesamlingen. Jeg kjente igjen de entusiastiske uttalelsene fra skolelederstudiet. Hva var dette slags fenomen? Utgangspunktet for mitt forskningsspørsmål i avhandlingen har altså utviklet seg fra mine erfaringer fra ulike undervisningssituasjoner og ikke gjennom et skrivebordsarbeid. Man finner en parallell til denne prosessen hos lærere som driver aksjonsforskning.

The research activity begins in the middle of whatever it is you're doing- something happens you didn't expect (...) and you begin wondering what's going on (...) action research begins (...) with the middle of daily work, with the moments that stand out from the general flow (Newman 1998:2-3 hos Zeichner 2001:273).

I den skriftlige sluttevalueringen formidlet alle studentene at de gjennom arbeidet med aksjonslæringsoppgaven hadde fått styrket sjølfølelsen og blitt sikrere i rollen som pedagog. Noen skrev at de kjente seg mer profesjonelle. Hvorfor uttrykte de seg slik? Studiet i aksjonslæring bestod av 15 studiepoeng, så i omfang var det et lite studium. Hvorfor hadde de fått styrket sjølfølelsen som pedagog? Lærerne som deltok hadde mellom 15 og 25 års yrkeserfaring. Hva mente de med at de kjente seg mer profesjonelle? Hva var det studiet i aksjonslæring hadde fanget opp hos pedagogene? Hva sa dette om studiet? Hva sa dette om lærernes oppfatninger av studiet? I min tid som lærer og skoleleder hadde jeg aldri sjøl deltatt på samlinger hvor skolens pedagoger hadde uttrykt seg så entusiastisk om utviklingsarbeid.

På en studiesamling i aksjonslæring i en annen svensk kommune uttrykte den kommunale pedagogiske utviklingslederen at ”til forskjell fra andre kommunale kurs, blir deltakerne på studiesamlingene i aksjonslæring alltid så motivert og oppglødd for å gå tilbake sine praksisfelt og arbeide videre med sine utviklingsprosjekter”. Hva slags fenomen er det snakk om?

En lignende entusiasme uttrykte en lege på en dialogkonferanse<sup>1</sup> i helsesektoren: ”Det er inget annat än ett mindre mirakel att så många människor engagerar sig i och visar ett genuint intresse för förändringsarbetet.” Forskerne Marianne Ekman Philips og Tony Huzzard (2004:163) tar i bruk metaforen ”magisk kilde” for å reflektere over hvilken rolle dialogkonferanser spiller for organisasjonsutvikling og forandringsarbeid. Hvilke magiske egenskaper kunne man tilskrive de aktiviteter som var knyttet til konferansen og den kreative energien som blei utløst? Uttrykket ”magisk kilde” har en dobbel bunn. På den ene siden er det en aktivitet der man gjør det som synes umulig, og på den andre siden er det et illusjonsnummer som innebærer at det som skjer på overflaten står i klar konflikt med virkeligheten. Metaforen gjør det mulig å forstå de positive egenskapene ved dialogkonferansen som utviklingsinstrument, samtidig som man har en kritisk innstilling til det som hender på dialogkonferansen (Huzzard og Philips 2004:164).

Det er ingen i mine intervju som snakker om mirakel, men jeg gjenkjenner parallelle trekk når deltakerne gir uttrykk for at det har utviklet seg energi og vitalitet under endringsarbeidet.

---

<sup>1</sup> Hensikten med dialogkonferansene er å få i stand en fortløpende dialog om organisatorisk utviklingsarbeid blant de ansatte. I den skandinaviske aksjonsforskningstradisjonen har dialogkonferansene blitt bygd opp rundt begrepet demokratisk dialog som Bjørn Gustavsen har utviklet (Ekman Philips og Huzzard 2004:168).

Kan man snakke om studiet i aksjonslæring som en ”magisk kilde”, eller kanskje ei sideelv til denne kilden? På studiet utspiller det seg i alle fall noe uvant og forskjellig fra det som ellers skjer i hverdagen. Entusiasmen opplevdes kanskje som ”magisk” fordi den kom overraskende og uventet på oss fra universitetet som underviste på studiet. Det kritiske motspørsmålet vil være: Er ”magien” bare en illusjon når man undersøker virkeligheten? Er denne kraften bare av tilsynelatende karakter?

### **1.3 Fra lærerutdanner til forsker**

Min motivasjon for å bli doktorand, var ønsket om å studere fenomenet med lærernes store engasjement under studiet i aksjonslæring. Som prosjektleder for studiet var all min oppmerksomhet rettet mot gjennomføringen av det. Da var det aktuelt å stille spørsmål om hvordan lage studiesamlinger hvor studentene kunne lære av hverandre, hvordan legge opp til ”et dialogisk møte” på videokonferanser eller hvordan veilede aksjonslæringsoppgavene. Den eneste muligheten til å skaffe meg mer informasjon om hva studiet hadde betydd for de pedagogene som deltok, var å skifte posisjon fra å være lærerutdanner<sup>2</sup> til å bli forsker. Ett år etter avsluttet studium reiste jeg til de tre svenske kommunene og intervjuet lærerne for å få en dypere forståelse av hva studiet hadde betydd for dem i deres arbeid. Jeg ønsket at lærerne skulle få litt tid etter studieslutt til å arbeide videre med sitt aksjonslæringsprosjekt, før jeg intervjuet dem.

Som doktorand kom jeg inn i en stor forskerfamilie som består av ulike forgreininger. En av dem er aksjonsforskningsfamilien som jeg vil presentere i neste kapittel.

---

<sup>2</sup> I avhandlingen bruker jeg begrepet ”lærerutdannere” om oss som underviste på studiet, og begrepene ”lærere” og ”studenter” om de som deltok på studiet.

## 2 AKSJONSFORSKNING

### 2.1 Aksjonsforskningsfamilien

I aksjonsforskningen nøyer forskeren seg ikke bare med å studere situasjonen, hun er også med på å endre den. John Dewey (1859-1952) og Chicagoskolen blir ofte nevnt som kilden til aksjonsretta forskning. Pragmatismen forente teori og praksis i en kunnskapsprosess. To komponenter var særlig viktig for Dewey: å skape kunnskap gjennom praktisk handling og å vektlegge demokratisk deltakelse (Berge og Ve 2000, Hansson 2003).

Aksjonslæring er sterkt inspirert av aksjonsforskning og er også blitt kalt for aksjonsforskningens lillebror (Tiller 1999:38). Hvem er da storebror? I dette kapitlet drøftes begrepet ”aksjonsforskning” med utgangspunkt i litteraturstudier. På slutten av kapitlet diskuteres forholdet mellom aksjonsforskning og aksjonslæring.

På tross av at begrepet ”aksjonsforskning” har blitt anvendt på så mange forskjellige måter at det kan ha blitt noe utvannet, har Reason og Bradbury (2001:xxiv) valgt å kalle sin bok ”Handbook of Action Research”. Undertittelen ”Participative Inquiry and Practice” understreker deres syn på en tett kopling mellom kunnskap og handling i både forskning og praktisk liv. Aksjonsforskning kan ikke beskrives som en metode, men heller som en strategi for samfunnsforskning (Tiller 1999). Aksjonsforskning kan beskrives ved hjelp av noen kjennetegn (Hansson 2003:54).

*Praktisk innretting.* Aksjonsforskningen griper an ”virkelige” problemer fra praksis.

*Forandring.* Forandring sees som en integrert del av forskningen, både som et middel til å løse problemer og som et middel til å få bedre kjennskap til fenomenet og foreteelsen. Man lærer seg mer gjennom å delta i endringsprosessen enn ved bare å være en observatør.

*Syklisk prosess.* Forskningen gir rom for tilbakekopling, som gir mulighet for endring som siden implementeres og evalueres som utgangspunkt for videre studier.

*Deltakelse.* Deltakerne er sentrale i forskningsprosessen. Deres aktive deltakelse bygger på samarbeid, gjensidig læring og felles kompetanseutvikling.

*Det hermeneutiske kunnskapsidealet.* Aksjonsforskning har sin base i et emansipatorisk og/eller hermeneutisk kunnskapsteoretisk kunnskapsideal.

*Verdifelleskap for praktiker og forsker.* Tanker om verdimesse grunner er nært knyttet til det emansipatoriske kunnskapsideal.

*Helhetsforståelse av problem.* Aksjonsforskning skal lede til både praktisk problemløsning og teoriutvikling.

Aksjonsforskningsbegrepet har som illustrert ovenfor, store variasjoner og kan derfor beskrives som ”en forskningsfamilie” med mange fellestrekk og mange forskjeller. Hansson (2003:58-69) presenterer noen hovedretninger innen aksjonsforskning som er utgangspunkt for det følgende:

### **2.1.1 Action Research (AR)**

Denne klassiske aksjonsforskningsretningen har sin opprinnelse hos Lewin (1951). Kurt Lewins eksperimenter blei grunnlaget for det som blei kalt den ”klassiske” aksjonsforskningen. Hans utgangspunkt var at hvis man skal være i stand til å studere en prosess, må man først være med på å skape en forandring, og deretter studere virkningen. Etter andre verdenskrig tok han i bruk aksjonsforskning for å endre en gruppes matvaner. Videre brukte han aksjonsforskning for å endre det sosiale klimaet i skoleklasser. En rekke kritikere har siden uttrykt skepsis overfor et forskningssyn hvor det inngår en enveis og styrende forbindelse fra forskning til anvendelse i praksis (Carr og Kemmis 1986, Tiller 1986).

Etter krigen blei ideen om organisasjonseksperimenter tatt opp ved det nyopprettede Tavistock-instituttet i London. Gjennom sosiotekniske eksperimenter blei industrielle organisasjoner en dominerende arena for aksjonsforskning. Arbeidet med sosiotekniske forandningsprosesser krevde konsensus mellom ledelsen og fagforeningen, noe som ikke var helt enkelt i det britiske arbeidslivet. Dette var årsaken til at man søkte seg til norske kolleger og fortsatte eksperimentering med aksjonsforskning på den sosialdemokratiske arbeidsmarkedsarenaen.

### **2.1.2 Participatory Research (PR)**

”Participatory research” (PR) utviklet seg parallelt med den arbeidslivsbaserte aksjonsforskningen. PR var en ideologisk og politisk orientert forskningstradisjon der forskerne fokuserte på å utvikle sosiale og organisatoriske former for underprivilegerte gruppers frigjøring og kontroll over situasjonen. Forskningen, som blant annet var inspirert av Paulo Freire (1970) og Orlando Fals-Borda og Mohammed Anisur Rahman (1991) vokste



fram med bakgrunn i erfaringer fra utviklings- og endringsarbeid i den tredje verden. Tanken var at dersom fattige og undertrykte mennesker blir bevisst hva som hender, kommer de til å forsøke å endre sin situasjon. I motsetning til den klassiske aksjonsforskningen fikk denne retningen et sterkt ideologisk preg. Utgangspunktet var at forskere med bakgrunn i pedagogikk, sosiologi, antropologi og teologi forlot den etablerte universitetsverden fordi vitenskapen ikke ga tilfredsstillende hjelp til å løse problemene med dårlige livsbetingelser som man så rundt seg til daglig (Fals Borda 2001). Situasjonen krevde en radikal kritikk og en reorientering av sosial teori og praksis. Det ble oppretta alternative institusjoner med fokus på lokale og regionale problem som involverte frigjørende utdanningskultur og politiske prosesser.

Etter 1970 blei det klart at man trengte nye begrepsmessige elementer til bruk i feltarbeidet. Dessuten ønsket man å legge vekt på vanlige folks kunnskaper. Flere utfordringer utviklet seg som var relatert til vitenskapelig dekonstruksjon og frigjørende rekonstruksjoner. Et av standpunktene var "praxis-inspired commitment" (Fals Borda 2001:29). Gjennom direkte deltakelse i den sosiale virkelighet ønsket man å teoretisere og oppnå ny kunnskap. Teoretisk støtte for sitt arbeid fant man i Bacons (1607) skrifter:

In natural philosophy, practical results are not only a way to improve conditions but also a guarantee for truth (...). Science must be recognised by its works (Fals Borda 2001:30).

Sosialarbeidere og pedagoger som var "praxis-committed" var viktig for den intellektuelle utviklingen. Med inspirasjon fra Freire (1970) og Stenhouse (1975)<sup>3</sup> om å kombinere forskning og undervisning og gå utover de pedagogiske rutinene for å oppnå rettferdighet og kulturell årvåkenhet, etablerte man et "Participatory Research"-nettverk i Toronto, New Delhi, Dar-es-Salaam, Amsterdam og Santiago. Noe lignende fant sted i Australia hvor Kemmis startet å arbeide med aboriginere. Ut fra dette arbeidet utviklet Carr og Kemmis (1986) "den reflekterende sirkel" med utgangspunkt i planlegging, handling, observasjon og refleksjon og "frigjørende forskning" som er svært lik prinsippene for "Participatory Research".

---

<sup>3</sup> "Teacher as a researcher" er betegnelsen for Stenhouses (1975) store forskningsarbeid fra 70-åra.

På Verdenskonferansen for aksjonsforskning i 1977 definerte man "Participatory Research" slik:

(...) *vivencia* necessary for the achievement of progress and democracy, a complex of attitudes and values that would give meaning to our praxis in the field (Fals Borda 2001:31).

Etter verdenskonferansen om aksjonsforskning i 1997 kunne man konkludere med at ideene som lå til grunn for "Participatory Research" var blitt "politisk korrekt". Nå blei utfordringen å redefinere "commitment". Det var ikke nok å være aktivist. Man føyde til Aristoteles sitt begrep "phronesis", som innebærer klokskap for å oppnå det gode liv. Man prøvde å formulere forslag til et alternativt paradigme som samtidig skulle være et åpent prosjekt. Deltakende aksjonsforskning (PR) handlet ikke bare om jakten etter kunnskap. I like stor grad handlet det om deltakelse som medførte oppofrelse, trofasthet, autonomi og sosialt ansvar. Fordi man opererte med "Participatory Research" som et åpent prosjekt, har deltakende aksjonsforskning utviklet seg i forskjellige retninger. I forbindelse med verdenskongressen for aksjonsforskning i 1997 kunne man regne opp 11 forskjellige "Participatory Research" relaterte strømninger (Fals Borda 2001:34).

Ovenfor har jeg vist at mange amerikanske forskere på 70-tallet var opptatt av å gi praktikerne en sentral plass i forskningsarbeidet. Grunnen til at de ønsket å bruke aksjonsforskning, var ikke først og fremst fordi at det var den beste måten å studere en prosess på slik Lewin (1951) argumenterte, men fordi at de var opptatt av at forskningen kunne bety maktmisbruk og umyndiggjøring av den gruppen som forskere hentet sine data fra; den gruppen som forskere ønsket å styrke sjølinnsikten til.

### **2.1.3 Participatory Action Research (PAR)**

Begrepet "participatory action research" beskrives av William Foote Whyte (1991) som en prosess der deltakelse er fundamentalt for handlingen som har til hensikt å endre de sosiale systemer. Han utelater det ideologiske perspektivet og beskriver PAR som en kraftfull strategi for å utvikle både vitenskap og praksis. Whyte (1991:7) beskriver hvordan PAR har vokst ut fra tre intellektuelle strømninger:

1. Social research methodology
2. Participation in decision-making by low-ranking people in organizations and communities
3. Sociotechnical systems thinking regarding organizational behaviour

For Whyte utgjør PAR et forsøk på å utvikle nye og mer fruktbare måter å anvende sosial forskning på. I denne deltakende formen for aksjonsforskning deltar noen av organisasjonens medlemmer aktivt sammen med forskeren gjennom hele forskningsprosessen fra den første planleggingen til presentasjonen av resultatene og diskusjonen av følgene av handlingen som er gjennomført. Sosioteknikken representerer den enkle, men viktige idéen at arbeidsplassen ikke bare er et sosialt system, men at forståelsen for hvordan man opptrer i arbeidet er avhengig av sammenhengen mellom sosiale og teknologiske faktorer. Aksjonsforskning som utgikk fra Lewins (1951) forskning kom til Skandinavia via Tavistock instituttet. Den kom til å bygge på den sosiotekniske retningen innen PAR (Gustavsén 1990). I Norge der den deltakende aksjonsforskningen først ble etablert, brukte aksjonsforskerne den sosiotekniske PAR som strategi for å utvikle demokrati på arbeidsplassene.

I en beskrivelse av den norske arbeidslivsrelaterte aksjonsforskningens særdrag påstår Max Elden og Morten Levin (1991) at de norske aksjonsforskerne hadde et tydelig mål om å bidra til større arbeidslivsreformer og at denne forskningen ikke var verdinøytral. Elden og Levin ser på aksjonsforskningen som en måte å lære hvordan menneskene bedre skal kunne kontrollere sine livsvilkår og at arbeidsplasser kan gi grunnlag for læring, frigjøring (empowerment) og demokratisering. De har utviklet en modell for hvordan den ”deltakende aksjonsforskningen” kan tilpasses Skandinavia som de kaller ”the Cogenerative Way” (Elden og Levin 1991:130). Modellen viser hvordan forskeren/outsideren samhandler med praktiseren/insideren i en ”cogenerativ dialog” for gjensidig læring. De to forfatterne mener at en slik dialog er nødvendig i enhver form for frigjørende læring. Praktikerne deltar innenfra som medskapere og beskrives som ”a learning strategy for empowering participants” (Elden og Levin 1991:131). I dialogen utvikler forskere og praktikere sammen en lokal teori. Målet er å både løse et praktisk problem og utvikle ny vitenskapelig kunnskap og teorigenerering. Aksjonsforskning i Skandinavia har pr. definisjon bygd på bred deltakelse, og derfor har man ikke skilt mellom ”Action Research” og ”Participatory Research” slik man har gjort i USA.

#### **2.1.4 Action Science og Action Learning**

Chris Argyris og Donald Schön (1991) anvender begrepet ”Action Science” om en form for aksjonsforskning som de mener går videre enn ”Action Research” (AR) og ”Participatory Action Research” (PAR). Utover det at forskningen gjennomføres i en kontekst der både forskere og praktikere er innblandet, betones vekten av tause handlingsteorier som deltakerne bringer med både til praksisfeltet og forskningen. Enhver yrkesutøver har en ”handlingsteori”

om hvordan arbeidet best kan utføres, men har ofte et ubevisst forhold til sine handlingsteorier. Handlingsteoriene består av to deler (Argyris og Schön 1978). Modell I står for "theory-in-use", den virkelige handlingen. Modell II står for "espoused theory" dvs. de vurderingene man mener man handler etter. Dette skillet bidrar til å fokusere på at det ofte viser seg å være en avstand mellom det man tror man gjør og det man reelt gjør i praksis. I en individuell læringsprosess (Action-Learning) er første skritt å bli bevisstgjort hva man gjør og hvorfor. Neste skritt er å sammenligne "espoused theory" med "theory-in-use". I det øyeblikket en bevisstgjøring skjer, har man skapt en mulighet for endring.

### **2.1.5 Det kommunikative perspektivet**

De fleste aksjonsforskningsmodellene er opptatt av kommunikasjonsprosessen. Det er gjennom språket og kommunikasjonen at basis for ny kunnskap skapes og muligheter for sosial endring skjer. Finsrud (1999:239) peker på hvordan den sosiotekniske innretningen med sine røtter i Tavistock-tradisjonen har gått videre i to hovedretninger i Skandinavia; det sosioøkologiske perspektivet og det kommunikative perspektivet. Begge disse retningene har hatt betydning for svenske og norske nasjonale reformprogram på arbeidslivsområdet. Jeg vil i den videre teksten bare behandle det kommunikative perspektivet som Bjørn Gustavsen (1990) har utviklet.

Det kommunikative perspektivet eller den demokratiske dialogen fokuserer på prosesser som bidrar til forandring og utvikling av organisasjoner. Gustavsen (1990) ser teoriutvikling som en kollektiv aktivitet som involverer et antall mennesker i en pågående diskurs og går ut fra at om man følger visse regler for god kommunikasjon kan også god teori utvikles. Erfaringene fra tidligere sosiotekniske forandningsprosesser hadde vist at det ikke var mulig å stole på det gode eksemplets makt. En sentral idé med den kommunikative tradisjonen var at organisasjoner gjennom å bytte erfaringer skulle lære direkte av hverandre. Som en metode for brei oppslutning i prosessen, har dialogkonferansene blitt utviklet.

## **2.2 Kritisk teori**

Noen av de mest sentrale teoretikerne innen pedagogisk aksjonsforskning er Wilfred Carr og Stephen Kemmis (1986) og disse har latt seg inspirere av "kritisk teori". Med "kritisk teori" tenker vi på en samfunnsvitenskapelig tradisjon som inkluderer Frankfurterskolen og

nærliggende retninger og forfattere. Sentralt innen kritisk teori står tyske samfunnsvitere som Habermas, Adorno, Fromm m fl.

Kritisk teori k nnetecknes av en tolkende ansats kombinert med ett utpr glat interesse for kritisk ifr gas ttende av den realiserade sociala verkligheten (Alvesson og Sköldberg 1994:176).

Interessen for emansipatorisk kunnskap står sentralt. Samfunnsvitenskapen skal stå i frigj ringens tjeneste, men uten   komme med en ferdig oppskrift på hvordan det skal gjøres. Innen Frankfurterskolen var man tilbøyelig til   hevde at det ikke finnes noen nøytral beskrivelse av sosiale fenomener. Samfunnsteorier vil enten være kritiske, og derved avslørende overfor illegitime maktm nstre, eller tilslørende overfor undertrykkingsforhold. I motsetning til naturvitenskapelige studieobjekter har samfunnsvitenskapens studieobjekter den egenskapen at de også er subjekter. Gjennom en bevisstgjøring av de sammenhenger som styrer deres liv, vil menneskene kunne ty til handling for   endre disse (Eriksen og Weigård 1999:13).

Kritisk teori har som en av sine sentrale mål   revurdere relasjonen mellom teori og praksis i lys av kritikken av positivismen og fortolkende tilnærminger som hadde dukket opp. Kritisk teori er inspirert av tidlig filosofi der elementene i sosial tenkning som dreide seg om verdier, vurderinger og menneskelige interesser blei integrert i et rammeverk av tanker som kunne sørge for en ny tilnærming til samfunnsvitenskap (Carr og Kemmis 1986:132). For   løse denne oppgaven gikk teoretikerne til Aristoteles og betraktet hans begrep om ”praxis”. Aristoteles betraktet ikke etikk, politikk og utdanning som absolutte vitenskaper, men på grunn av deres praktiske natur ville de alltid ha en kunnskapsform som var uvis og ufullstendig. På disse områdene refererte teori utelukkende til ”praxis” og muligheten for   utvikle seg var ”phronesis”, som er en forståelse av hva som trengs   gjøres i en bestemt praktisk situasjon.

Som tidligere nevnt var en av de ledende kritiske teoretikerne J rgen Habermas. Han utviklet ideen om en kritisk samfunnsvitenskap som kan lokaliseres mellom filosofi og vitenskap. Habermas utarbeidet en teori om kunnskap ved   vise hvordan vitenskap bare tilbyr en type kunnskap blant andre kunnskaper og ved   vise hvordan forskjellig kunnskap er skapt av den spesielle menneskelige interessen den skal tjene Habermas kaller sin teori om kunnskap for ”kunnskapskonstituerende interesse” (Carr og Kemmis 1986:133-136). Han forkaster enhver

idé om at kunnskap blir produsert av ren intellektuell interesse. For Habermas er kunnskap resultatet av menneskelig aktivitet som er motivert av naturlige behov og interesser. Han er opptatt av at menneskelig kunnskap er konstituert i kraft av tre forskjellige kunnskapskonstituerende interesser som han kaller:

1. Teknisk interesse
2. Praktisk interesse
3. Frigjørende interesse

Teknisk interesse er den interessen mennesker har for å oppnå kunnskap som vil underlette deres tekniske kontroll over naturlige objekter. Habermas vil ikke forkaste teknisk kunnskap, men bare forkaste påstanden om at den er den eneste form for legitim kunnskap.

Praktisk interesse skaper kunnskap i en form for fortolkende forståelse som kan informere og ledsage praktiske vurderinger. Samtidig fastholder han at en fortolkende forståelse ikke kan sørge for en tilstrekkelig basis for samfunnsvitenskapen. Den frigjørende interessen går bak det smale anliggende med subjektive meninger, for å oppnå en frigjørende kunnskap som kritisk samfunnsvitenskap dreier seg om. Habermas fastholder at hver av disse kunnskapskonstituerende interesser fører til ulike former for kunnskap, sosial organisering eller ”medium” og ulike former for vitenskap. Carr og Kemmis (1986:136) har satt opp denne sammenhengen i et diagram som vist nedenfor:

<b>Interest</b>	<b>Knowledge</b>	<b>Medium</b>	<b>Science</b>
Technical	Instrumental (causal explanation)	Work	Empirical-analytic or natural science
Practical	Practical (understanding)	Language	Hermeneutic or ‘interpretive’ sciences
Emancipatory	Emancipatory (reflection)	Power	Critical sciences

**Figur 1: Forholdet mellom ulike kunnskapsinteresser, kunnskap, sosial organisering og vitenskap**

Kritisk samfunnsvitenskap er vitenskapen som tjener frigjørende interesser av frihet og rasjonell autonomi. Hvis sjørefleksjon og sjøforståelse blir fordreid av sosiale forhold, kan muligheten for menneskets sjøfrigjøring bare bli realisert av kritisk samfunnsvitenskap, som kan kaste lys over disse tilstandene og avdekke hvordan de kan bli fjernet.

Habermas blei kritisert for sitt forsøk på å utvikle kritisk samfunnsvitenskap. Kritikerne stilte krav til kritisk samfunnsvitenskap om å vise hvordan de kunne komme fram til at "sanne" fortolkninger av sosialt liv var noe mer enn et "elitistisk" forsøk på å tillate den kritiske samfunnsforskeren å benytte sin egen normative forforståelse for å skille mellom falsk og sann forståelse. Habermas sitt svar på denne kritikken var å gå til analyse av språket. Han utviklet en teori om kommunikasjonskompetanse som på en måte er en etisk teori for sjølførståelse. Han skiller mellom "tale" og "diskurs" (Carr og Kemmis 1986:141-142). Diskursen kjennetegnes av fire gyldighetskrav. For det første må det som sies må være sant; for det andre må ytringene må være forståelige; for det tredje må den som uttaler seg være seriøs og for det fjerde må den som snakker har rett til å være med på å bidra til samtalen. Hensikten med diskursen er å oppnå en rasjonell aksept av gyldighetskravene kun ved hjelp av argumenter. Enhver enighet som er oppnådd innenfor rammene av diskursen, kan derfor bli betraktet som sann enighet. Habermas sitt utgangspunkt er at denne formen for kommunikasjon er fri for tvang bare når alle deltakerne har like muligheter til å ta initiativ til diskursen, stille spørsmål, respondere, reagere osv. (McCarthy 1984). Kommunikasjonen skal være preget av symmetri. Habermas har presentert argumenter for at det ikke var nok med retrospektive fortolkninger av det sosiale liv ved organisering av handling. Det var også viktig å skape demokratiske forhold hvor deltakerne fritt kunne bestemme på bakgrunn av gruppens praksisdiskurs, hvilken retning handlingen skulle ta for å endre den sosiale virkelighet. Ifølge Habermas sjøl var hans teori om kommunikasjonskompetanse ikke et ferdig produkt, men begynnelsen på en teoretisk oppgave som trenger videre utvikling og forklaring (Carr og Kemmis 1986:143-144).

Kalleberg (1992:27) fører kritikk mot Frankfurterskolen. Han trekker fram at til tross for at Universitetet i Frankfurt har vært et internasjonalt senter for "kritisk teori" og "frigjøring" synes denne innsikten å ha fått få eller ingen forskningspraktiske konsekvenser som nye metoder, analysemåter og modeller.

Som tidligere nevnt har Carr og Kemmis (1986) latt seg inspirere av Habermas. De er blant de mest sentrale teoretikerne innen pedagogisk aksjonsforskning (Møller 1996, Rønnerman 1998, Tiller 1999, Bjørnsrud 2004), og derfor vil jeg i det neste kapitlet presenterer noen hovedtanker i Carr og Kemmis sitt syn på aksjonsforskning i skolen.

### **2.3 Teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning**

Carr og Kemmis (1986) er først og fremst opptatt av at forskning skal tjene til forbedring av praksis. De understreker at kollektiv deltakelse i teoretisk, praktisk og politisk diskurs er en nøkkelfaktor i aksjonsforskning. Et av problemene med lærerne som arbeider i skolen, er at de ikke danner "naturlige" former for aksjonsforskningsgrupper for å organisere sin egen opplysning. Det kreves en eller annen form for intervensjon. De som intervensjoner i slike grupper tar ofte ansvar i relasjon til handling. Disse utenforstående "hjelperne" som arbeider sammen med praktikerne for å etablere relasjonen mellom lærere og forsker, skaper ofte prosjekter som ikke lærerne sjøl kontrollerer. Forskjellige hjelperoller etablerer forskjellige former for aksjonsforskning, som kan beskrives ved hjelp av Habermas sine termer om kunnskapskonstituerende interesser: "teknisk", "praktisk" og "frigjørende".

I den "tekniske aksjonsforskningen" er det den som kommer utenfra som definerer problemet og retningen for prosessen. Skolens aktører blir medløpere for forskerne. De underkaster seg forskernes problemdefinisjon og unnlater sjøl å ta tak i problemet. Den kritiske sjørefleksjon er fraværende (Carr og Kemmis 1986:202).

I den "praktiske aksjonsforskningen" er samarbeidet større mellom lærer og forsker. Den som kommer utenfra hjelper praktikerne å formulere deres egen problemstilling, planlegge strategi for endring og reflektere over endringene forårsaket av handlingen, men uten noen systematisk utvikling av praktikergruppen som sjøreflekterende gruppe. Forskerne inntar en mer sokratisk rolle og oppmuntrer til refleksiv virksomhet. Slik aksjonsforskning kalles praktisk fordi den utvikler praktisk begrunnelse for praktikerne. Den skiller seg fra den tekniske aksjonsforskningen ved at den behandler kriteriene som praksis skal vurderes etter som åpen og som kan utvikles gjennom refleksjon (Carr og Kemmis 1986:203).

I den "frigjørende aksjonsforskningen" tar lærerne og skolelederne et felles ansvar for å utvikle praksisen, forståelsen og situasjonen. De relaterer observasjoner og begivenheter på mikronivå til mer overgripende samfunnsforhold og ser skolen som samfunnsskapt. I den prosessen er det behov for veiledning, men ikke nødvendigvis utenfra. I den typen av aksjonsforskning knyttes det noen minimumskrav til deltakerstyring, kritisk refleksjon og systematikk i undersøkelsen. Forskere som kommer utenfra og skaper en prosess ut fra et utvendig perspektiv, fratrar medlemmene utfordringen og dermed læringspotensialet. I dette



tilfellet får ikke opplegget noen frigjørende funksjon. Skolen kan likevel engasjere eksterne veiledere, men de må være ydmyk i forhold til skolens planer. Ekstern forsker kan bistå med å etablere en refleksjonsgruppe som består av skolens folk. Men så snart den fungerer, må den eksterne parten trekke seg ut (Carr og Kemmis 1986:203-207).

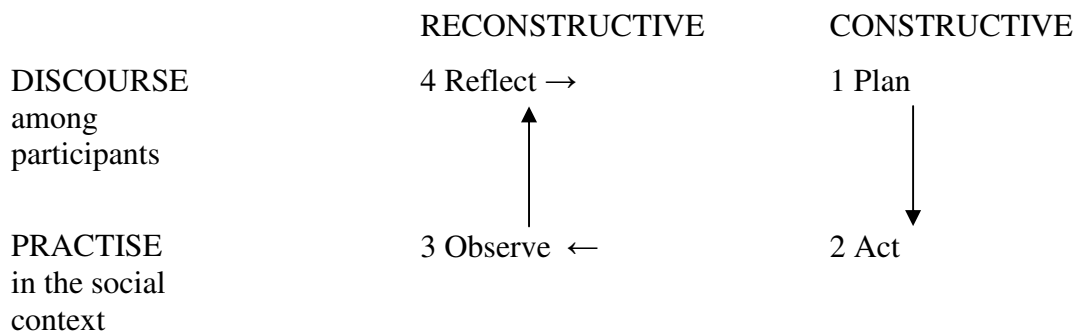
En av de tingene som Carr og Kemmis (1986:188-189) mener gjør ”frigjørende aksjonsforskning” til forskning, er at målet er en systematisk utvikling av kunnskap i en sjølkritisk praksisgruppe. Dette betyr at som en del av arbeidet i sjølkritiske grupper, kreves det at lærerne sørger for en systematisk utvikling av utdanningsteori. For å utdype dette temaet nærmere, vil det være nyttig å betrakte relasjonen mellom ”personlig kunnskap”, ”praksis” og ”praxis”. Mens praktisk erfaring kan oppnås gjennom usystematisk refleksjon over handlingen, kan en rasjonell forståelse av praksis bare oppnås gjennom systematisk refleksjon over handlingen av aktøren som sjøl er involvert. Den kunnskapen som utvikles av aksjonsforskerne om deres egen praksis kan kalles ”personlig kunnskap” (Polanyi 1962). Personlig kunnskap oppnås gjennom dypere refleksjon og er basert på kriteriet om autensitet. Når personlig kunnskap oppstår ut fra refleksjon over ens egen handling, må den betraktes som autentisk. Personlig kunnskap kan bli utviklet gjennom diskurs mellom aksjonsforskere og andre mennesker som de samhandler med, men kan også utvikles i og gjennom praksis.

Aksjonsforskere skiller mellom ”praksis” som en vanehandling og ”praxis” som en bevisst handling. Begrepet ”praxis” har sine røtter i gresk tradisjon der fokus er praktikernes ønske om en klok handling i en praktisk konkret historisk situasjon. ”Praxis” som handling i aksjonsforskning er både en test på aktørens forståelse og beslutning og måten som denne forståelsen og beslutningen utvikler seg kritisk på. Siden bare praktikerne har adgang til forståelsen og beslutningen som kjennetegner handlingen, er det bare praktikerne som kan studere ”praxis”. Aksjonsforskning kan derfor bare bli forskning på ens egen praksis (Carr og Kemmis 1986:190-191)

Synet på hvordan utdanningsteori utvikles, har Carr og Kemmis (1986:191) oppsummert slik:

(...) action researchers come to develop their own educational theories from its basis in personal knowledge, through its expression in *praxis*, to its systematic development in the discourse of self-reflective communities of action researchers.

Når det gjelder metode, er en sjølreflekterende spiral bestående av planlegging, handling, observasjon og refleksjon, ny planlegging osv sentral i aksjonsforskningen. Vesentlig i denne tenkningen er at man hele tiden både skal forholde seg til den fremtidige handlingen og til den retrospektive forståelsen i hver av de fire fasene i aksjonsforskningsprosessen. For å illustrere forholdet mellom de ulike fasene som inngår i den sjølreflekterende spiralen, har Carr og Kemmis (1986:186) utviklet denne modellen:



**Figur 2: Fasene i aksjonsforskningens refleksjonsspiral**

Modellen i figur 2 viser tydelig den spenningen som kan og bør finne sted mellom konstruksjon og rekonstruksjon av kunnskap. Carr og Kemmis understreker dialektikken mellom tanke og handling, mellom individ og kontekst. Innsikt og læring blir formet av den sosiale og kulturelle konteksten, samtidig som den sosiale og kulturelle konteksten blir formet av individenes tenkning og handling. Gjennom den kollektive refleksjonen forener man fortidige og framtidige tanker og handlinger. Det skaper et stort potensial for utvikling.

I 1981 blei deltakerne på en nasjonal konferanse om "educational action research" på Deakin University i Victoria, Australia enig om en definisjon av denne formen for aksjonsforskning:

Educational action research is a term used to describe a family of activities in curriculum development, professional development, school improvement programs, and systems planning and policy development. These activities have in common the identification and strategies of planned action which are *implemented*, and then systematically submitted to *observation, reflection and change*. Participants in the action being considered are integrally involved in all of these activities (Carr og Kemmis 1986:164-165).

I denne definisjonen finner vi Lewins (1951) fire elementer med planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Aktørenes deltakelse har også vært viktig for Kurt Lewin. Denne definisjonen tar imidlertid også med "strategisk handling". Aksjonsforskning defineres derved

som en forskningsmetode som foretrekkes når *sosial praksis* er i fokus for forskningsaktiviteten.

Det er to viktige mål i all aksjonsforskning ifølge Wilfred Carr og Stephen Kemmis (1986) å forbedre og å involvere. Aksjonsforskningens mål må være forbedring på tre områder: for det første *praksis*, for det andre *forståelse* av praksis og for det tredje *situasjonen* hvor praksis finner sted. De som er involvert i praksis må være involvert i alle fasene som omfatter planlegging, handling, observasjon og refleksjon.

Carr og Kemmis (1986:179-180) har oppsummert fem krav til aksjonsforskning. For det første vil man gå inn på og vise hvordan aksjonsforskning forkaster positivistisk begrep om rasjonalitet, objektivitet og sannhet og fremhever et dialektisk syn på rasjonalitet. For det andre vil man vise hvordan aksjonsforskning anvender lærernes fortolkende kategorier ved å bruke dem som basis for ”språklig rammeverk” som lærerne utforsker og utvikler i sin egen teoretisering. For det tredje vil aksjonsforskning fokusere på hvordan den fordreide sjølførståelse kan endres. Det skjer ved at lærerne analyserer hvordan deres praksis og forståelse er blitt skapt av ideologiske omstendigheter. For det fjerde tilbyr aksjonsforskning lærere en måte å bli klar over hvordan man kan overkomme aspekter ved den sosiale orden som hindrer endring. Til slutt involverer den spørsmålet om teori og praksis for å vise at sjølkritiske grupper med aksjonsforskere danner en form for sosial organisasjon hvor sannheten bestemmes av måten den relateres til praksis på.

Carr og Kemmis (1986) konkluderer med at disse kravene til pedagogisk aksjonsforskning tilfredsstillter Habermas sitt begrep om kritisk samfunnsvitenskap.

## **2.4 Kritiske synspunkter**

Det har kommet ulike former for kritikk mot aksjonsforskning. Jeg vil nevne noen argumenter som jeg skal kommentere i de følgende avsnittene.

1. Carr og Kemmis begrunner sitt syn på aksjonsforskning ut fra Habermas sine teorier, men Gustavsen (2001) argumenterer for at Habermas var imot aksjonsforskning.
2. Kritikk mot Carr og Kemmis sitt strenge syn på de tre aksjonsforskningstypene.

3. Aksjonsforskningens utydelige vitenskapelige status.
4. Forholdet mellom feministisk perspektiv og aksjonsforskning
5. Skolen er ikke i stand til å utvikle et kritisk perspektiv på egen hånd.

#### **2.4.1 Kritikk 1**

Gustavsen (2001) viser til at Habermas egentlig er imot aksjonsforskning. Hvordan kan Carr og Kemmis begrunne at deres syn på aksjonsforskning bygger på Habermas sin forståelse av begrepet kritisk samfunnsvitenskap? I deres definisjon av aksjonsforskning sies det tydelig at det er en forskningsmetode som foretrekkes når ”sosial praksis” er i fokus for forskningsaktiviteten. Ifølge Gustavsen er Habermas mot aksjonsforskning fordi et engasjement i den praktiske diskursen ville hindre forskeren fra å delta i den teoretiske diskursen. Habermas sitt kritiske utgangspunkt er at samfunnet preges av undertrykkelse og makt. En frigjøringsprosess må starte med teori og ikke med praksis. Jürgen Habermas betraktet teoriutvikling og utvikling av praksis som to forskjellige aktiviteter. Man kan likevel tenke seg at teori kan influere og inspirere praksis og vice versa, men det er ikke snakk om noen direkte sammenheng. Linken er en diskurs hvor ideer og begrep fra teori kan bli vurdert i forhold til utvikling av praksis, men hvor det ikke er noen automatikk i det. Forholdet mellom teori og praksis kan sees på som en relasjon mellom tre forskjellige og uavhengige diskurser: ”a discourse on theory, a discourse on practice and a mediating discourse on how to link them” (Gustavsen 2001:18). Habermas argumenterer for at frigjøringsprosessen må starte i teorien. Gustavsen mener at sjøl om kritisk teori ikke kan benyttes direkte på praksis, kan kritisk teori være utgangspunktet for en ”process of enlightenment” og ut fra denne prosessen kan praksis utvikle seg.

Norsk arbeidslivsforskning med vekt på aksjonsforskning utviklet seg på 80-tallets ”dialogkonferanser” hvor alle berørte i aksjonsforskningsprosessene var til stede. Fokuset var kommunikasjon om endring av praksis. Kriteriene for disse konferansene hadde mye til felles med Habermas ”mediating discourse”. Dialogkonferansene vektla hverken ”ren” teoretisk diskurs eller ”ren” praktisk diskurs. Gustavsen (2001:16) beskriver dialogkonferansene ved hjelp av Habermas sitt begrep ”process of enlightenment” hvor teori og praksis møtes.

Sjøl om Habermas sitt teoretiske fundament forkastes av Gustavsen, har Habermas sin kommunikasjonsteori inspirert til å bruke teori for å teste ideer, skape nye assosiasjoner og generelt berike tanker og handlinger.

Vektinga mellom Habermas sitt begrep om tre diskurser har endret seg radikalt.

Aksjonsforskere som Lewin (1951) var opptatt av å bekrefte ”de store teoriene”, men for de forskerne som er opptatt av praktiske problem, er tradisjonell forskning ikke anvendbar. I så måte mener Gustavsen at det er et poeng at Habermas forkaster Lewins syn på aksjonsforskning. Selv argumenterer han for demokrati som filosofisk eller vitenskapelig ”fundament” (Gustavsen 2001:25).

Carr og Kemmis (1986) har lagt vekt på at lærere må opprette aksjonsforskningsgrupper for å drive ”process of enlightenment”. De argumenterer for at en av tingene som gjør aksjonsforskning til ”forskning”, er en systematisk utvikling av kunnskap i et sjølkritisk fellesskap med praktikere. Men det er ikke tilstrekkelig, det kreves også en systematisk utvikling av utdannelsesteori av lærere. Hos dem er ”teori” det som utvikles av en kollektiv refleksjon over det som har skjedd i praksis. Deres fundament er primært den sosiale praksisen, og på den måten skiller de seg ut fra Habermas sitt syn på forholdet mellom teori og praksis.

#### **2.4.2 Kritikk 2**

Zuber-Skerritt (1992:11) opponerer mot Carr og Kemmis sin strenge definisjon av aksjonsforskning og argumenterer for at de tre aksjonsforskningstypene mer må sees på som sammenhengende, avhengige størrelser enn som gjensidig ekskluderende størrelse. I tråd med dette er det legitimt å starte med en teknisk tilnærming hvor forskeren er den mest aktive. Derfra kan man planlegge og arbeide bevisst for en progressiv utvikling via praktisk aksjonsforskning til målet som er den frigjørende aksjonsforskningen.

#### **2.4.3 Kritikk 3**

Aksjonsforskningens vitenskapelige status har vært preget av uklarheter og uenigheter (Kalleberg 1992, Tiller 1999). Tre eksempler nevnes her. Et eksempel kan hentes fra anvendt arbeidslivsforskning hvor rapporter fra slik forskning ikke underlegges vitenskapelige krav til

problemstilling, systematisk dokumentasjon av kvantitative eller kvalitative data og publisering. En annen ting som har skapt uklarhet er slagordet ”lojaliteten er knyttet til aksjonen og ikke til teorien”. En tredje kritikk er at aksjonsforskningen ikke kan være vitenskapelig fordi man griper forandrende inn i de studerende felt. Denne sistnevnte kritikk har blitt fremført av Lysgaard (1982).

En måte å drøfte aksjonsforskningens faglige status og utviklingsmuligheter på, er å drøfte spørsmålet om hva som er samfunnsvitenskapenes hovedoppgaver. Ifølge den norske sosiologen Ragnvald Kalleberg (1992:7) må disse fagene eksplisitt bygges opp rundt fem hovedoppgaver, knyttet til følgende stikkord: vitenskap, studium, formidling, profesjon og sjølstyring. Lysgaard (1982) opererer med tre faglige oppgaver: vitenskap, studium og profesjon. Kalleberg (1992:11-16) har sett nærmere på hva som karakteriserer samfunnsfag som vitenskap. To sentrale elementer i denne karakteristikken er dokumentasjon av erfaringer som kan vurderes av andre og krav til argumentasjon i forhold til erfaringsmateriale og i forhold til alternative måter å fortolke materialet og virkeligheten på.

En måte å sammenfatte et program for mer generell vitenskapelig enhet på, er å presentere en modell som kan kalles for forskningsmodell. En modell inneholder gjerne et sett elementer og et sett relasjoner. Ragnvald Kalleberg foreslår at man identifiserer følgende fire elementer: spørsmål, erfaringsmateriale, begreper og svar. Disse elementene inngår i våre forskningsplaner og i de ferdige sluttproduktene, dvs. publikasjonene. Det er forskningsspørsmålene som avgrenser det vi skal se etter i det felt som skal undersøkes. Spørsmålene begrunnes ut fra sin vitenskapelige og praktiske betydning. Ved vitenskapelige studier samles det erfaringsmateriale eller datamateriale. Dette materialet brukes til å undersøke og underbygge påstanders holdbarhet. Det å stille, drøfte og besvare vitenskapelige spørsmål setter generelle krav til klargjøring av begreper, topologier og modeller. Endelig så stiller man spørsmål for å få svar på dem. Dette elementet viser til resultatene av forskningsprosjektet. Den viktigste intellektuelle bevegelse i et vitenskapelig arbeid er argumentasjonsgangen fra skaping og begrunnelse av viktige vitenskapelige spørsmål, via allsidige og mest mulig klare drøftinger av erfaringsmateriale, til begrunnede svar på de spørsmål som er stilt. Slike svar må vurderes i vitenskapssamfunnet og kan bli godkjent eller forkastet her, enten de er sertifisert eller ikke. Kravet om publisering, det å legge seg åpen for kompetente og kritiske kolleger innenfor et forskersamfunn, er velkjent og gjelder generelt for at noe kan få status som vitenskap. Vitenskap er et kollektivt prosjekt.

En del av det som kalles aksjonsforskning i dag kan betegnes som profesjonell virksomhet. Kalleberg (1992:17) definerer den virksomheten slik:

Med betegnelsene ”profesjon” eller ”profesjonell” sikter jeg bare til to elementer, nemlig at det forefinnes en fagperson med 1) en *vitenskapelig* skoloring og at denne personen 2) tar sikte på å (*om*)*forme* deler av den sosiale realitet på oppdrag av, eller på vegne av, en eller annen bruker, og i alle fall delvis med hjelp av sin generelle faglige skoloring og erfaring.

I profesjonell virksomhet er fagpersonen først og fremst opptatt av utviklingsprosessen og ikke produksjon av vitenskapelige tekster. Et annet eksempel er Carr og Kemmis (1986:162-174) som definerer aksjonsforskning som en virksomhet uten referanse til tekster, publisering og forskersamfunnet og som derfor beskrives som ”profesjonell”. Kallebergs begrep om ”profesjonell virksomhet” betegnes i annen litteratur også som utviklingsarbeid. Ved å skille vitenskapelig virksomhet og utviklingsarbeid får man større klarhet i hva aksjonsforskning er.

Forskningsfeltet vitenskapsteori dreier seg generelt om å kartlegge og analysere hva som er en vitenskaps oppgave, arbeidsmåter, forklaringstyper og resultater. De to tiårene fram til 70-tallet var en rik periode når det gjaldt bidrag om samfunnsfagenes særegne oppgaver og arbeidsmåter. Et av de viktigste resultatene av dette arbeidet er at samfunnsvitenskapen ikke bare skal bidra til forståelse av samfunn slik de faktisk er, den bør også bidra til å forbedre dem, en ”konstruktiv vending” (Kalleberg 1992:23). Det mest kjente og innflytelsesrike bidrag til samfunnsforskningens konstruktive oppgave kommer fra Habermas. Som tidligere vist bruker han begrepet ”frigjørende” om samfunnsvitenskapens oppgave. Ord som ”forbedrende” og ”konstruktiv” blir foretrukket av Kalleberg. Ragnvald Kalleberg synes ”frigjøring” henspiller for mye på en ”politisk” dimensjon om makt og undertrykkelse og fanger ikke inn mulige forbedringer i samfunnslivet. Ordet ”kritisk” som noen bruker, gir assosiasjoner om normative vurderinger og ikke om aktive omformingsprosesser. I begrepet ”konstruktiv” ligger en intensjon om at noe skal konstrueres eller rekonstrueres og at en slik endring innebærer en forbedring.

En måte å diskutere eller plassere aksjonsforskning på er å se på ulike typer av forskningsopplegg. Kalleberg (1992:31-39) argumenterer for at det finnes tre typer: konstaterende, vurderende og konstruerende. Konstaterende spørsmål er opptatt av hvordan noe er, var eller kanskje kommer til å bli. Når vi stiller vurderende spørsmål spør vi etter den

verdi en sosial realitet har. Det konstruktive spørsmål er: Hva kan og bør ett sett aktører gjøre for å endre en sosial realitet?

Når det gjelder det konstruktive forskningsopplegget lanserer Kalleberg en tredelt typologi: variasjon, imaginasjon og intervensjon. Man prøver å lære av variasjonene i den faktiske virkeligheten, inkludert studier av vellykkete endringsprosesser som har foregått uavhengig av forskeren. En type strategi er å lære av det gode eksemplet. Der hvor det ikke finnes eksempler på det feltet man søker, kan man ta fantasien i konstruktiv bruk. I det utopiske opplegg forestiller forskeren seg en forbedret situasjon og hvordan det er mulig å bevege seg i retning av den i praksis. I det intervenserende opplegget griper samfunnsforskeren sjøl inn i feltet som studeres med tanke på å forbedre det. Den konkrete intervensjonsprosessen blir en del av forskningsopplegget. Dette opplegget er det som klarest defineres som aksjonsforskning. Det intervenserende opplegget har et tosidig siktepunkt: generere nye kunnskaper og forbedre det feltet som danner ramme for kunnskapsproduksjonen. Flere definisjoner av aksjonsforskning passer godt med denne tosidige forståelsen (Holter og Schwartz-Barcott 1993, Møller 1996, Rønnerman 1998, Tiller 1999, Berge og Ve 2000, Salo 2002, Sjøvoll 2002, Valdermo og Eilertsen 2002, Bjørnsrud 2004).

For å besvare konstruktive forskningsspørsmål og når forskeren velger å gjøre feltarbeid i det studerte felt, så vil vanligvis ikke den klassiske rolle som *flue på veggen* (uforstyrrende observatør), være den beste. Det er mer aktuelt å snakke om den *sokratiske klegg* (forstyrrende observatør) (Bjørndal 2004). Den rollen vil åpne for å erfare den motstanden som oppstår når noen ønsker å endre den bestående situasjon.

#### **2.4.4 Kritikk 4**

Hva har aksjonsforskning og feministisk vitenskap til felles? Aksjonsforskere er handlingsorienterte, de studerer vår atferd, våre relasjoner og de ofte usynlige strukturene som skaper våre liv, og de har den uttalte hensikten om å arbeide for endring av den sosiale virkelighet. Krav om endring er også grunnlaget for feminismen og den feministiske vitenskapen. I sin kjerne er feminismen en politisk bevegelse for sosial, strukturell og personlig forandring. Grunnlaget for enhver definisjon av feminisme og feministisk teori er et frigjørende endringsprosjekt (Hansson 2003:71-72). Det finnes store likheter mellom



aksjonsforskning og feministisk vitenskap, for begge problematiserer maktrelasjoner i den sosiale konstruksjon av kunnskap og begge strever etter endring.

Maguire (2001) har skrevet et bidrag om hvordan kvinners organisering og feministisk aktivitet har blitt influert av aksjonsforskningen. Til tross for at begge retningene har levd parallelt i flere tiår, virker det ikke som de har påvirket hverandre noe særlig.<sup>4</sup> Feministisk teori synes å være ukjent for de fleste aksjonsforskerne. Patricia Marguire (2001) trekker fram at mens det er vanlig for feminister å ta med sine erfaringer også ut fra kjønn i tillegg til andre identiteter som har vært med å på å påvirke deres vitenskapelige kunnskap og aktiviteter, er det mindre vanlig for menn. Hun henviser til en artikkel av Kemmis (2001) hvor han drøfter hvordan hans intellektuelle og profesjonelle utvikling har påvirket hans arbeid som aksjonsforsker, uten å komme inn på hvordan hans kjønnsidentitet har hatt betydning for hans forskning.

På samme måte som aksjonsforskning er opptatt av deltakernes stemmer skal komme fram, er feministisk forskning opptatt av at kvinners stemmer skal høres. Inspirert av dette perspektivet kan det være interessant å trekke fram at de fleste lærerne som deltok på studiet i aksjonslæring var kvinner. Det var mest kvinnerøstene som hørt fra egen erfaringer ble utforsket, diskutert og dokumentert. Som tidligere nevnt beskriver Tiller (1999:38) aksjonslæring som lillebror til aksjonsforskningen. Like naturlig er det i denne avhandlingen å kalle aksjonslæring for lillesøster og aksjonsforskning for storesøster.

#### **2.4.5 Kritikk 5**

Sjøl om Tiller (1999) i likhet Carr og Kemmis (1986) er opptatt av at lærerne skal få utvikle sin praksis, har han ikke tro på at de kan utvikle et kritisk syn på sin virksomhet uten at noen utenfra stiller kritiske spørsmål. Han vil bringe forskeren inn i et samarbeid med lærerne. En utdyping av denne kritikken kommer i 3.6.

---

<sup>4</sup> Et nordisk eksempel på kopling mellom aksjonsforskning og feministisk perspektiv finner vi hos Berge og Ve (2000)

## 2.5 Kemmis i fotsporene til Habermas

Carr og Kemmis (1986) sitt arbeid med å utvikle begrepet ”frigjørende aksjonsforskning” har som tidligere beskrevet blitt inspirert ut fra teori som Habermas utformet på 70-tallet. Etter hvert måtte Kemmis forsvare den frigjørende aksjonsforskningen. Han har gått i Habermas fotspor og sett på sin forståelse av ”frigjørende aksjonsforskning” på nytt (Kemmis 2001).

Habermas bruker to karakteristikk på den kommunikative handlingen: den er beskrevet som gjensidig forståelse og utvungen konsensus om hva som skulle gjøres. Et tredje trekk blei tilført: *making communicativ space* (Kemmis 2001:100), dvs. lage et kommunikativt rom. Habermas viser til at slike kommunikative rom er åpne og flytende, og hvor hver deltaker tar et eget standpunkt til om de vil delta. Men når de deltar, vet de at forskjellige former for deltakelse er mulig. Han bruker ”møtemetaforen” og skisserer flere varianter av deltakelse: foredragsholder eller tilhører, på podiet eller i et galleri, som tilfeldig deltaker eller som fulltidsengasjert advokat, eller en som finner diskusjonen irrelevant og forlater salen gjennom en sidedør.

Mye av Kemmis (2001) sitt forsvar for aksjonsforskning har bygd på at folk er villig til å arbeide sammen om et felles problem. I virkeligheten opplever man det problematisk å binde hele gruppa ut fra demokratisk debatt, når noen deltakere har et annet syn. Dette står i krass kontrast til Habermas sin redefinisjon av ”peoples sphere”- hvor gruppa blir flytende og tillater en rad av forskjellige kommunikative roller. ”Et kommunikativt” rom er konstituert når problem og spørsmål er åpen for diskusjon, og hvor deltakerne opplever at deres deltakelse er en fostring i demokratisk ytring med ulike syn. For aksjonsforskning betyr dette at som en del av aksjonsforskningsprosjektet må man åpne ”et kommunikativt rom” hvor deltakerne kan oppnå en felles forståelse og enighet om hva som bør gjøres, men hvor man samtidig vet at gyldigheten av konklusjonen som blir gjort, vil variere for deltakerne alt etter graden av autentisk engasjement.

Slik Stephen Kemmis (2001:100-101) ser det, har han gjennomgått tre stadier i utvikling av kritisk aksjonsforskning i møte med Habermas sine teorier. I første fase var hans syn på aksjonsforskningsgruppa at den var ”a critical community” bundet sammen av at den skulle arbeide for felles problem eller saker som angikk deres egen situasjon. Han mente at forskning først og fremst er for praktikere med henvisning til Habermas sitt utsagn ” in a

process of enlightenment there can be only participants” (Kemmis 2001:91). Ingen kan sørge for at andre blir opplyst. I denne perioden utviklet Carr og Kemmis (1986) de tidligere nevnte begrepene teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning.

I andre fase blei hans syn på aksjonsforskning endret. Aksjonsforskningsgruppa blei definert mindre som geografisk og lokale termer og mer i termer som ”shared engagement in communicative action”. Gruppa utfordret fortsatt hans tenkning. Nå betraktet han hver enkelt deltaker som en konversasjonspartner, men så fortsatt på diskusjonen som intern for gruppa.

I det tredje stadiet begynte han å se på kritiske aksjonsforskningsprosjekter som mer åpent og flytende, som ”self-constituting public sphere” og så disse deltakerne som engasjerte borgere som var opptatt av lokal ”aksjon”, men med en mer kritisk og emansipatorisk visjon for arbeidet.

## **2.6 Aksjonsforskning og aksjonslæring**

Ut fra teorier som jeg har drøftet i denne oppgaven er det tydelig at aksjonsforskningsfamilien er stor og variert. Her er mange søsken som utøver påvirkning på den yngste i søskenflokket. Jeg vil trekke fram noen momenter som er relevant for aksjonslæring slik den er presentert hos Tom Tiller (1999). Han har vært en sentral drivkraft bak studiene i aksjonslæring ved Universitetet i Tromsø.

Aksjonsforskning og aksjonslæring kan plasseres innenfor feltet konstruktiv samfunnsvitenskap eller konstruktiv pedagogikk. Ordet henspeiler på evne til å finne utveier og søke nye løsninger på det som ser vanskelig ut. Kilden til konstruktiv pedagogikk finnes hos Habermas, men Tiller deler Kallebergs syn på å bruke begrepet ”konstruktiv” istedenfor ”kritisk”. I det konstruktive perspektivet ligger det at lærerne på studiet i aksjonslæring skal formulere et spørsmål til sin egen praksis: Hva kan jeg gjøre for å endre den sosiale virksomhet? Ved å sette i gang en ”aksjon”, får de erfaring med hvilke prosesser som settes i gang ved endring. Her finner vi linjer til både Carr og Kemmis sitt begrep (1986) ”frigjørende aksjonsforskning”, Freires begrep (1970) ”de undertryktes stemme”, Fals-Bordas begrep (2001) ”praxis-inspired commitment” og Elden og Levins begrep (1991) ”empowering participation”.

Tiller (1999) skiller mellom *aksjonsforskning* og *aksjonslæring*. Han henviser til begrepet "teacher as a researcher" som er hentet fra Stenhouse sitt store forskningsarbeid på 70-tallet (Stenhouse 1975). For mange lærere kjennes begrepet "forsker" noe fremmed. Sjøl om lærerne vil forholde seg "forskende" og "systematisk" til sin praksis vil de ikke nødvendigvis bli forskere. I skolesammenheng vil det være et poeng å bruke aksjonslæring om det lærere og skoleledere gjør i sin hverdag, og aksjonsforskning om det forskerne foretar seg når de forsker sammen med lærere og ledere i skolen. Sjøl om det foretaes et skille mellom begrepene, er det klare overlappinger og mange grenseoppganger. Felles for begge begrepene er vektlegging på større grundighet og systematikk. Ved å presisere at aksjonsforskning og organisasjonsutvikling (Tiller 1999:43) ikke må blandes, fordi aksjonsforskerne må skrive en dokumenterende og en argumenterende tekst, plasserer Tom Tiller sin forståelse av aksjonsforskning på linje med Kalleberg.

I aksjonsforskning er det viktig å problematisere hva slags forhold det skal være mellom forsker og praktiker. Hvem skal styre? Med henvisning til Zuber-Skeritt argumenterer Tiller (1999:44) for at man kan starte med teknisk aksjonsforskning og gå videre til praktisk aksjonsforskning for så å ende opp med frigjørende aksjonsforskning. Der Carr og Kemmis (1986) argumenterer for at forskerne skal ut av bildet og lærerne overta forskningen, foreslår Tiller et "forskende partnerskap" hvor det lærerne gjør kalles for *aksjonslæring* og det forskerne gjør kalles for *aksjonsforskning*. Derved legger Tiller opp til at aksjonslæring inngår i profesjonell virksomhet. Men hvem er de profesjonelle? Der Kalleberg er opptatt av å beskrive profesjonell virksomhet som noe en forsker kan utrette, anvender Tiller (1999) begrepet på lærernes systematiske praksis. Han er på linje med Carr og Kemmis (1986), Rönnerman (1998) og Mc Niff (1988) som alle er opptatt av utvikling og endring av lærernes praksis. Men mens mange bruker begrepet aksjonsforskning om lærernes utforskning og endring av praksis, bruker Tiller "aksjonslæring" om denne virksomheten. Han reserverer aksjonsforskning til praksisendring som inkluderer vitenskapelig produksjon av tekster.

I de ulike definisjoner av aksjonsforskning synes det først og fremst å være en uenighet om graden og formen for deltakelse, dvs. hvilken rolle forskerne og praktikerne har i prosessen (Hansson 2003). I litteraturen jeg har henvist til, brukes ofte begrepet aksjonsforskning enten om forskerens perspektiv (som inkluderer produksjon av vitenskapelige tekster) eller om praktikerens perspektiv. Ved at Tiller bringer inn "aksjonslæring" som betegnelse for lærernes aktivitet i et felles prosjekt hvor forskeren driver med aksjonsforskning, får begge parter

definert sin rolle og virksomhet. Til tross for et positivt potensial har Tiller (1986, 1990, 1999) i motsetning til Carr og Kemmis (1986) begrenset tro på at modeller for erfaringslæring kan lykkes uten hjelp ”utenfra”. Tiller (1999) er i likhet med Stenhouse (1975) opptatt av et tettere samarbeid mellom forskere og de som har skolen som arbeidssted. Samtidig understreker han at både forskere og lærere trenger å supplere hverandres perspektiv.

## **2.7 Aksjonsforskning som inspirasjon for studium i aksjonslæring**

På bakgrunn av diskusjonen om aksjonsforskningsbegrepet i dette kapitlet, vil jeg trekke fram fire forhold hvor elementer fra ulike retninger innen aksjonsforskningen har inspirert utviklingen av studiet i aksjonslæring.

1) Den grunnleggende tanken med aksjonsforskning, og også med aksjonslæring, er tosidig: utvikle praksis og skape ny kunnskap. Hvordan kan dette skje? Aksjonslæringsspiralen, slik Lewin (1951) og seinere Carr og Kemmis (1986) har utviklet den, med planlegging, handling, observasjon og refleksjon, ny planlegging osv. er en egnet modell når lærerne skal drøfte aksjonslæringsprosessen under studiet i aksjonslæring. Sentralt i denne prosessen står lærernes kollektive refleksjon slik vi også finner det hos Wilfred Carr og Stephen Kemmis.

2) Hos Carr og Kemmis (1986) er forholdet mellom forskere og lærere forskjellig i teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning. Et studium i aksjonslæring innbefatter et nært samarbeid mellom lærere og lærerutdannerne, der lærerne stiller spørsmål til sin praksis, gjennomfører endringer og får veiledning av de ansatte på universitetet. Forholdet mellom lærerutdannere og lærere på studiet har mye til felles med slik Carr og Kemmis beskriver praktisk aksjonsforskning, der forholdet mellom hjelperne som kommer utenfra og praktikerne som arbeider inne i skolen er preget av gjensidighet. Forskeren omtales som prosessveileder og har som oppgave å oppmuntre deltakerne til refleksjon rundt egen praksis.

3) I sin definisjon av aksjonsforskning stiller ikke Carr og Kemmis (1986) krav til vitenskapelig dokumentasjon. Som tidligere nevnt kan deres definisjon av aksjonsforskning ikke oppfattes som forskning. Derimot har den mye til felles med Tillers definisjon av aksjonslæring. Etersom etterutdanningen i aksjonslæring er et universitetsstudium, er den skriftlige delen av eksamen et krav om dokumentasjon av lærernes aksjonslæringsprosesser

hvor teori skal anvendes til drøfting av det som har skjedd i praksis. For å drøfte hva vitenskap er, bruker Kalleberg (1992) som tidligere nevnt, en forskningsmodell som består av fire momentene og relasjonene mellom dem: spørsmål, empiri, begrep og svar (se kap. 2.4). Denne modellen er godt egnet som et utgangspunkt for utforming av den skriftlige dokumentasjonen på studiet, sjøl om dokumentasjonen av aksjonslæringsprosessen ikke regnes som forskning.

4) Mye av litteraturen om aksjonsforskning har frigjøring og myndiggjøring gjennom deltakelse som ideal. Sjøl om Tom Tiller støtter seg til Kalleberg (1992) som heller vil bruke begrepet "konstruktiv" istedenfor "kritisk", finner man at han trekker linjer fra aksjonslæring til "frigjørende aksjonsforskning" (Tiller 1999:47). Dette er ikke noe som er skrevet inn studieplanen for aksjonslæring, men som jeg synes er relevant å diskutere i denne avhandlingen.

## **3 ET STUDIUM I AKSJONSLÆRING**

### **3.1 Bakgrunn for problemformulering**

En desentralisert og målstyrt skole stiller nye krav til svenske lærere. Et av resultatene er at de ansatte sjøl får ansvaret for å drive endringsarbeidet. Dette kapitlet handler om hva slags kompetanseutvikling lærerne trenger i denne situasjonen. På studiet i aksjonslæring står kopling mellom læring på arbeidsplassen og læring på universitetet sentralt.

### **3.2 Nye krav til skolen**

Det postmoderne samfunnet stiller nye krav til mennesker og institusjoner. Skolens og de andre samfunnsinstitusjonenes svar på den nye tiden er blant annet å skape muligheter for mennesker til å utvikle en sterk endringskompetanse. Styring av den svenske skolen mot desentralisering og målstyring har gitt skolens aktører nye og større krav til egen læring i det daglige arbeidet (SOU 1997:121). Sjølvurdering og en høyere grad av analytisk arbeid blir en viktig del av den samla endringskjernen. I en utredning om ny lærerutdanning heter det bl.a. at ”den nya lärarrollen medför krav om analytisk förmåga, kommunikativ kompetens och ett reflekterande arbetssätt” (SOU 1999:63).

En grunntanke med desentraliseringen av den svenske skolen, er at skolen skal bli en sjølutviklende organisasjon hvor de profesjonelle, dvs. lærerne og skolelederne er de drivende kreftene i endringsarbeidet. Dette stiller store krav til de profesjonelles egen kompetanseutvikling. En sjølutviklende skole forutsetter lærere som på eget initiativ forandrer sin praksis og i dialog med sine kolleger oppdager nye og bedre måter å organisere og gjennomføre undervisningen på.

Svenske lærere har stor innflytelse over innhold og metode i undervisningen. Dette bidrar til styrking av læreren som fagperson (Carlgren 2000 a). En økt kontroll av resultatene via inspektører og nasjonale prøver, kan likevel redusere lærernes kontroll over eget arbeid. Derfor ligger kravet om en økt kompetanseutvikling for de profesjonelle i et spenningsfelt mellom et større ansvar for skolen på den ene siden og en økt nasjonal kontroll av elevers læring på den andre siden.

### 3.3 Nye kurs eller ny kurs?

Den tradisjonelle etter- og videreutdanningen for lærere har ofte bestått av at lærerne har reist på kurs til nærmeste høyskole eller universitetet og hørt på forelesninger uten at det alltid har vært noen direkte kopling til det praktiske livet i klasserommet. Er det nye kurs eller ny kurs som trengs for at lærerne skal få en relevant kompetanseutvikling? Det spørsmålet blei stilt av flere norske skoleforskere på 80-tallet (Tiller, Grepperud et al. 1987). Det er fortsatt aktuelt å spørre om det samme i dag. Hva slags kompetanseutvikling er interessant for lærere som har arbeidet i mange år og har lang erfaring i å undervise? Hva kan universitetet bidra med som kan utvikle lærernes undervisning? Det er dokumentert at det ofte er liten sammenheng mellom teorien på lærerutdanningsinstitusjonene og praksis i skolen (Jordell 1982, Jordell 1986, Aamodt og Jordell 1989). Hvordan kan man få til en bedre kopling mellom videreutdanning på høyskole/universitet og lærernes praksis?

Mange forskere hevder at det er ingen automatikk i at man lærer av det man gjør i praksis (Carr og Kemmis 1986, Ryle 1990, Moxnes 1997, Dewey 1999). I mye av forskningslitteraturen om kompetanseutvikling, skiller man mellom praksis som vanehandlinger og praksis som blir gjort til gjenstand for vurderinger og refleksjoner.

Dewey (1999:79-91) er opptatt av at man må komme ut av rutinemessige vaner, ”fordi de holder oss fast”. Han skiller mellom vane som uttrykk for vekst og vane som er til hinder for vekst. Han beskriver vane først og fremst som praktisk kunnskap. Ulike måter å tenke, observere og reflektere på blir gjennom ferdigheter til vaner som gjør mennesker til ingeniører, leger, og lærere<sup>5</sup>. Det er takket være formbarheten i menneskets natur at man forandrer responsen til man finner en høvelig måte å handle på. Dette i motsetning til det som skjer når vaner blir omgjort til rutinemessig handling. Da avtar muligheten for variasjoner.

Til hverdags styres vi av vaner og rutiner. Når det oppstår en tvil, mener Dewey (1999) at vi får muligheten til å stoppe opp og distansere oss fra rutinene. Sjølve distansen gir oss makt over våre handlinger. En bestemt vane kan holde oss fast istedenfor at vi skal ha et grep om saker og ting. Vi blir så oppslukt av nuet at vi ikke kan se klart omkring oss. Gjennom å begynne å tenke kommer vi ut av rutinene. Det vesentlige i reflekterende tenkning er å opprettholde tvilen. Gjennom å tvile og reflektere kan vi få kunnskap og skaffe oss makt over

---

<sup>5</sup> Dewey bruker ikke lærere som eksempel, men jeg mener at også denne yrkesgruppen kjennetegnes av ferdigheter slik som Dewey definerer dem.



våre egne handlinger. Den naturlige nysgjerrigheten kan under gode betingelser utvikles til intellektuell nysgjerrighet. Utgangspunktet er at vi erfarer og observerer i hverdagen. Når dette akkumuleres, krever det refleksjon som da blir til intellektuell nyfikenhet. Først da kan vi kalle det kunnskap. Kunnskap består altså av erfaringer sammen med refleksjon.

Carr og Kemmis (1986) bruker som tidligere nevnt begrepene ”praksis ” og ”praxis” for å få fram forskjellen på vanehandling og bevisst handling (se kap. 2.3 ). Ryle (1990) mener skillet går mellom det man gjør av ren vane og det man stadig er forberedt på å endre og forbedre gjennom å reflektere og lære noe nytt. Denne forskjellen har blitt klassisk blant dem som holder på med forskning rundt innhold og kjennetegn på den praktiske yrkeskompetansen. I mye av litteraturen som omhandler kompetanseutvikling, utgår man fra denne tanken.

Studiet i aksjonslæring kan plasseres innenfor tradisjonen Dewey (1999:79) beskriver som ”utbildning som växande”. For at praksisfeltet skal fungere som læringsarena i et kritisk perspektiv, er det to betingelser som må være til stede: tid og rom for refleksjon og en systematisk utvikling av kompetanse slik at man utnytter rommet som blir skapt (Handal 1991, 1994). Hvordan kan man legge opp et studium med tett kopling mellom skole og universitet, der målet er en systematisk utvikling av lærernes kompetanse? Nedenfor presenteres studiet i aksjonslæring.

### **3.4 Nytt studium tar form**

#### **3.4.1 Oppdrag fra Sverige**

På slutten av 90-tallet kontaktet tre svenske kommuner Universitetet i Tromsø med forespørsel om et videreutdanningsstudium i aksjonslæring for 24 lærere og førskolelærere. Bakgrunnen for oppdraget var at lederne i kommunene ved flere anledninger hadde hørt forelesninger om aksjonslæring av en av professorene ved universitetet. Universitetet presenterte innholdet i studiet på en videokonferanse for lærere, skoleledere og skolesjefer i de tre kommunene. De lærerne som var interesserte i studiet, meldte sin interesse til kommunen de bodde i.

Universitetet hadde ikke tidligere hatt et videreutdanningstilbud i aksjonslæring for lærere, så det måtte utformes en ny læreplan. De ytre rammene som økonomi og at studentene befant seg langt unna universitetet, var med på å påvirke hvordan ideen om aksjonslæring kunne omsettes til en utdanning.

### **3.4.2 Hva skal man vektlegge på studiet i aksjonslæring?**

Hvordan bygger man opp et studium som har sine røtter i aksjonsforskning? Jeg vil trekke frem noen hovedmomenter som fikk betydning for studiets organisering, innhold og arbeidsmåter. Ordet "aksjon" som kommer fra den engelske ordet "action" betyr handling, og er nøkkelordet for å forstå hva studiet skulle gå ut på. Lærerne skulle gripe fatt i reelle problemer i praksis. Ved å stille det konstruktive spørsmålet (Kalleberg 1992) om hva man kan gjøre for å endre på den sosiale virkelighet, skulle de *handle*, gjøre en aksjon, for å endre praksis. Aksjonsbegrepet fokuserer på endring av en situasjon som ikke er tilfredsstillende. Når lærerne hadde stilt spørsmålet de ønsket å finne svar på, skulle de planlegge, handle, observere og reflektere. De samme elementene har Carr og Kemmis (1986) beskrevet i aksjonsforskningens refleksjonsspiral (se kap.2.3).

Studentene på studiet skulle få innføring i refleksjonslogg, intervju og observasjon for å samle inn systematisk informasjon om hvordan det gikk med aksjonslæringsprosessen. Metodene som skulle brukes til både datainnsamling og som hjelp til å utvikle prosessen underveis, finner man igjen innenfor kvalitativ forskning

Carr og Kemmis (1986) vektlegger den kollektive formen for refleksjon. Sentralt i studiet var etablering av kommunale refleksjonsgrupper som møttes mellom samlingene i tillegg til gruppearbeid på studiesamlingene. For å styrke refleksjonen ytterligere, var litteratur, forelesninger og veiledning viktig på studiet.

Eksamensoppgaven på universitetet var en dokumentasjon av aksjonslæringsprosessen. Som utgangspunkt for den skriftlige oppgaven, blei Kallebergs forskningsmodell (1992) brukt (se kap.2.4). Modellen inneholder et sett elementer og relasjoner mellom dem. Ragnvald Kalleberg foreslår at man identifiserer følgende fire elementer: spørsmål, erfaringsmateriale, begreper og svar. Ut fra spørsmålet som den enkelte lærer hadde stilt, skulle de gjennomføre aksjonslæringsprosessen. Denne prosessen utgjorde erfaringsmaterialet i oppgaven. Med

utgangspunkt i disse erfaringene, skulle lærerne reflektere ut fra relevant teori. Oppgaven skulle vise hvilket svar de hadde fått på oppgaven, og reise nye spørsmål som hadde oppstått underveis i prosessen.

Nedenfor vil jeg kort beskrive hva studieplanen sier om organisering, mål, innhold og arbeidsmåter.

### **3.4.3 Organisering**

Lærerne skulle være i jobb mens de studerte, og studiet blei derfor organisert som et desentralisert studium. Kommunen frikjøpte lærerne i 25 % av stillingen. I løpet av et skoleår var det lagt opp til to studiesamlinger hvor lærerne var fysisk til stede og fire videokonferanser mellom Sverige og Norge. Mellom samlingene skulle lærerne delta i kommunale refleksjonsgrupper. I hver av gruppene fikk en av lærerne i oppgave å være gruppeleder, og blei frikjøpt ytterligere 25 % fra lærerstillingen for denne oppgaven. Mellom samlingene hadde prosjektlederen telefonmøter med gruppelederne for å drøfte studiesamlingenes innhold og svare på spørsmål fra lærerne. Studiet hadde et omfang på 15 norske (10 svenske) studiepoeng.

### **3.4.4 Hensikt og mål**

I studieplanen står det formulert at hensikten med studiet er å utvikle læring for barn og unge i skole og barnehage. Allerede første setning peker rett inn i kjernevirksomheten i disse institusjonene. For å nå det overordnede målet om å gi nye utviklingsbetingelser for skole og barnehage og fremme barn og unges læringsmuligheter, oppsummerer studieplanen hva lærerne skal få lære noe om:

- få kunnskap om og innsikt i aksjonslæring
- stimuleres og kvalifiseres til sjøl å ta vare på og reflektere rundt sine daglige erfaringer på egen arbeidsplass
- videreutvikle et kollegasamarbeid med vekt på refleksjon over praksiserfaringer
- styrke nettverkssamarbeid mellom skoler og barnehager
- delta i et samarbeid med forskere fra universitetet for å utvikle praksis
- gis økt erfaring med bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi

Studieplanen beskriver hva det innebærer å drive med aksjonslæring:

Aksjonslæring innebærer en systematisk undersøkelse av egen praksis og egen forståelse i samarbeid med kolleger. Studiet legger opp til et tett samarbeid mellom

forskere og studentenes egen arbeidsplass. Studentene får hjelp til å formulere egne behov, registrere muligheter og utfordringer og planlegge endringsstrategier. Forskernes rolle kan beskrives som prosessveileder, og kan bidra til å distansere og reflektere studentenes erfaringer ved å stille konstruktive spørsmål til deres virksomhet i skole og barnehage.

Gjennom et samarbeid med kolleger og lærerutdannerne/forskerne skulle lærerne utvikle problemstillinger med utgangspunkt i praksis for å planlegge utvikling av sin praksis, gjennomføre den, gjøre systematisk observasjon av hva som skjedde og reflektere over hele prosessen. En veksling mellom individuell og kollektiv refleksjon var et viktig redskap for lærerne til å ta vare på erfaringene fra undervisningen og finne ut hvordan de skulle endre på det som ikke fungerte.

### **3.4.5 Innhold og arbeidsmåter**

De temaene som det blei forelest over var:

- innføring i aksjonslæring
- ideologi
- muligheter og barrierer
- modeller og metoder i aksjonslæring
- organisasjonslæring
- vurdering med vekt på sjølvurdering

De som deltok på studiet skulle praktisere erfaringslæring. Dette innebar at studentene med utgangspunkt i eget utviklingsarbeid, skulle samle inn, kategorisere og diskutere erfaringer i tilknytning til de temaer som det blei fokusert på for hver samling. I de kommunale refleksjonsgruppene skulle studiekolleger stille konstruktive spørsmål når en i gruppa gjorde rede for sine erfaringer eller planer. Aktuelle problemstillinger som lærerne var opptatt av i hverdagen skulle være i fokus på studiesamlingene.

Det blei lagt stor vekt på at studentene skulle møte forberedt til møter og samlinger gjennom skriving. Studentene skulle i løpet av det første semesteret skrive to individuelle rapporter, hver på 5-8 sider, som baserte seg på møtet mellom egne observasjoner i praksisfeltet og teoriundervisningen. Tema for den første rapporten blei gitt av faglærer og den andre rapporten hadde et sjølvalgt tema.

Studentenes eget utviklingsarbeid på sin arbeidsplass var utgangspunktet for prosjektoppgaven som fungerte som skriftlig hjemmeeksamen. Den skulle hovedsakelig ha et praktisk utgangspunkt og siktemål, men studentene måtte også kunne anvende og integrere et mer generelt teoritilfang. Muntlig eksamen skulle ta utgangspunkt i prosjektoppgaven i tillegg til teoretisk litteratur.

Det blei lagt stor vekt på veiledning av prosjektoppgaven. Veiledning skulle foregå ved personlige møter og ved hjelp av toveis lyd/bilde, telefon eller e-post.

Arbeidsmåtene skulle også gi studentene direkte erfaringer med informasjons- og kommunikasjonsteknologi, blant annet bruk av videokonferanser og veiledning og diskusjoner på nettet.

### **3.4.6 Gjennomføringen av studiet**

Jeg vil bruke opplegget fra den første studiesamlingen (2 dager) som et eksempel på hvordan studiesamlingene blei lagt opp:

1. *Studentenes stemmer*  
Gruppevis presenterte studentene sine tanker om egne utviklingsprosjekt
2. *Innføring i aksjonslæring*  
Forelesning
3. *Innføring i bruk av refleksjonslogg*  
Forelesning og praktisk øvelse både individuelt og i grupper
4. *Veiledning gruppevis*  
Veiledning av den enkeltes utviklingsprosjekt
5. *Refleksjonsspørsmål om samlingen*  
Studentene skrev ned om de hadde fått noen nye tanker på studiesamlingen og hvilke tanker og ideer de eventuelt ville ta med seg tilbake til sin praksis i skole og barnehage. Disse refleksjonene blei lagt ut på studienettet slik at alle på studiet kunne lese dem.

#### *Studentenes stemmer*

Ettersom lærernes praksis skulle være utgangspunktet for deres aksjon, var det naturlig at første punkt på den første samlingen het ”studentenes stemmer”. Alternativet hadde vært at vi først hadde undervist om aksjonslæring og deretter latt lærerne få presentere sitt praksisprosjekt. Ved å la lærerne få ta med sin praksisbeskrivelse helt fra begynnelsen, var det et signal fra vår side om at deres praksis skulle ha en stor plass på studiet. Sentralt i aksjonsforskningslitteraturen er at det er praktikerens som skal bestemme hva som skal endres

i praksis. Alle samlingene startet med at lærerne fikk ordet, enten for å stille spørsmål til litteratur de hadde lest, eller for å legge fram refleksjoner fra praksisfeltet.

Etter den første videokonferansen skrev studentene at det blei for mye enveiskommunikasjon og for lite dialog. I tillegg var de uvant med å ”være på lufta”. Videokonferansene stilte andre krav til forberedelse og gjennomføring enn de fysiske møtene. Etter en omlegging av konferansene, fikk studentene være mer aktive under sendingene og ga tilbakemelding om at utbyttet av samlingene var blitt mye større.

Under størstedelen av studietida, befant studentene seg på et annet sted enn universitetet. Derfor var den skriftlige refleksjonen etter hver samling viktig for meg som var prosjektleder for studiet. I tillegg hadde jeg jevnlig telefonkonferanser med gruppelederne for å svare på spørsmål og gjennomgå forestående samlinger.

#### *Forelesningene og litteratur*

Forelesningene på studiet ga både et teoretisk fundament og praktiske eksempler på hvordan man kunne gå frem for å drive med aksjonslæring. En rød tråd i alt som blei forelest, handlet om å være aktør i motsetning til å være et offer. Alle forelesningene og all pensumlitteratur som blei valgt, skulle dessuten være relevant for lærernes praksis på en eller annen måte.

For at lærerne skulle forholde seg aktivt til pensumlitteraturen, leste de den i forkant av studiesamlingene og sendte inn spørsmål som de ville ha belyst av foreleseren. På samlingene blei det også satt av god tid til gruppediskusjoner etter forelesningene, så lærerne kunne formulere synspunkter til plenumsdiskusjonen som fulgte etter gruppearbeidet.

#### *Kommunale refleksjonsgrupper*

De kommunale refleksjonsgruppene fikk en sentral plass i studiet. Mellom samlingene skulle gruppene møtes i kommunene. Hver gruppe bestod av fem personer fra ulike skoler og ulike skoleslag. I gruppene la lærerne fram skrevne refleksjonslogger om sitt aksjonslæringsprosjekt. De andre i gruppa skulle fungere som ”kritiske venner” (Carr og Kemmis 1986:161). I dette begrepet ligger at deltakerne både skulle stille spørsmål til det som blei lagt fram og lete etter hva som var bra og gi uttrykk for det. Alle deltakerne skulle få like mye tid til å legge fram sine tekster. Eksperten i gruppa var den som til enhver tid la fram sine refleksjoner fra praksisfeltet. Gruppas oppgave var å øke medlemmenes kompetanse. Gruppa fungerte som et viktig samlingspunkt for studentene mens studiet pågikk. Ettersom det var få

samlinger og fordi lærerne var i jobb ved siden av studiet, blei gruppa viktig. Den fungerte både som lim i studiet og som et sted hvor de fikk diskutert erfaringene underveis i studiet.

### *Refleksjonslogg*

For å ta vare på erfaringene fra undervisningen, fikk lærerne teoretisk innføring i hvorfor det var viktig med refleksjon ut fra praksis. Deretter fikk de muligheten til å prøve det ut i praksis individuelt og i grupper. I mye litteratur som handler om læring på arbeidsplassen, er refleksjon framhevet som et viktig redskap. Imidlertid stod det lite om hvordan man skulle skrive refleksjoner. Derfor la vi inn praktiske skriveøvelser på den første samlingen.

### *Veiledning*

På studiet i aksjonslæring var erfaringene våre at veiledningen var veldig sentral. Det var behov for veiledning både om aksjonslæringsprosessen i praksisfeltet og i skriving av prosjektoppgaven hvor teori skulle anvendes. Veilederne deltok på den første samlingen med studentene, og siden foregikk veiledningen mest via e-post, men også som gruppeveiledning via videokonferanser. Når hele gruppa var til stede ved veiledningen av den enkelte, fikk de innsyn i hverandres prosesser og kunne diskutere hverandres oppgaver etterpå.

### *Aksjonslæringsprosessen*

I og med at lærerne på forhånd hadde skrevet hva de ville gjøre i praksisfeltet, var de veldig motivert for å starte opp med en gang. Studiet var lagt opp slik at i den første terminen skulle lærerne få en innføring i aksjonslæring. I tillegg til forelesninger om aksjonslæring og gruppediskusjoner, skulle lærerne med utgangspunkt i sin praksis skrive en liten rapport på fem sider. Ettersom alle lærerne på den første samlingen snakket om lærelyst og læreglede i forbindelse med sine utviklingsoppgaver, lot vi det være tema for den første oppgaven. De skulle med utgangspunkt i sin praksis reflektere over hvordan de som lærere forholdt seg til dette temaet. Til den neste oppgaven fikk de sjøl bestemme temaet, men formen var den samme. Med utgangspunkt i sin praksis, skulle de reflektere over hva de gjorde innenfor et bestemt område. På den måten fikk de øve seg på å skrive refleksjoner fra praksisfelt og bli bevisstgjort på hva de lærte underveis.

Når lærerne hadde satt i gang aksjonslæringsprosessen, var det viktig å vite hvordan elevene oppfattet det som skjedde i klasserom og barnehage. Gjennom observasjon, intervju, elevlogg og lærerlogg samlet lærerne inn systematisk dokumentasjon på det som skjedde underveis.

Derved kunne de også justere kursen i løpet av prosessen. Ettersom de fleste satte i gang aksjonslæringsprosessen i vårhalvåret, fortsatte de arbeidet skoleåret etterpå også for å se hvordan elevenes læring utviklet seg.

Den enkelte lærer vekslet mellom å delta i den kommunale refleksjonsgruppa og i arbeidslaget på egen skole. Arbeidslaget hadde vært med på å formulere hvilket område som skulle utvikles under studiet i aksjonslæring. Imidlertid var det den som deltok på studiet som blei den drivende parten i arbeidet.

Den største delen av pensumlista inneholdt litteratur som var fastlagt. I tillegg kunne den enkelte velge noe litteratur sjøl som de mente var nyttig for aksjonslæringsprosessen de gjennomførte. I den skriftlige oppgaven skulle de presentere aksjonslæringsprosessen de hadde gjennomført, redegjøre for hva de hadde lært underveis og belyse dette ved hjelp av teori. Det viste seg at lærerne var veldig uvant med at praksis skulle ha så stor plass i oppgaven. Det tok relativt lang tid før lærerne forstod at de skulle ha et fokus på praksis, og hvordan de skulle beskrive den og at teori skulle brukes for å få nye perspektiv på praksisen. Fra før av hadde de erfaring med oppgaver på høgskole og universitet hvor teori stod i forgrunnen og derfor opplevdes denne formen for oppgaveskriving som uvant.

#### *Eksamen og sluttseminar*

Siste studiesamling foregikk på Universitetet i Tromsø. Den bestod av muntlig eksamen den første dagen og seminar den andre dagen hvor alle lærerne la fram sine oppgaver. Fra Sverige deltok både skoleledere og representanter fra de tre kommunene som hadde gitt universitetet i oppdrag å utvikle studiet i aksjonslæring. Ved å delta på seminaret og lytte til lærernes presentasjoner, fikk disse representantene et godt innblikk i hvilke utviklings- og endringsprosjekter studiet hadde resultert i.

### **3.5 Problemformulering**

På bakgrunn av det jeg har skrevet i kapittel 1, 2 og 3 om erfaringer med studiet og teori, har jeg formulert følgende problemfelt:

#### **Aksjonslæringsstudiets bidrag til pedagogisk styrking og økt lærerkraft.**

Med utgangspunkt i problemfeltet har jeg formulert to forskningsspørsmål:



1. Hvordan har lærerne opplevd studiet som pedagogisk styrking og hvordan begrunner de det?
2. Hvilke muligheter og hindringer har lærerne erfart når de har gjennomført aksjonslæring i praksis?



## 4 FORSKERENS VEIVALG

### 4.1 Innledning

Et år etter at studiet var avsluttet, reiste jeg ut til de tre svenske kommunene og intervjuet lærerne på deres arbeidsplasser. Jeg ønsket å få vite hvilken betydning studiet hadde hatt som pedagogisk styrking for lærerne og hvilke muligheter og hindringer de hadde opplevd ved gjennomføring av aksjonslæring i skole/barnehage. Intervjuene utgjør den viktigste datainnsamlingen. Ved analyse av intervjumaterialet, blei jeg oppmerksom på at lærerne jeg hadde intervjuet, snakket på bakgrunn av at de visste at jeg kjente til deres aksjonslæringsprosjekt. Derfor har jeg valgt også å presentere lærernes aksjonslæringsprosjekt med utgangspunkt i prosjektoppgavene som de leverte inn som skriftlig eksamen på studiet. Denne presentasjonen er en viktig bakgrunn for å forstå intervjuene. En annen grunn til at jeg har valgt å beskrive disse oppgavene, har vært ønsket om å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig.

Når jeg skiftet posisjon fra å være lærerutdanner til å bli forsker, oppstod det en del spørsmål som er nødvendig å drøfte. Hovedspørsmålet er forholdet mellom nærhet og distanse. Kunne jeg som forsker komme for nært de personene jeg skulle intervjuer slik at jeg ikke fikk den nødvendige distansen? Ville forskningsresultatene bli troverdige når jeg samlet data inn fra de samme lærerne som jeg hadde hatt som studenter? Spørsmålet kan også snues: Hvilke fordeler var det å kjenne de personene jeg skulle intervjuer?

Når jeg deltok på doktorgradskurs blei jeg ofte spurt om det gikk an ”å forske på” egne studenter. Noen spurte om ikke jeg heller skulle forske på andres studenter som hadde gjennomført et studium i aksjonslæring. I engelskspråklige land har ”self-study research” vært en voksende bevegelse innen høyskole og universitet der lærerutdannere utforsker sin praksis. Denne bevegelsen hører til innenfor aksjonsforskning. På den årlige amerikanske utdanningskonferansen, AERA ([www.aera.net](http://www.aera.net)), har denne formen for aksjonsforskning blitt en av de største gruppene i organisasjonen (Zeichner 2001:276).

Et annet forhold som berører overgangen fra lærerutdanner til forsker kom fram mens jeg analyserte intervjuene. Jeg begynte å reflektere over de etiske spenninger jeg hadde opplevd da jeg skulle foreta intervjuene. Den nye rollen medførte en ny relasjon mellom meg som

forsker og lærerne som intervjupersoner som jeg fant grunn til å diskutere. I drøftingen av erfaringene med kvalitative forskningsintervju, vil jeg ta opp ulike spørsmål som er knyttet til overgangen fra lærerutdanner til forsker.

## 4.2 Retningslinjer for analyse av kvalitative forskningsintervju

### 4.2.1 Ingen "kokebok"

Hvilke regler gjelder for analyse av kvalitative forskningsintervju? Finnes det noen felles retningslinjer som er allment akseptert? Henning Olsen (2002:10) har gått gjennom engelskspråklig og skandinavisk metodelitteratur, og fant ingen "kokebok" når det gjaldt analysemetoder. Litteraturen viste ingen felles måte å gjennomføre analysene av intervjuene. Ettersom det ikke fantes noen hovedregel for analysen, bør resultatene likevel kunne kontrolleres på en eller annen måte. Olsen (2002:28) henviser til at en måte å gjøre det på er at ulike forskere analyserer det samme materialet. En annen kontrollform er at forskeren redegjør for alle aspektene i den analytiske prosessen. Ettersom jeg anvender hermeneutisk forståelse av datamaterialet, er det mine forskningsspørsmål og min forforståelse som spiller inn på hva som tolkes som interessant. Derfor har det ikke vært naturlig å la andre forskere analysere det samme materialet. Da gjenstår kravet om at forskeren må redegjøre for alle sine valg underveis og sørge for metodologisk gjennomskiktighet (Olsen 2002:10).

Vitenskapsteorien stiller ofte tre spørsmål:

- 1) *Det ontologiske spørsmålet:* Hva betyr det at noe "er" eller "finnes"?
- 2) *Det epistemologiske spørsmålet:* Hvordan er muligheten for "sann" erkjennelse av det som "er"?
- 3) *Det metodologiske spørsmålet:* Hvordan går man frem for å erkjenne det som "er"?

Kvalitative undersøkelser inneholder sjelden noe om det ontologiske grunnlaget, men svært ofte mye om det epistemologiske utgangspunktet. Ut fra de eksemplene som nevnes i metodelitteraturen, konkluderer Olsen (2002) at det er ingen enighet om kvalitativ forskningsontologi. Skillet mellom ytterpunktene i ontologisk vitenskapssyn finner man hos de som ser virkeligheten som noe objektivt som "avspeiler" seg direkte i datamaterialet og de som ser på virkeligheten som "sosialt konstruert". I det første tilfellet er det om å gjøre for forskeren å komme frem til "sannheten" om verden. I det andre tilfellet kan man uttrykke det slik at "verden" eksisterer ikke, derfor er "virkeligheten" og forskerens forståelse av den konstruert. En annen posisjon som ofte opptrer i metodelitteraturen kalles pragmatisk sosial

”realisme” (Olsen 2002:53). En forsker som inntar denne posisjonen, har en oppfatning av at de sosiale fenomener befinner seg i ”den objektive verden”. En beslektet form for sosial realisme sees hos Alvesson og Sköldberg (1994:9-10).

(...) det är pragmatisk fruktbart att utgå från att det existerar en verklighet utanför forskarens ego- och forskarsamhällets etnocentricitet (...), och att vi som forskare bör kunne säga något insiktsfullt om denna verklighet.

Samtidig påpeker forfatterne at kvalitative analyser er resultat av fortolkning hvor språk og refleksjon er avgjørende. Fortolkningens viktige rolle i kvalitative metoder medfører at kvalitative analyser aldri kan være bare en avspeiling av den sosiale ”virkeligheten”.

Man kan velge ulike forståelsesformer for kvalitative forskningsintervju. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i hermeneutisk forståelse hvor meningsfortolkningen er det sentrale. Hermeneutikk har fra begynnelsen betydd teksttolkning (Alvesson og Sköldberg 1994:114-175). Et hovedtema har vært at meningen hos en del bare kan forstås ut fra helheten, og omvendt at helheten består av deler og kan bare forstås ut fra det. Derved får vi en hermeneutisk sirkel: delen kan forstås ut fra helheten og helheten ut fra delene. Dette kaller Alvesson og Sköldberg for ”den objektiverende sirkel.” Den ”aletiske hermeneutikken”<sup>6</sup> fokuserer på forholdet mellom forforståelse og forståelse. Ved å kombinere disse to sirklene, kan man alternere mellom både tekstens del og helhet og mellom forforståelse og forståelse. En viktig følge av dette blir at ”fakta” aldri er rene og opprinnelige. ”Fakta” er alltid resultat av tolkninger. Det sentrale blir derved forståelse av tekster. Til teksten kommer vi aldri med blanke ark, ”tabula rasa”, men har alltid med oss en forforståelse som vi tolker tekstene i lys av, og som vil endres under prosessens gang.

Det er også naturlig å supplere med et fenomenologisk perspektiv som fokuserer på personens livsverden. Det er lærernes livsverden som er fokus for intervjuet. Den åpne fenomenologiske måten å nærme seg intervjuet på, har Kvale (1997:73) beskrevet med henvisning til Spradley:

Jeg forsøker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det?

---

<sup>6</sup> Med en språklig innovasjon har vi valt att benevna denne hermenutik den *aletiska*. Uttrycket är hämtat från det gregiska *aletheia*, ofördoldhet, dvs uppenbarande av något som är dolt (Alvesson og Sköldberg 1994:131 med henvisning til Heidegger).

## 4.2.2 Metodologisk transparens

Mitt ontologiske ståsted, er at det finnes en verden utenfor forskernes verden som jeg som forsker kan skaffe meg noen ”erkjennelse” om. Den kvalitative intervjuundersøkelse er en form for ”konstruksjon” fordi data som blir til i samtalen mellom lærerne og forsker blir fortolket. Alle tolkningene kan likevel ikke være like rimelige: ”The way we perceive and understand the world is largely up to us, but the world does not tolerate all understandings of it equally” (Kirk og Miller 1986:11 hos Olsen 2004:57) Og ”verden” er i mitt tilfelle ”forskningsverden” og ”informantverden” som vil være verdifulle korrektiv til at ”alle tolkningene er like relevante”. Alle informantene har fått tilsendt beskrivelsen av deres aksjonslæringsprosjekt og gjengivelsen av intervjuet. Alle har skrevet og sagt at de har kjent igjen det som er skrevet om dem. Underveis har jeg lagt fram deler av avhandlingen på ulike forskningskonferanser og fått spørsmål og kommentarer som har påvirket min tolkning av datamaterialet.

Olsen (2002:149 med referanse Miles og Huberman) antyder at forskere som bruker kvalitative metoder er mer opptatt av *hva* de finner ut (analyseresultater) enn *hvordan* (metodologi). Utfordringen blir å gjøre prosessen med analyse/tolkning så transparent som mulig. Med dette som utgangspunkt vil jeg redegjøre for prosesser og begrunne de valg som har styrt veien fram til resultatene. På den måten kan avhandlingen framstå med en metodologisk gjennomsiktighet som gir materialet troverdighet med tanke på kommunikativ og håndverksmessig kvalitet (Olsen 2002:103,228).

## 4.3 Planlegging, gjennomføring og analyse/tolkning av intervju

### 4.3.1 Forskningssamtalen

Å snakke sammen er en grunnleggende menneskelig kommunikasjonsmåte. Gjennom samtalen lærer vi hverandre å kjenne. Det finnes ulike former for samtaler. I den hverdagslige samtalen dreier det seg ofte om alt fra småprat til dype og personlige samtaler. Faglige samtaler kan dreie seg om intervju av journalist, eksamenssamtale, terapeutiske samtaler, skriftemål i tillegg til kvalitativt forskningsintervju som jeg har valgt som metode. Hver av disse samtaleformene anvender ulike regler og teknikker. Forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtalen, men er en faglig konversasjon. Et kvalitativt forskningsintervju kan defineres slik:

(...) som et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkninger av de beskrevne fenomener (Kvale 1997:21).

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er ut fra den intervjuedes eget perspektiv å forstå sider ved intervjupersonenes daglig liv, i dette tilfellet livet på skolen. Sammenlignet med hverdagslige samtaler kjennetegnes forskningsintervjuet av en metodisk bevissthet rundt spørreformen, fokusering på dynamikken i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede og en kritisk innstilling til det som blir sagt. Det kvalitative forskningsintervju er et sted hvor det blir produsert kunnskap. ”Jeg vil understreke at det er den *menneskelige interaksjonen i intervjuet* som produserer vitenskapelig kunnskap”(Kvale 1997:28).

Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen. Intervjuarbeid er håndverk: det følger ikke innholds- og kontekstuavhengige metoderegler, men avhenger av den kvalifiserte forskerens vurderinger. Kvale (1997: 21,62) hevder at intervjueren sjøl blir det viktigste instrumentet. Resultater av et intervju avhenger av intervjuerens kunnskaper, følsomhet og empati. Wadel (1991:71) drøfter forholdet mellom ”sender” og mottaker” i intervju og kritiserer blant annet Kvale (1997) for å fokusere på intervjueren og underkommunisere kravet til komplementære ferdigheter hos mottakeren. De kommunikative ferdighetene som forskeren tar i bruk krever komplementære ferdigheter hos dem som man intervjuer.

Det første spørsmål man som forsker stiller seg, er hvilke regler finnes for å gjennomføre et slikt intervju. Det finnes ingen standardregler for hvordan intervjuet skal gjennomføres (Olsen 2002:10). Ettersom det finnes få fellesprosedyrer, må mange metodologiske beslutninger fattes på stedet mens intervjuet pågår. Dette krever et høyt ferdighetsnivå hos intervjueren som må kunne mye om intervjutemaet og hvilke metodologiske muligheter som finnes. Intervjueren bør også kjenne til den begrepsmessige siden ved å innhente kunnskap gjennom samtale.

Hvis man skal vurdere de metodologiske problemene med å gjennomføre et intervju, må man bevege seg inn på det teoretiske området og se på ulike forestillinger om de spesifikke emnene som blir undersøkt, så vel som den sosiale verdens natur. Kvalitative metoder er ikke bare et alternativ til kvantitative metoder, men innebærer alternative oppfatninger om sosial kunnskap: om mening, virkelighet og hva som er sant innen samfunnsvitenskapelig forskning.

Det grunnleggende materiale er ikke data som skal kvantifiseres, men meningsfulle relasjoner som skal tolkes (Kvale 1997:25).

#### **4.3.2 Tolknings- og analysenivå**

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er definert som beskrivelser og tolkninger av temaer i personens livsverden. Når man brukere kvantitative data, gjør man analysen etter at man har samlet inn data. Wadel (1991:193) skriver at ved bruk av kvalitativ metode starter analysen *samtidig* som man samler inn data og fortsetter etter at innsamling av data er ferdig. I mitt forskningsprosjekt vil disse analysefasene være:

- Fase 1: Ved planlegging.* Formål med og spørsmål til undersøkelsen formes.
- Fase 2: Under gjennomføringen av intervjuene.* Aktiv lytting kan defineres som analyserende lytting.
- Fase 3: Etter intervjuet.* Tolkning og analyse av empiri.

I alle disse fasene spiller forskerens forforståelse inn.

### **4.4 Fase 1: Planlegging**

Kvale (1997:77) skiller mellom ”tematisk” og ”dynamisk” aspekt ved forskningsintervjuet, der det førstnevnte omhandler teoretiske og praktiske forhold og det siste fokuserer på det relasjonelle i intervjusituasjonen. Begrepene er først og fremst analytiske, og kan bare skilles fra hverandre i teorien. I praksis henger de nøye sammen fordi den vitenskapelige kunnskapsproduksjon er helt avhengig av det dynamiske aspektet. I fortsettelsen har jeg prøvd å skille disse kategoriene når erfaringene med forskningsintervjuet skal drøftes.

#### **4.4.1 Forforståelse av felt, intervjupersoner og forskeren**

I en intervjusituasjon er forutsetningen at vi deltar i hverandres psykologiske rom. I sjøle intervjuet må intervjueren gå inn som deltaker. Hvis intervjueren inntar en tilskuerposisjon fører det til en dobbel problematikk. Det ene problem er at intervjueren ikke får en gyldig og pålitelig undersøkelse fordi hennes informasjonsmateriale reduseres. Det andre er det mellommenneskelige problemet med å gjøre et annet menneske til et objekt for sine handlinger. Et basalt krav til intervjueren er å lære å være deltaker med passende involvering (Fog 1994:36).



Jette Fog (1994:11) mener at tilstedeværelsen av de psykologiske prosesser i et kvalitativt forskningsintervju er så sjølfølgelig og inngår som en taus forutsetning, slik at de aldri blir fokusert. De psykologiske prosesser er bestemmende for kvaliteten av den forskning som kommer ut av våre anstrengelser. Dette må også få konsekvenser for forberedelsene til intervjuet. Fog (1994:17-19) bruker begrepene ”omtanke og ”sjølransakelse”, der Kvale (1997:77) bruker ”tematiske og dynamiske aspekter”. I ”omtanke” ligger teoretiske og praktiske overveielser om feltet. Ved ”sjølransakelse” skal man delvis ha blikket rettet utover til saken, og dels innover mot seg sjøl; mot de umiddelbare og ikkereflekerende betydninger som saken har for forskeren. Eksempelvis kan det dreie seg hvilke følelser jeg hadde på forhånd om:

- intervjupersonene
- feltet
- forskeren som intervjuer

### **Intervjupersonene**

På studiet i aksjonslæring som var helt nytt, la jeg ned et stort arbeid og mye omtanke som prosjektleder. Fra første stund opplevde jeg studentene som engasjerte. Etter første studiesamling i Sverige hvor de presenterte egne utviklingsprosjekt, skrev de refleksjoner som var positive. Det var veldig inspirerende for min kollega og meg. Det var først da jeg var ferdig med studiet, at det blei klart at jeg skulle få stipendiatstilling. For meg var det interessant å få følge opp de lærerne som jeg hadde hatt kontakten med på studiet. Som det fremgår av det jeg har skrevet, var jeg engasjert og hadde en positiv innstilling til disse studentene. Jeg var opptatt av hvordan de hadde opplevd studiet som pedagogisk styrking. I tillegg var jeg veldig nysgjerrig på hvilke muligheter og hvilke hindringer de hadde møtt under aksjonslæringsprosessen i skole og barnehage. Jeg intervjuet alle lærerne som hadde deltatt på studiet i aksjonslæring.

### **Feltet**

På bakgrunn av det jeg har skrevet ovenfor, hadde jeg positive følelser i forhold til å skulle intervju lærerne om hvordan det var gått etter studiet. I en av kommunene var jeg godt kjent da jeg gjennom 15 år hadde hatt lærer- og elevutveksling med en skole i den kommunen. Av samme grunn var jeg litt kjent med svensk skolesystem. Veiledning av studentenes praksisrelaterte oppgaver hadde også gitt meg innsyn i hvilke utfordringer svenske lærere står overfor. Sjøl hadde jeg 20 års erfaring som lærer og skoleleder i grunnskolen i Norge og jeg

har alltid vært opptatt av å stimulere elever og lærere til å prøve nye ting i sin skolehverdag. Min holdning til feltet kan vel best beskrives som åpen, positiv og nysgjerrig.

#### **4.4.2 Forskeren som intervjuer**

Da jeg tok hovedfagseksamen på begynnelsen av 1990-tallet, intervjuet jeg over 30 ungdommer og fikk en del erfaring med intervjusituasjonen. Den gang var jeg bekymret for om ungdommene ville snakke med ”ei voksen dame fra universitetet”, men erfarte at jeg blei tatt godt imot av ungdommene (Furu 1994). Underveis i feltarbeidet lytta jeg til noen intervju og kunne høre at jeg av og til hadde vanskelig for å la informantene snakke ferdig før neste spørsmål blei stil, så dette prøvde jeg å være bevisst på i de påfølgende intervju. I alle mine jobber har jeg hatt mye med mennesker å gjøre. Men hvert møte er et nytt møte, så det er alltid forbundet med litt uro om hvordan kommunikasjonen vil forløpe.

Ved overgangen fra lærerutdanner til forsker begynte jeg som tidligere nevnt å reflektere over ulike spørsmål: Kjente jeg dem for godt til å få den nødvendige distansen? Imidlertid fant jeg ut at nettopp mitt kjennskap til dem, gjorde at jeg ville kunne få en god samtale. I bakhodet hadde jeg likevel en undring over hvordan de ville oppleve meg som ”forsker”, når de tidligere hadde erfaring med meg som lærerutdanner og veileder. Jeg hadde ikke helt klart for meg hvordan rollen kom til å bli. Med meg i bagasjen for å intervju hadde jeg:

- erfaringer med å ha lærerne som studenter
- positive forventninger til å møte lærerne igjen
- nysgjerrighet
- noe kjennskap til det svenske skolesystemet
- erfaring med å intervju
- en spørrende innstilling til overgangen fra ”lærerutdanner” til ”forsker”
- spenning for hvordan intervjuene ville forløpe

#### **4.4.3 Etiske refleksjoner i planleggingsfasen**

Kvale (1997:71) har reist en rekke etiske spørsmål som forskeren bør forholde seg til ved begynnelsen av et studium. Et aktuelt spørsmål å stille er om mitt prosjekt ville ha noen fordelaktige konsekvenser for noen. For Universitetet i Tromsø ville en slik undersøkelse vise eksempler på muligheter og hindringer for de som skulle praktisere aksjonslæring etter endt studium. Ettersom det var et betalingsstudium, må man fokusere på dilemmaet i å forske på noe som kan få økonomiske konsekvenser for eget universitet. Hvordan ville et slikt

utgangspunkt kunne påvirke mine resultat? Slike spørsmål var viktig å reflektere over underveis i forskningsprosessen.

Et annet etisk spørsmål er om forskeren har planlagt å innhente informert samtykke fra de som skal intervjues, sikre konfidensialitet og vurdere mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene. Vedlagt følger brevet<sup>7</sup> som jeg sendte ut til lærerne for å orientere om bakgrunn og opplegg for intervjuene. På forhånd hadde jeg tatt kontakt med lederne i de kommunale refleksjonsgruppene som var etablert under studiet, for å høre om lærerne ønsket å bli intervjuet. For å sikre at lærerne ikke kunne gjenkjennes, ønsket jeg å bruke fiktive navn. Når det gjaldt konsekvensene for informantene, håpet jeg at de ville oppleve det som positivt at forskeren ga dem oppmerksomhet gjennom intervjuene. På den måten ville de få muligheter til å reflektere videre over arbeidet som aksjonslærer.

#### **4.4.4 Intervjuguide**

En intervjuguide inneholder hvilke emner som skal taes opp under intervjuet og hvilken rekkefølge de skal ha. Avhengig av formålet med undersøkelsen kan man også ha detaljerte spørsmål. Hvert spørsmål kan evalueres etter en tematisk og en dynamisk dimensjon: tematisk med hensyn til dets relevans for forskningstemaet, og dynamisk i forhold til å skape en god intervjusituasjon. Et godt intervju spørsmål bør bidra tematisk til å produsere kunnskap, og dynamisk med å skape en god intervjuinteraksjon (Kvale 1997:76-78). Når intervjuguiden skal lages, anbefaler Steinar Kvale å lage to intervjuguider, en for forskningsspørsmålene og en som inneholder spørsmålene som stilles under intervjuet.

#### **4.4.5 Begrunnelse for intervju spørsmålene**

Når jeg planla intervjuguiden fant jeg ut at jeg først trengte å vite hva lærerne så som sin viktigste oppgave. Dette ville være et åpent spørsmål som ville egne seg å starte et intervju med. Deretter var det viktig for meg å spørre om de syntes de hadde muligheter for å utøve arbeidet slik de ønsket. Gjennom dette spørsmålet ville jeg få fram hvilke handlingsmuligheter lærerne oppfattet at de hadde.

Refleksjonslogger underveis og sluttevalueringen hadde vist at studiet hadde gitt lærerne støtte til å gå nye veier. Men jeg ønsket at de skulle utdype dette nærmere. Med disse tre

---

<sup>7</sup> Vedlegg 1

spørsmålene besvart, kunne jeg spørre om muligheter og hindringer for å arbeide med aksjonslæring i praksis.

Under studiet hadde refleksjonssirkelen vært en viktig støttefaktor for studentene som kom fra ulike skoleslag og ulike skoler. Derfor ville jeg vite om denne gruppa møttes etter at studiet var avsluttet.

Hver av studentene representerte et arbeidslag på sin skole. Der hadde de tilhørighet og et kollektivt fagmiljø. Derfor var det viktig å spørre om hvordan arbeidet hadde tatt imot den nye kompetansen til aksjonslærerne. Kommunen i samarbeid med rektor hadde plukket ut deltakerne på studiet, derfor stilte jeg et mer generelt spørsmål om noen har etterspurt deres kompetanse etter at studiet var avsluttet.

Jeg ser at jeg har laget noen ja/nei - spørsmål og det vet man inviterer ikke til noe langt og utfyllende svar. Imidlertid hadde jeg nok tenkt at spørsmålene mer skulle oppfattes som angivelse av tema, og at måten spørsmålet skulle formuleres på ville variere med hvordan samtalen forløp.

<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Intervjuspørsmål</b>
<b>a.) Hvordan har lærerne opplevd studiet som pedagogisk styrking og hvordan begrunner de det?</b>  <b>b.) Hvilke muligheter og hindringer har lærerne erfart når de har gjennomført aksjonslæring i praksis?</b>	1. Hva er din viktigste oppgave som pedagog? 2. Hvordan synes du mulighetene er for å legge opp undervisningen slik du vil? 3. Har du tenkt på om studiet i aksjonslæring har påvirket deg i ditt syn på deg sjøl som pedagog? 4. Hvilke muligheter og hvilke hindringer ser du når du vil praktisere aksjonslæring? 5. Har du hatt kontakt med de andre i sirkelen? 6. Hvordan fungerer ditt arbeidslag? 7. Hvem har etterspurt din kompetanse?

## 4.5 Fase 2. Gjennomføring

### 4.5.1 Overgang til forskerrollen

I dette avsnittet vil jeg reflektere over overgangen fra å være lærerutdanner til å bli forsker og intervjuer de samme personene som jeg tidligere har hatt som studenter.

Kjennetegnet på relasjonen mellom lærerutdanner/forsker og studenter/lærere i de to situasjonene vil jeg knytte til metaforen ”dans”. Metaforer peker på noe ”överenstemmande mellom två skilda företeelser”. Det innebærer at man ser noe som noe annet (Alvesson og Sköldbberg (1994:141-142) f.eks. et universitet som en utdanningsfabrikk, et samfunn som en organisme, en elev som kunde, en industrileder som en eventyrhelt etc. Salo (2002) skriver at gjennom metaforer kan man gi uttrykk for en ny måte å betrakte virkeligheten på.

Dansmetaforen brukt på relasjonen mellom lærerutdanner/forsker og studenter/lærere kan overraske og gi rom for nye assosiasjoner. Virkeligheten er full av mennesker og liv lar seg ikke bestandig fange i tørre ord og uttrykk.

Derfor vil den (metaforen) på forunderlig vis alltid fascinere: Den inviterer så å si til stadig nye sprang, til nye utkikksposter og dermed nye måter å skue innover i oss sjøl, i språkbruken og utover i verden (Von der Lippe 1999:137).

Metaforen er en billedlig måte å nærme seg virkeligheten på. Den har en poetisk ”aura” av bilder rundt seg, og det er opp til forskeren å velge noen ”bilder” som man vil trekke fram (Alvesson og Sköldbberg 1994:141). Ved å ta i bruk en metafor, trekker man frem noen kjennetegn ved et fenomen. Det jeg vil trekke fram som kjennetegn på pardansen er at begge må samarbeide for at dansen skal utføres. Å danse er en relasjon mellom to som krever et godt samspill. Hvis man ser bort fra danser med spesielle ”turer” som skal følges, preges også dansen av at ”den blir til mens man danser”. Dansen er bygd på kreativitet og uventete innspill fra partene. Når den ene gjør et utspill, må den andre respondere på det. Humor, glede og engasjement er noe som ofte forbindes med dans. Dans er først og fremst knyttet til bevegelse. Man kan simpelthen ikke stå i ro når det skal danses.

### 4.5.2 Den første dansen

Den første dansen mellom to parter preges ofte av litt usikkerhet. Det kommer an på hvilke danseerfaringer man har fra før. Noen må ta initiativet til å ”by opp til dans”. Og man trenger ofte litt tid til ”å finne kjemien”. Samtidig ligger det en viss forventning om en god relasjon

ettersom man har lyst til å danse sammen. Hvis samspillet fungerer, blir dansen en positiv opplevelse for begge to.

Dans foregår som regel ikke hvor som helst. Hvis bare to skal danse, kan det skje privat, men hvis flere par skal danse, skjer det som regel der det finnes et dansegulv. Et dansegolv på bygdelagets årsfest inviterer til mer uformell dans enn en høytidelig nyttårsfest på byens restaurant. Det finnes ofte uskrevne regler for hvordan det forventes at man oppfører seg på de ulike dansegolvene.

Samarbeidet mellom prosjektleder og studenter på studiet i Aksjonslæring vil jeg kalle ”den første dansen”. Hva kjennetegnet den? ”Danselokalet” var et videreutdanningstilbud på distanse for 24 svenske lærere. Hvem bød opp til den første dansen, og hva kjennetegnet oppstarten? Sammen med en kollega fra universitetet ”bød vi opp til dans”. Vi hadde laget studieplanen og undervisningsopplegget som inviterte til samarbeid. Vi inviterte studentene til å utvikle sin dans kreativt. Det var tydelig at studentene ikke kjente seg helt trygg da vi møttes første gang. På første studiesamling skulle alle studentene presentere sine utviklingsprosjekt. Det var mange usikre og forsiktige presentasjoner. Sjøl om vi prøvde å understreke at det var deres erfaringer som var det viktigste, hadde de med seg i bagasjen en lang tradisjon fra universitet som setter teoretisk kunnskap foran den praktiske. Derfor blei den første tida preget av at vi fra universitetet ledet dansen til å begynne med. Vi var fortrolig med dansegulvet og utfoldet oss der, mens studentene var ukjent med hvilke muligheter for kreative innspill som var tillatt. Dessuten skulle det være en eksamen til slutt, og det satte også noen begrensninger for ”samdansen”. På tross av ulikhetene som var der i begynnelsen, begynte studentene etter hvert å ta på alvor at de var ”eksperter på egen praksis”. Det var de som bestemte hva de skulle endre på i sin praksis. Når de prøvde ut nye dansetrinn, var det viktig å gi konstruktive tilbakemeldinger. Samdansen mellom prosjektleder og student blei mer og mer preget av studentene kom med innspill i hvordan dansen skulle utvikle seg. De fremstod etter hvert med større trygghet, glede og stolthet over egne resultater.

På samlingene var det mye latter og humor. I evalueringene fra samlingene var nettopp den gode stemningen og interessen for å åpne opp for ulike innspill fra studentene trukket fram. Mange skritt blei tatt i løpet av studiet mot en likeverdig dans om hvordan man kan skape nye læringsbetingelser for barn og ungdom. Ingen var veggpryd. Alle var med i ”aksjonslæringsdansen”. Da muntlig eksamen som handlet om egne prosjekt var avviklet med

gode resultat, var rektorer og skolesjefer fra de svenske kommunene invitert til seminar hvor aksjonslæringsprosjektene blei utgangspunkt for debatt. Sammenlignet med første gang studentene la fram sine prosjekt, fremstod de nå som myndige og trygge lærere som inviterte den kommunale og lokale skoleledelsen med på den videre dansen med fokus på barn og unges læring.

Konklusjonen på ”den første dansen” mellom prosjektleder og studenter var at etter en forsiktig begynnelse, utviklet ”dansen” seg til at studentene mer og mer viste seg fram på dansegolvet. Alle utviklet sine former for ”dans”, fordi man hadde forskjellig praksis å vise fram. Studentene inspirerte hverandre gjennom å se på hverandres danser. Det var en ny erfaring å danse på samme dansegolv. At ”den første dansen” med oss fra universitetet i Tromsø hadde stor betydning for de svenske studentene, viste seg i sluttevalueringen. Mange uttrykte at de hadde fått en annen sikkerhet og fått styrket sjølfølelsen som pedagog. Gjennom ”den første dansen” hadde lærerutdannerne og studentene i fellesskap utviklet nye dansetrinn som var mer preget av ”samdans”.

### **4.5.3 På vei til den andre dansen**

#### *4.5.3.1 Forventningene*

Når to parter byr opp til den andre dansen har de erfaringer fra den første dansen med seg. De er blitt kjent, har prøvd ut hvordan de best kan få dansen til å fungere. ”I den første dansen” hadde studentene etter hvert stor plass i utformingen av dansen, fordi det var deres praksis som stod i fokus. I løpet av dansen hadde lærerutdanneren og studenter utviklet en form for samdans hvor partene var mer jevnbyrdige enn da de startet, og hvor de ga hverandre plass og responderte positivt på hverandres innspill. Derved skapes det forventninger om at ”den andre dansen” skulle bli en fortsettelse og en videreutvikling av ”den første dansen”.

Intervjusituasjonen vil jeg kalle ”den andre dansen”. Også denne gangen var det forskeren som ”bød opp til dans”. Alle lærerne svarte ja til å bli med på ”den andre dansen”.

#### 4.5.3.2 Dynamikken

Som tidligere skrevet er det den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap (se kap.4.3). Derfor er det viktig å rette fokuset mot dynamikken i samspillet under intervjuet.

Hvordan var dynamikken i den andre dansen? Hva var likt og hva var forskjellig fra den første dansen? Hvilken betydning hadde det at vi hadde danset sammen før? Inntok vi de samme rollene? Hvem var initiativtaker denne gangen? Var det rom for et godt samspill? Hadde noen av partnerne større dominans enn andre? Hva kjennetegnet dansegolvet? Hvordan oppfattet praktikerne dansen? Hvordan oppfattet forskeren dansen? Hvordan utviklet dansen seg underveis? Spørsmålene på forhånd var mange.

Forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtalen, men er en faglig konversasjon. Hva skiller og hva forener ”aksjonslæringssamtalen” i forhold til et ”forskningsintervju”? Begge former for samtaler har et bestemt formål i motsetning til den hverdagslige samtalen. Men formålene er ulike. I forskningsintervjuet er formålet at forskeren vil samle inn data ut fra den intervjuedes synspunkt. ”Aksjonslæringssamtalen” har som formål å bidra til at samtalepartneren utvikler sin refleksjon over sin praksis. Forskjellen er at i forskningsintervjuet er det forskeren som har størst nytte av samtalen. Spørsmålene er laget for å komme i en vitenskapelig rapport som blir diskutert og vurdert i det akademiske miljø. I aksjonslæringssamtalen er fokuset på studentens praksis. Et annet interessant poeng er at studenten som deltok på studiet, hadde som krav å dokumentere sine funn i en oppgave hvor de vitenskapelige elementene er til stede; problemstilling, empiri, teori og svar (Kalleberg 1992:13), om enn bare i et omfang på 20 sider (se kap.2.4). Sjøl om prosjektleder og student ikke har likeverdige roller i aksjonslæringssamtalen, vil jeg likevel hevde at under studiet blir forskjellen mindre enn den var ved oppstart. Relasjonen mellom prosjektleder og student hadde utviklet seg til en form for ”samdans”.

#### 4.5.3.3 Spenningen

Da jeg nærmet meg den første kommunen begynte jeg å tenke på overgangen fra ”prosjektleder” til ”forsker”. Hvordan ville intervjupersonene oppleve meg i rollen som ”forsker”? Hvordan ville jeg oppleve intervjusituasjonen når jeg hadde skiftet rolle? Kjente jeg dem for godt til å få den nødvendige distansen? Det opplevdes også som et etisk dilemma å skulle møte lærerne som *forsker* hvor hensikten med intervjuene var min forskning, mens



formålet under studietida hadde vært å fokusere på studentene og deres praksis. Dette hadde jeg ikke reflektert over mens jeg forberedte intervjuene. Det var først når jeg var på reise til kommunene, at disse tankene dukket opp. Hvorfor dukket slike tanker opp? Da jeg kom til den regionen hvor lærerne arbeidet, så jeg dem for meg og hvordan det første møtet ville bli. Jeg forestilte meg hvordan det ville bli å møte dem. Og da gikk det opp for meg at vi begge hadde andre roller enn sist vi møttes. Jeg var blitt *forsker* og de var ikke lenger studenter, men lærere. Plutselig var ikke intervjusituasjonen jeg skulle inn i så sjøklar og forutsigbar. Dette skapte en spenning som jeg bar med meg inn i intervjusituasjonen. Jeg tenkte at når jeg var ferdig med intervjuet, kunne jeg gå over til en vanlig samtale med dem om temaene. Dette ville være naturlig for meg å gjøre ut fra at vi hadde utviklet en positiv dialog under studietida. Jeg hadde den oppfatningen at ”intervjuing” innebar en mer distansert forskerrolle og at en form for ”samtale” harmonerte mer med den rollen jeg hadde hatt som prosjektleder

#### **4.5.4 Den andre dansen er i gang**

Hvordan forgikk møtet med lærerne et år etter endt studie? Jeg blei godt mottatt når jeg kom. Innledningsvis vanket det gjerne en kopp kaffe og en hyggelig prat. Samtalen foregikk i et ledig klasserom eller på et konferanserom. Lyder av barn som gikk inn og ut av klasserom kom som bølger med jevne mellomrom og var en påminning om hva som preget lærernes hverdag. Hvordan introduserte forskeren ”den andre dansen”?

Det er ikke slik at jeg har masse spørsmål og du skal ha bestemte svar. Jeg nevner noen områder og så reflekterer du rundt dem. Et ”åpent samtaleintervju” kan vi kalle det.

I betegnelsen av ”samtaleintervjuet” prøvde jeg å signalisere at sjøl om dette var et ”intervju” var det også rom for ”samtale”. Det var en måte å håndtere spenningen som jeg opplevde fordi jeg som forsker nå trengte opplysninger og at vi tidligere hadde hatt ”aksjonslæringssamtaler” med fokus på hvordan læreren utviklet sin praksis.

Når jeg stilte spørsmål, prata lærerne villig i vei. Det tok kort tid å hente opp den kontakten vi hadde hatt under studiet. Vi hadde tillit til hverandre og hadde allerede etablert en kontakt. På den måten hadde jeg nytte av ”den første dansen”. Jeg kunne se av utskriftene at for hvert spørsmål jeg kom med, fikk jeg lange innholdsrike svar tilbake. Samtalen glei så lett at en av lærerene begynte å fortelle om en episode som hun hadde opplevd, og som jeg *ikke* fikk lov til

å skrive om. Slektskapet med den vanlig samtalen kan forføre til en åpenhet som ellers forutsetter gjensidighet og vennskap. Den kan være den "trojanske hesten" som bringer forskeren inn bak den andres grenser. Det er et ansvar som påhviler forskeren å ha "en passende involvering" (Fog 1994:52).

Et annet trekk ved flere av intervjuene var at når jeg hadde fått et fyldig svar, så gikk jeg videre på nye spørsmål. Etter å ha svart på dem, hendte det ofte at lærerne gikk tilbake til tidligere spørsmål og utdypet dem. Det kan tyde på at de hadde noe som de ønsket å meddele. Lærerne hadde også et formål med samtalen. De ville formidle noe de hadde på hjertet. Et intervju kan ha

(...) karakter af en fortrolig samtale, hvori interviewpersonen fortæller interviewerens noget, som er af betydning for ham, og fortæller det, fordi interviewerens er interessert i det, han har at fortælle (Fog 1994:20).

#### **4.5.5 Forholdet mellom nærhet og distanse**

Forholdet mellom nærhet og distanse er relevant å fokusere på når man gjør feltarbeid i "kjent kultur" (Wadel 1991). Før jeg reiste ut for å intervju, stilte jeg spørsmål om det var en ulempe at jeg "kjente til" intervjupersonene fra før. I et hermeneutisk perspektiv er man ikke bare opptatt av å få tilgang til aktørens mening og kontekst, men også forskerens kontekst. Ut fra et slikt perspektiv blir kravet til ikke-å-vite et meningsløst perspektiv i studier av samfunnsmessige fenomen. Forståelsen vil alltid innebære et prinsipp om "oversettelse" på bakgrunn av den forutforståelsen som forskeren har (Paulgaard 1997). Min forforståelse som bygger på at jeg har vært prosjektleder for studiet, har vært medvirkende til at jeg har kommet frem til mine forskningsspørsmål. Relasjonen til de jeg skal intervju hadde jeg etablert via studiet i aksjonslæring. Ulempen ved at man befinner seg i kjent kultur er at det ikke blir satt ord på det som blir tatt for gitt (Wadel 1991:18-19). Ethvert utgangspunkt for forskeren innbefatter fordeler og ulemper. En som gjør feltarbeid i eget samfunn, må streve med å komme seg ut av sin egen kulturelle hjemmeblindhet, mens en som gjør feltarbeid i et annet samfunn, må streve med å komme inn i den fremmede kulturen (Gullestad 1991). Er den kulturen jeg begir meg inn i ved å intervju de svenske lærerne en "kjent" eller "fremmed" kultur? Den er vel både og. Informantene kjenner jeg som studenter fra studiet. Jeg visste også en del om deres utviklingsprosjekt. Men den daglige lærerhverdagen i svenske skoler hadde jeg behov for å stille tilleggsspørsmål om. Dette blei en viktig påminnelse om at jeg kom som en "innenfra - person" og en "utenfra - person" på samme tid.

#### 4.5.6 En ny samdans

Jeg har tidligere beskrevet at et kvalitativt forskningsintervju har til felles med aksjonslæringssamtalen at man er mer opptatt av formålet enn innholdet i samtalen. Likevel skiller forskningsintervju seg svært mye ut fra aksjonslæringssamtalen ved at forskeren bestemmer spillereglene i større grad. Et forskningsintervju kan beskrives slik: det er en asymmetrisk mellommenneskelig relasjon, det er enveis dialog, det er en indirekte og en instrumentell samtale, det inntar en mellomposisjon i forhold til en deltaker og en tilskuerrelasjon og intervjueren besitter det sluttgyldige tolkningsmonopol (Kvale 2001:6).

Starten på intervjuene bar preg av at forskeren styrte samtalen ved hjelp av spørsmål som var laga på forhånd. Fordi forsker og den som blei intervjuet hadde etablert en mer dialogisk preget samtale fra studiet, opplevdes dette for forskeren som en spenning i situasjonen. Den som blei intervjuet, tok opp kontakten på samme måte som den var sist; åpen og imøtekommende. Også ved å henvise til egen praksis kunne det virke som at de hadde noe de ønsket å fortelle. Når forskeren på slutten av samtalen gikk inn og aktivt ga til kjenne eget syn på de saker som læreren tok opp, blei det mer preg av dialog.

I ettertid har jeg lest gjennom intervjuene og reflektert over overgangen mellom de to rollene. Sammenhengen mellom prosjektlederrollen og forskerrollen ga seg utslag på mange måter. At det tidligere var etablert en kontakt, gjorde det greit å få i gang en samtale med lærerne. Spenningen oppstod når jeg gikk over til forskerrollen som jeg opplevde forskjellig fra prosjektlederrollen og tidligere forskerrolle. Den nye rollen måtte jeg prøve meg frem i. Man kunne ikke hoppe over den kontakten som var etablert i den første dansen. Den sammenhengen førte til at når man var ferdig med å gå gjennom temaene fra intervjuguiden, gikk forskeren inn og debatterte det som lærerne sa, og ga til kjenne sin mening om utsagnene slik det hadde skjedd i aksjonslæringssamtalen. Noen ganger lyttet forskeren til lærernes utsagn istedenfor å komme med kritiske oppfølgingsspørsmål. Slike eksempler viser at sammenhengen mellom de to rollene førte til at forskerrollen av og til blei utydelig. Den rollen som jeg gikk inn i som forsker måtte jeg utforme samtidig som jeg gjennomførte intervjusamtalen.

Blei ”den andre dansen” en fortsettelse av ”den første dansen” eller blei det en ny dans? Begge gangene var det forskeren som bød opp til dans. Mens det i den første dansen var lagt opp til at lærerne skulle få utvikle sine dansetrinn, hadde den andre dansen et annet formål.

Forskeren blei like positivt møtt som under den første dansen, men kjente seg noe usikker på dansetrinnene. Forskeren prøvde ulike dansetrinn. Først de nye trinnene som hun hadde øvd inn. Lærerne fulgte opp med å vise hva de hadde lært siden sist. De hadde erfaring med at det var lov å være kreativ. Forskeren fulgte på der læreren viste nye trinn. Det blei en veksling mellom at forskeren ”førte” og at lærerne ”førte”. Forskeren lærte ”nye trinn”. På den måten blei lærerne medskapere til ”den nye dansen”. Både forskeren og lærerne bidro til å skape ”en ny samdans”.

Det er vanskelig å reflektere med nøkterne ord over relasjonen mellom forsker og lærere i intervjusituasjonen som opplevdes svært kompleks. Ved å ta i bruk dansen som metafor har jeg prøvd å se på relasjonen mellom forsker og lærerne med nye øyne. Metaforen ”en ny samdans” skaper en aura av nye bilder rundt seg som sier noe om utviklingen av forskerens posisjon i dette forskningsprosjektet. Ved å redegjøre for forskerens posisjoner gjennom bruk av dansemetaforer, inviteres det til å reflektere over hvilken sammenheng og spenning det var i overgangen mellom rollen fra ”lærerutdanner” til ”forsker” og hvordan det virket inn på samspillet i ”dansen”.

#### **4.5.7 Utvikling av rollene**

”Den første dansen” som universitetet inviterte til, startet opp med forelesninger over teori som kunne gi perspektiv på praksis. Starten på relasjonen mellom prosjektleder og studenter kan beskrives som *teknisk aksjonsforskning* (se kap.2.3). Studieplanen var utviklet og vedtatt på universitetet og studentene hadde ikke innflytelse på innhold og opplegg av studiet.

Underveis fikk de ”danseleksjoner” som de øvde på hjemme. De skrev først to korte oppgaver med refleksjoner over sin praksis som de fikk veiledning på. Etter hvert gjorde de en aksjon/endring i egen undervisning som de også fikk veiledning på fra universitetet. Dialogen stod sentralt i denne veiledningen. I løpet av studiet utviklet relasjonen mellom prosjektleder og studenter seg mer i retning av *praktisk aksjonsforskning* (se kap.2.3) hvor forskeren inntok en sokratisk rolle.

Da forskeren bød opp til ”den andre dansen” hadde lærerne lært seg ”nye dansetrinn” siden sist. Derfor blei det en del famling til å begynne med fra forskerens side. Lærerne ville også være med på å ”føre” i ”den nye samdans”. På den måten kan man si at relasjonen har elementer i seg fra den *frigjørende aksjonsforskningen* (se kap.2.3). Den har mye til felles

med målet for studiet i aksjonslæringen som er at lærerne sjøl skal ta ansvar for å endre egen undervisning.

#### **4.6 Fase 3: Analyse og tolkning**

Jeg har sjøl skrevet ut 14 av de 24 intervjuene, og leid skrivehjelp til å skrive ut de resterende ti. Studentene snakka svensk, men teksten blei skrevet ned på norsk. Etter å ha oppholdt meg mye i Sverige i en periode på 5-6 år, har jeg rimelig godt kjennskap til det svenske språk. Gjennom å ha ledet flere studier i aksjonslæring i Sverige, har jeg også tilegnet meg bra forståelse av yrkesspråket til svenske lærere. Likevel hendte det at jeg traff på noen ukjente ord og uttrykk som jeg måtte få hjelp til å oversette til norsk. De sitatene som er tatt med i avhandlingen er skrevet på svensk.

Ved gjennomlesing av de utskrevne intervjuene og lytting av lydbåndet, var det noen ord som hadde sterkere klang og påkalte min oppmerksomhet mer enn andre. Hvilke ord var dette og hvorfor slo disse ordene inn hos meg? De klangfulle ordene korresponderte med mitt forskningsspørsmål. Det som trådte fram i materialet, trådte i denne sammenheng fram for meg. Under arbeidet med å analysere tekstene lot jeg noen kolleger lese gjennom et av intervjuene. Ut fra sine forskningsinteresser fant de mange andre interessante utsagn fordi de ikke hadde det samme fokuset som jeg. Derfor er det viktig å understreke at det er med utgangspunkt i definerte forskningsspørsmål og forforståelse jeg som forsker ”ser” og ”observerer” det som fremtrer i materialet.

Kvale (1997:137 med henvisning til Georgi 1975) trekker fram at det er viktig at forskeren legger alle kortene på bordet:

(...) Derfor er det ikke det viktigste ved denne formen for forskning hvorvidt en annen posisjon kunne inntas i forhold til dataene (...), men hvorvidt en leser som inntar samme perspektiv som forskeren har uttrykt, også kan se det som forskeren så, uansett om han er enig i dette eller ikke. Dette er nøkkelt kriteriet for den kvalitative forskningen.

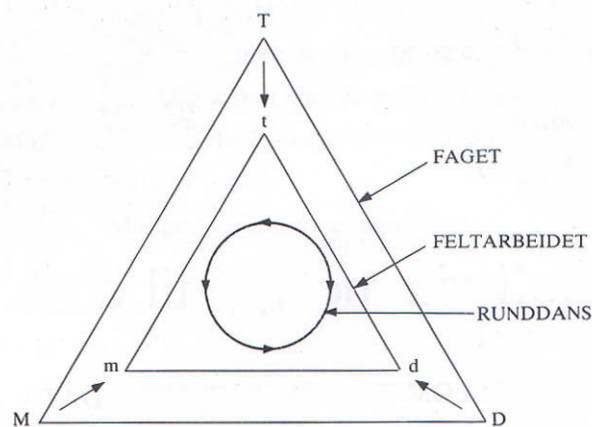
Hvordan gikk jeg fram for å analysere materialet? Kvale (1997:125-126) beskriver fem ulike analysemetoder: meningsfortetting, meningskategorier, narrativ strukturering, meningstolkning og ad hoc meningsgenerering. Han mener at den sistnevnte metoden hvor man bruker ulike teknikker i et fritt samspill, er den mest brukte. Det er den metoden som ligner mest på min fremgangsmåte. Først leste jeg gjennom hvert intervju for å danne meg et

helhetsinntrykk av hver lærer, og streket under viktige setninger ut fra problemstillingen. Så skrev jeg en meningsfortsettende tekst som gjorde at jeg fikk et mindre antall sider å forholde meg til. Deretter la jeg intervjuene ved siden av hverandre og leste dem på "tvers" for å se hva som kjennetegnet svarene for alle lærerne. Kunne jeg finne noen felles for dem? Deretter gikk jeg igjen tilbake til det enkelte intervju og leste gjennom mange ganger. Ved lesing av litteratur fikk jeg ytterligere perspektiv på intervjuene.

I analysearbeidet har jeg vekslet mellom 1) min forforståelse 2) møte med teksten som ga ny forståelse 3) lesing av litteratur 4) tilbake til teksten som ga enda en ny forståelse, osv. På den måten har teksten gitt meg en ny forståelse hver gang jeg vendte meg til den. Dette arbeidet kan beskrives som en hermeneutisk spiral som går oppover og som i prinsippet aldri trenger å slutte (Alvesson og Sköldbberg 1994). Det var ulik "styrke" i datamaterialet. Noe framsto som forgrunn, mens andre forhold trådte tilbake og blei bakgrunn. Funnene kan sies å ha fremkommet i en kombinasjon mellom å skape og å finne (Album 1996, Lykkeslet 2003).

Wadel (1991:129) definerer forskningsprosessen til kvalitativt orienterte forskere som en "runddans mellom teori, metode og data".

T,M,D står for henholdsvis teori, metode og datatyper som man tilegner seg ved å studere de ulike fag, f.eks pedagogikk. T, m, d, står for det utvalg av teorier, metoder og datatyper man tar med seg fra sitt fag og som ofte endres underveis i prosessen. Kvalitativt orienterte forskere er villig til å endre både teori, metode og hva som kan være data både en, to eller tre ganger i løpet av et feltarbeid. Denne runddansen har Cato Wadel (1991:130) illustrert ved hjelp av en figur:



**Figur 3: Runddans mellom teori, data og metode**

Sjøl om det ikke er like enkelt å si detaljert hva som skjer i hver enkelt del av prosessen fordi de henger så nøye sammen, har man som forsker et krav på seg om at man i størst mulig grad skal fortelle om hvordan man har kommet fram til resultatene som presenteres i avhandlingen.

Mens jeg arbeidet med intervjuene, blei det tydelig for meg at lærernes intervju måtte forstås på bakgrunn av den aksjonslæringsprosessen de hadde gjennomført på studiet. Derfor valgte jeg å presentere noen av lærerne ut fra deres kontekst, dvs. hvilken aksjonslæringsprosess de hadde gjennomført og hvilket skoleslag de arbeidet i. Alle 24 lærerne kunne ikke presenteres og derfor måtte jeg gjøre et utvalg. Jeg valgte å bruke som hovedkriterium at lærere hadde startet opp et endrings- og utviklingsarbeid i klasserommet/barnehagen under studiet. Noen av lærerne hadde foretatt et endringsarbeid før de blei studenter og benyttet studiet til å reflektere over det arbeidet de allerede hadde satt i gang. Etersom det var første gangen vi gjennomførte en slik videreutdanning, var vi ikke like konsekvent med å stille krav om at man skulle gjennomføre en ”ny aksjon” under studiet. Åtte lærere blei valgt ut fra følgende kriterier:

- de hadde gjennomført en *ny aksjon* (endrings- og utviklingsarbeid) i studietida
- de representerte *ulike skoleslag*
- de ga *rik beskrivelse av studiets betydning som pedagogisk styrke*
- de uttrykte hvordan de hadde opplevd at studiet hadde gitt dem *ulike aspekter av pedagogisk styrking*

De åtte lærere som blei valgt ut fra disse kriteriene var kvinner. Det skyldtes både at det deltok få menn (4 av 24), og at ingen av dem gjennomførte nye endrings- og utviklingsarbeid mens de var studenter på studiet i aksjonslæring. Et feministisk perspektiv ville gitt et ytterligere perspektiv på datamaterialet. Imidlertid har jeg ikke anvendt dette perspektivet i avhandlingen.

For å tolke det som lærerne fortalte om hva studiet hadde betydd som pedagogisk styrking, har jeg kategorisert jeg utsagnene i to hovedkategorier. Den ene handler om følelsesmessige og den andre om kognitive utsagn. I den første delen av doktorandperioden jobbet jeg mest med de kognitive utsagnene i en veksling mellom empiri og teori. I den siste delen av stipendiatperioden blei jeg mer og mer oppmerksom på at lærerne også uttrykte at de var blitt følelsesmessig påvirket av studiet. Når jeg la fram datamaterialet på forskningskonferanser, så fikk jeg mange spørsmål om lærernes følelsesmessige utsagn. Jeg bestemte meg for å supplere analysen med dette perspektivet. Hvordan de kognitive og følelsesmessige kategoriene henger

sammen og spiller på lag med hverandre, vil jeg komme tilbake til. Disse hovedkategoriene har ført til at jeg har utviklet to teorikapitler for å analysere datamaterialet ut fra. I kapittel 6 har jeg skrevet et teorikapittel om forholdet mellom aksjonslæring og lærerforskning og i kapittel 7 har jeg analysert lærernes kognitive utsagn. I kapittel 8 har jeg laget et teorikapittel om emosjoner og analysert lærernes følelsesmessig utsagn. I kapittel 9 har jeg drøftet hva som hender med lærernes følelsesmessig engasjement etter studiet.



## 5 LÆRERNE

I dette kapitlet presenteres de åtte lærerne. Presentasjonen består av to deler. I den første delen blir deres aksjonslæringsprosjekt presentert og i den andre delen blir intervjuet gjengitt både i en bearbeidet tekst gjort av meg og ved svenske sitat fra lærerne. Aksjonslæringsprosjektet beskrives ut fra følgende punkter: spørsmål, planlegging, gjennomføring, systematisk observasjon og refleksjon (se kap.2.3). Lærernes intervju er gruppert i to hoveddeler ut fra de to forskningsspørsmålene om studiets betydning for pedagogrollen og hindringer og muligheter ved gjennomføring av aksjonslæringsprosessen. De åtte lærerne bor i tre små kommuner i Sverige og arbeider i ulike skoleslag, fra barnehage til videregående skole.

### 5.1 ANNA

#### AKSJONSLÆRINGSPROSJEKT

##### *Spørsmålet oppstår og planer legges*

Anna hadde arbeidet i nesten tjue år som lærer i matematikk og fysikk og var tilsatt på et gymnas i kommunen. Hun ville bruke studiet i aksjonslæring til å finne ut hvilke faktorer som virker inn på elevenes læringsprosesser og motivasjon for læring. Hun bestemte seg for å fokusere på elevene på det naturvitenskapelige (NV) programmet, både fordi hun underviste de fleste timene der, og fordi Skolverket<sup>8</sup> hadde kritisert NV-programmet for undervisningsmetoder og innhold. Elevene på NV-programmet begrunnet sine valg av innretning med at det var en bred utdanning som ga mange muligheter når de skulle gå videre i utdanningssystemet. En del av de elevene som gikk på dette programmet, hadde ikke noen spesiell interesse for naturvitenskap eller matematikk. Hun understrekte at de fleste NV-elever ikke manglet motivasjon. De hadde som regel god studiekompetanse, høy sjøldisiplin og en sterk indre motor, men det fantes en mindre gruppe i hver klasse som var lite engasjert. Hun ønsket å vekke motivasjonen hos disse elevene og gjøre læringen mer lystbetont. Med dette som bakgrunn formulerte hun følgende spørsmål til sitt aksjonslæringsprosjekt: ”Hur kan man utveckla elevaktiva arbetssätt som väcker lärandelust och inspiration hos eleverna inom NV-programmet”?

---

<sup>8</sup> Studentens referanse: Skolverkets rapport 149/1997

Med utgangspunkt i pedagogisk teori<sup>9</sup> trakk Anna fram refleksjon og ettertanke som viktig i lærende organisasjoner. Derfor ville hun at elevenes refleksjoner over egen læring skulle være sentral i undersøkelsen. Med henvisning til Tiller ville hun gå videre fra individuell refleksjon til refleksjon i grupper, fordi refleksjon sammen med andre kunne utvikle kreativ kraft og kommunikasjon. Hun ville derfor finne ut hva elevene syntes om gruppebasert arbeidsmåte. Det andre momentet som hun hentet fra pedagogisk teori, var sammenhengen mellom elevenes tid og det å være aktivt engasjert i meningsfulle oppgaver<sup>10</sup>. Gjennom prosjektet ville hun utvide elevens "time-on-task" for å øke deres motivasjon. På den bakgrunnen ville Anna undersøke hvordan elevenes læring blei påvirket av; en mer sjølstendig og mindre lærerstyrt arbeidsmåte, permanent tilgang til eget klasserom, en laborativ arbeidsmåte, fagintegrering, gruppebasert arbeidsmåte og regelbundet skriftlig refleksjon. Hun ønsket å begynne med prosjektet under studiet, men planla å fortsette i to år til.

#### *Aksjon med observasjon og refleksjoner underveis*

I løpet av det året hun var student, gjennomførte hun, delvis sammen med kolleger i arbeidslaget, ulike former for undervisning, observerte og reflekterte kontinuerlig over dette. Det første hun ville finne ut, var forholdet mellom en mer sjølstendig og mindre lærerstyrt arbeidsmåte. I fysikk startet hun med en innledning hvor hun gjennomgikk noen viktige temaer. Så fikk eleven anvisning for hvordan de skulle arbeide, instruksjoner for ulike forsøk og problemløsningsoppgaver i boka som skulle løses. Materialer for laboratoriearbeid fantes tilgjengelig. Anna oppfordret elevene til å bestille gjennomganger av henne hvis de opplevde problemer. Temaet skulle strekke seg over et bestemt antall uker. På slutten skulle hun sammen med elevene gjennomgå resultatene av fysikkforsøkene og løsningene på problemene. Som en avslutning hadde hun planlagt å gi elevene noen praktiske problemer som skulle løses i grupper og leveres inn til vurdering.

Anna observerte elevene mens de arbeidet. Visse grupper arbeidet intenst og engasjert. De blei igjen etter skoledagens slutt for å gjøre ferdig påbegynte forsøk eller regne ferdig ut fra egne delmål. Hun opplevde stor frustrasjonen over at noen grupper viste lite engasjement og hadde problemer med å komme i gang med arbeidet. Spesielt i begynnelsen klaget elevene over at det var vanskelig å forstå og løse oppgavene. Ved etterspørsel hadde hun flere gjennomganger av problemløsningsoppgavene. Dessuten dreiv hun et intenst

---

<sup>9</sup> Studentens referanse: Tiller, T. (1998): *Lärande i vardagen*. Gothia förlag

<sup>10</sup> Studentens referanse: Madsen, T. (1994): *Lärares läring*. Studentlitteratur

veiledningsarbeid. Det viste seg at tiden som var satt opp blei for knapp, så deadline blei flytta fram to uker.

Etter noen uker fikk elevene skrive ned sine refleksjoner om arbeidet. Refleksjonene tydet på at elevene satte pris på arbeidsmåten til tross for at området var vanskelig. De mente det var en givende arbeidsmåte som utviklet det å ta ansvar. De fleste ga uttrykk for at det ga mer og var triveligere å jobbe sammen i gruppe enn å arbeide individuelt. Flere elever mente at det burde være flere lærergjennomganger av stoffet. Noen elever løftet fram at det var bra å få tenke sjøl først og siden få en gjennomgang av læreren. Sluttgjennomgangen blei godt mottatt av mange. Hun opplevde at elevene var svært motiverte og oppmerksomme under denne sammenfatningen.

Ved neste tema i fysikken arbeidet Anna mer tradisjonelt, dvs. gjennomgang med demonstrasjon, elevarbeid med problemløsning og lekseforhør når kapitlet var ferdig. Elevenes sammenligning av de to arbeidsmåtene ga ikke noe entydig svar. Noen elever foretrakk den mer lærerstyrte arbeidsmåten og andre mente det var triveligere med den sjølstendige modellen. Det som kom tydelig fram, var at mange satte stor pris på hennes gjennomgang av stoffet. Anna begynte å reflektere over om det opplevdes meningsfullt for elevene når lærerne gjennomgikk nytt stoff. Hun resonerte seg fram til at for de fleste elevene hørte en viss lærergjennomgang til begrepet "time-on-task". På bakgrunn av elevenes refleksjoner, oppsummerte Anna at i det videre arbeid med fysikken ville hun starte med gjennomgang av grunnleggende teoretiske temaer med demonstrasjoner av teorien. Med dette som base kunne elevene gjennomføre et sjølstendig arbeid i dialog med hverandre.

Med hjemmeklasserom oppfattet Anna et rom der elevene hadde de fleste timene, men også et rom som var disponibelt for elevene til individuelt arbeid eller gruppejobbing. Dette kunne brukes når de hadde ledige timer og før og etter skoledagen. Erfaringene viste at det alltid satt elever der i de undervisningsfrie timene. Som regel var det fra tre til ti elever som satt og jobbet og som ofte ba om hjelp når hun stakk innom. Gjennom intervju med elever som tok gymnasutdanning via voksenopplæringa, blei hun oppmerksom på at man der skilte mellom rom der læreren gjorde sine gjennomganger og rom der elevene arbeidet sjølstendig. Dette inspirerte henne til å ville videreutvikle ideen med hjemmeklasserom.

Å gjøre praktiske forsøk i naturfaglige emner, var ansett for å være viktig for økt forståelse for elevene. Anna hadde observert at visse elever hadde lite engasjement under dette arbeidet. Dette kunne skyldes at forsøkene ikke var tilstrekkelig interessant eller meningsfull eller at de var for vanskelig. Hun syntes det var viktig at forsøksoppgavene havnet på rett nivå, rett vanskegrad og at de hadde tilknytning til virkeligheten og ønsket derfor å jobbe videre med dette.

Når det gjaldt tverrfaglig samarbeid, hadde arbeidslaget mye de kunne utvikle. Men tida hadde ikke strukket til. Noen små forsøk var blitt gjort og tatt godt i mot av elevene. Oppgavene var blitt løst i grupper. Gjennom intervju, refleksjoner og observasjoner kom det fram at elevene hadde trivdes med å arbeide i grupper. Det hadde stimulert til dialog og samarbeid og gitt flere perspektiv ved problemløsning.

Anna og hennes arbeidslag bestemte seg for å innføre refleksjon hver uke for elevene i NV1-klassen. De skulle reflektere over egen læring, spesielle vanskeligheter, arbeidsmåten osv. Da refleksjonsmetoden blei presentert for elevene, møtte lærerne massiv motstand. Likevel satte de i gang med refleksjonene og ba elevene skrive noe på datamaskin hver fredag og sende det til læreren. I løpet av de åtte ukene som metoden blei prøvd, minsket motstanden. Flere skreiv at de syntes det var betydningsfullt, men mange elever skreiv aldri noen refleksjoner. Lærerne bestemte seg for å fokusere på de som skrev og gi dem respons, og i første omgang la elevene som ikke skrev, være i fred til man hadde noen erfaringer som kunne legges fram. Anna mente at refleksjonsskriving hos elevene var noe som kunne utvikles mer neste skoleår.

#### *Refleksjoner etter avsluttet aksjonslæringsprosess*

I det videre arbeidet ønsket hun å utvikle en modell hvor man skulle skjære ned på antall tradisjonelle skoletimer. De lærergjennomganger som skulle gjøres, skulle være basis for et sjølstendig arbeid. Problemløsning og sjølstendige oppgaver kunne gjøres i resten av tida på et eget klasserom. Elevene ville få en timeplan for når lærerne var tilgjengelige for dem. Anna så for seg at med et slikt opplegg kunne man oppnå flere effekter. Arbeidet kunne bli mer lystbetont når man disponerte sin egen tid fritt. Det var større mulighet for å arbeide ut fra egen læringsstil. Samarbeid mellom elevene ville bli styrket. Tidsbruken kunne også bli mer effektiv. Kanskje kunne man oppleve muligheten til større tilknytning til livet utenfor skolen? Anna reflekterte også over at denne forhåpningen kunne være feil, det kunne tenkes at elevene

ville bli mer stresset med den nye modellen. I det videre arbeidet ønsket hun å skaffe seg erfaring med hvordan elevene opplevde den nye arbeidsmåten.

Anna mente at det måtte skapes en ny struktur på gymnasprogrammet for at denne modellen skulle kunne fungere. Lærerne på NV - programmet måtte frigjøres fra involvering i andre program. En slik organisering trodde hun ville føre til at lærerne kom til å føle seg mindre splittet og at det ville bli lettere å finne tid for møter til arbeidslagene. Forutsetningene for å få en slik modell til å skulle virke, syntes umulig fordi lærerne var engasjert i ulike program og skolen ikke hadde overflod av klasserom. På en videokonferanse under studiet hadde hun hørt en foreleser snakke om å forsere hindringer som man møtte i sitt endringsarbeid. Budskapet var at det var viktig å ikke gi opp, men se mulighetene. Dette hadde hun båret med seg i sitt arbeid.

Anna avsluttet sine betraktninger med at det hadde vært spennende, interessant og vanskelig å arbeide med prosjektet. På den ene siden hadde hun i blant kjent et stort mismot over at hun hadde gitt seg i kast med en slik stor og krevende oppgave. På den andre siden hadde det gitt henne mye. Det hadde satt i gang tankeprosesser på mange plan. Hun trodde at hun hadde utviklet evnen til å reflektere og analysere. Hun hadde også lest mye interessant litteratur om læring og forskning på det området. "Min förhoppning är nu att jag skall ha möjlighet att fortsätta denna vandring och att den i slutänden skall leda till en positiv utveckling från elevernas horisont".

## **INTERVJU**

### *Studiets betydning for pedagogrollen*

Anna uttaler at hun lenge hadde hatt lyst til å legge opp undervisningen annerledes. Men skrittet kjentes for stort ut til å gjøre det på egen hånd. Gjennom studiet i aksjonslæring såg hun muligheten for å gjøre det. Studiet ga henne legitimitet i forhold til kollegiet til å prøve ulike ting. Det var i orden for hennes kolleger at hun la opp undervisningen annerledes og at hun fikk et eget hjemmeklasserom, fordi det inngikk i studiet.

Jag har haft lust, eftersom jag sett många exempel på hur man kan jobba på ett annat sätt, men att ta steget och prova själv, det steget är stort. Genom studiet i aktionslärande fick jag tillfälle att ta det steget. Och det känns ju som att det steget var väldigt viktigt. Det är tack vare det som vi jobbar annorlunda i dag. Vi har organiserat om oss en del.

Det som påvirket henne til å legge om sin undervisning, var intervjuene hun hadde gjort med elevene på voksenopplæringa og pedagogisk litteratur som hun leste. Elevene på voksenopplæringa var svært positive til det gode læringsmiljøet som hadde utviklet seg i deres hjemmeklasserom som de disponerte hele dagen. Gjennomgang av undervisningsstoff skjedde i andre rom. En av elevene som hadde kommet over fra det vanlige gymnaset, uttalte at det var stor kontrast til læringsmiljøet han hadde opplevd på det vanlige gymnaset hvor læreren stengte døra når timen var over og overlot elevene til å studere på egen hånd. Nå var læreren mer tilgjengelig og i tillegg kunne elevene sitte sammen og løse oppgaver. Samtalen med elevene på voksenopplæringa ga Anna virkelig lyst til å jobbe slik hun gjør nå. Litteraturen og diskusjonene om "time - on - task" hadde også vært utslagsgivende for omlegginga. Anna jobber fortsatt etter den nye modellen som hun utviklet under studiet. Klassen er begynt i 3NV. Flere ganger i uka har klassen arbeidsøker hvor hun bare har korte gjennomganger, og siden bestemmer eleven sjøl hvilke fag de vil jobbe videre med. Da sitter elevene i hjemmeklasserommet som er deres arbeidsplass. På forhånd har klassen satt opp mål for hvor langt de skal komme i løpet av uka. Nå bestemmer elevene sjøl når de tar lunsj eller pause. De stramme reglene for når det er time og når det er friminutt er brutt. Anna har samtalen med elevene om at de bestemmer sjøl om de vil spille kort i korridoren og heller jobbe hjemme, for ingen andre kan gjøre oppgavene. Hun opplever at elevene er seg sitt ansvar bevisst. Anna regner heller ikke sin tid som før. Det er mer målene som styrer arbeidet hennes, og slik er det med elevene også. Elevene hennes lykkes godt med sine studier. Alle 24 elevene kunne velge bort Fysikk B og Matematikk E, men har valgt å ta disse kursene. Anna tror det kan være et tegn på at elevene trives med fagene og arbeidsmåten.

I første klassen skreiv elevene skriftlige refleksjoner hver uke og fikk tilbakemelding fra lærerne. Elevene syntes det blei for ofte, så i andre klassen bestemte de at eleven skulle skrive bestemte uker. Da Anna skulle på helgetur til London, mente elevene hun skulle skrive refleksjoner på engelsk når hun kom tilbake. Elevene kommenterte det hun hadde skrevet og rettet litt grammatiske feil. De skreiv at de ønsket seg en studietur til London og resultatet blei at nå forbereder klassen seg til det.

Når Anna skal svare på spørsmålet om studiets betydning for henne som lærer, svarer hun først at det er vanskelig å vite hva som er årsak til det ene og hva som er årsak til det andre i og med at det er en prosess hun hele tiden går gjennom. Så går hun videre i si tenkning.

Visst har det det. Det har framför allt väckt en lust att utveckla och förändra och sedan se att det går att göra saker. Så indirekt kan man naturligtvis ha blivit påverkad. I och med att jag tagit nya steg, så visst har man blivit påverkad - jag menar att det är studiet i aksjonslärande som till stor del har satt i gång det.

Hun løfter fram viktigheten av å reflektere. Det synes hun at hun har fått bevis for. Hun har erfart hvor nødvendig det er å gå videre fra sjøle tanken om å endre på noe, til å reflektere gjennom og skrive en plan for hvordan hun vil forandre noe. Deretter kan arbeidslaget sette seg ned og sammen diskutere hvordan man vil gå videre. Når hun diskuterer refleksjon med de øvrige kollegene, sier de at de reflekterer hele tiden. Hun er enig i at lærere reflekterer over hva man gjør i timene og hva man vil endre neste gang, men det kommer ingen konkrete endringer ut av det. Hun synes det er vanskelig å få folk med seg på den måten hun praktiserer refleksjon.

#### *Muligheter og hindringer for å praktisere aksjonslæring*

Anna ønsker at arbeidslaget skulle kunne treffes oftere og mer organisert. De er tre hovedlærere som utgjør arbeidslaget. De underviser i svensk/engelsk, matematikk/fysikk og biologi/naturfag/kjemi. Hun synes det er et hinder at de er engasjert i andre program. Dersom de hadde vært bare på NV - programmet, hadde de kunne gjort mye mer. Tiden er en hindring, for ellers synes hun at de har store muligheter slik de har organisert seg. Som programutvikler har hun medvirket til at organiseringen av NV - programmet har blitt endret. Hun har et arbeidslag, men det er hun som driver fram dette med refleksjoner. Arbeidslaget foreslår ting som de vil planlegge. "Aktionslärande säger at vi måste se på vad vi gjorde och hur det gick". Anna kunne tenke seg en gruppe hvor man kan få diskutert det man har gjort og få litt støtte for den måten å jobbe på.

Hun har "fått på nesen" av og til fra sine kolleger. Hun forteller at når hun prøver nye ting, skaper det uro hos tradisjonelle lærere som tror de gjør det eneste rette. Anna opplever at kollegene ikke liker at man prøver ut andre saker. Hun innser også at fordi hun driver på med utviklingsarbeid sees hun også bedre ovenfra - fra ledelsen. Dette skaper også uro. "Men jag berörs inte så mycket av det. Det beror inte på mig".

Anna formidler at mange av hennes kolleger ikke deler hennes syn på hvilke saker som er viktig. Det har vært mye problemer med ny arbeidsavtale. Individuelle lønninger har skapt mye misnøye. Anna tror at hennes kolleger er frustrerte fordi de ikke opplever at de får den

anerkjennelsen de synes de fortjener. Hun mener at kollegene er dyktige pedagoger og som blir satt pris på av elevene, men som har aldri fått noen uttelling for det. Derved har hennes kolleger problem med å anerkjenne andre. Hun synes det ville vært triveligere om alle jobbet mot det samme. ”Jag är ganska ensam, och känner att jag har svårt att förankra saker och ting”.

Arbeidslaget er isolert, men hun tror at gjennom at de jobber på denne måten og får gode resultater, vil det med tiden få en spredningseffekt. Hun er sjølgående når det gjelder motivasjon for å utvikle sitt arbeid.

Jag vet att jag har en inre kraft som driver mig (...). Jag behöver inte att någon drar i mig, men jag vill ändå känna liksom att det jag gör är bra.

Etter at studiet var ferdig, har det vært snakk om å ha små seminarer for kollegene, men det blei ikke realisert fordi de ikke var interessert. Det synes Anna sier mye.

Jag skulle hemskt gärna haft små seminarier för de olika programområdena på studiedagarna, för att berätta hur vi jobbar. Vi har stor kompetens som vi kan ge vidare, men de flesta tänker inte så (...). Svårt att vara profet i sitt eget land.

### **Oppsummering**

Anna startet ut fra en plan om å la elevene få mer tid til eget arbeid med referanse til begrepet ”time-on-task” fra pedagogisk litteratur. Under prosessen oppdaget hun at hun må justere sine planer fordi elevene ba om flere forelesning i noen emner i NV - fagene. På den måten har hun prøvd ut og justert undervisningsopplegget og definert hva ”time - on - task” kan bety for de elevene hun hadde det året. Et viktig redskap for å finne ut hva elevene hadde lært av hennes undervisning, var elevloggene.

Under intervjuet fortalte Anna at studiet ga henne legitimitet til å endre sin praksis. Det overrasket meg. Denne betydningen av studiet fikk vi ingen signaler om mens hun var student. Hva skyldtes det? Var det universitetets manglende kunnskap om å etterspørre denne kunnskapen? Under studiet fremstod Anna som en engasjert og reflektert student som endret sin praksis og skrev rapport om ”aksjonen” som del av studiet i aksjonslæring. Hva kunne grunnen være til at hun behøvde denne bekreftelsen når hun skulle endre undervisningen? Hvem trengte hun den legitimiteten overfor? Et aspekt er at det ”koster” noe for den som endrer en virksomhet. Man tar en risiko når man prøver noe nytt. Man vet ikke på forhånd om



man lykkes. Et annet aspekt er at når man endrer noe i en skole, blir man tydeligere for de andre. Man stikker seg fram i skolelandskapet. For noen lærere skaper endringen en trussel mot den praksis som man sjøl representerer. Ledelsen på skolen hadde heller ikke sett at hun trengte oppmuntring i sitt arbeid. Sjøl om hun har en indre kraft som driver henne i sitt utviklingsarbeid og arbeidslaget fungerer godt, er ikke det tilstrekkelig når hun mangler støtte fra ledelse og møter kritikk fra kolleger. Intervjuet med Anna viser tydelig en spenning mellom drivkraften og lysten til å endre og ensomheten hun opplever fordi kolleger utenom arbeidslaget yter motstand. Derved blir studiet nødvendig som en støtte for at Anna skal sette i gang endring. Hva var det med studiet som ga henne legitimitet?

## 5.2 BRITA

### AKSJONSLÆRINGSPROSJEKT

#### *Spørsmålet oppstår*

Utgangspunktet for aksjonslæringsprosjektet var at personalet i førskolen der Brita arbeidet, hadde opplevd at det var blitt vanskeligere å fange barnas oppmerksomhet i hverdagssituasjoner og under morgensamlingene. Barna var ofte fokusert på helt andre ting enn det de voksne ville formidle. Det var blitt vanskeligere å nå fram til barna. De var ikke så forventningsfulle på samlingene som de hadde vært da Brita begynte i yrket tjue år tidligere.

De voksne hadde begynt å spørre seg hvorfor ungene ikke lyttet til de voksne. I løpet av de årene hun hadde vært ansatt som førskolelærer, hadde antallet barn i førskolen økt og blitt yngre.<sup>11</sup> Kravet om å tilfredsstille den enkeltes behov hadde økt. Ettersom barna var i førskolen store deler av dagen, hadde de sine lekekamerater der og det førte til et større lekebehov. Det virket som om barna hadde bruk for andre stimuli enn tidligere. De var ikke like forventningsfull til voksne ved samlinger som når Brita begynte i arbeidslivet. Denne nye situasjonen og diskusjonen rundt dette var årsaken til at Brita hadde søkt om å få delta på studiet i aksjonslæring.

Hun hadde året før gått på et kurs om ”den magiske språkposen”<sup>12</sup>. Formålet med disse posene var opprinnelig å stimulere språkutvikling hos tospråklige barn. Språkposer blei sydd

---

<sup>11</sup> Ved fylte 6 år sluttet barna i førskolen og begynte på skolen

<sup>12</sup> Studentens referanse: Nyberg, M.L. (1966): *Den Magiska Språkposen*. Eget tryck

av stoff i forskjellige farger. I hver pose var det et antall figurer knyttet til et bestemt tema. På samlingsstunden var posens innhold utgangspunkt for å sette i gang samtalen med barna. Brita bestemte seg for å prøve ut om dette kunne hjelpe dem i arbeidet med ungene. Sammen med arbeidslaget formulerte hun sin problemstilling slik: ”Kan vi øke barnens lærande lust genom att använda den magiska språkpåsen”?

#### *Planlegging, handling, observasjon og refleksjon*

Førskolelærerne sydde poser og skaffet rekvisitter til å fylle dem. Posene fikk forskjellige navn: språkposer, sangposer, eventyrposer etc. Barnegruppa blei delt i to mindre grupper og hver gruppe hadde språkposesamling i et eget rom. Til å begynne med var innholdet i posene skjult for barna. Ungene fikk velge hvilken pose som skulle brukes, og så blei rekvisittene tatt ut av posen som utgangspunkt for en samtale.

Førskolelærerne behøvde ikke gjøre noen større presentasjoner av denne arbeidsmåten for å få ungene til å bli interessert i språkposene. Allerede etter noen få ganger visste ungene hva det innebar å ha språkposesamling. Det virket også som om det var enklere for barna å konsentrere seg når det var rekvisita med. Når antallet barn blei mindre, blei det lettere å nå hvert enkelt individ. Kommunikasjonen blant barn og mellom voksne og barn økte.

Tidligere var det noen barn som hadde overdøvet de andre, men nå syntes det som de i større grad orket å lytte til hverandre. De voksne kom ikke alltid med svar når barna spurte, men lot dem komme med forslag. Når spørsmålene kom fra barna sjøl, virket det som de var mer interessert i å lytte og prate. De gruppene som hadde vært sammen på språkposesamlingene, ville ofte fortsette å leke sammen når de kom tilbake på avdelinga.

Brita fant støtte i Vygotskys teorier<sup>13</sup>. Hun skriver at ifølge Vygotsky tilfører hver elev et personlig bidrag til samarbeidsprosessen. Istedenfor en ensidig aktivitet fra voksen til barn, handler det om et samarbeid som hver og en av partene bidrar til ut fra sine forutsetninger. I språkposesamlingen mente Brita det blei skapt rom for denne gjensidige assistansen som Vygotsky beskriver. Barn med ulike erfaringer på ulike utviklingsnivå møttes. Som leder av samlingsstunden syntes Brita at hun hadde store muligheter til å styre og veilede barna med utgangspunkt i det som var interessant for dem. Brita trakk også fram hvordan barna lærte seg

---

<sup>13</sup> Studentens referanse: Bråthen, I. (1998): *Vygotskij och pedagogiken*. Studentlitteratur

flere ord og begrep om omgivelsene gjennom å delta i aktiviteter og opplevelser sammen med kamerater og voksne.

De voksne intervjuet ungene etter hver samling for å få vite hvilke opplevelser de har hatt med språkposene. Eksempel på intervju med en gutt på 4,5 år:

Den påsen som har månar. En sjökapten och två båtar. Den där med björnarna och Guldlock. Båda två tyckte jag om. För att den var rolig. Att Guldlock hittade 3 små björnar och när hon träffade dom sprang Guldlock hem till sitt slott. Jag kommer inte ihåg vad jag har lärt mig. Jag har inte tänkt på det förut. Men jag har tyckt om samlingarna.

Brita og hennes arbeidslag reflekterte etter intervjuene at de første posene syntes å ha gjort størst inntrykk. Det virket som ungene likte språkposene, men de hadde problemer med å uttrykke hva de hadde lært seg.<sup>14</sup> Etter hver språkposesamling skrev de også ned observasjoner om barna og hva de som pedagoger hadde lært. Derved blei det lettere å følge barnas læring og behov for utvikling. Det som er skrevet ned kan man vende tilbake til og hente informasjon fra. Og mens man skriver, skjer det en refleksjon over det som har skjedd. Brita konkluderte oppgaven med at språkposesamling i et tilpasset miljø med en liten gruppe med barn og med et utvalgt pedagogisk materiale gir tid og rom for læring og ettertanke.

Arbeidslaget ønsket å fortsette med språkposene. I samspillet mellom voksne og barn hadde de erfart at barns læring økt. De hadde sett nytten av planlegging, forberedelse og dokumentasjon i arbeidet med språkposene. Det var vanskelig å si om barna lyttet mer til voksne i hverdagssituasjonene, fordi oppmerksomheten hittil hadde vært retta mot språkposesamlingene.

## **INTERVJU**

### *Studiets betydning for pedagogrollen*

Under studiet opplevde hun at hennes erfaringer kom fram. Det som tidligere bare hadde passert, kom fram fordi hun hadde tid til å reflektere. Hun fikk tenkt igjennom hva hun mente om ulike ting og finne ut hva som var viktig. Når de diskuterte pedagogisk litteratur på studiet, henviste hun ikke bare til bøkene, men også til egne erfaringer.

---

<sup>14</sup> Ungene har lært seg eventyr, men har vanskelig for sjøl å sette ord på hva de har lært seg

Det är inte teori som gäller för mitt ställningstagande, men mina erfarenheter säger mig att det här tror jag på, så här vill jag jobba. Jag har blivit styrkt i min pedagogiska roll.

Når hun diskuterer med kolleger eller vikarer så behøver hun ikke henwise til hva som står i bøkene eller at noen andre har uttalt seg om det. For nå kan hun si: ”Jag tycker så här, så här har jag känt och kann anvenda mina ord för det”.

Hun opplever en ny form for sikkerhet, sjøl om det finnes mange mennesker som ikke bryr seg om hva man sier når man ikke henviser til bøker. Hun synes det har gitt henne stimulans til å jobbe videre i 20 år til, sjøl om hun ikke visste det da hun søkte på studiet. Studiet har også gitt henne en ny tenning. Hun har lært at hun ikke skal gi opp. Det var mye arbeid for å få til opplegget med språkposer. Først måtte hun sørge for at de fikk delta på et kurs om språkposer, og deretter måtte hun finne ut på hvordan de skulle bruke disse språkposene. Det var ikke bare å putte figurer ned i posene. Arbeidet med språkposene synes hun har gitt et dypere perspektiv på hvordan barn fungerer i mindre grupper. Hun har erfart at de er blitt tryggere og våger å prate mer.

#### *Muligheter og hindringer for aksjonslæring*

Da studiet var ferdig, hadde de laget ti språkposer og manus til fortellinger. Det opplevdes spennende av Brita og hennes kolleger. Året etter var både hun og kollegaen syk. Da gikk lufta litt ut av dem. De hadde så høye ambisjoner og ville så mye, men orket ikke med alt. Brita lurer på om de høye ambisjonene har vært medvirkende til at de blei syke. Nå har de lyst til å begynne igjen. De vil lage flere fortellinger fordi de synes tilbudet er for lite. For de voksne begynner det å bli reprise, så da ønsker de å lage flere poser å velge mellom. Da trengs det tid og penger til å kjøpe inn rekvisita. De har ikke så mye penger på hennes førskole. Hun har hatt språkposer i dag og forteller at de skal satse på å bruke dem hver onsdag fremover. ”För vi tycker att det är ett bra sätt att arbeta på: dels för att ha det roligt tillsammans och dels för att lära sig saker”.

Hun trives i eget arbeidslag som består av to førskolelærere og en barnepleier. Hun opplever at de fortsatt er nysgjerrige og søker nye impulser. Det gjør hverdagen mer stimulerende. Arbeidslaget har stor frihet innenfor barnehagens rammeplan. Brita skulle ønske at hele arbeidslaget hadde deltatt på studiet ettersom de hadde skrevet søknaden sammen.

Kommunen hadde lovt at arbeidslaget også skulle få følge noen forelesninger på studiet. Når det ikke blei noe av det, mista de litt interesse.

Som førskolelærer arbeider Brita 38 timer i uka med barn og deltar i personalmøte en kveld i måneden. Høsten etter at studiet var ferdig, var barnegruppen veldig urolig, så det var vanskelig for en voksen å forlate gruppa for å planlegge pedagogisk utviklingsarbeid. Dette året ser hun mulighet for å kunne gjøre individuell planlegging i løpet av arbeidsdagen som hun har krav på. Hun synes det er for lite tid til å dokumentere og for å diskutere i arbeidslaget. Hun tror de ville kommet lengre hvis de hadde hatt mer felles tid. Hun kunne tenkt seg at arbeidslaget hadde to timer i uka på dagtid etter at ungene er gått hjem, slik skolen har det.

Det er mange som har etterspurt hennes kompetanse. Den presentasjonen hun gjorde om sitt prosjekt på studiets sluttseminar, gjentok hun etterpå for politikerne i barne- og ungdomsnemnda i kommunen. Hun fikk takkebrev fra ordføreren etterpå. På en høyskolekonferanse om arbeidslag, blei hennes arbeidslaget invitert til å legge fram sine erfaringer sammen med arbeidslag fra andre kommuner. Kolleger på flere førskoler og førskolelærerstudenter har lest rapporten hennes og tatt kontakt. En representant for det regionale Skolverket har besøkt førskolen hennes sammen med hennes rektor og gitt svært god tilbakemelding. Skolverket har dessuten valgt ut denne førskolen som et ledd i granskningen av kommunens virksomhet. Brita har fått mye respons på sitt aksjonslæringsprosjekt. Når hun arbeidet med prosjektet, var hun opptatt av hvordan hun skulle skape en god læringssituasjon for ungene, og tenkte ikke på at andre skulle ha interesse av det hun gjorde. ”Det känns positivt att det här ger andra något. Det känns att det är verdfullt”.

### **Oppsummering**

Hva slags endring har hun gjort? Med utgangspunkt i barnas uro ved samlingsstundene, har hun omorganisert og konkretisert undervisningen gjennom å bruke språkposer. Derved fikk hun et større fokus på barns medvirkning i samtalen, og det blei enklere å nå den enkelte. På samme måte som Anna, har hun skrevet ned refleksjoner etter samlingene for å ta vare på observasjonene. Det er interessant å legge merke til at Brita også har satt i gang refleksjoner hos ungene for at de skal uttrykke hva de har lært. Et motspørsmål kan være: Er disse små ungene i stand til å formulere språklig hva de har lært?

Under intervjuet med Brita blei jeg interessert i hennes utsagn om at studiet hadde medvirket til at hun hadde opplevd at hennes egne erfaringer hadde kommet tydeligere fram. Når hun diskuterte med de andre studentene på studiet, anvendte hun både teori og egne erfaringer. Dette har styrket henne slik at i møte med andre kolleger, trenger hun ikke henvise til bøker, men kan formulere hva hun sjøl hadde erfart. Brita hadde arbeidet som pedagog i tjue år. Derfor er det interessant at studiet har gitt henne merkbar større faglig sjøltillit. Hvorfor er det slik? Følelsesmessig har studiet gitt henne ny stimulans og tenning. Hva skyldes det?

### **5.3 CECILIE**

#### **AKSJONSLÆRINGSPROSJEKT**

##### *Spørsmålet oppstår*

Cecilie arbeidet på 3.klassetrinnet sammen med tre andre lærere. Lærerne syntes det var mye uro i klassene og lurte på hvordan man skulle kunne snu klassenes negative trend. De syntes sjøl de brukte for mye munn på elevene. I stedet for å bli motløs, ønsket de å se på jobben sin som noe positivt. Barna fantes der og det var den virkeligheten de som lærere skulle forholde seg til. Etter en del diskusjoner bestemte lærerne seg for å arbeide med å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Men hvordan skulle de gjøre det? De bestemte seg for å sette seg inn i involveringspedagogikken gjennom litteratur<sup>15</sup>. Problemstillingen de valgte var: ”Kan man utveckla social kompetens hos barn genom att lägga involveringspedagogiken till grund för undervisningen”?

##### *Planlegging, handling, observasjon og refleksjon*

Grunnen til at Cecilie syntes involveringspedagogikken var så anvendbar i skolen, var at man kunne arbeide med barn i grupper og bruke gruppens positive kraft til å støtte den enkeltes utvikling og samtidig skape en positiv atmosfære i klassen. Det første problemet Cecilie tok fatt på var å skape arbeidsro i klassen. Hun lurte på hvorfor ikke elevene hørte etter når hun snakket til dem. En av elevene sa en gang etter å ha blitt tilsnakket: ”Vi får aldrig prata i klassrummet, det är så tråkigt”. Cecilie funderte på om det virkelig var slik at elevene ikke forstod når de skulle være stille og hvorfor. I diskusjonen med klassen kom det fram at elevene syntes de aldri fikk prate og var misfornøyd med det. Gjennom samtale fant de ut hvordan de ville ha det i klassen når de arbeidet og laget regler for det. Til å begynne med

---

<sup>15</sup> Studentens referanser: Nissen, P. (1979): *Involveringspedagogik*. Liber Läromedel. Malmö. Åhs, O. (1998): *Bortom bråk och hårt klimat*. Runa förlag

fulgte ikke alle reglene, men gjennom reglemessige samtaler fungerte det bedre og bedre i klassen.

For å utvikle klassesamtalen ville de prøve de ulike samtaleformene som involveringspedagogikken la opp til. De startet med *åpen samtale*. Formålet med det var å skape en atmosfære der samhørighet og fritt utbytte av tanker var det viktigste. De la inn klassesamtale en time i uken hvor man kunne ta opp ulike saker til diskusjon. Men det var få elever som sa noe. Det tolket Cecilie som utrygghet. Sammen med klassen diskuterte hun hvordan samtalen skulle foregå og hvilke regler som skulle gjelde. For å hjelpe elevene til å komme fram med egne tanker, fikk elevene skrive dem ned i egen dagbok som de siden tok med til klassesamtalen. Mange av elevene fortalte i klassen hva de hadde notert i boka si.

Da de innførte  *vurderingssamtale* i klassen, fant de ut at de hadde gått for fort fram. Formålet med denne form for samtale var refleksjon og utveksling av tanker i forbindelse med aktiviteter som elevene hadde deltatt i. Lærerne fant ut at elevene måtte først få trene seg i å reflektere over hva de hadde gjort og lært, for å kunne delta i en felles samtale om det. Lærerne hadde i løpet av høsten erfart hvor viktig refleksjoner over det som skjedde i hverdagen hadde vært for deres utvikling. Nå ønsket de at elevene skulle få trene seg i å reflektere over hva de hadde gjort og hva de hadde lært seg. Etter kort tid forstod elevene hva de skulle gjøre og skrev lange refleksjoner om egen læring. I *problemløsende* samtaler arbeidet Cecilie med å få elevene til å forstå at man ikke skulle finne noen sydebukk, men finne løsninger som alle parter var fornøyd med. De berørte elevene fikk lære seg å gjengi hendelsen som om det var en film som blei spolt tilbake. Siden fikk de ”spole” filmen tilbake til der det oppstod en konflikt og finne alternative handlingsmåter. Denne samtaleformen skjedde bare med de som var innblandet, og ikke med hele klassen. For å trene elevene til å gjøre noe hyggelig for hverandre, fikk to elever hver uke trekke navnet på en medelev. I løpet av uka skulle de vise ekstra omtanke for den eleven, men på en diskret måte. I slutten av uka diskuterte elevene om noen hadde kjent på seg at de hadde hatt en ”hemmelig venn”. Resultatet varierte. Noen ganger hadde elevene ikke kommet på noe de kunne gjøre som hemmelig venn. Dette ga et utgangspunkt for å føre en *normsamtale* om omtanke.

I løpet av prosjektperioden hadde Cecilie samtale med hver enkelt elev. Dels for å få vite hvordan elevene så på sin rolle i gruppen og utviklingsmuligheter, men også for å få deres synspunkter på prosjektet med involveringspedagogikken. En av elevene uttrykte seg slik:

Det är bra med samtalen och vi har lärt oss att lyssna mer på varandra. Det kanske kunde bli ännu bättre om vi satt pojke-flicka. Reglerna som vi gjort tillsammans är bra. Jag skulle inte kunna tänka mig att byta klass.

Hvordan vurderte Cecilie resultatet av prosjektet? Med bakgrunn i litteraturen vurderte hun de ulike former for samtalen hun hadde gjennomført i klassen. De fleste samtalen som hun hadde hatt var *åpne* samtaler. Der hadde hun observert at i takt med utvikling av regler, trygghet i gruppa og forståelsen av viktigheten av samtalen, våget flere å uttrykke seg og evnen til å lytte hadde blitt betydelig bedre. Dette skjedde også i takt med at hun hadde blitt en bedre samtaleleder. Hun hadde måttet anstrenge seg for ikke å gå inn i samtalen med egne vurderinger. I *vurderingssamtalen* erfarte lærerne at elevene først måtte trene seg i refleksjon over egen læring. Det viste seg at de snart forsto hvordan de skulle gå fram for å finne ut hva de hadde lært seg, og hva som kunne endres til det bedre. For at det skulle bli naturlig for barna å skrive refleksjoner, var det nødvendig at de fikk gjøre det hver dag. Hvis lærerne hoppa over det en dag, spurte elevene etter loggskrivningen. Ifølge litteraturen var *problemløsningsamtaler* vanskelig å utvikle fordi man var så innrettet på å finne synderen. Slik opplevde også Cecilie det. Både hun og elevene var ofte låst fast i skyldspørsmålet. Problemet var å finne en struktur i konfliktløsningen, for konfliktene var så ulike og dessuten følelsesladet, at lærerne ofte blei anklaget av elevene for ikke å bry seg. Cecilie konkluderte med at en videre jobbing etter denne framgangsmåten etter hvert ville gi elevene erfaringer med at lærerne var ute etter å løse situasjonen så alle parter kunne bli fornøyde. Cecilie ga flere eksempler på hvordan litteraturens råd for oppbygging av *normsamtaler* viste seg å fungere i praksis.

Det som betydde mest for Cecilie, var at hun kunne se på sitt arbeid ut fra ulike perspektiv. Tidligere blei hun så involvert i konflikter at hun ikke kom seg videre. Gjennom studiene og diskusjonene med kolleger hadde hun skaffet seg handlingsberedskap for disse situasjonene. Nå stolte hun mye mer på at hun sammen med elevene kunne løse problemene. Viktigheten av å reflektere var det sentrale i egen læring under studiet. Det kjentes viktig å lære elevene dette, fordi involvering ville være vanskelig hvis man ikke samtidig fikk trening i refleksjon.

Gjennom arbeidet med dette prosjektet utviklet arbeidslaget seg gjennom refleksjoner og diskusjoner. Hver fredag møttes de for å diskutere det de hadde skrevet. Til å begynne med var de mest opptatt av de spørsmålene som akkurat da lå dem på hjertet. Etter hvert blei de



mer fokusert på problemstillingen. Dette har vært et hardt arbeid og en prosess som har tatt sin tid.

## **INTERVJU**

### *Studiets betydning for pedagogrollen*

Cecilie sier at studiet har betydd noe for hennes syn på seg sjøl som lærer. Først og fremst at hun kan ”kliva ur sina skor” og få en distanse til det som skjer i klasserommet. Før hun begynte på studiet, var hun nedkjørt. Det gikk bare rundt og rundt og hun fant ingen løsning på problemene. Studiet blei en utvei for henne for hun så hvordan hun kunne håndtere problemet.

Man börjar fundera och då kan man hitta sin styrka som lärare. Så det har betytt jättemycket för mig.

### *Muligheter og hindringer for aksjonslæring*

Året etter at Cecilie var ferdig med studiet, kom det helt nye lærere inn i arbeidslaget. Det førte til at det igjen blei kaos i klassene og mange konflikter og slagsmål. Lærerne hadde ansvar for hver sin fjerde klasse. Hver uke møttes arbeidslaget i tre timer til refleksjon og drøftinger. Gjennom diskusjoner i arbeidslaget kom de fram til at problemet skyldtes delvis at elevene hadde gått sammen siden første klasse der noen hadde dårlig innvirkning på hverandre, og delvis at lærerne ikke kjente hverandres elever slik at det blei vanskelig å diskutere elevene med kollegene. De bestemte seg for å dele de tre klassene i fire grupper og fordele fagene mellom seg slik at den som f. eks underviste i engelsk gjorde det i alle gruppene. Så begynte lærerne å observere hvilke elever som fungerte godt og hvilke som ikke hadde positiv påvirkning på hverandre. I løpet av våren prøvde de ut noen temadager hvor elevene satt i de nye gruppene slik at lærerne kunne observere hva som skjedde. En av gruppene hadde fått alle de høyrøstede elevene, så da måtte en omplassering til. Så forsøkte de en ny temadag og observerte hvordan gruppene fungerte. På et foreldremøte som lærerne innkalte til, protesterte foreldrene på det nye forslaget til å begynne med. Rektor støttet lærerne og foreslo at disse klassene skulle få en egen fløy på skolen for å prøve ut dette opplegget. Etter hvert var det mange foreldre som mente at det var bra for deres barn å få gå i en ny og mindre gruppe.

Cecilie tror fortsatt at hun trenger de kickene som studiet har gitt. Slik som hun opplever når hun sitter og snakker under intervjuet. Hun synes det er en måte å få respons på, sjøl om det er mest hun som prater. Hun synes det er så mange hverdagsproblem hele tiden, og da kan det være et ork å trå til siden og spørre seg sjøl hvor målet er.

Lite grann känns det som att jag har blivit lämnad ensam i det här nu (...). Det känns som ett stort behov att träffa andra som jobbar så.

I arbeidslaget er de andre lærerne positive til refleksjon. Men ettersom det er så mange saker som presser seg på når arbeidslaget møtes, gjelder det å ha styrke til å drive gjennom at man skal ta seg tid til å reflektere.

Hun har fortalt kollegene om aksjonslæring. Arbeidslagene fikk tilbud om hvordan man jobber i aksjonslæring, men ingen var interessert. Flere kolleger uttrykker at refleksjon er ikke noe spesielt, for det gjør alle lærere. Cecilie synes det er vanskelig å forklare hva hun mener med refleksjon. Hun opplever at hun begynner å tvile på det hun holder på med. Derfor ville det betydd mye for henne å kunne møte andre som holder på med det samme. Hun ønsker seg også nye kunnskaper gjennom forelesninger.

### **Oppsummering**

Hva hadde hun gjort i egen praksis? Gjennom involveringspedagogikken fokuserte hun på ulike former for samtaler med elevene, individuelt og i grupper. Hun observerte at etter hvert våget flere å uttrykke seg i klassen. Hun har lært elevene å skrive refleksjoner om egen læring. Cecilie har gjort et viktig grep for å endre den uholdbare situasjonen i klassen.

Under intervjuet fikk jeg en bedre forståelse av hvor viktig studiet hadde vært for henne for å finne en vei ut av en vanskelig arbeidssituasjon i klassen. Studiet hadde fungert som en problemløsning for henne. Hva skyldtes det? Gjennom refleksjon og nye perspektiv hadde hun fått den nødvendig distansen som gjorde at hun kunne se nye måter å håndtere problemene på.

Studiet har styrket henne som lærer. Hva er det studiet gjør med henne som hun ikke får i den vanlige skolehverdagen? Erfaringen med problemløsning har hun brukt etter studiet også. Men hun sier i intervjuet at hun fortsatt trenger "kick" som studiet gir. Hvordan får hun denne

positive følelsen? Som eksempel på ”kick” bruker hun det å snakke med meg, slik det skjer under intervjuet. Sjøl om hun prater hele tiden, opplever hun at hun får en form for respons. Hvorfor trenger hun denne kicken?

## **5.4 DORIS**

### **AKSJONSLÆRINGSPROSJEKT**

*Spørsmålet oppstår og planer legges*

Doris var utdannet som førskolelærer og arbeidet i en barnehage med 18 barn i alderen fra ett til fem år. Staben bestod av seks førskolelærere og tre barnepleiere. Inspirert av et kurs i videreutdanning om ulike innlæringsstiler startet Doris og hennes kolleger med tre ulike verksted for femåringene med fokus på språk, bevegelse og eventyr. Tankene som skulle gjennomsyre arbeidet, var at de skulle ta hensyn til barns ulike visuelle, auditive, taktile og kinestetiske innlæringsstiler. Førskolen søkte om å få være med på studiet i aksjonslæring for å fortsette å utvikle sitt arbeid på verkstedene.

Forelesningene på første studiesamling fikk Doris til å oppleve at de var på rett vei. Etter å ha lest litteratur om refleksjon<sup>16</sup> som understreket at refleksjon økte bevisstheten om egne handlinger, satte hun i gang å reflektere over eget arbeid. Til å begynne med syntes hun og hennes kolleger det var vanskelig å sette fokus på seg sjøl, men etter hvert gikk det bedre. Hennes første refleksjon var at de voksne brukte så veldig mye tid på å holde barnegruppen rolig og at de ofte prøvde å finne måter å dempe de mest utagerende barna på. Hun begynte å fundere på hvordan de kunne nå hele barnegruppen uten å dempe barna.

Noen uker etter at hun hadde gjort disse refleksjonene, overvar hun en forelesning om barnekonvensjonen. Foreleseren poengterte at når barn fikk være delaktig i beslutninger, fikk de en følelse av at de var viktige. Hun stilte seg spørsmålet om de egentlig lyttet på barna og lot dem bestemme? Doris la fram for arbeidslaget hva som var blitt sagt på konferansen, og hvordan hun sjøl hadde reflektert over dette. De bestemte seg for å arbeide mer aktivt med barneinnflytelse. Når problemformuleringen skulle lages, bestemte Doris seg for å fokusere på barns innflytelse på planlegging og vurdering. Underveis hadde de oppdaget at guttene fikk mer oppmerksomhet enn jentene, og innså at de måtte gi begge kjønnene like stor plass. På

---

<sup>16</sup> Studentens referanse: Madsen, T. (1994):*Lärares lärande*. Studentlitteratur

bakgrunn av dette blei følgende problemstilling formulert: ”Hur kan man arbeta med elevinflytande och hur upplever flickor och pojkar detta?

Doris satte seg inn i forskning om kjønnsforskjeller og om bruk av segregerte grupper i skolen<sup>17</sup>. En del litteratur fremhevet at variasjoner i gruppesammensetning kunne være et pedagogisk hjelpemiddel når målet var likestilling. Teorier om samtals betydning ga Doris tanker om hvor viktig det var at de voksne ga barna sjansen til å tenke og reflektere over det de gjorde hvis de skulle få utvikle seg som aktiv skaper og bearbeide kunnskap. I bøker om hvordan man skulle intervju barn, fant Doris mange råd om hvordan hun skulle gå fram for å etablere kontakt med barna<sup>18</sup>.

*Aksjon, observasjon og refleksjoner underveis.*

Når Doris og hennes kolleger startet diskusjonen om hvordan de skulle jobbe med å gi barna større innflytelse, blei de enige om at barna skulle få komme med ønsker for hvordan de ville ha samlingene. De voksne skrev forslagene på lapper, og så trakk de noen lapper hver dag. Barna syntes det var spennende, men det gikk for lang tid fra tidspunktet de hadde uttrykt ønsket sitt og til det blei iverksatt. Derfor fant arbeidslaget ut at to og to barn skulle planlegge samlingene i henholdsvis jente- og guttegruppa. De voksne utviklet spørsmål der de spurte barna hva de ville gjøre. Barna blei også spurt om hvilken rolle de syntes de voksne skulle ha under samlingene. Etterpå blei samlingen vurdert ut fra et spørreskjema de voksne hadde utformet.

Etter en stund intervjuet Doris barna for å spørre hva de syntes om gruppeinndelingen. Ved spørsmålet om hva guttene syntes om gruppeinndelingen, ropte den mest høyrøstede gutten ”dårlig” og alle de andre begynte også å rope ”dårlig” i munnen på hverandre. Etter hvert fikk de i gang en samtale og da sa en av guttene at de fikk jentebasiller av jentene. Flere var enige i det. Alle guttene utenom en var enig i at det var artigere og bedre med guttesamlinger. En av guttene mente det var bedre at alle barna var til stede, for da blei det flere barn.

Gruppeintervjuet med jentene forløp helt annerledes. De snakket en og en. Alle utenom en syntes det var bedre med jentesamlinger.

---

<sup>17</sup> Studentens referanser: Graf, J., Helmadotter, A., Ruben, S. (1991): *Visst är det skillnad!* Almqvist & Wiksell Förlag AB. Rithander, S. (1991): *Flickor och pojkar i förskolan*. Liber AB. Stockholm

<sup>18</sup> Studentens referanse: Doverborg, E. og Pramling, I. (1985): *Att förstå barns tankar*. Almqvist & Wiksell Förlag AB

Alle jentene var enige i at alle guttene sprang rundt uten å lytte til de voksne. En av jentene begrunnet jentesamlingene med at da kunne de leke samme leker som guttene gjorde uten at guttene skulle bestemme. Til slutt var det en av jentene som foreslo at ”en pojke och en flicka skall bestämma när vi är der alla, då blir det inte så stökigt”.

Doris opplevde at det var mye vanskeligere å intervju guttene enn jentene. Hun syntes det var vanskelig å fange guttenes oppmerksomhet og følte flere ganger at hun var i ferd med å miste taket. Intervjuet med jentene syntes hun fungerte bra, for hun følte hun hadde kontroll over situasjonen. Etterpå stilte hun spørsmål med om det var nødvendig for henne å ha full kontroll over barna for at hun skulle kjenne seg vellykket? Denne situasjonen reiste mange spørsmål for Doris. Var jentene mer oppdratt til å være andre til lags? Ville jentene få større sjanse til å få utløp for alle sine behov i en gruppe med bare jenter? Var guttene mer opptatt av å konkurrere med hverandre? Fikk guttene mer oppmerksomhet hos de voksne og kjempet derfor høylytt for å beholde den? Etter dette gjennomførte hun flere gruppesamtaler med barna og syntes at alle etter hvert fikk komme til ordet, også de stille jentene og guttene. Hva førte disse segregerte samlingene til?

For det første at de voksne blei mer oppmerksom mot hvert enkelt barn. Dessuten fikk pedagogene bedre kontakt med guttene og jentene. Guttene tok mer kontakt med de voksne gjennom litt knuffing. Denne måten å ta kontakt på respekterte de voksne. Jentene begynte å markere seg mer, til og med de stilleste jentene var med på aktivitetene og viste at de kunne rase ut på fellessamlingene. Barna fant seg nye kamerater og både jenter og gutter oppførte seg mer naturlig mor hverandre. Når jentene skulle velge aktiviteter, valgte de forskjellige, ofte livlige leker. Guttene valgte også livlige leker, men et mindre utvalg enn jentene. Ofte gjentok samme leken seg flere ganger hos guttene. Det som gjorde de voksne forbauset, var at jentene nå valgte leker der de kunne rase ut. De lurte på om det var de voksne som hadde forventet at jentene skulle velge rolige aktiviteter? Når guttene fikk lov til å kaste legoklosser opp i taket, blei de forbauset. De voksne forklarte at de ikke måtte kaste på hverandre og heller ikke så hardt mot taket. Dette respekterte guttene. Doris og hennes kolleger kjente at de hadde opparbeidet en bedre kontakt med guttene enn tidligere. Når det gjaldt ansvar for det man hadde planlagt, var det stor forskjell på gutter og jenter. Jentene forklarte grundig for de andre hva som skulle gjøres. Guttene hadde mye vanskeligere for å gi instruksjoner i tillegg til at de lyttet dårlig på sine kamerater. De voksne reflekterte over at guttene ofte blei sendt på et rom uten tilsyn, og at de på den måten skapte sine egne regler. Siden jentene lekte på en

roligere måte, engasjerte de voksne seg mer i dem fordi de var ofte i samme rom. Jentene på sin side trente seg opp gjennom lek til å bli lydhør for andres behov og følelser. De siste tankene fant Doris støtte for i litteraturen.

Når det gjaldt innflytelse syntes jentene at de hadde fått være med på å bestemme og gjennomføre det som de hadde planlagt på samlingene. De syntes at de lekene de valgte var artigst, men jentene sa oftere enn guttene at kompisens eller frøkens lek hadde vært best. Også guttene syntes de hadde fått være med på å planlegge. Både jentene og guttene syntes det var artigere når barn bestemte enn når frøken bestemte. Doris kommenterte at hun syntes det var veldig positivt at alle barna hadde svart at de fikk være med på å bestemme. Arbeidslaget hadde erfart at barna syntes det var artig og stimulerende å få delta i planleggingen. De hadde opplevd at ungene hadde det travelt med å komme til barnehagen når de visste at de skulle lede samlingen. Når ungene sjøl kunne få velge aktiviteter, valgte de leker som de voksne hadde lært dem. Dette overrasket Doris. Delvis kunne det være fordi barna ikke var vant til å bestemme slik at det opplevdes som nytt og spennende, og delvis kunne det være at barn snakket samme språk, og at man derfor lettere forstod hva kompisen sa. Når jentene hadde uttrykt at de likte kompisens eller frøkens lek best, mente Doris at det kunne skyldes at jentene hadde et mer personlig forhold til hverandre.

Når de voksne evaluerte intervjuene med barna, syntes de at det til å begynne med var vanskelig å stille oppfølgingsspørsmål. Ungene svarte ofte bare med "ja" eller "nei". Ved å gå over til lydband, var det lettere å fokusere på barnet. Når de voksne satte seg ned sammen med barnet og begge tegnet, syntes Doris samtalen glei mer naturlig. Fortsatt syntes ikke de voksne at de fikk så nyanserte svar som de ønsket, og ville gjerne videreutvikle denne form for samtale.

Underveis i studiet hadde Doris lest og tenkt mye på det med kjønnsroller. Spesielt var hun blitt opptatt av på hvilken måte de voksne vedlikeholdt de tradisjonelle kjønnsrollene. Sjøl oppdaget hun at hun i sitt arbeid var blitt mye mer oppmerksom på hvordan hun forholdt seg til gutter og jenter. F. eks. var hun begynte å spørre jentene om de ville hjelpe henne når det trengtes en kraftinnsats. Tidligere var det guttene som blei bedt om slike oppgaver. Hun hadde også begynt å be guttene passe på de ungene som var yngre. Før var det jentene hun hadde satt til slike oppgaver. Hun syntes det hadde vært veldig spennende å lese litteratur hvor hun fant de samme refleksjonene om kjønnsroller som hun sjøl hadde gjort.

### *Refleksjon etter avsluttet refleksjonsprosess*

Doris syntes det hadde vært spennende og interessant å arbeide med å forsøke å gi gutter og jenter like mye innflytelse og oppmerksomhet. Ved å dele inn gruppene etter kjønn, syntes hun at de hadde kommet et langt steg mot målet. Hun hadde erfart at voksne må å forholde seg til barna på, virket inn på om det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret blei opprettholdt eller ikke. Samtalene med barna hadde gjort at hun begynte å se på dem med nye øyne. Hun hadde lært seg å se på barna som en stor ressurs for virksomheten i barnehagen. Men å samtale på like vilkår, hadde ikke alltid vært like lett. Derfor så Doris at det fortsatt trengtes mye trening for å bli en bedre samtalepartner. Når det gjaldt å øke barnas innflytelse, hadde de voksne gjennom observasjoner sett at barna hadde satt pris på det. Svarene gjennom intervjuene var ikke så nyansert som de hadde forventet. Svarene og observasjonene hadde lært de voksne at de i framtiden måtte ta mer utgangspunkt i barns verden når de skulle planlegge virksomheten. En arbeidsmåte der de voksne samtalte og reflekterte sammen med barna, så Doris som sentralt i aksjonslæring. Når de voksne analyserte barnas svar, fikk de økt kunnskap om barna. Doris hadde begynt å forstå at det ikke var de voksne som skulle formidle et budskap, men at det i stedet var viktig å finne ut hvilke kunnskaper og erfaringer barna allerede hadde, og siden gå videre derfra.

Under prosjekttiden hadde hun opplevd seg forvirret og tvilrådig, samtidig som det hadde vært stimulerende å arbeide med refleksjon over hverdagen. Hun syntes at hun ganske tidlig i prosjektet begynte å ta på seg nye briller og at hun så seg sjøl og personalet med nye øyne. Hun gikk omkring med et kreativt kaos ettersom det hele tiden poppet opp nye tanker og inntrykk i hodet. Det kjentes som en befrielse å få tankene ned på papir, for da var det lettere å gripe dem. Likevel hadde hun problemer med å slå seg til ro, og tenkte at hun hele tiden måtte utvikle arbeidet sitt. Til tross for at det blei veldig slitsomt å reflektere over alt og alle, så ville hun ikke ha unnvært det. Hun såg det som et ledd i en prosess som hun hadde vært tvungen til å gå gjennom for å finne en annen sikkerhet og harmoni i arbeidet. Hun trodde at hun hadde lært seg at det ikke var så farlig å mislykkes og at det faktisk kunne være en del av utviklingsarbeidet.

## **INTERVJU**

### *Studiets betydning for pedagogrollen*

Hun arbeidet i en barnehage hvor det var vanskelig å drive fram noen endringer. Grunnen til at Doris søkte seg til studiet i aksjonslæring var at hun ville vise at hun ønsket forandring og

våget det. Hun syntes det var vanskelig og samtidig var hun nysgjerrig. Hun angrer ikke på at hun blei med, sjøl om verden blei snudd på hodet for henne. Spesielt i begynnelsen var det vanskelig å forstå hva det handlet om. Det hjalp da hun hørte at de andre også mente det samme. Hun synes studiet begynte i en helt annen ende enn hun var vant til. Først da hun tok eksamen etter et år, forstod hun hva det handlet om.

Nu skulle jeg börja utifrån mig själv. Börja att reflektera. Vad är det som händer? Varför gör jag som jag gör? Det kan vara arbetsamt att plötsligt jobba utifrån sig själv. Jag upptäckte ganska snart att jag kunde lära mycket. Så det var fantastiskt att upptäcka det i teorin, att andra också hade skrivit om det. Men det var svårt eftersom det var så annorlunda.

### *Muligheter og endringer i aksjonslæring*

Doris la hele sin sjel i arbeidet med aksjonslæring i begynnelsen, men møtte veldig mye motstand da ledelsen skiftet. De nye lederne fikk ikke noen forståelse av hva det handlet om, til tross for at Doris forsøkte å fortelle dem det. Doris og hennes arbeidslag søkte om midler til et utviklingsprosjekt for å fortsette å drive med aksjonslæring for femåringer, men fikk negativt svar. Ledelsen informerte dem ikke om resultatet, så det fikk de vite ad omveier. De var tre stykker som skulle drive med det. En flytta derfra og den andre orket ikke mer da søknaden deres blei så dårlig behandlet. Så til slutt stod Doris der aleine. Hun opplevde at det var stor motstand i personalet mot endring. Hun blei veldig skuffa og sint over det som skjedde. Siden blei hun sykemeldt og tenkte: "Kanske det blir bra på stugan når jag är borta, men efteråt har jag hört at det har blivit sämre".

Hun har erkjent at hun ikke vil fortsette med å være i et slikt miljø. Hun vil heller være i et positivt miljø hvor mennesker gir henne positive følelser.

### *Aksjonslæring på seg sjøl*

Når hun blei sykemeldt, var alt først kaotisk. Det var som et puslespill som blei rasert. Nå prøver hun å pusle bitene sammen en etter en. Hun opplever at når hun skriver, er det som å pusle. Hvert kapittel hun skriver er en puslebit av hennes verden.

Där känner jag att det går ihop med aktionslärande. Det att forska om sig själv och lära känna sig själv.



Hun har fått et nytt syn på voksne mennesker. Den respektfulle måten å forholde seg til barn på hadde hun vært veldig opptatt av. Men hun hadde ikke vist den samme holdningen til kollegene. Når de ikke gjorde som hun ønsket, hadde hun reagert sterkt på det. Noen ganger hadde hun også kjent seg underlegen i slike situasjoner. Nå kjenner hun at det har blitt en balanse i det hele. Hun kjenner en styrke som hun ikke har hatt før. Den kommer innenfra. Hun har ikke lenger samme behov for å få anerkjennelse.

Doris oppsummerer med at prosjektet har vært stimulerende og artig. Forelesningene syntes hun også var bra. Hun har fått forespørsel om å forelese om aksjonslæring til våren, og hvis hun er klar til å arbeide igjen, vil hun gjøre det.

### **Oppsummering**

Doris var sykemeldt når jeg intervjuet henne. Hun fortalte at hun søkte seg til studiet fordi hun ønsket endring i sin praksis. Det virket som om det var en større investering for Doris enn for Brita som også var førskolelærer. Hvorfor opplevde de to førskolelærerne det så forskjellig?

Hva slags endring gjorde Doris? Hun ønsket å arbeide for å øke barns innflytelse og se på likheter og ulikheter hos jenter og gutter. De delte barna inn i jente- og guttegrupper. Barna fikk mulighet til å delta i planlegginga av virksomheten og de voksne intervjuet dem underveis for å få greie på hva de syntes om opplegget. Erfaringene underveis gjorde at de voksne observerte at jentene og guttene lekte noe forskjellig. Kjønnsdelte grupper medførte at jentene lekte livligere og at guttene tok mer kontakt med de voksne. Disse observasjonene reiste mange spørsmål hos Doris. Blant annet blei hun opptatt av i hvor stor grad hun som pedagog var med på å vedlikeholde tradisjonelle kjønnsrollemønstre hos barna.

Det var uvant for Doris å reflektere over hvorfor hun gjorde som hun gjorde. Hun var tvilrådig og forvirret under prosjektperioden. Hun oppdaget at hun lærte mye, men syntes det var vanskelig fordi det var så annerledes. Hun syntes prosjektet var stimulerende og artig og at det var fantastisk å finne tanker i litteraturen som hun sjøl hadde tenkt. Men i møtet med ny ledelse blei hun skuffet og sint over ikke å få støtte til sitt prosjekt. Hun blei da sykemeldt. Likevel sier Doris at hun tror på dette med aksjonslæring, og hvis hun blir frisk til våren vil hun si ja til en forespørsel om å forelese om aksjonslæring. Hvorfor er hun fortsatt positiv til

aksjonslæring når det ser ut som at hun blei syk etter å ha møtt motbør ved gjennomføringa av prosjektet?

## 5.5 EVA

### AKSJONSLÆRINGSPROSJEKT

#### *Problemstilling og planlegging*

Eva hadde arbeidet i grunnskolen i over tjue år, og var nå lærer på en fådelt skole. På en matematikkonferanse hørte hun foredrag av en matematikkforsker som mente at elevene fikk altfor liten tid til å finne svar på problemene og at man ikke alltid behøvde å gi et svar, for noen svar kunne også være helt åpne. Dette hadde hun siden gått og tenkt på når hun underviste i matematikk. Hun var blitt oppmerksom på hvor lett det var for lærere å hjelpe elevene fram til svarene istedenfor at elevene sjøl skulle bruke tid til å arbeide seg fram til en løsning. Hun beskrev en situasjon som ofte forekom i matematikktimene:

Matematiklektionen har börjat. Eleverna räknar uppgifter i anslutning till dagens genomgång. Petter vill ha hjälp, och han pekar på uppgiften i läroboken. Läraren ögnar hastigt igenom texten. Petter funderar på om han skall ”plussa”. Läraren nickar och vandrar vidare till nästa elev.

På bakgrunn av disse tankene, formulerte hun følgende problemstilling: Hur kan elevens refleksjoner ved problemløsning i matematik skapa vägar i undervisningen?

I grunnskolens kursplan legges det vekt på at undervisningen i matematikk skal utvikle elevens evne til problemløsning både i praktiske situasjoner og ved hjelp av matematiske begreper. Litteratur på studiet om barn og matematikk satte i gang tanker hos henne.<sup>19</sup> Ved at elevene får tid til å stoppe opp og tenke på hvordan de løser problem, kan det styrke elevenes egne tanker. På den måten kan elevene bli mer bevisste på sin egen læring og hvilke strategier som passer for dem. Hun blei opptatt av at elevene i matematikktimene skal kunne uttrykke sin tanker ikke bare i ord, men også ved hjelp av bilder. Hun ville prøve så mange uttrykksformer som mulig.

---

<sup>19</sup> Studentens referanser: Ahlberg, A (1995): *Barn och matematik*. Studentlitteratur. Alerby, E. (1998): *Att fånga en tanke*. En fenomenologisk studie av barns och ungdomars tänkande kring miljö. Doktorsavhandling. Centrum för forskande i lärande. Luleå tekniska universitet. Jönsson, B. (1999): *Tio tankar om tid*. Brombergs förlag.

Hun bestemte seg for å sette i gang to tiltak for å skaffe seg systematisk informasjon om hvordan hennes seks elever i fjerde klasse kunne utvikle sin tenkning i matematikk. Først ville hun samtale med elevene om begrepet ”problemløsning”.

Dette skulle dokumenteres ved hjelp av lærerlogg. Deretter planla hun at elevene, enkeltvis, parvis og gruppevis skulle arbeide med problemløsning. Underveis skulle læreren samtale med elevene og dokumentere dette ved hjelp av lydband i tillegg til at elevene skulle skrive logg.

#### *Aksjon med observasjoner og refleksjoner underveis*

Ved drøfting av begrepet problemløsning med elevene, kom det fram ulike aspekter. Elevene konkluderte med at man ofte løser problemer i hverdagen uten å tenke på det. Dette gjelder også der man tar matematikken til hjelp, f.eks. ved fordeling av garderobeknaggene i gangen. Elevene mente det var viktig at oppgavene ikke blei for lett og heller ikke for vanskelig. Noen syntes problemløsning gjorde matematikktimene mer interessante. Eva fant støtte for elevenes meninger i litteraturen.

Problemløsning i matematikk er oppgaver der elevene skal bruke både sin fornuft og sine matematikkunnskaper, men der det ikke er åpenbart for elevene hvordan man skal gå fram<sup>20</sup>. Når elevene fikk problemer de skulle løse i matematikkundervisningen, opplevde læreren at de hadde det så veldig travelt. Når hun satt og hørte på og tok opp samtalen på band, forsøkte hun å få dem til å tenke over hva de gjorde. Når gruppa skulle løse problem, prøvde hun å gjøre seg utilgjengelig for at gruppemedlemmene sjøl skulle få diskutere seg fram til mulige svar. Eva så at det bød på problemer når flere alternative svar kom opp, og elevene ikke kunne forutse hva de ulike forslagene kunne lede til.

At språket ikke bare var et middel i matematikkundervisningen, men også kunne være et hinder, oppdaget Eva når hun satt med båndopptakeren. En slurvet gjennomlesing av oppgaven kunne føre til at eleven straks ba om hjelp. Hun oppdaget at sjøl et komma som blei oversett, kunne føre til feiltolkning av oppgaven. Oppgavene blei opplevd svært ulikt av elevene. En oppgave som handlet om pizzakjøp framkalte både lukt- og smaksfornemmelse hos noen elever, mens andre var helt oppslukt av utregningen og ikke ante hva tallet gjaldt når

---

<sup>20</sup> Studentens referanse: Emanuelsson, G., Johansson, B., & Ryding, R. (Red 1991): *Problemlösning*. Studentlitteratur

det var ferdig utregnet. For de svake elevene var det vanskelig å forstå tekstoppgaver. Eva såg det som en utfordring å presentere problemet på en annen måte.

Når elevene skulle foreta problemløsning i grupper, fikk alle først skrive ned sine tanker.

Elevene diskuterte hvilke følger det fikk for problemløsningen:

- Det er viktig att få tänka själv
- Alla kan ha med tankar till gruppen. Annars är det lätt at någon smiter undan
- Det blir fler alternativ till lösningar
- Det blir mer gjort i gruppen, eftersom alla har startat på egen hand

Eva hadde lest i pedagogisk litteratur<sup>21</sup> at det var viktig at elevene fikk ”snakke matematikk”.

Det fikk de mulighetene til når de arbeidet i grupper.

Det mest spennende for Eva har vært å la elevene arbeide med såkalte ”frie problem”.

Mange av hennes tidligere refleksjoner har blitt bekreftet og nye tanker har oppstått ut fra elevenes uttalelser.

- Vi gjorde på ett helt annat sätt än ni, men fick också rätt
- Jag skulle vilja att vi oftare hade det här. Man får tänka mera och det är roligare
- Tänk att det kunde bli olika svar
- Vad enkelt det var egentligen, nu när man vet svaret
- Ibland känns det inte som matte. Det är nästan som gåtor
- Varför säger du inte svaret? Jag vill veta om det är rätt. Eller kanske (...)

Da elevene arbeidet med problemløsning, hadde illustrasjonene ulike funksjoner for dem.

Noen studerte bildene nøye, mens andre ikke husket at det hadde vært noen illustrasjon. Eva ba elevene å tegne til en av oppgavene. Bildene varierte fra tekniske illustrasjoner med oppgitte siffer til mer situasjonspregete bilder. Eva vil la elevene tegne mer til oppgavene i matematikk. På den måten kan elevenes tanker om matematikk utvikles.

Eva konkluderer med at elevene har opplevd de frie problemløsningsoppgavene mer stimulerende enn de oppgavene som forekommer i den daglige matematikkboka. Derfor vil hun satse mer på dem i tida som kommer. Hun har også sett verdien av at elevene samarbeider om problemløsning og får tid og rom til å samtale. For å utvikle språket innen matematikk, vil hun la elevene skrive ned løsninger de kommer fram til på oppgavene. I tillegg vil hun la

---

<sup>21</sup>Studentens referanse: Malmer, G. (1999): *Bra matematikk för alla*. Studentlitteratur.

elevene lage egne frie problemoppgaver som kan samles i egne temahefter.

Aksjonslæringsstudiet har fått henne til å se betydningen av at hun i undervisningen tar utgangspunkt i elevenes tanker.

Eva var blitt mer oppmerksom på sin egen rolle i klassen. Gjennom skriving av refleksjoner fant hun ut at når hun var snar med å hjelpe elevene fram til svar i timene, skjedde det ofte ubevisst, ved tidspress og for å skape fornøyde elever. Ved samtale med elevene om dette, kom det fram at eleven ikke hadde tenkt på at når lærerne hjalp dem gjennom svarene, var det ikke dem, men læreren som i hovedsak hadde løst oppgaven. Ved hver samtale i denne prosjektperioden fikk hun sjansen til å tenke sammen med elevene. På den måten endret lærerrollen seg fra å være styrende til å bli mer veiledende.

## **INTERVJU**

### *Studiets betydning for pedagogrollen*

Da Eva fikk tilbudet om en ledig plass på studiet høsten 1999, hadde hun veldig mange tanker om refleksjon og hvor viktig det var å dokumentere det man gjør som lærer. Hun var opptatt av å ta vare på sin profesjon. Når tilbudet om aksjonslæring kom, syntes hun det var en fantastisk mulighet, som om noen hadde dratt en tråd der oppe og lagt den fram til henne. Hun hadde alltid ønsket å kunne fordype seg i sitt arbeid og studiet ga henne en mulighet til det.

I skolans värld kommer det upp många idéer och många lärare nappar på dom (...). Jag håller med Tom Tiller att det är väldigt mycket känguruskola (...). Man behöver hitta en helhet. Det är en bra chans att dra i trådar och väva ihop det på något sätt. Jag skulle gärna ha vävt det ändå mer färdigt. Det var en början till något.

Da hun satte i gang aksjonslæringsprosjektet i matematikk, kom det opp veldig mye når hun begynte å nøste i det. Hun samtalte med elevene mens prosjektet pågikk, og da kom det fram saker som hun ikke hadde vært bevisst på før. Først og fremst blei hun oppmerksom på språkets betydning for matematikkfaget. Hun blei også blitt veldig opptatt av hverdagsmatematikk; dvs. elevenes erfaringer fra dagliglivet som angår matematikkfaget. Hun merker at hun arbeider annerledes nå enn tidligere. Hun er fortsatt veldig opptatt av om læreren hjelper elevene for mye fram til svarene i matematikk.

Hun fikk tilbake den pedagogiske stemmen gjennom studiet.

Eftersom jag själv fick anledning till att tänka igenom och ställa frågor om min undervisning. Och jag fick träffa andra i gruppen som också var upptagna av att sätta eleven i centrum. I den gruppen kände jag styrkan som fanns (...). Det var fantastiskt när gruppen möttes (...). Man kände där ett ”wow”. Det var häftigt.

Hun nevner en episode som viser at hun er blitt ”obsternat”<sup>22</sup> etter studiet. Hun deltok i kommunens utviklingsgruppe for å legge planer for kompetanseutvikling. Da forslaget blei lagt fram, endevendte den kommunale sjefen hele forslaget til stor frustrasjon for de som hadde utviklet det. Da planene skulle videreutvikles, tilbød hun seg å være med i den gruppa, men fikk nei fra sjefen. Da sa hun at hun trodde han gikk glipp av mye. Hun forteller at hun har fått ”rak rygg” av studiet. Iblant går hun mot det som er bestemt. Det gjorde hun ikke tidligere.

Hun presenterte seg som ”Grand Old Lady” for de unge lærerne, fordi hun var den læreren som hadde vært flest år i bygda og hadde mest erfaring. Det våget hun å si til dem. Hun ville gjerne bidra med sin kunnskap, men samtidig sa hun at hun ville lære noe tilbake. For hvert tips hun ga, ville hun ha noe tilbake.

#### *Muligheter og hindringer for å fortsette aksjonslæring*

Når hun har sine egne grupper synes hun at hun har en viss mulighet, men hun synes møtevirknsomheten i skolen tar for mye tid. Hun tror at mange lærere møter veggen fordi de ikke har noen mulighet til å reflektere over nye arbeidsoppgaver som blir pålagt dem.

Tänk om man fick mer tid till att göra sitt arbete i stället för (...). Det borde varit större möjligheter att fundera över vad som händer i praktiken och att reflektera över teori på det sätt man gör i aktionslärande.

Eva synes mye av tida i skolen går til å løse disiplinære spørsmål. Hun opplever at mye av det pedagogiske møtet med barna er forsvunnet litt i alle disse papirene, planer, krav og sosiale ting.

Alla dessa planer som skrivs. Vackra, vackra, vackra ord överallt. Men om man går ner på den nivå där eleverna är, hur skulle planerna sett ut där? (...). Jag tror vi måste ta tillbaka professionen lite mer än vi gör nu (...). För pedagoger måste få vara pedagoger.

---

<sup>22</sup> Norsk: trassig, nord-norsk: oppstadnasing

Som pedagog ser Eva det som sin viktigste oppgave å ta vare på møtet med eleven. Hun vil gjerne lytte til hva barn tenker. Når hun kommer tidlig om morgenen, treffer hun barna inne for skolen har dørene ulåste. Da har barna tid til å fortelle Eva hva de har tenkt og mange ganger har disse samtale blitt styrende for hva som siden skjedde i timene. Eva har en drøm om å få jobbe fritt som pedagog, og ikke ha det så innrammet som hun opplever det i dag. Tidligere jobbet hun sammen med en kollega. De kjente hverandre så godt at dagen kunne forandres ut fra hva som skjedde. Men i dag er det ikke like enkelt. Derfor har hun lagt inn timer hvor hun kjenner at hun styrer sjøl. Da kan hun ta seg tid til å lytte oppmerksomt til elevene.

Rektor, som er nytilsatt, spurte på et møte på skolen om hun kunne legge fram sine erfaringer fra studiet. Det kunne Eva gjerne tenke seg, men ville ikke ta det på sparket, og siden har hun ikke hørt noe. Hun har hele tiden snakket mye med foreldrene om studiet.

### **Oppsummering**

Hva slags ”aksjon” har Eva gjort? Hun har satt i gang to tiltak for å utvikle elevers refleksjoner i matematikkundervisningen. Gjennom dokumentasjon av elevenes tanker om undervisningsopplegget, fant Eva ut at det var viktig at elevene fikk ”snakke matematikk”. Hun oppdaget også at hennes egen rolle endret seg fra å være styrende til å bli mer veiledende.

I intervjuet med Eva forteller hun at gjennom studiet fikk hun den pedagogiske stemmen tilbake. Hun forklarer det nærmere med at hun fikk anledning til å stille spørsmål til sin egen undervisning. I tillegg fikk hun treffe de andre i gruppa som også hadde eleven i sentrum. Der fant hun styrke. Hun uttrykker det med et følelsesladet uttrykk som ”wow”. Hva slags styrke fant hun blant sine medstudenter?

Den styrken Eva har fått gjennom studiet, uttrykker hun gjennom flere bildeuttrykk. Hun sier hun har fått ”rak rygg”. En rett rygg assosieres med stolthet og en bøyd rygg med skam. Hva er det som gjør at hun kjenner seg så stolt nå? Hun forteller de unge lærerne at hun har mange gode råd å gi, men at hun også vil ha noe tilbake. Hun presenterer seg som ”Grand Old Lady”. Hvorfor gjorde hun det?

## 5.6 FANNY

### AKSJONSLÆRINGSPROSJEKT

#### *Spørsmålet oppstår*

Utgangspunktet for Fanny og hennes kolleger var at de undret seg over hvorfor elevene ikke arbeidet tilstrekkelig for å få et bra resultat. Elevenes motivasjon varierte mye og mange hadde den innstillingen at de ville gjøre minst mulig. Lærerne var overbevist om at alle ville lykkes, men at de ikke hadde funnet ut hvordan de skulle arbeide. I den opprinnelige søknaden om opptak på studiet hadde lærerne formulert følgende spørsmål: ”Hur får vi våra elever att bli mer motiverade för skolarbetet?” Under prosjektets gang endret lærerne sin forståelse av problemet. De forstod at elevene leste det de trodde lærerne ville de skulle kunne. Prøvene var det viktigste for elevene og ikke hva de egentlig lærte. Det fantes ingen ”riktig” kunnskap bak deres skolearbeid. Gjennom forelesninger og litteratur på studiet<sup>23</sup> fikk Fanny mer kjennskap til begrepene ”overflateinnlæring og dypinnlæring”. Dette førte til en endring av det opprinnelige prosjektet. Fanny og hennes kolleger innså at før de kunne motivere elevene, måtte de finne ut hvordan elevene arbeidet, tenkte og lærte (eller ikke lærte) i hverdagen. Lærerne ville også se på hvordan de agerte sammen med elevene. Derved blei følgende spørsmål formulert: ”Vad kan läraren göra för att eleverna skall lära för sin egen skull”?

#### *Planlegging, handling, observasjon og refleksjon*

Lærerne ville utforske mer om elevens læringsstrategier; hvordan de tok til seg kunnskap, om de forandret den til egen kunnskap og kunne bruke den i andre sammenhenger. Arbeidet skulle foregå hovedsaklig i en sjuende klasse med utgangspunkt i et tverrfaglig tema. Det overgripende temaet var Amerika, og var først og fremst knyttet til samfunnsfaget. I tillegg var sløyd og engelsk også koplet til. Klassen hadde etablert e-postkontakt med en klasse i USA. De som ikke ville være med på dette prosjektet, kunne skrive egne oppgaver på engelsk. IT og bibliotek kunne anvendes som hjelpemidler. Ut fra egen interesse skulle elevene velge et område og formulere spørsmål som de skulle få svar på i prosjektperioden. Hver elev fikk en prosjektloggbok der tanker og utført arbeid skulle skrives ned etter hver time. På den måten kunne lærerne få en oversikt over hvordan arbeidet forløp. Allerede ved prosjektets oppstart, blei det tydelig for lærerne at elevene fulgte sine strategier som de hadde

---

<sup>23</sup> Studentens referanse: Hägglund, S. & Madsèn, T. (1996): *Från PEEL till PLAN. En strategi för utveckling av lärares och elevers aktiva lärande under eget ansvar*. Högskolan i Kristianstad.



brukt tidligere. De tok lett på oppgavene, skummet igjennom materialet og hadde ikke egen læring som mål for arbeidet.

For å få en oversikt over hvordan elevene tenkte når de gjorde sine valg, laget lærerne en skriftlig spørreundersøkelse. Lærerne var opptatt av at elevene skulle velge emner i temaarbeidet som de sjøl var interessert i. Svarene viste at elevene valgte interesseområder hvor de kunne samarbeide med en eller flere kompiser. For Fanny var det viktig at elevene kunne samarbeide i grupper, men ikke for å slippe å ta ansvar for sine oppgaver. Mange elever arbeidet alltid sammen med noen uansett emne. På den måten var det flere elever som aldri trengte å ta stilling til det man gjorde, man bare fulgte etter de andre. Disse svarene blei utgangspunkt for elevintervjuene.

Fanny samtalte med hver elev for å finne ut hvordan de tenkte om sitt eget arbeid. Nicke<sup>24</sup> representerte en relativt stor gruppe elever. Han hadde vansker med å se sin egen læring, hadde ingen strategier for sitt arbeid og kunne heller ikke bedømme sin innsats. Gjennom intervjuene og hans måte å arbeide med prosjektet på, fikk lærerne inntrykk av at han gjennom sine første seks år hadde lyktes å gli nesten ubemerket gjennom timene. Han hadde gjort seg mer eller mindre usynlig. Slik foreløp intervjuet med han:

- |  |                               |
|--|-------------------------------|
| - Varför valde du "skolprojektet"?               | Vet inte                      |
| - Hur länge vill du ha kontakt med skolan i USA? | Bara under projektiden        |
| - Vilka kontakter vill du ha med klassen?        | Bara med klassen              |
| - Hur vill du redovisa din del i projektet?      | Skriva hur jag vill fortsätta |

Fanny kommenterte at Nicke tydeligvis ikke visste hvorfor han hadde valgt å delta i en e-post korrespondanse med en klasse i USA. Dette som en motsetning til samtlige jenter i klassen som hadde valgt prosjektet for å få vite noe om hvordan det var å gå på skole i USA. De ønsket å forbedre engelsken ved å holde kontakten gjennom hele ungdomsskoletrinnet. Nicke sa han ville ha kontakt med den amerikanske klassen bare under prosjektperioden, samtidig som han sa at han ville fortsette etter endt temaarbeid. Han ga to motstridende svar.

Nicke hadde brukt internett uten å angi kilde. Det syntes som han hadde skrevet rett av nettet. Noen opplysninger viste seg å være feil. Av ulike årsaker hadde han ikke kontrollert sine

---

<sup>24</sup>I rapporten har Fanny beskrevet ulike elevers læringsstrategier. Dette eksemplet er tatt med for å vise hvordan hun reflekterer over elevens læringsstrategi på bakgrunn av intervjuet.

kilder. Han ville heller ikke fortelle hvordan han hadde gått fram for å finne informasjonen på nettet. Ved å vente til siste dagen før han leverte inn, var han også avskåret fra å få hjelp. Han var den typen av elever som blei glemt bort, fordi han ikke spurte om veiledning. Fanny mente lærerne ikke hadde vært observante nok til å se at hans forforståelse hadde vært utilstrekkelig. Han hadde ikke forstått hvordan han skulle utføre sin oppgave, og derved hadde han heller ikke opplevd det meningsfylt. Fanny henviste til Madsén (1994)<sup>25</sup> som skrev at for å få et aktivt forhold til egen læring var det viktig å forstå sammenhengen og meningen med det man gjorde. Nicke og en rekke av elevene viste eksempler på dårlige innlæringstendenser hvor de ga uttrykk for en passiv, underordnet og ureflektert innstilling til læring. De tok det lett med oppgavene, skummet i beste fall gjennom materialet de hadde funnet eller bare skrev av uten å bry seg om å forstå innholdet. De savnet strategier for å komme seg videre når de hadde kjørt seg fast.

Elevene som deltok i prosjektet, skrev ikke noe særlig i loggbøkene. I beste fall skrev de hva de hadde gjort, men ingenting om hvordan arbeidet hadde gått eller hvilke strategier de hadde brukt. Det var ikke uvanlig at loggbokskommentaren var ”alt har varit bra” samtidig som samme elev i intervjuet fortalte at det var vanskelig å finne litteratur. Fannys forklaring til dette var at mange var opptatt av at det som skulle skrives måtte være ”rett”. Dessuten kunne det være smertefullt å skrive om det man ikke lykkes med. Mange var også uvant med å ta fram egne tanker og presentere dem på skolen. Likevel var Fanny overbevist om at svenskfaget kunne spille en stor rolle for å utvikle mer bevisste og sjølstendige elever ved å utvikle egen skriving gjennom å reflektere over eget arbeid<sup>26</sup>. I en annen 7. klassegruppe som ikke inngikk i prosjektet, forsøkte hun med en loggbok felles for alle fagene. I den skulle ukas opplegg planlegges og vurderes, og elevene skulle skrive refleksjoner etter undervisningstimene. Dette opplegget førte til en økt interesse hos elevene til å skrive i loggbøkene.

Fanny henviste til Vygotsky<sup>27</sup> som beskrev hvordan ”støttestruktur” i en begrenset periode kunne hjelpe elevene som befant seg i den nære utviklingssonen. Disse elevene kom ikke videre med egen hjelp, men trengte å få rett hjelp slik at de kan komme videre i sin læring. Nicke som lå i en lav utviklingszone, trengte hjelp for å komme videre. Fanny så på

---

<sup>25</sup> Studentens referanse: Madsén, T.(1994): *Lärares lärande*. Studentlitteratur

<sup>26</sup> Studentens referanse: Molloy, G.(1996): *Reflekterande läsning och skrivning*. Studentlitteratur

<sup>27</sup> Studentens referanse: Dysthe, O.(1995): *Det flerstämmiga klassrummet*. Studentlitteratur

intervjuene med Nicke og de andre elevene som underlag for å bygge ”støttestrukturer”. Prosjektet fikk Fanny og arbeidslaget til å innse viktigheten av å lære å kjenne elevene og deres strategier før de kunne forvente seg resultat av deres arbeid. Gjennom å kjenne elevenes måte å tenke på, kunne lærerne bygge opp støttestrukturer slik at elevene kunne gå videre i sin utvikling. Gjennom samtalene blei elevene og deres læringsstrategier mer synlig for lærerne.

## **INTERVJU**

### *Studiets betydning for pedagogrollen*

De elevene Fanny arbeidet med mens hun var student, er nå blitt niendeklassinger. De er blitt bevisst på hva de trenger å arbeide med. Ingen skylder på noen andre hvis det er noe de ikke har gjort. Elevene kommer sjøl på hvorfor de ikke har nådd dit de hadde tenkt seg. I begynnelsen skrev elevene i loggbøkene at alt var bare bra. Etter hvert har elevene begynt å tenke på en annen måte. Noen jenter skrev: Det jeg behøver å jobbe med nå, er at jeg må konsentrere meg bedre i timene. Fanny har prøvd loggbøker tidligere, men etter hvert formulerte hun bedre spørsmål og begynte å tenke på en annen måte. Nå har det blitt slik at elevene maser om å få skrive i loggbøkene. Og når elevene skriver, så skriver også Fanny i sin loggbok. Hun synes hun er kommet noen skritt videre på veien mot at elevene lærer for sin egen skyld.

På spørsmålet om studiet har påvirket lærerrollen, svarer Fanny ja. For det første fikk hun et kick av det. ”Det är inte minst viktigt, för när det börjar att bli roligt för en själv, så är det positivt.” Hun synes at hun har lært å gå nye veier. I tillegg har hun fått satt ord på saker og ting. Begrepet ”ytlig” kjente hun til fra før av, og hadde noen vage forestillinger om det, men nå fikk hun flere ord for det. Dernest syntes hun det var viktig å finne ut hva som var problemet og hva som skulle fokuseres på. Siden kunne hun diskutere med de andre i refleksjonsgruppa og høre hva slags erfaringer de hadde. Fanny oppsummerer det slik:

Hitta ett sätt att jobba på helt enkelt. Även om man kanske har känt till det, blev det mycket enklare att göra saker. Får man en mejsel när man bara har haft en kniv, blir det ju mycket, mycket enklare.

Det har også ført til at hun har begynt å lese mer pedagogisk litteratur. ”Man er jo litt sugen på att få veta mer”. Kolleger som tidligere har vært negative til aksjonslæring, har begynt å låne pedagogikkbøker hos Fanny. Flere kolleger har også kommet til henne for å spørre om forslag til spørsmål som hun bruker i loggen sin når elevene skal vurdere arbeidet sitt ved

ukeslutt. Nå skriver nesten alle elevene på skolen logg. Fanny sier at man skal passe seg for å komme med kjempeentusiastiske forslag om hva man skal jobbe med. Hun tror det er klokt å beherske seg. Hun tror likevel det vil gi resultat.

Fra kommunen har hun ikke fått noen forespørsel. Hvis hun skal brukes for å bringe videre det hun har lært, vil hun ha det som en del av jobben, f. eks. en karrieretjeneste. Kommunen har foreløpig ikke respondert på forslaget.

De flesta har så mycket att göra. Om man ska ställa upp på något, kan man inte göra det av idealistiska skäl. Om man inte gör det på rätt sätt, brinner man inte så länge. Man måste känna att man har en ledning som vet vad man vill och som stöttar det. Man vill inte ha några eldsjälar här.

### *Muligheter og hindringer for aksjonslæring*

Fanny synes ikke det finnes noen hindringer for å drive med aksjonslæring. I så fall er det lærerne sjøl som bygger opp sine problem. Alt i skoleplanen<sup>28</sup> er forenlig med aksjonslæring. Men hun synes det er viktig at tanken bak aksjonslæring blir støttet av ledelsen i kommunen. Da kan man si at det skal inngå i arbeidstida å jobbe med aksjonslæring. Forrige skoleår skrev Fanny refleksjon inn på timeplanen sin og det er ingenting som skal få ta den tida fra henne. Hun vil gjerne at kollegene skal få innføring i hva aksjonslæring er. Men hun tror mange kolleger vil se det som en kritikk av deres måte å jobbe på som de har drevet med i 20-30 år. Derfor bør man starte i det små.

### **Oppsummering**

Det som fanget min oppmerksomhet under intervjuet med Fanny var at hun fortalte at hun hadde fått en ny måte å jobbe på som gjorde det mye enklere for henne. Hun hadde nå fått ”en meisel” mens hun før hadde hatt en kniv. En meisel er et mer spesialisert redskap enn kniv. Hva slags redskap hadde hun fått under studiet som hun ikke hadde hatt før? Hun fikk hjelp til å finne et fokus og definere problemet. Siden kunne hun diskutere det i gruppa og få nye synspunkter derfra. Hva slags endring hadde hun gjort? Hennes utgangspunkt var en gruppe med gutter som hadde problemer med å lære. Gjennom spørreundersøkelse og intervju av elevene blei hun klar over deres utilstrekkelige læringsstrategier. Derved kunne hun bygge støttestrukturer for disse elevene slik at de kunne gå videre i sin utvikling. Ett år etterpå skriver nesten alle elevene logg om hva de har lært på skolen.

---

<sup>28</sup> Skoleplanen er den lokale planen som den enkelte skole lager på bakgrunn av læreplanen og kommunens plan.

Fanny forteller at hun fikk ”kick” av å delta på studiet. Når hun sjøl synes det er artig, blir det positivt. Mange kolleger spør henne om hvordan de skal lære elevene å skrive logg. I forhold til sine kolleger har hun erfaring med at det ikke lønner seg å være for entusiastisk. På sikt tror hun dette vil utvikle seg videre.

## 5.7 GUNHILD

### AKSJONSLÆRINGSPROSJEKT

*Spørsmålet oppstår og planer legges*

Gunhild er utdannet som fritidspedagog.<sup>29</sup> Sammen med tre lærere utgjorde hun et arbeidslag for en tredje klasse i grunnskolen. Hennes oppgaver bestod i å ha fokus på gruppepsykologiske og sosialpedagogiske oppgaver i klassen i tillegg til å arbeide sammen med de andre lærerne i den ordinære undervisningen. Da arbeidslaget skulle etableres, diskuterte de blant annet barnets utvikling og læring. Noen av tankene de hadde på dette tidspunktet, var å få inn mer praktisk arbeid i undervisningen, arbeide med flere læringsstiler og stimulere barns lyst og nysgjerrighet som de ofte hadde med seg når de begynte på skolen. På den måten kom bifrostpedagogikken inn som inspirasjonskilde for arbeidslaget og de opplevde at den pedagogikken satte ord på deres tanker. De leste litteratur<sup>30</sup> og såg flere filmer om bifrostpedagogikk og tenkte at de også ville ha det slik.

På bakgrunn av dette formulerte arbeidslaget følgende problemstilling: ”Vilken betydelse har det opplevelsesbaserade arbetssättet för lärande utifrån elevernas och lärarnas perspektiv?”

Ved å starte med en opplevelse ville arbeidslaget vekke interessen hos barnet. Den påfølgende dialogen skulle være springbrettet til læring. Kunnskapsutviklingen handlet både om den intellektuelle og emosjonelle utviklingen. Gunhild valgte å lese noen teorier som kunne forsterke og forklare erfaringenes, læringens og empatiens betydning.<sup>31</sup> Hun syntes at disse

---

<sup>29</sup> Svenske fritidspedagoger har toårig høyskoleutdannelse og deler vanligvis sin arbeidsdag mellom skole og skolefritidsordning.

<sup>30</sup> Studentens referanse: Abildtrup Johansen, A. & Rathe, A.L., & Rath, J.(1997): *Möjligheternas barn i möjligheternas skola- en pedagogisk profil, från idè till verklighet*. AB Primo. Oskarshamn

<sup>31</sup> Studentens referanser: Hellesnes, J. (1988): *Hermeneutik och kultur*. Diablos. Göteborg.  
Gardner, H. (1983): *Så tänker barn- och så borde skolan undervisa*. Brain Books. Jönköping.  
Madsén, T. (1994): *Lärares lärande*. Studentlitteratur

teoriene støttet arbeidslaget tanken om undervisning både når det gjaldt gruppens betydning for å utvikle empati hos elevene og erfaringenes betydning for å utvikle læring.

#### *Aksjon med observasjon og refleksjon underveis*

Gjennomføringen av aksjonen - opplevelsesbasert undervisning - blei lagt opp slik at lærerne valgte et tema som blei presentert for alle elevene gjennom ulike opplevelser. Det kunne være film, teater, utstilling, høytlesing og lignende. Formålet var å vekke nysgjerrigheten hos elevene. Rett etterpå fikk elevene gå til sine klasserom og bearbeide inntrykkene gjennom tekst eller bilder. Resultatene blei deretter hengt opp slik at alle kunne se hverandres arbeid. Dagen etter var det en felles samling hvor elevene fikk komme med forslag til spørsmål og oppgaver om temaet som man kunne arbeide med. Lærerne sorterte de ulike forslagene og fordelte dem på tre ulike verksteder: skrive/lese, laboratorium og atelier. Neste gang de samlet elevene til temaarbeid, fikk elevene velge verksted og sette opp sitt eget arbeidsprogram for arbeidet der. Etter avsluttet verkstedarbeid evaluerte elevene arbeidsgangen og resultatet. Til slutt viste elevene arbeidet sitt fram for læreren, gruppa eller hele storgruppa.

Gunhild ønsket å dokumentere fire områder hos elevene: Opplevelsen, planleggingen, vurderingen og resultatframvisningen. Den systematiske dokumentasjonen bestod av skriftlig vurdering fra alle 65 elevene, intervju med elever og lærere og egne dagboknotater og refleksjoner.

Når elevene skulle uttrykke seg om hvilken betydning opplevelsene hadde som innledning til et tema, uttrykte de seg slik:

- Man får känna hur det är. Jag kommer igång med tankarna.
- Det blir liksom en annan grej - i stället för att bara läsa i en bok. Det blir liksom mer verkligt.
- Det har varit kul. Man har inte vetat vad man kunde få. Om det blir spännande eller tråkigt. Men mest är det spännande.

Gunhilds var ikke overrasket over at elevene var positive. Det som forundret henne var hvor ulikt elevene reagerte på opplevelsen. Når eleven kommenterte at "det blir mer virkelig," knyttet hun det til at opplevelsen fanget inn noe fra elevens egen erfaringsverden. En gang prøvde lærerne å presentere bilder og tekst om temaet "tiden" ved hjelp av power point. Elevene likte ikke presentasjonen. Gjennom intervju med dem fikk Gunhild vite at det blei for mye tekst som blei presentert. Istedenfor at de voksne skulle "tro" hva som var årsaken til at

elevene ikke likte den, fikk hun dokumentert hva de syntes og kunne ta det med til arbeidslaget.

Gunhild intervjuet også lærerne. De var også positive til opplevelsen som start på en nytt tema. Lærerne var opptatt av å variere presentasjonene slik at alle sansene blei stimulert. De hadde spesielt lagt merke til at når elevene skulle komme med forslag til arbeidsoppgaver, var mange barn allerede klar over hva de ønsket å jobbe med. ”De tycks redan påbörjat en inre process och verkar ha en idé”. Gunhild reflekterte over at det var viktig at opplevelsen ikke blei overtydelig. Det var en vanskelig balansegang ettersom pedagogene mange ganger glemte at elevene kom til skolen med masse erfaringer. Hun kommenterte lærernes svar med at det fantes mye skjult innsikt og kreativitet blant lærerne som burde samles bedre.

Under planleggingen skulle elevene skrive ned valg av verksted og formulere målet for sitt arbeid på en ”arbeidsseddel”. Gjennomgående syntes elevene det var vanskelig å skulle skrive det de tenkte.

- Svårt att beskriva vad och hur man ska göra. Hjärnan är inte färdig även om man vet hur man ska göra.
- Jag väljer alltid laboratoriet. Roligast. Det är inte svårt att skriva en planering, känns bra att skriva ner vad man ska göra. Jag skriver att jag ska arbeta!
- Svårt att skriva vad man ska välja för material till idén i huvudet. Svårt att välja ut de svåra orden. Få dem på papperet. Ber om hjälp ibland att skriva ner tankarna.

Arbeidslaget hadde ikke forutsett at planlegginga skulle ta så mye tid. Barna behøvde mye mer hjelp enn de hadde trodd. Sammen med elevene omarbeidet lærerne arbeidsseddelen. Hver gang elevene hadde planlagt noe de skal arbeide med på verkstedene, diskuterte læreren med dem hva de har skrevet. Lærerne syntes det var positivt at elevene planla etter egen interesse. På verkstedene fikk de sjanse til å anvende mer av sine egne ideer, tanker og funderinger. Pedagogene så at det begynte å skje en utvikling i elevenes måte å tenke på og måten de reflekterte over egen læring på.

Elevene gjorde individuelle vurderinger som var utgangspunkt for en dialog mellom lærer og elev. På den måten kunne pedagogene forstå hvordan eleven hadde forstått innholdet og egen arbeidsinnsats. Også denne delen av opplegget krevde mer støtte enn lærerne hadde forventet. Dette førte til at vurderings spørsmålene måtte endres. Etter hvert fikk barna mer erfaring med å vurdere.

Elevene viste fram resultatene enten for læreren aleine, for hele klasse eller for storgruppen. Den som la fram sitt stoff, måtte også svare på spørsmål fra sine kamerater. Elevene kommenterte dette slik:

- Jag redovisar helst i klassen. Lite nervös brukar jag vara, men man har ju tränat. Ganska kul när kompisarna ställer frågor och det brukar kännas bra efteråt. Kul att få applåder, känner mig duktig då.
- Ska redovisa teatern för klassen. Det är roligt att redovisa- om man t.ex läser upp en bok med roliga ord, och får de andra att börja skratta. En gång fick jag kritik om att jag skulle läsa högre. Det lärde jag mig till nästa gång.

Fremvisningene utviklet seg hele tiden. De voksne merket tydelig hvordan barna inspirerte hverandre.

Lærerne uttrykte seg slik:

- Barnen inspirerer varandra. Nyligen spelade några tjejer opp en teater om stenåldern. Övriga barn blev så förvånade. Trodde inte att man kunde göra så.
- Man lär sig mycket selv av barnens berättelse.
- Barnen ser redovisningarna som oerhört viktiga. De är ivrige. Fantastisk att se bekräftelserna de får av varandra. Det lyser i deras ögon. Det går rysningar i en selv. Helst när man ser barn som man vet har det lite knepig med t.ex. läsning och skrivning. Eller är väldigt blyga och tysta i klassrummet. Att då se dessa barn vara i stor gruppe og våga räcka opp handen og säga någonting till någon som har redovisat, t.ex:” Det var ett bra jobb”! Jag menar, även om inte det barnet deltar ”på scenen” så är han/hon ju med i alla fall, og aktiv.

När lærerne sa at de lærte seg mye av elevenes fortellinger, mente Gunhild at det var desto viktigere at lærerne skrev ned hva man hadde lært seg og reflekterte over det<sup>32</sup>. Når det gjaldt elever som hadde problemer med lesing og skrivning, hadde hun sett flere eksempler på at disse elevene hadde vist fram noe de hadde laget i atelier eller på laboratoriet istedenfor å lese opp noe. På den måten fikk elevene vise at de var dyktig på ulike områder.

### *Refleksjoner etter avsluttet aksjonslæringsprosess*

Av sine refleksjoner lærte Gunhild hvor viktig det var å dokumentere systematisk. Hun skrev ikke hver dag, men noterte i tilknytning til at hun gjorde noe spesielt i undervisningen, eller kanskje hadde ansvar for noe på verkstedene eller at det hendte noe spesielt. Refleksjonene hjalp henne i hverdagen til å forstå hva som hadde hendt i ulike pedagogiske situasjoner. På den måten kunne hun gjøre eventuelle forandringer.

---

<sup>32</sup> Studentens referanser: Tiller, T.(1999): *Aktionslärande*. Runa Förlag. Stockholm  
Taguchi Lenz, H.(1997): *Varför pedagogisk dokumentation?* HLS Förlag. Stockholm



Det är nog det väsentligaste för mig. Att reflektionen och dokumentationen kan hjälpa mig att åstadkomma dessa förändringar.

Hun savnet å kunne samarbeide med arbeidslaget om dette, men de syntes ikke de kunne sette av tid til det. Gunhild syntes elevene var kommet lenger enn de voksne. Elevene dokumenterte og vurderte regelmessig sitt arbeid på verkstedene. Etter hvert var de begynt å gjøre det i den vanlige undervisningen også.

Gjennom dokumentasjonen viste Gunhild at den opplevelsesbaserte arbeidsmåten hadde hatt stor betydning for utvikling av kunnskap og ferdigheter. Ikke minst fordi det hadde vekt engasjement og glede hos elevene. Det samme skjedde med de voksne. De blei også glade over å se hvor mye elevene egentlig fikk til. Gunhild mente hun hadde hatt stort utbytte av det hun hadde lært gjennom å arbeide med dette arbeidslaget og med denne opplevelsesbaserte arbeidsformen. Dessuten trodde hun at hun ville få stor nytte av å ha fått innblikk i hva aksjonslæring innebar. Hun hadde fått nye verktøy å arbeide med. Til sitt nye arbeidslag ønsket hun å ta med seg sine erfaringer med refleksjon og dokumentasjon.

## **INTERVJU**

### *Studiets betydning for pedagogrollen*

Gunhild forteller at studiet absolutt har påvirket henne. Hun har tidligere tatt såkalt ”tradisjonell” universitetsutdanning. Til forskjell fra andre studier har utdanningen i aksjonslæring berørt henne. Det har medført at hun har endret kompassretningen noe.

Endringen forklarer hun slik:

Under studiet har jeg blitt påverkad att tänka att löst prat mellan kollegor är viktigt. Sedan är det viktigt att gå vidare och göra något åt det. Det är viktigt att man känner att man har kontroll över sin vardag och får det här verktyget som gör att jag kan se vad jag gör i vardagen. Att det får en större betydelse än tidigare. Efter kursen har jag fått andra glasögon på mig och kan få syn på olika nyanser i det som sker.

Gunhild har skiftet skole og bruker fortsatt skriftlig refleksjon som verktøy for å uttrykke sine følelser om hvordan hun opplever ulike saker. På den måten får hun fram små nyanser av det som skjer i klasserommet. Hun nevner et eksempel hvor hun sitter og prater med et barn, og samtidig oppfatter hun vagt noe et annet barn gjør eller sier i samme rom. Når Gunhild kommer hjem og skriver sine tanker, kommer hun på at hun hadde registrert atferden til det andre barnet. Neste dag kan hun ta kontakt og få en dialog med dette barnet. Hvis hun ikke hadde skrevet den vage observasjonen ned, sier hun at den hadde forsvunnet.

Gunhild skriver også om konkrete saker. Hun beskriver hvordan hun har gjort tidligere og hvordan hun gjør det nå. Dette synes hun også er viktig. ”Skriver man till sig själv, så märker jag att jag får de nya tankarna”. Derved synes hun det blir artig og spennende å jobbe. Hun synes det har inspirert henne. Hun skriver refleksjoner 3-4 ganger pr. uke. Sjøl om hun skriver ganske fritt, har hun registrert at hun bruker hovedmalen ”Gjort - Lurt - Lært”<sup>33</sup>. Ved å dele boka i tre spalter skriver hun først ned hva hun har gjort, deretter hva hun synes var bra av det hun gjorde og til slutt hva hun har lært. Hun har tidligere skrevet det hun hadde planlagt å gjøre, men ikke refleksjonen rundt det som hender. Det har hun lært på studiet. Dessuten sier hun at hun også er blitt trygg i sin rolle som pedagog og trygg på seg sjøl og at studiet har påvirket henne til å fange opp små nyanser som hun kan utvikle videre. Hun oppsummerer med at studiet har gitt henne mye. Det har berørt henne som pedagog og menneske og gitt en annen dimensjon til barns læring.

#### *Muligheter og hindringer for aksjonslæring*

Etter studiet byttet hun til et arbeidslag hvor de arbeidet med barn som var i alderen 6-7 år. Dette arbeidslaget hadde hatt det konfliktfylt og hadde tatt kontakt med psykolog før hun kom inn i det. Hun sier sjøl at hun seilte inn på et ”bananskall” fordi hun hadde med seg erfaringene fra aksjonslæring i bagasjen og kom inn med litt trygghet. Hun fortalte dem hvordan hun hadde arbeidet i det forrige arbeidslaget med opplevelsesbasert læring. Etter en del funderinger og tvil bestemte de seg for å prøve dette opplegget. Det fungerte bra og arbeidslaget fikk et fantastisk samarbeid. Som noen sa: ”Jag känner en mening med det jag gör”.

De søkte om penger til prosjektet og fikk det innvilget. Det som var en hindring for å sitte og samtale, var at de hadde ulike arbeidstider fordi det var en blanding av førskolelærer, fritidspedagog og lærer. De laget en avtale om at de hver fredag skulle ha en pedagogisk time hvor loggbok skulle skrives før de skulle møtes. Men de lyktes ikke å få det til. Gunhild var skuffet. Hun syntes at rektor skulle ha støttet dem. De ga seg likevel ikke, men skrev hver for seg når det passet. Da ”vårskriftet” kom, en felles planleggingsdag, samlet hun arbeidslaget og de fortalte hverandre hva de hadde skrevet. Dette sammenfattet hun i en rapport for å se hvordan de hadde tenkt. De fikk imidlertid ikke til det fortløpende resonnementet når de hadde mistet muligheten til å sitte sammen og ha den ”løse praten” underveis i skoleåret.

---

<sup>33</sup> Min referanse: Tiller, T.(1999): *Aktionslärande*. Runa Förlag, Stockholm

Gunhild mener det går så lenge de har en indre glød, men så orker man ikke mer. Hun synes det er gledelig at alle gjorde så godt de kunne. Ingen sa: ”Det här lägger vi bort, men vi kämpar på”. Etter at hun bytta skole, har hun hørt at de har fortsatt med opplevelsesbasert arbeidsmåte. Det synes Gunhild er artig.

På den nye skolen jobber Gunhild i et arbeidslag som har ansvar for en gruppe med spesialelever i alderen 9-15 år som holder til på en ordinær ungdomsskole. Hun har observert at de nye kollegene skriver hver dag i en fellesbok om hva som har hendt i gruppa. Hun har tenkt at dette kan være et springbrett til å utvikle refleksjon. Men foreløpig er hun litt forsiktig og vil bruke litt tid til å bli kjent med forholdene.

Hun synes frirommet er ganske stort fordi det ikke finnes noen detaljstyring for hva som skal gjøres. Det som er skrevet i læreplanen er nokså vidt formulert. For Gunhild handler det mer om hva de som pedagoger gjør ut av det.

Ingen har bedt Gunhild komme og fortelle om aksjonslæring. Hadde hun blitt spurt, hadde hun blitt smigret. De har vært i kontakt med skolekontoret og skulle få komme og fortelle til rektorer og politikere, men det blei det ikke noe av. Hun synes ikke at kommunen skal la henne være aleine og være en slags ”Messias” som går rundt med et budskap. Hun mener at hun ikke kan føre ut et budskap samtidig med full jobb. Kommunene burde la de som har tatt utdannelsen i aksjonslæring få møtes regelmessig for å reflektere og kjenne styrken hos hverandre. Da de søkte om opptak på studiet, tok de arbeidet med prosjektsøknaden seriøst, og det kjentes ut som det var viktig. Etterpå kjennes det ut som litt av tiltroen til kommunen er borte.

### **Oppsummering**

Hva slags endring har hun gjort? Gjennom bifrostpedagogikken har hun vist hvilken betydning den har for utvikling av kunnskaper og ferdigheter hos barn. Hun gjør seg noen tanker om at elevene er flinkere til å dokumentere sin egen læring enn de voksne er. Den erfaringen hun gjorde med sitt aksjonslæringsprosjekt, har hun tatt med seg videre til en annen skole. Det nye arbeidslaget hun begynte i var ivrig, men de lyktes ikke å finne felles tid til refleksjon.

Gunhild løfter fram hvor viktig det er å ha tid til å uformell samtale med sine kolleger, for deretter å gå videre og gjøre noe med situasjonen. Hun poengterer hvor mye refleksjon og dokumentasjon betyr for henne som redskap for kontroll og for å fange opp nyanser i observasjoner hos barna. Skrivningen har inspirert henne. Til forskjell fra andre universitetsstudier sier Gunhild at hun på studiet i aksjonslæring er blitt berørt som menneske og som pedagog. Hun kjenner også at hun er blitt trygg som pedagog.

## 5.8 HANNA

### AKSJONSLÆRINGSPROSJEKT

#### *Spørsmålet oppstår*

Sammen med tre andre lærere arbeidet Hanna med elever i en femte og en sjette klasse. De voksne opplevde stor forskjell på de to klassene. De eldste elevene stilte opp for hverandre, var sammen i friminuttene og alle var med på å samle inn penger til klasseturen. Det var en vennlig og trivelig stemning i den klassen. Det var stor overgang å komme til den andre klassen. Der var det helt stille. Elevene viste ingen følelser for hverandre.

I friminuttene var de oppdelt i flere grupper og noen gikk aleine. Det var også vanskelig å samle alle elevene til ulike aktiviteter, og gruppearbeid var umulig å gjennomføre. Da femte klassen startet opp det sjette året, var forholdene fortsatt uendret. På bakgrunn av dette formulerte Hanna følgende problemstilling: ”Vad händer i klassen när eleverna får diskutera gemenskap/utanförskap och genomföra samarbetsövningar? Kan klasskänslan i just denna klass bli bättre genom detta?”

#### *Planlegging, aksjon, observasjon og refleksjon*

Gjennom litteratur<sup>34</sup> og forelesninger fant Hanna relevant stoff om empati. Hun løftet fram at empati betydde ”känna med”. Det innebar å kunne leve seg inn i hvordan et annet menneske opplever en situasjon. Empati var noe alle var født med, men nødvendig å utvikle videre. Ifølge foreleseren kunne empatiprosessen beskrives som en uendelig prosess som bestod av iaktta, tolke, handle og vurdere, iaktta, tolke osv.

---

<sup>34</sup> Studentens referanse: Öhman, M. (1997): *Empati genom lek ock språk*

I begynnelsen av skoleåret fikk elevene skrive ned sine tanker om stemningen i klassen. Alle syntes det var dårlig stemning. Bare en skrev at hun kunne være seg sjøl. Halvparten skrev at en felles utflukt kunne forbedre samholdet i klassen, men den andre halvparten trodde ikke de kunne gjøre noe for at det skulle bli bedre.

Dette skoleåret valgte Hanna å lese høyt fra skjønnlitteratur som handlet om noen som var utsatt for andres aggresjon eller som utsatte andre for sitt sinne. Bøkene handlet om hvordan det var å bli mobbet eller være den som mobbet. Etter høytlesing av den første boka, opplevde Hanna at mobberen fikk all sympati hos elevene. Ved lesing av den neste boka, kunne elevene forstå både mobbeofferets ønske om gjengjeld og mobberens dårlige hjemmemiljø. Men de kunne ikke forbinde egen atferd med hendelser og følelser som var beskrevet i boka.

I den neste boka hun valgte å lese, var det utarbeidet spørsmål som koplet teksten til forhold i egen klasse. Elevene svarte skriftlig på 22 spørsmål. Etterpå diskuterte de om boka speilet situasjonen i klassen. Flere av elevene kjente igjen seg sjøl eller noen av klassekameratene. Eksempler på spørsmål og svar:

*Tror du att det är någon i din klass som känner sig ensam och utanför?*

Ja, i alle fall en	Ja, flera	Nej
11 st	2 st	5 st

*Om det finns någon i din klass som ser lite annorlunda ut. Händer att den personen blir retad för det?*

Hela tiden	Ibland	Aldrig
5 st	11 st	2

*Tror du att vem som helst kan bli utanför?*

Ja	Nei
14 st	4

Høytlesing av en bok om en tenåringsgutt som forelsket seg i en jente og blei forsmådd, vakte overraskende reaksjoner hos elevene. Til å begynne med kunne ikke elevene forstå hvorfor Hanna skulle lese den fordi de syntes den var så dårlig. Etter hvert som den forsmådde guttens følelser blei beskrevet, var guttene de ivrigste til å be om høytlesing. Hannas refleksjon om dette var at guttene på samme måte som jenter kunne kjenne seg sviktet av sine venner, men at de kanskje syntes det var vanskeligere å snakke om følelser og skuffelser. Ved å høre om gutten i boka som var lei seg, kunne kanskje guttene forstå at de ikke var de eneste som opplevde skuffelser.

I tillegg til opplesing, valgte Hanna flere leker som fremmet samarbeid og samhold. En av dem gikk ut på å samle elevene i ring hvor de skulle sende baller til hverandre samtidig som de sa navnet til den som var mottaker av ballen. Elevene oppsummerte leken med at de fikk trening i samarbeid, lytting, konsentrasjon og ballfølelse. Den andre leken gikk ut på at en elev gikk ut av rommet mens de andre bestemte hvem som skulle lede en hermelek. Den som hadde vært på gangen, skulle så komme inn igjen og gjette hvem som var lederen. Til å begynne med var det mange som ikke torde å være leder, men etter hvert ville alle lede. Av elevenes loggbøker kunne Hanna lese at elevene likte disse samarbeidsøvelsene. Av sine notater kunne hun se at hun hadde registrert at det var en trivelig stemning når de gjorde disse lekene.

Hanna lot elevene skrive logg hver dag om hvordan de hadde opplevd skoledagen. Å skrive logg var noe nytt for elevene. Til å begynne med hadde elevene problemer med å formulere seg. De fikk vite at formålet med logg var todelt. Den ene grunnen var at de sjøl skulle reflektere over hva de hadde gjort i løpet av dagen, og den andre var at hun trengte loggen som underlag for rapporten. Hanna funderte på om det at loggene skulle bli referert i rapporten påvirket elevene på noen måte.

På slutten av prosjektet lot hun elevene på nytt beskrive stemningen i klassen og sette navnene sine på besvarelsen. Alle utenom tre syntes det var blitt bedre stemning. Elevene opplevde at de kunne være seg sjøl i klassen.

Formålet med prosjektet var å undersøke hva som hendte når elevene fikk diskutere fellesskap/utenforskap og gjennomføre samarbeidsøvinger. For å måle resultatet brukte hun skriftlige oppgaver i begynnelsen og på slutten. I tillegg brukte hun elevenes og sine egne loggbøker og observasjoner under samarbeidsøvelsene. Hennes konklusjon var at prosjektet hadde vært positivt for å øke klassefølelsen i femte klasse.

## **INTERVJU**

### *Studiets betydning for pedagogrollen*

Hanna synes hun er blitt mer bevisst på det hun gjør og beskriver loggboka som en viktig faktor. Hun tenker over hva hun gjorde, hvordan det gikk og hvorfor det gikk som det gikk. Hun blar ofte tilbake og ser på hva hun gjorde og hvordan det gikk. ”Just det här att tänka innan därför att man har tänkt mer efteråt”. Hanna sier at man ser ikke resultatene av

aksjonslæringsprosjektet med en gang. Ei av jentene som gikk i sjetten klasse, hadde overlatt loggboka si til Hanna da hun flyttet. Der skrev hun: ”Skolan är bara skit, och jag är så trött. Du behöver inte alls säga något till mig”. Da jenta begynte på ny skole, fikk Hanna et brev hvor det stod: ”Nu har skolan börjat, och jag tänkte på det du sa. Jag förstår nu vad du menade”. Hanna tror at ved å sette seg ned å skrive, får man tenkt gjennom hva som har skjedd, slik at man kan gjøre ting på en ny måte eller gjenta det som har fungert godt. Dette gjelder både for elever og lærere. Hanna skriver hver dag. Hun skriver refleksjonsloggen for hånd fordi da er hele kroppen med.

### *Muligheter og hindringer for aksjonslæring*

Etter studiet fikk hun ny 5. klasse på mellomtrinnet. Hun begynte med loggbøker for denne klassen også. De skulle skrive på slutten av hver dag. Men ettersom hun sjøl ikke hadde den siste timen, så blei det til at hun måtte spørre læreren som hadde klassen om de fikk skrive de siste 10 minuttene. Elevene likte å skrive. En av guttene som elsket å skrive i boka, bladde ofte tilbake og såg hva han hadde skrevet tidligere. Sjøl syntes hun det var plagsomt å mase på den læreren som hadde klassen i siste time og bestemte seg for å avslutte loggskrivning. Denne gutten som var blitt så glad i å skrive, blei så skuffa når han ikke fikk skrive mer i loggboka. På slutten av intervjuet tar Hanna opp hvorfor hun slapp tråden med loggskrivning for elevene. Et annet alternativ hadde vært å gi blaffen i å tenke at det var plagsomt for den andre læreren. Dessuten hadde denne læreren aldri ytret noe om at det var slitsomt å ta ansvar for elevenes 10 minutters skrivning. Hanna grunngir det med janteloven. ”Jag tror det har med Jantelagen att göra. Man ska inte komma och tro att det jag kommer med är så bra. Man skal inte framhäva sig själv”.

Nå er hun i et arbeidslag med en førskolelærer og en fritidspedagog. Sammen har de ansvaret for 30 elever i alderen 6-8 år. Hun har startet med at de elevene hun har nå, får si hva de synes om skoledagen. Mange ganger når en har sagt noe, gjentar de andre det samme. Hun planlegger at hun kan utvikle dette i 2. klassen ved å la dem skrive hvordan dagen har vært og begrunne det.

Når Hanna foreslår nye ting på skolen, får hun ofte til svar fra andre lærere at slik har de alltid gjort det. Hun nevner en liten sak som eksempel. Hun ønsket at hennes elever skulle kle av seg ytterklærne i klasserommet før de gikk og spiste, og så gå tilbake og kle på seg etterpå. Hennes kolleger fortalte at det hadde de prøvd, og det fungerte ikke. Hanna prøvde det

likevel, og det gikk veldig fint. Da forteller Hanna at hun ikke må si hvor bra det gikk, men holde erfaringene sine for seg sjøl. Hanna tror på dette med aksjonslæring, men synes ikke det er lett å komme med nye ideer som aksjonslæring på skolen.

Annars är det jag som har fel sätt att tala på. Man blir kanske lite tveksam om någon är alldeles uppöver öronen förälskad i någonting som man gör. Så kanske man slår dövörat till?

Hun synes det ville vært bra om rektorene også fikk utdanning i aksjonslæring. Hun har skiftet rektor to ganger etter at hun begynte på studiet. ”Det är ledarna som måste gå med lampan först och visa väg”.

### **Oppsummering**

Hva slags endring har hun foretatt? Med bakgrunn i mangel på positiv klassefølelse, satte hun i gang flere tiltak. Et opplegg handlet om med samarbeidsøvelser og et annet om høytlesing av litteratur om empati som utgangspunkt for klassesamtaler. Etter hvert lot hun elevene skrive logg om hvordan de opplevde skoledagen. Til å begynne med gikk det tregt, men etter hvert løsnet det. En undersøkelse før og etter opplegget viste at miljøet var blitt bedre i klassen.

Hanna forteller at loggbokskrivning har gjort henne mer bevisst på hva hun gjør i praksis og hvorfor det gikk som det gikk. Mens de andre lærerne forteller om hvordan de kom styrket ut av studiet, forteller Hanna om en noe annen erfaring. Året etter studiet begynte hun med en ny klasse og startet med loggskrivning med elevene. Dette likte ungene godt. Ettersom hun ikke hadde klassen i siste time hvor de skrev sine refleksjoner, måtte hun be en annen lærer om å ta ansvar for noen minutters skriving. Sjøl syntes hun det blei plagsomt å mase på den andre læreren, og bestemte seg for å slutte med loggskrivninga. Flere elever uttrykte at de blei skuffa over den avgjørelsen. Sjøl tenker hun i ettertid at det har med janteloven å gjøre at man ikke skal komme og tro at det man kommer med er så bra. Når Hanna foreslår nye ting, får hun ofte til svar at de har alltid gjort det slik de gjør det nå. Hun prøver likevel ut nye ting i det små, men forteller ikke sine kolleger at hun lykkes. Hun tror på det med aksjonslæring, men synes ikke det er lett å komme med nye ideer på skolen. Hun tror at folk blir skeptisk hvis noen er ”oppover ørene forelsket i noe man gjør”. Hvorfor bruker hun slike uttrykk om endring av sin praksis?



## Oversikt over lærernes spørsmål i aksjonslæringsprosessen

Navn	Skoleslag	Spørsmål
Anna	Videregående skole	Hur kan man utveckla elevaktiva arbetsätt som väcker lärandelust och inspiration hos eleverna inom naturvetenskapliga program?
Brita	Barnehage	Kan vi öka barnens lärandelust genom att använda den magiska språkpåsen?
Cecilie	Grunnskolen	Kan man utveckla social kompetens hos barn genom att lägga involveringspedagogiken som grund för undervisningen?
Doris	Barnehage	Hur kan man arbeta med barninflytande och hur upplever flickor och pojkar detta?
Eva	Grunnskole	Hur kan elevers reflektioner vid problemlösning i matematik skapa vägar i undervisningen?
Fanny	Grunnskole	Vad kan läraren göra för att eleverna skall lära för sin egen skull?
Gunhild	Grunnskole	Vilken betydelse har det upplevelsebaserade arbetsättet för lärande utifrån elevernas och lärarnas perspektiv?
Hanna	Grunnskole	Vad händer i klassen när eleverna får diskutera gemenskap/utanförskap och genomföra samarbetsövningar?



## 6 LÆRERFORSKNING OG AKSJONSLÆRING

### 6.1 Innledning

Fra kapitlet om aksjonsforskning har jeg vist hva som har inspirert aksjonslæringen. Spesielt Carr og Kemmis har inspirert mye av min tenkning (se kap.2.3). På forskningsseminar i Gøteborg blei jeg inspirert av Zeichner som foreleste om lærerforskning. For å analysere de kognitive utsagnene om studiets betydning for lærerne, har jeg skrevet ytterligere et teorikapittel som handler om hvilket perspektiv ”lærerforskning” kan gi studiet i aksjonslæring.

Aksjonslæring har mye til felles med lærerforskningsbevegelsen i engelskspråklige land. Zeichner (2001:273-276) deler inn pedagogisk aksjonsforskning i engelskspråklige land i fem hovedtradisjoner: Den første er aksjonsforskningstradisjonen i USA som utviklet seg fra arbeidet til Kurt Lewin på 50-tallet. Den andre er ”lærer-som-forsker” - tradisjonen i Storbritannia på 60- og 70-tallet med henvisning til Lawrence Stenhouse og John Elliot. Den tredje retningen er den australske deltakende aksjonsforskning støttet av arbeidet til Stephen Kemmis og Robin McTaggart. Den fjerde retningen er lærerforskningsbevegelsen i Nord-Amerika. Til sist er det en voksende bevegelse med ”self - study research” ved høyskoler og universitet hvor lærere og lærerutdannere utforsker sin praksis.

Cohran-Smith og Lytle (1999:22) bruker begrepet ”teacher research” i breiest mulig betydning for å omfatte alle former for praktikerens undersøkelser som omfatter ”systematisk, intensjonell og sjølkritisk undersøkelse” om arbeid fra førskole til gymnas, innen høyere utdanning og i andre pedagogiske settinger. Begrepene som brukes om denne formen for virksomhet er bl.a. ”action research”, ”teacher research”, ”teacher inquiry”, ”teacher or teacher educator self study” og ”practitioner inquiry”. Følgende problemstillinger har relevans for forholdet mellom lærerforskning og aksjonslæring: Hva er lærerforskning? Hvorfor lærerforskning? Hvilke områder er lærerforskning opptatt av? Hva slags kritikk reises mot lærerforskning? Hvilke utfordringer reiser lærerforskningen til studiet i aksjonslæring?

### 6.2 Hva er lærerforskning?

Innenfor lærerforskningen finner man ulike retninger (Cohran - Smith og Lytle 1993:9)  
1) en som ligner universitetsforskning (Myers 1985)

- 2) en som er et grasrotfenomen med egne standarder for dokumentasjon (Bissex og Bullock 1987, Mohr og MacLean 1987)
- 3) en som er en reflektiv prosess som er nyttig for den enkelte (Schön 1983, 1987)
- 4) en som er en dialektisk prosess med handling og refleksjon som har sosial endring som mål (Carr og Kemmis 1986)

Punktene 2-4 uttrykker et alternativ til den akademiske forskningen. I dette kapitlet vil jeg fokusere på den nordamerikanske retningen av lærerforskning som er opptatt av at læreren skal være produsent og ikke konsumere andres kunnskaper (punkt 2). For å vurdere kunnskapsproduksjonen som skjer i skolen, kan det være nødvendig å utvikle alternativer til akademiske standarder. Definisjonen på lærerforskning hos Cohran-Smith og Lytle (1999:22) bygger på definisjonen til Stenhouse (1975): "systematic, intentional inquiry by teachers about their own school and classroom work". Med "systematic" menes en strukturert måte å samle inn informasjon på som utformes som et skriftlig dokument. Med "intentional" menes at lærerforskning er en aktivitet som er planlagt og ikke oppstår spontant, sjøl om man ikke mener at man får innsikt bare når det er planlagt. Med "inquiry" menes at lærerforskning skaper spørsmål og reflekterer læreres ønske om å forstå sine erfaringer og innta en lærende innstilling til livet i klasserommet.

Cohran-Smith og Lytle (1993:27) peker på to hovedkategorier for "teacher research": a) teoretisk/filosofisk begrepsforskning og b) empirisk forskning som involverer innsamling, analyse og fortolkning av data samlet inn fra lærere, skoler og klasserom. I kategorien "empirisk lærerforskning" inkluderes logg hvor man skriver ned hendelser fra klasserommet i en lengre periode og en muntlig forskningsprosess hvor to eller flere lærere utforsker utvalgte områder ved elevers læring. Gjennom å analysere og tolke data fra klasserommet bygger de opp hverandres innsikt i klasseromsstudier hvor lærerne utforsker sitt arbeid gjennom å bruke data basert på observasjon, intervju og dokumentinnsamling. Eksempler på teoretisk/filosofisk begrepsforskning kan være læreres essayer som representerer utvidete forklaringer og analyser av ulike aspekter av skolen. Aksjonslæring har mye til felles med "empirisk forskning" ved at man samler inn dokumentasjon fra aksjonen i praksisfeltet gjennom logg, observasjon og intervju.

For å styrke lærerens rolle ytterligere, låner Cohran-Smith og Lytle (1993:45) begrepet "lokal kunnskap" fra antropologien, der Geertz (1983) hevder at bare de innfødte kan vite noe om

kulturen sett innenfra. Ut fra dette perspektivet kan aldri en tilreisende antropolog skaffe seg lokal kunnskap. En person som kommer utenfra vil alltid måtte fortolke de erfaringene som gjøres i et feltarbeid. Begrepet ”lokal kunnskap” brukes både om den kunnskapen den enkelte lærer utvikler og som lærergruppen som kollektiv utvikler gjennom lærerforskning. På den måten setter Cohran-Smith og Lytle (1999) praktikerne i en posisjon hvor bare lærerne har nøkkelen til klasserommets verden (Fishman 2000:25).

Hvis man rendyrker dette standpunktet, er det ingen som kan lære noe som helst om andre. Hvordan skulle da en lærer kunne forstå noe av det som elevene formidler? Sjøl om lærerne har best kjennskap til dagliglivet i skolen, betyr det ikke at de er de eneste som har tilgang til sannheten (Anderson og Herr 1999). Her skiller Cohran-Smith og Lytle (1999) seg fra Stenhouse (1975) som argumenterte for et samarbeid mellom lærere i skolen og lærere på lærerutdanning på høyskole og universitet.

Fishman (2000:26) argumenterer for at forholdet mellom insider og outsider har med hvilken relasjon de har etablert. Når Cohran-Smith og Lytle (1999) fremhever at læreren som utfører forskning skal analysere sine erfaringer, blir lærerne i virkeligheten bedt om å få et utvendig forhold til sin undervisning. Dewey (1999) argumenterer for dette når han sier at all læring skjer ved at vi får et utvendig forhold til våre erfaringer; ved å se dem slik andre ville sett dem. Dette medfører at praktikerne veksler mellom å ha et innvendig og et utvendig syn på egne erfaringer.

Tiller (1999) kritiserer perspektivet på lærerforskning som man finner hos Cohran-Smith og Lytle (1999) og bruker begrepet ”forskende partnerskap” for å beskrive samarbeidet mellom forskere og praktikere fordi perspektivbrytning er en viktig forutsetning for å kunne utvikle egen praksis. Med utgangspunkt i praksis skjer det et møte mellom ”innenfra-kunnskap” og ”utenfra - kunnskap” hvor rollen som universitetsforskeren inntar i studiet i aksjonslæring best kan beskrives som ”den sokratiske klegg”. På den andre siden er det viktig å trekke fram at bare den som er i praksisfeltet i skolen kan endre og utvikle undervisningen. Derfor er insider - perspektivet viktig å løfte fram. Lokal kunnskap er viktig, men må utfordres av andre perspektiv.

### 6.3 Hvorfor lærerforskning?

Lærerforskningsbevegelsen i USA har som fellesnevner en indirekte eller direkte kritikk av synet på læreren som konsument, mottaker og iverksetter av andre folks kunnskap. Viktigere enn å svare på andres spørsmål om det som skjer i klasserommet, er sjøl å stille spørsmålene til egen praksis og utforske den (Zeichner 1995, 1996, Cohran-Smith og Lytle 1999). Sjøl om lærerne har blitt regnet som beslutningstakere i egen klasse, har de ikke vært betraktet som noen som kunne skape kunnskap.

På 80- og 90-tallet var det to paradigmer som dominerte forskning på undervisning (Cohran - Smith og Lytle 1993:6). Man var mer opptatt av hva lærerne hadde gjort enn hvordan de hadde foretatt de profesjonelle vurderinger. Disse forskerne hadde et "utenfra" blikk på skolen, fordi de ikke hadde sitt daglige liv i skolen. Denne forskningen baserte seg på hva forskerne kunne observere og utforsket effektiv læring ved å sammenligne spesielle prosesser, dvs. læreres atferd, med spesielle resultat, dvs. elevers resultat målt gjennom standardiserte tester. Det andre paradigmet omfattet kvalitative studier med inspirasjon fra antropologi, sosiologi og lingvistikk. Forskning ut fra disse perspektivene beskrev undervisning som en kompleks, kontekstavhengig og interaktiv handling som var forskjellig på tvers av klasserom, skoler og kommuner. Detaljerte beskrivelser av hendelser i klasserommet blei beskrevet som meningsfull for de som var involvert. I noen få tilfeller hvor universitetsansatte og lærere hadde samarbeidet, skjedde rapporteringen likevel av de ansatte på universitetet og var skrevet for academia.

Tredje utgave av "Handbook of Research on Teaching" (Wittrock 1986) inneholder 35 artikler, men ingen er skrevet av lærerne sjøl. Det som savnes i denne handboka er lærernes egne stemmer, spørsmål som lærerne stiller og fortolkningsramma som lærerne bruker for å forstå og utvikle sin klasseromspraksis (Cohran - Smith og Lytle 1993:7). I fjerde utgave av "Handbook of Research on Teaching" (Richardson 2001) kom det for første gang en artikkel om praktikeres forskning, men den var ført i pennen av forskerne Zeichner og Noffke (2001).

Hva er hensikten med "teacher research"? Sammen med annen pedagogisk forskning handler lærerforskning om å utvikle og forstå den pedagogiske praksisen. Fischer (2001:34) antyder følgende grunner for at lærere engasjerer seg i lærerforskning: a) en interesse i å få vite mer om hvordan studenter lærer, b) et ønske om å gjøre en innovasjon innenfor læreplanens

område, c) et ønske om å endre ens egen undervisning og d) en søken etter forbindelse og mening i ens arbeid.

Disse punktene ligner også motivasjonsmomenter som er beskrevet hos Zeichner (2001:277):

1. Improve practice - e.g., How can I hold better discussions in my classes and have a more learner-centred classroom?
2. Better understand a particular aspect of practice - e.g., Do I conduct my classes in a manner where students feel free to express different opinions and even to disagree with me? How does my school's behaviour management system affect students from ethnic groups?
3. Better understand one's practice in general - e.g., What is going on in my third period biology class?
4. Promote greater equity - e.g., How can I help the girls in my math class to feel more confident about their abilities in math and participate more in class activities?
5. Influence the social conditions of practice - e.g., How can I get the school district to reallocate funding to support teacher-initiated professional development work?

Mens de fire første punktene handler om klasserommet, går det siste punktet utover klasserommet og tar opp forhold i lokalsamfunnet. Erfaringer viser imidlertid at lærernes stemme sjelden høres i det offentlige rom, og at de først og fremst er opptatt av det som handler om undervisning på egen skole (Zeichner og Noffke 2001:310).

Målene med lærerforskning er styrking av lærerne og bedring av undervisning og er nevnt i nesten all litteratur (Fishman 2000:14). Forskning viser at praktikerne får økt myndighet fordi lærerforskning bidrar til at lærerne får større fokus på elevenes læring, økt entusiasme for læreryrket og større faglig sjøltillit (Zeichner 1999:17, Bergström 2004:70, Söderström 2004:103).

#### **6.4 Hvilke områder er lærerforskning opptatt av?**

Lærerforskning kan grovt sett deles inn i to hovedområder: profesjonell utvikling og kunnskapsproduksjon. Mens man tidligere såg på lærerforskning utelukkende som en profesjonell utviklingsaktivitet, har lærerforskning som kunnskapsproduksjon økt som interessefelt. Man er blitt opptatt av at de erfaringene lærerne gjør gjennom et systematisk endringsarbeid skal nå videre ut enn bare til den enkelte lærer (Zeichner og Noffke 2001:298-300). Hensikten med å inkludere lærerforskning i kunnskapsbasen for undervisning, er ikke for å gjøre læreren til forsker, men å gjøre tilgjengelig noe av lærernes ekspertise og forsyne

både universitetsmiljø og skolesamfunnet med unike perspektiv på undervisning og læring (Cohran - Smith og Lytle 1993:23).

#### **6.4.1 Lærerforskning som profesjonell aktivitet**

I mange år har det blitt hevdet at lærerforskning er en form for profesjonell utvikling som har i stor grad virker på dem som har gjort det. På tross av økning i litteraturen om positive resultat forbundet med at lærerne driver med forskning, mener Zeichner (1999:16) at det er problematisk å trekke slutninger om verdien av aksjonsforskning som profesjonell aktivitet bare ut fra disse resultatene. For det første er en rekke av de data som litteraturen presenterer ikke resultat av systematisk og intensjonell utforskning av læreres erfaringer, men mer har preg av anekdoter. Hvis man aksepterer at lærerforskning medfører positive resultat som skissert ovenfor, vet man som regel ingenting om det som kjennetegner de ulike forskningserfaringene eller forskningskonteksten som er med på å fremme denne omtalte veksten.

I sin forskning har Zeichner (1999:17) prøvd å forstå hvilke betingelser ved gjennomføring av aksjonsforskning som medfører endring hos lærere og elever. Han har funnet en rekke forhold som synes å bli assosiert med transformativ påvirkning på lærere og elever som et resultat av aksjonsforskning. Det oppleves viktig med læreres kontroll over forskningsprosessen og fokus for den; dialog sammen med kolleger i en trygg, støttende og intellektuell utfordrende omgivelse; rutiner og ritualer som setter pris på læreres kunnskap og hjelp til å etablere grupper. Når lærerne engasjerer seg i "self-study research" opplever de større mulighet til å utvikle elevenes læring, de blir mer proaktiv i å løse problemsituasjoner som dukker opp i deres undervisning og oppnår vaner og forskningsferdigheter som blir brukt utover forskningserfaringene med å analysere egen praksis. Lærerforskning synes under disse omstendighetene å utvikle en entusiasme til å undervise, som mange lærere synes å savne i sin jobb. Det er også en nær kopling mellom det at lærere utfører forskning og lærernes økt fokus på læring. De blir mer opptatt av å lytte til elevene.

Ken Zeichner (1999:19-20) påstår at den største feilen man kan gjøre når man driver med aksjonsforskning blant lærere, er å fokusere på forskningsresultatene istedenfor å se på forskningsprosessene hvor man oppnår vaner og forskningsferdigheter. Testen på om man har lyktes, finner man ikke ved å analysere temaene og rapportene som er skrevet, men når man



oppsøker lærerne i klasserommet og ser dem engasjert i undersøkelse av sin praksis. Har lærerutdanningen hjulpet dem til å utvikle en visjon om hva lærere kan og bør gjøre, eller er de fremdeles låst i det dominerende synet om at lærerne er passive mottakere av andres reformvisjoner?

Motivasjonen for å drive med praktikerforskning deler Zeichner og Noffke (2001:307-310) inn i tre termer: personlig, profesjonell og politisk. Disse kategoriene går i praksis inn i hverandre, men kan anvendes for å belyse feltet. Alle tre områdene er egentlig politisk fordi de handler om makt og kontroll. Forskingen er *personlig* fordi den handler om å utvikle den hverdagslige pedagogiske praksisen i klasserommet. Veldig ofte omfatter lærerforskning studenter og elever og hvordan de lærer. Derved får lærerne et større fokus på barns læring. Men det handler også om lærernes egen sjølførståelse, inkludert forståelsen av motsetningen mellom visjoner og aktuell klasseromspraksis. Et tredje aspekt er hvilken påvirkning forskningsprosessen har på praktikerne. Med få unntak er det lite forskning på hva som hender med lærernes kulturelle identitet ved endring av praksis. Lærerforskning er også opptatt av den individuelle læringsprosessen til forskeren.

Det er tett kopling mellom lærerforskning som individuell utvikling av egen praksis og *lærerprofesjonen*. Lærerforskning kan vurderes ut fra tre områder: a) som et bidrag til profesjonens "kunnskapsbase" b) som et middel til profesjonell utvikling og som c) som en økning av den profesjonelle status. Sjøl om lærerforskning blir forbundet med politisk dimensjon, er all form for pedagogisk forskning et bidrag til å opprettholde eksisterende maktposisjoner eller endre dem langs mer rettferdige og omsorgsfulle linjer. I "participatory research tradition" (se kap.2.1) er sosial endring integrert i forskningsprosessen. Når den *politiske* dimensjonen er knyttet til begrep om makt, blir hovedfokuset i den tradisjonen hvordan makt over kunnskapsspørsmål fordeles.

#### **6.4.2 Lærerforskning som kunnskapsproduksjon**

På tross av kritikk av lærerforskning som legitim form for pedagogisk forskning, opplever man en økende støtte for dens potensial som kunnskapsproduksjon (Zeichner og Noffke 2001:299). Hvis man skal vurdere lærerforskning også ut fra perspektivet om kunnskapsproduksjon er det aktuelt å spørre på hva slags grunnlag man kan vurdere en slik kunnskap. I stedet for å bruke ordet "validitet", har man tatt i bruk ordet "troverdighet"

innenfor lærerforskning (Zeichner og Noffke 2001:314-315). Dette for bedre å ivareta relasjonen mellom ”den som vet” og ”kunnskapen”. Sjøl om man foreslår andre kriterier for vurderingen av denne formen for kunnskap, er det ikke aktuelt å unngå å sette kriterier for vurdering av denne forskningen. Hvis man godtar ukritisk all form for lærerforskning, er man med på å undergrave praktikerforskning som legitim kunnskapsproduksjon innen pedagogikken. Når lærerforskning utøves av lærere i 1.-12.klasse, hevdes det at de burde være de beste til å utvikle kriterier for å bestemme kvaliteten på praktikerforskningen. Mye lærerforskning foregår imidlertid som del av kurs og studier i samarbeid med universitetsforskere, hvor de ansatt på universitetet nødvendigvis må være med på å bestemme hva som er kvalitet på arbeidet som utføres. Et sentralt synspunkt i lærerforskning er at det må foregå en demokratisk prosess hvor praktikerne er med på å bestemme kriterier og prosedyrer for å bestemme forskningskvaliteten. Sett fra universitetets side er dette et noe problematisk standpunkt å ta når man skal godkjenne en prosjektrapport som en del av eksamen. Men formen for rapportering er det grunn for universitetet til å videreutvikle.

Anderson et al. (1994:29-33) argumenterer for at fordi lærerforskning har et tosidig målsetting; å forstå og utvikle praksis, er akademiske validitetsbegrep av begrenset nytte for lærerforskeren. De etterlyser et validitetsbegrep som korresponderer med hensikten og forholdene for lærerforskning og utarbeidet et forslag til fem kriterier:

1. Demokratisk validitet- i hvor stor grad forskningen er gjort i samarbeid med alle parter som er berørt av problemet og undersøkelsen som inkluderer mangfoldige perspektiv og interesser.
2. Resultatvaliditet- i hvor stor grad aksjonen leder til en løsning av problemet.
3. Prosessvaliditet- i hvor stor grad prosess er anvendt i de forskjellige forskningsfasene, eks datainnsamling, analyser osv. Validiteten inkluderer triangulering.
4. Katalytisk validitet- hentet direkte fra Lathers arbeid (1986). Denne validiteten beskriver i hvilken grad forskningsprosessen reorienterer, fokuserer og skaper energi hos deltakerne som gjør at de skaffer seg kunnskap om virkeligheten slik at de kan endre den.
5. Dialogisk validitet- i hvor stor grad forskningen fremmer en reflekterende dialog mellom alle partene i prosjektet (min oversettelse).

Konklusjonen på disse alternative validitetskriteriene er at praktikerforskning som hjelper forskere å få ny og dypere innsikt i sin praksis, for å utvikle og endre læringssituasjonen for sine studenter, vil trenge å bli evaluert ved hjelp av endringskvalitetene som Anderson et al. (1994) utviklet.

Validitetsbegrepene som Anderson et al. (1994) bruker for å definere lærerforskning, synes jeg er et interessant innspill til å bestemme kvaliteten på studiet i aksjonslæring. I tillegg til de demokratiske aspektene som også står sentralt i aksjonslæring, synes jeg det er spesielt interessant med begrepet "katalytisk validitet" og "resultatvaliditet". Resultatvaliditet fører oppmerksomheten mot aksjonen, dvs. endring og utviklingsarbeidet som deltakerne gjennomfører på studiet i aksjonslæring. Et viktig spørsmål å stille for lærerne er: Hva har elevene lært av mitt endrings- og utviklingsarbeid? Katalytisk validitet fanger inn motivasjon og energi som trengs for å orientere seg om den sosiale virkeligheten slik at den kan endres.

På tross av økende eksempler i litteraturen om positive resultat, er det en del problem med å dra konklusjoner fra disse argumentene alene (Zeichner 1999:16). For det første fordi mange av referansene er beskrevet som anekdoter og ikke som et resultat av systematisk og intensjonell utforskning av læreres erfaringer. For det andre sjøl om vi aksepterer resultatene, så vet vi lite om konteksten hvor aksjonsforskningen har funnet sted.

## **6.5 Hva slags kritikk reises mot lærerforskning?**

Kritikken mot lærerforskningsbevegelsen kommer både innenfra og utenfra. En av de viktigste kritikkene mot lærerforskning hviler på epistemologisk grunn (Cohran-Smith og Lytle 1999:19-20). Her er hovedspørsmålet hvilken kunnskap som skapes, hvis det i det hele tatt skapes noen, når lærere gjennomfører forskning i sitt eget klasserom. Nært forbundet med kunnskapskritikken er det som kalles metodekritikken. Hvis lærerforskning i det hele tatt er forskning, må den plasseres innenfor kvalitativ fortolkende metode. Å forstå en hendelse hvor man sjøl er deltaker, er vanskelig. En tredje kritikk er rettet mot den type lærerforskning som har instrumentelle mål eller mangel på politisk eller sosial dagsorden. En slik form for lærerforskning kan føre til bekreftelse på en undervisning som ikke fremmer læring hos barn og unge.

## **6.6 Lærerforskningens utfordringer til studiet i aksjonslæring.**

Hvis vi ser på definisjonen av aksjonslæring i studieplanen og definisjonen av lærerforskning slik den kommer frem hos Cohran - Smith og Lytle (1999), handler begge om en planlagt systematisk utvikling av læreres egen praksis i klasserommet hvor læreren er den som formulerer spørsmålet og gjennomfører utviklingsarbeidet, men skiller seg fra hverandre ved at aksjonslæring skjer i samarbeid med kolleger og forsker.

Ved at Universitetet i Tromsø holder fast på navnet "aksjonslæring", synliggjøres det at lærernes systematiske utviklingsarbeid har sine røtter i aksjonsforskning. "Lærerforskning" som begrep innebærer at oppmerksomheten rettes mot læreren som forsker til forskjell fra den akademiske forskeren som tradisjonelt har vært den som har utført forskning. En større anerkjennelse av lærerens kunnskap kommer også til uttrykk når lærerforskning ikke bare skal forstås i lys av profesjonsutvikling slik det har vært vanlig, men også som kunnskapsproduksjon som kan komme til nytte både i skolen og på lærerutdanningsinstitusjonene. Den mest radikale posisjonen er at lærerne sjøl skal ha kontroll over kunnskapsproduksjonen, og sjøl bestemme kriterier for vurdering av kvaliteten. I oversikten nedenfor presenteres tre ulike posisjoner lærerne kan innta når det gjelder kontroll over kunnskapsproduksjonen når de utforsker egen praksis systematisk:

1) Tradisjonell aksjonsforskning hvor forskeren i samarbeid med praktikere gjennomfører et forskningsarbeid, men hvor den akademiske forskeren står for skriftlig forskningsrapportering (Elden og Levin 1991, Møller 1996).

2) Studiet i aksjonslæring hvor lærerne sjøl produserer rapporter, men hvor universitetet bestemmer kriterier for utforming av dem. Rapportene regnes ikke som forskning i akademisk betydning. Forskning forstås som noe som den akademiske forskeren produserer.

3) Lærerforskning hvor lærerne sjøl produserer de skriftlige rapporter og sjøl bestemmer kriteriene for kvalitetsvurdering. Hvis man vurderer disse tre posisjonene ut fra om hvor stor kontroll lærerne har over kunnskapsproduksjonen, kan dette fremstilles slik:

Lite Kontroll	1)	2)	3)	Mye Kontroll
------------------	----	----	----	-----------------

Lærerforskning utfordrer den vanlige "lærerrollen" og antyder en ny agenda for profesjonen som inkluderer skaping av kunnskap og verktøy for endring (Hobson, Burnaford et al. 2001:3). Med denne ekspansjonen av lærerrollen kommer utfordringer for lærerutdannerforskerne også. Det gjelder både hvem som styrer forskningsprosessene og hvem som skriver rapportene og eier kunnskapen som blir utviklet. Aksjonslæring er blitt

betegnet som aksjonsforskningens lillebror. Lærerforskning framstår som et svært sjølstendig medlem av aksjonsforskningsfamilien. Lærerforskningen kan betegnes som aksjonsforskningens lillesøster og ser ut til å kunne utfordre både storebror og lillebror. Ironisk nok vil større makt til lærerne føre til større utfordringer for aksjonsforskerne fra universitetet (Anderson og Herr 1999:15).

## 6.7 Lærerforskning og skoleutviklingsperspektiv i Sverige

Hittil har jeg beskrevet lærerforskning slik den fremstilles i engelskspråklig litteratur. Finner man eksempler på lærerforskning i Sverige? Karin Rönnerman har gjennom mange år arbeidet med aksjonsforskning i flere prosjekter med fokus på å støtte lærerne i deres utvikling av undervisningspraksis (Rönnerman 1998, 2004). Hun definerer begrepet aksjonsforskning slik:

Det kan beskrivas som en ansats som tar utgangspunkt i praktiken, verkar för en forskning som leder till förändring. Aktionsforskningen innebär därmed en relation mellan tenkandet om praktiken och handlandet i praktiken. Det handlar med andre ord om att utveckla oeg förändra verksamheten men också om att skaffa sig kunskap om hur denna förändring går till och vad som sker under arbetetes gång, vilket då kan relateres till den vuxnes lärande. Centrala moment blir att som praktiker ställa frågor till praktiken, iscenesette en handling, följa processen och reflektera över vad som där sker (Rönnerman 2004:13).

Hennes definisjon av aksjonsforskning ligger nær definisjon av lærerforskning slik vi finner den i engelskspråklig litteratur og i den norske definisjonen av aksjonslæring. I en av hennes bøker (Rönnerman 2004) gir hun eksempler på prosjekt med praksis som utgangspunkt og der høgskolen samarbeider med skolen.

Gaby Weiner (2005) er en annen svensk forsker har også har erfaring med lærerforskning. Hun har deltatt i et prosjekt som hadde fokus på endring av kjønnsroller i skolen. Weiner plasserer sin virksomhet innenfor begrepet ”praxisnära forskning”.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> ”Praxisnära forskning” er et begrep som Utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK) lanserte når de skulle lyse ut midler til forskning som kunne bidra til å utvikle læreryrkets kunnskapsbase. Det har vist seg vanskelig å plassere ”praxisnära forskning” i de kategoriene som vanligvis brukes når forskning skal karakteriseres. Hittil har midlene blitt tildelt etablerte forskere. Lærerens medvirkning i forskning er et spørsmål som UVK ikke har gitt så mye oppmerksomhet. Men med henvisning til Zeichner og Noffkes (2001) mener Carlgren at det kanskje ikke er nok å snakke om lærermedvirkning, men heller snakke om ”lærerdriven forskning” (Carlgren 2005:7-11).

Andre forskere som kan nevnes er Brit Marie Berge og Hildur Ve som sammen med lærere har gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt i en skole i Nord-Sverige med sikte på å utfordre kjønnsperspektivet hos lærere og elever (Berge og Ve 2000). Også dette prosjektet har flere fellestrekk med lærerforskning fordi lærerne fikk stille spørsmål til sin praksis, gjennomføre endringen og reflektere over prosessen.

Myndighet for skoleutvikling har gitt ut en kunnskapsoversikt med fem ulike perspektiv på skoleutvikling i Sverige (Berg og Scherp 2003). Boken åpner med å fortelle at de perspektiv på skoleutvikling som presenteres i boken er ”väl representerade i svensk, nordisk och i övrig internationell skolforskning” (Berg og Scherp 2003:23). Her finner vi ingenting om lærerforskning eller aksjonsforskning. Man kan heller ikke unngå å legge merke til at det er bare mannlige forskere som er representert. I innledningen presiseres det at de ulike perspektivene skal kunne være til nytte i den praktiske hverdag og ikke skal oppfattes noe som bare er av interesse for det akademiske miljøet. Forfatterne fremhever ulike faktorer som er spesielt viktig for skoleutviklingsprosessen, men det de har felles er forståelsen av at elevens læringsmiljø er viktig for det som presteres i skolen. De perspektivene som er presentert i boka er:

1. Ulf Blossing skriver om *skoleutvikling eller snarere skoleforbedring som forandring av lokale organisasjoners virksomhet*. Denne retningen kalles ”school improvement” i den internasjonale litteraturen. Innenfor denne rammen er et sentralt spørsmål hvordan skolen bruker kunnskap om infrastruktur til å skape forbedringer. Med infrastruktur tenker man på skolens kommunikasjonssystem, maktfordeling, ansvarsfordeling og ledelse, grupperingssystem og normsystem.
2. Kjell Granström skriver om *skoleutvikling som forandring av arbeidsrelasjoner*. Han er spesielt opptatt av sosialpsykologiske relasjoner mellom grupper og individer. Utgangspunktet er at i skolens hverdag finnes mer eller mindre definerte grenser mellom roller som er med på å forme hva som er lærerens og elevenes oppgaver. Grenser kan også være med på å styre hvordan personalet forholder seg til omgivelsene. En viktig aktivitet innen for dette perspektivet er å kartlegge ulike former for grenser og grenseoverskridelser i skolens hverdagsaktiviteter.

3. Lennart Grosin skriver om *skoleutvikling som utvikling av fremgangsrike skoler*. I internasjonal litteratur betegnes dette perspektivet som "school effectiveness". Ut fra dette perspektivet er det et sterkt fokus på å oppfylle mål som bygger på forskning om hva som kjennetegner en effektiv skole. Ut fra dette blir vurderingene av elevens resultat svært viktige. Skoleledelsens styringsstrategier er viktige for å oppnå målene.
4. Hans-Åke Scherp er opptatt av at *skoleutvikling er et spørsmål om læring og å utvikle skolen til en lærende organisasjon*. Sentralt i dette perspektivet står lærernes problemstilling formulert ut fra hverdagen i skolen. For å få en bedre kvalitet på virksomheten, må det skapes gode læringsmiljøer for de voksne hvor de reflekterer over egen virksomhet og får synspunkter fra kolleger.
5. Gunnar Berg skriver om *skoleutvikling som erobring av frirom*. Ved å skille mellom skolen som institusjon og skolen som organisasjon viser han at mellom skolens ytre og indre grenser eksisterer det et frirom for utvikling. Skoleutvikling ut fra dette perspektivet handler om å oppdage dette frirommet. Som metode benyttes "kulturanalyse" for å oppdage de indre grenser og "dokumentanalyse" for å avdekke de ytre grenser.

Hvordan kan man plassere lærerforskning og aksjonsforskning i forhold til disse retningene? Alle deler synet på viktigheten av elevens læringsmiljø og er rettet mot den daglige virksomheten i skolen. Noen av disse retningene har mer til felles med lærerforskning enn andre. Ved f. eks å bruke kulturanalyse slik Berg beskriver den, kan man finne ut hvor det trenges en forandring i undervisningen og derved kan lærerforskning være det skrittet som kommer etter kulturanalysen til å utvide frirommet. Flere av perspektivene med fokus på lærernes spørsmål fra hverdagen og læringssamtaler for lærerne er også noe som man finner igjen i lærerforskning.

Hva kan grunnen være til at forskere som er opptatt av lærerforskning eller aksjonsforskning ikke er invitert med i en bok som er utgitt av myndigheten for skoleutvikling? Ingrid Carlgren (2005:9) mener at noe av grunnen til at aksjonsforskning på 80-tallet ikke fikk fotfeste i svensk skoleforskning slik som i svensk arbeidslivsforskning, skyldtes den politiske innrammingen til aksjonsforskningen. Man skilte mellom arbeidere og lærere. Mens

arbeiderne kunne sees på som undertrykte og kunne frigjøres, oppfattet man lærerne som at de stod på undertrykkernes side. Forskerne identifiserte seg mer med brukerne enn med lærerne.

Imidlertid har aksjonsforskning og lærerforskning gjort seg mer og mer gjeldende i skolen det siste tiåret. Hva kan det skyldes? Betyr det at aksjonsforskningen har mistet sin ideologiske tilknytning eller at lærerne i større grad kjenner seg undertrykt og kontrollert og ser at denne form for utvikling av praksis kan være nyttig både for praksisen og en styrking av lærerrollen? Uansett svaret på dette spørsmålet, vil aksjonsforskning være et ytterligere perspektiv på hvordan man kan skape bedre læringsbetingelser for elever i svensk skole



## 7 PEDAGOGISK STYRKING

Som vist i empirikapitlet har de åtte lærerne gjennomført en systematisk utviklingsprosess i sin praksis og dokumentert og reflektert over prosessen. Hva har så studiet betydd for dem som lærere og hvordan begrunner de det? Alle beskriver at studiet har medført pedagogisk styrking i deres arbeid. Når de skal begrunne hva som har vært medvirkende til dette, er det ulike aspekter av studiet som har vært betydningsfulle for dem som lærere. I dette kapitlet vil jeg analysere lærernes kognitive utsagn om pedagogisk styrking. Jeg vil ta utgangspunkt i Evas intervju for å beskrive hva slags styrking hun har opplevd og hva hun refererer til som har vært medvirkende til dette, og deretter supplere med de andres utsagn. Hun starter med å si at det var viktig å få stille spørsmål til sin undervisning. På bakgrunn av dette, vil jeg først si noe om spørsmålene som blei reist.

### 7.1 Spørsmålene

Alle lærerne beskriver at slik de opplevde situasjonen i sin hverdag, var de ikke fornøyd og ønsket en endring. Som tidligere nevnt av Fishman (se kap.6.3), er ønsket om å utvikle undervisningen noe man finner vi igjen i mye av litteraturen om lærerforskning. I tillegg til å utvikle ulike aspekter av undervisningen, er Zeichner og Noffke (2001:306) også opptatt av at man bruker lærerforskning til å fremme større likhet mellom gutter og jenter. Av de 8 prosjektene, var det to som var opptatt av kjønnsperspektivet. Doris som arbeidet i barnhagen var opptatt av å utvikle jenter og gutters innflytelse i barnehagen og Fanny hadde et fokus på en gruppe med gutter som hadde vist dårlig læringsevne.

Anna som var lærer på videregående skole var den eneste som henviste til styringsinstanser på nasjonalt nivå som argument for å endre undervisningen. Hun refererte til at Skolverket hadde skrevet en rapport om at det naturvitenskapelige programmet hadde hatt liten evne til å fornye seg. Dette argumentet blei koplet sammen med at hun opplevde at en gruppe med elever ikke viste slik interesse for faget som hun ønsket. Det siste punktet hadde hun til felles med alle lærerne. Bakgrunnen for spørsmålene var at de opplevde at deler av eller hele klasser viste for liten interesse for undervisningen som foregikk. En av barnehagelærerne, Brita, argumenterer med at barna har fått andre oppvekstvilkår enn før, slik at de har andre lekebehov i barnehagen nå enn tidligere. Dette påvirker samlingene i barnehagene. De andre ser på det som skjer i skolen utelukkende som et pedagogisk problem og refererer ikke til det som skjer i samfunnet rundt. For lærere fra barnehager til videregående skoler var spørsmålet: Hva kan

jeg gjøre for å utvikle barn og unges læring (se kap.2.4.3)? Mens tre av lærerne hadde sosiale forhold i fokus, var de andre opptatt av å forbedre arbeidsmåtene i de ulike fagene. I pedagogikk skiller man mellom innhold (*hva*) og arbeidsmåter (*hvordan*). Det var det siste spørsmålet alle var opptatt av.

Utvikling av skolen kan sees på som et ”top - down” eller ”bottom - up” perspektiv. Det var kommunene som tok initiativ til at studiet blei satt i gang, men lærerne fikk bestemme hva de ville utvikle. Derved kan man si at det var en blanding av de to perspektivene, men ettersom kommunen ikke blandet seg inn i hva studentene gjorde på studiet, bar det mye preg av bottom-up perspektiv. Det medførte at de som blei berørt av prosessen bestemte hva som skulle skje og hvordan prosessen skulle foregå. Deltakerperspektivet står sentralt i aksjonsforskning og lærerforskning. For Eva og de andre var dette en viktig premiss for gjennomføringen av aksjonslæringsprosessen.

## **7.2 Fikk den pedagogiske stemmen tilbake**

Eva uttrykker at hun fikk ”den pedagogiske stemmen” tilbake gjennom studiet. Når en lærer bruker et slikt bilde, vekker det mange spørsmål. Hva vil Eva formidle gjennom denne bildebruken? Kan man i det hele tatt tenke seg en lærer uten stemme? Når stemmen har vært borte, kan det skyldes flere ting. Det kan være at man ikke har blitt hørt på, at man har vært kneblet eller at man ikke har hatt ord for å uttrykke det man ville si. At man ikke har hatt stemme, gir også assosiasjoner til at man har blitt usynlig. Den som ikke snakker, får heller ikke noen oppmerksomhet. At det er den pedagogiske stemmen som er kommet tilbake, må knyttes til hennes profesjon som lærer. Hva slags lærerstemme er det hun har fått tilbake? Hva er det hun sier hun har fått gjennom studiet som har gitt henne den pedagogisk stemmen tilbake? Eva uttrykker at det som har vært viktig for henne, var at hun fikk stille spørsmål til sin undervisning og tenke gjennom hva hun gjorde. Hvorfor var det så viktig? Hva betydde det for henne? Hun sier at hun er opptatt av ”møtet mellom lærer og elev”. Hvordan kan man forstå dette? Hun sier at det pedagogiske møtet med elevene har fått konkurranse fra andre gjøremål i skolen slik som faste møter, planer, sosiale problem og lignende. Gjennom studiet fikk Eva tid, rom og verktøy til å utforske ”møtet med eleven”.

Eva knytter ikke sitt utsagn om pedagogisk stemme bare til det hun gjør individuelt med sin undervisning. Hun henviser også til hvor avgjørende det var at hun fikk møte gruppa og ta

med seg sine spørsmål dit hvor deltakerne også var opptatt av å sette eleven i sentrum. Hun får derved bekreftet sitt pedagogiske fokus. Vekselvirkningen mellom hennes spørsmål og refleksjoner over opplegget med matematikkundervisningen og samtalen med de andre i gruppa har vært medvirkende til å gi henne lærerstemmen tilbake. I gruppa kjente hun en kraft som inspirerte henne. Her fant hun ”kunnskapssøkende allianser” (Alexandersson 1994:163).

Gruppas sterke betydning finner vi også i en av rapportene fra gruppelederene hvor man skrev: ”Jag törstade och lengtade efter likesinnede”. Det kan virke som om disse lærerne mangler allierte på arbeidsplassen til å fokusere på elevenes læring slik som de ønsker. Det kan også virke som at rammene for den undervisningen de ønsker er for trange. Ved å gå på studiet får de et større ”læringsrom” å utfolde seg i. Hargreaves (2004:31) beskriver de første 30 åra etter krigen som ”den autonome yrkesutøverens tid”. I den perioden hadde lærerne høyere status, mye større fleksibilitet og kunne i større grad utøve skjønn i yrket sitt. Mange av lærerne på studiet startet opp sin yrkeskarriere på slutten av syttitallet, og har derved opplevd et større ”læringsrom” enn det de opplever i dag.

Når Eva skal beskrive hvilken betydning studiet har hatt for hennes pedagogrolle, bruker hun metaforen; ”å dra i tråden og veve det sammen”. Hva kjennetegner en vev? En vev består av tråder som er satt opp i et bestemt mønster (renning). Når man vever, føres tråden inn og ut av renningen. Når den løse tråden er vevd inn i renningen, er den en del av det vevde stoffet. Det blir ikke noe teppe hvis de løse tråder bare ligger der. Det er først når trådene smettes over og under renningstråden, at de inngår i et mønster. Når man vever, kan man ha et mønster å se etter eller improvisere og skape et mønster underveis. Ved at læreren bruker dette uttrykket, skapes det et bilde av at trådene av en eller annen grunn bare har blitt liggende og trengs å nøstes opp for å få en plass i veven. Studiet har imidlertid bidratt til at ”de løse trådene nå er ved inn i en helhet”. Hvordan skal man forstå et slikt billedlig uttrykk? ”Metaforens essens er å det å forstå og erfare en ting ut fra en annen” (Lakoff og Johnson 2003:9). Når opplevelser og hendelser skal formidles brukes metaforer som bro fra det kjente til det ukjente. De er heuristisk og kan skape nye tanker hos leseren (Stålhammar 1997:9-10). ”Vanlige ord sier bare det vi allerede vet; det er med metaforer vi best kan få grep om noe nytt” (Lakoff and Johnson 2003:179 med henvisning til Aristoteles). Metaforer kaster lys over et aspekt av en hendelse og kaster skygge over noe annet. Hva kaster denne metaforen lys over?

Lærere får mange impulser i løpet av en skolehverdag. Muligheten til å sortere og reflektere over det som skjer, er ikke så stor i det daglige arbeidet. Det trengs både tid og rom til å reflektere over det som skjer i undervisningen. På studiet er det både tid, sted og noen å reflektere sammen med. Ved hjelp av den skriftlig refleksjonen får hun systematisert og satt de ulike brokkene av kunnskap inn i en meningsfull sammenheng. Vevmetaforen skaper bilder som assosieres med forskjellige farger, mønster og tråder. En lærers erfaringer er mangefasettert, variert, oppstykket, kaotisk, engasjerende, utfordrende, lystfylt og utfordrende og trenger å sorteres for at det skal skapes mening. Denne metaforen kaster lys over muligheten studiet har gitt for å skape en større sammenheng og helhet av alle erfaringene Eva har samlet som lærer. Hva kjennetegner gode metaforer? Berit von der Lippe (1999:253) sier med referanse til Voltaire: ”For at en metafor skal være god må den alltid være et bilde man kan males (...)”. Ut fra denne definisjonen er veven en god metafor fordi den er så konkret at den kan tegnes og fargelegges. Begreper som brukes som metaforiske definisjoner oppstår ut fra naturlige typer erfaringer vi gjør (Lakoff og Johnson 2003). Metaforen som Eva bruker, er knyttet til et redskap som hendene tar i bruk. Det er hendene som sørger for at tråden smette over og under renningen slik at det blir til et stoff med mønster. Studiet har gitt Eva et redskap for å skape helhet av alle inntrykkene.

Kan denne metaforen gi ytterligere forståelse av innholdet i ”den pedagogiske stemmen”? Når Eva får ordnet tanker og erfaringer som hun har samlet på i årenes løp, får hun dannet seg et bedre bilde av sin virksomhet. Overført til aksjonslæringsprosessen har tråden hun begynte å nøste i, ført til en større forståelse av språkets betydning i matematikk for elevene. Studiet har medført at hun har fått mulighet til å fokusere på møtet mellom lærer og elev i matematikkundervisningen.

Også de andre uttrykker at studiet har påvirket deres måte å være lærer på. De forteller at de har fått større kontroll, blitt mer sikker, blitt mer trygg, og fått et bedre verktøy til å utføre lærerjobben. De henviser til tre forhold som har vært medvirkende til pedagogisk styrking. Disse tre forholdene påvirker også hverandre, men for å få bedre øye på hva de har betydd for lærerne, har jeg valgt å behandle dem hver for seg:

- refleksjonsprosessen
- gruffefelleskapet
- litteratur

Jeg vil starte med refleksjonsprosessen. Hva betyr ”refleksjon” i denne sammenhengen? Hva slags opplæring fikk lærerne? Hvordan praktiserte de den? Hvilken betydning fikk den for dem?

### 7.3 Refleksjon som verktøy

Flere forskere har skrevet om at refleksjon er viktig for å utvikle praktikerens praksiskunnskap (Schön 1983, Boud, Keogh et al. 1985, Alexandersson 1994, Dysthe 1995, Tiller 1999).

Mikael Alexandersson er opptatt av hvordan refleksjon kan taes i bruk ved kompetanseutvikling for lærere i en desentralisert skole. Han mener at lærerne kan utvikle sin praksis gjennom refleksjon ut fra følgende spørsmål (min oversettelse):

1. Hvorfor underviser jeg som jeg gjør?
2. Hvor har jeg fått overbevisningen fra om den måten å undervise på?
3. Hvem sier at dette er den beste framgangsmåten, og hvorfor sier de det?
4. Hvilke andre krefter enn mine egne er det som hindrer meg i å gjøre som jeg vil i undervisningen? (Alexandersson 1994:159)

Mikael Alexandersson spør hva som menes med ”refleksjon”. Rent etymologisk er refleksjon satt sammen av *re* som betyr tilbake og *flectere* som betyr bøye eller vende. I psykologisk og filosofisk tradisjon betyr refleksjon at man vender bevisstheten mot seg sjøl

För att nå kunskap i djupare bemärkelse, måste människan först upptäcka sina egna tolkningsramar och komma till insikt om varför hon tänker som hon tänker (...). Fortbildning bör således innebära att man blir medveten om sina egna antaganden och att man skapar distans till sina egna rutiner. När man upptäcker ny kunskap- både om den egna undervisningen och om sitt eget tänkande- skapas förutsättningar för att det egna handlandet omprövas och att det egna tänkandet fördjupas (Alexandersson 1994:165).

Alexandersson er opptatt av at lærerne må få øye på sin egen tolkningsramme som de bruker når de vurderer sin undervisning. Han tror at refleksjon skaper en distanse som gjør det mulig for læreren å få bedre forståelse av sin undervisning. Refleksjonen hjelper læreren til å ”se” og til å beskrive det hun ser. Men det skjer ikke automatisk at lærerne får øye på sine egne svakheter og stiller spørsmål om hvordan dette kan endres. Svaret på refleksjon kan også være at man fortsetter som før. Følgende eksempel kan vise hvor forskjellige tolkningsrammer to lærere i samme klasse kan ha. En av lærerne som deltok på studiet hadde gjennomført en musikktime i en førsteklasse med aktiv deltakelse fra elevenes side og var svært fornøyd med

det som hadde skjedd fordi elevene hadde vært så engasjert. Etter timen diskuterte hun musikkturen med en kollega som hadde vært til stede. Kollegaen syntes det hadde vært for mye bråk og var veldig misfornøyd med timen. Samme hendelse blei tolket helt forskjellig fordi de hadde ulike måter å ramme inn musikkturen på. Ved å bli oppmerksom på hvorfor man tolker som man gjør, kan det gi grobunn for å diskutere begrunnelsen for undervisningen.

Refleksjon er et ord som blir mye brukt i pedagogikken, og mange legger ulikt innhold i begrepet. Zeichner (1996) tar opp til diskusjon at mye av litteraturen om refleksjon ofte snakker om at praktikerne beveger seg på ulike nivåer. Man begynner på et lavt nivå og skal kunne komme opp på høyere nivå etter hvert. Handal og Lauvås (1999) har også utviklet en modell med ulike nivåer for refleksjon. Det første nivået gjelder praktisk handling, det andre nivået praktiske og teoretiske grunner for handlingen og det tredje nivået består av etiske grunner for sin handling. Dette er en modell som har fått stor utbredelse.

Zeichner (1996:47) anvender Carr og Kemmis (1986) som eksempel på ulike nivå der *teknisk refleksjon* sier noe om hvor effektivt et hjelpemiddel oppleves for å oppfylle et mål, og *praktisk refleksjon* er opptatt av å klargjøre forutsetningen for undervisning og vurdere om utdanningsmålene er riktig og *kritisk refleksjon* som fokuserer på hvilke utdanningsmål som kan føre til et mer rettferdig liv. Zeichner deltok i et prosjekt hvor lærere fikk undervisning i sosial rettferdighet. Forskerne fant likevel få spor etter ”kritisk refleksjon”.

Ken Zeichner konkluderer med at de tre refleksjonsbegrepene like godt kan være områder hvor alle tre har en berettiget plass, og det behøver ikke være snakk om nivåer for refleksjon. Kari Søndena (2004) argumenterer for et skille mellom refleksjon som dyptenkning og som retter seg mot mer av det man allerede vet og refleksjon som grunnlag for å overskride det eksisterende som ”kraftfull refleksjon”. Forfatteren bygger på en empirisk undersøkelse av refleksjon i norsk førskolelærerutdanning der hun beskrev refleksjon mer som kraftløs enn kraftfull.

Hva betydde ”refleksjon” på studiet i aksjonslæring:

- Studentene skulle skrive refleksjoner om hva de hadde lært på samlinger (individuell)<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Se vedlegg 2

- Studentene skulle skrive ned hendelser fra skole og barnehage og reflektere over hva de hadde lært av hendelsene (individuell og kollektiv)<sup>37</sup>
- Studentene skulle skrive prosjektoppgave på bakgrunn av observasjonen fra praksisfeltet, med refleksjoner som skulle knyttes opp til relevant litteratur (individuell og kollektiv)

## 7.4 Refleksjonslogg som praksislogg

Dysthe (1995:89) skiller mellom to ulike måter å skrive på: skrivning for å tenke og lære og skrivning for å kommunisere. I det første tilfellet er prosessen viktigst og i det andre tilfellet er det produktet som betyr mest:

<b>Skriving for å tenke og lære</b>	<b>Skriving for å kommunisere</b>
utprøve, utforske spørre ”opdagende tenkning” kreativ personlig integrasjon av kunnskap skriverorientert	Framstille ”kritisk tenkning” analytisk objektiv forståelse av kunnskap mottakerorientert
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Mottaker</b></li> </ul> en selv medstudenter lærer som dialogpartner	utenforstående ”offentligheten” lærer som evaluator
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Form</b></li> </ul> personlig språk ekspressivt ufullstendig ikke vekt på det formelle	”offisielt språk” informativt omskriving/revisjon formelt korrekt
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Formål</b></li> </ul> forklare for seg sjøl ”tenke med pennen”	forklare, presentere for andre kommunisere med andre
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Sjanger (teksttype)</b></li> </ul> journal/logg, brev, notat friskrivning, 1. utkast ”tenketekster”	oppgaver, essay, artikkel rapport, forretningsbrev
<b>Prosesen viktigst</b>	<b>Produktet viktigst</b>

<sup>37</sup> Se vedlegg 3

Logg blir ofte brukt om en felles betegnelse på uformell skriving (Dysthe, Hertzberg et al. 2000:74). Et viktig poeng med loggskrivning er at ingen skal korrigere det vi skriver, enten vi skriver for oss sjøl eller for andre. Et annet poeng med skrivingen er at vi får bedre klarhet i hva vi tenker. Mens man tidligere trodde at man skrev ned det man allerede visste, har nyere språkforskningen vist at tankene skapes mens man skriver. Når man skriver noe, blir det stående og man kan ta det fram og vurdere om man skal ta vare på det eller forkaste det. Dette kalles ”den skriftlige permanens” og står i motsetning til muntlig språk som vi glemmer veldig fort (Dysthe 1995:87) Et annet kjennetegn med logg er at ved å skrive hendelser fra praksis gjennom et helt år, kan man få øye på om det forekommer noen mønster i hvilke hendelser som beskrives og hva slags tanker skriveren noterer ned. Gjennom skriving får man også en distanse til sin praksis (Tiller 1999).

*Praksisloggen* er ofte knyttet til profesjonsutdanninger der studenter er ute i praksisfeltet som del av utdanningen eller som forskningsmetode i feltarbeid. Praksisloggen har i utgangspunktet tre funksjoner (Dysthe, Hertzberg et al. 2000:74-75):

- Den tar vare på inntrykk, observasjoner, situasjoner, episoder, tanker osv. som er relatert til praksissituasjonen
- Den er grunnlag for refleksjon
- Den er hjelp til sjølvurdering

Dysthe et al skiller mellom ”spontanloggen” og den ”reflekterte loggen” . Når lærere holder på med undervisning og noe spesielt hender, har man ingen mulighet for å skrive alt ned. Kan hende skriver man bare ned noen stikkord like etterpå for å huske det som skjedde (spontanlogg). Så kan man en annen dag ta frem notatene og tenke grundigere igjennom hvorfor det gikk som det gikk og hva man lærte av hendelsen (reflektert logg). Underveis på studiet i aksjonslæring brukte lærerne spontanlogg som de seinere utviklet til en refleksjonslogg. Denne presenterte de for kolleger i refleksjonsgruppa. Vi brukte oss av begrepet refleksjonslogg som inkluderte begge de to måtene å skrive på. Den blei regnet som en måte å skrive for å lære. På prosjektoppgaven som tok utgangspunkt i praksis og lærerens refleksjonslogger, skulle man også vise at man kunne anvende litteratur. På den måten utviklet refleksjonsloggen seg fra ”å skrive for å lære” til ”å skrive for å kommunisere”.

En fellesnevner for egenrefleksjon i utdanning eller yrke er at vi ser tilbake på konkrete episoder, situasjoner, hendelser, opplevelser, erfaringer og ser dem i lys av



tanker vi gjør oss i ettertid, og det gjøres på en strukturert måte (Dysthe, Hertzberg et al. 2000:71).

Når lærerne på studiet skulle begynne å skrive refleksjoner fra praksisfeltet, fikk de utdelt spørsmål fra prosjektleder (se vedlegg 3). På bakgrunn av disse, utviklet de etter hvert sin egen måte å skrive refleksjoner på når de skjønnte hva hensikten var.

Carr og Kemmis (1986) er på samme måte som Tiller (1999) opptatt av hvordan refleksjon kan utvikles i samvirke mellom det individuelle og det kollektive. På studiet i aksjonslæring blei lærernes individuelle skrevne refleksjoner presentert for kolleger i de kommunale gruppene for å få kommentarer og spørsmål. Dysthe (2001:5) tar opp at ved læring i samspill er et av de kritiske punktene hva som binder sammen den enkeltes erfaringene til de andre i gruppa. Det som binder sammen individuelle og kollektive erfaringer er kommunikasjon, og derved blir språket viktig.

## **7.5 Lærernes erfaringer med refleksjonsprosessen**

### **7.5.1 Meisel istedenfor kniv**

Fanny bruker en metafor for å fortelle om hvordan studiet har påvirket lærerrollen. Nå har hun fått en ”meisel” mens før brukte hun ”kniv”. Hva er det for et verktøy hun beskriver? Er det hele aksjonslæringsprosessen, eller er det noe spesielt som har vært viktig for henne? Hun trekker fram flere ting. Hun har fått nye ord og begrep for det som hun før bare hadde noen vage forestillinger om. I tillegg har refleksjonsgruppa vært viktig for å få andres erfaringer om ”overflatelæring”. I tillegg har hun lært å gå nye veier. Hun konkluderer med at hun har fått en *ny måte* å jobbe på helt enkelt. Av dette tolker jeg at det er hele prosessen med å stille spørsmål, lese litteratur, gjennomføre undervisningen, gjennomføre observasjon, logg eller intervju og reflektere over hvorfor og hvordan det blei slik som har blitt det nye verktøyet. Noen år etter intervjuet tok jeg kontakt med Fanny for å spørre hvordan hun ville fortolke denne metaforen. Da svarte hun at for å motivere guttene til å bli interessert i eks svensk grammatikk, brukte hun ord og uttrykk fra deres verden. Blant annet brukte hun ofte uttrykk fra sløyden som handlet om ulike verktøy. Det var grunnen til at hun ofte brukte slike uttrykk når hun skulle snakke om undervisning. Forskjellen på en kniv og en meisel er at meisel er mer spesialisert enn en kniv. Meiselen er et sterkere endringsredskap og gjør sterkere innhugg

i det etablerte. Ut fra dette kan man tolke at Fanny har fått et nytt redskap til lærerjobben som er mer tilpasset hennes oppgaver.

Både Eva og Fanny bruker verktøymetaforer som refererer seg til bruk av hendene når de skal beskrive aksjonslæringsprosessen betydning for dem. Eva henter bilde fra håndarbeid som tradisjonelt har vært kvinners område og Fannys bruker uttrykk fra sløyd som tidligere var mannens hoveddomene. Fra en kjent verden henter de bilder og overfører dem til en verden som er vanskeligere å beskrive. Bruker de metaforene som en illustrasjon? Eller betyr det noe mer? Når de skulle beskrive hva de hadde gjort i praksis, manglet de ikke ord for det de hadde gjort. Men når Eva og Fanny skulle beskrive hva denne praksisen hadde betydd for dem som lærer, grep de til metaforen som uttrykk (Furu og Salo 2005). Noen deler av praksis kan beskrives direkte gjennom ord, mens andre deler er vanskeligere å uttrykke eksplisitt. Der Eva og Fanny mangler konkrete ord, er metaforene en hjelp til å uttrykke seg.

Fanny sier i intervjuet at hun fikk satt ord på saker og ting. Hun fikk utvidet forståelse av hva begrepet ”overflateinnlæring” betydde.

### **7.5.2 Å se elevene**

Gunhild forteller at på studiet har hun fått refleksjon som et verktøy som gjør at hun kan *se* hva hun gjør i hverdagen. Det medfører at hun får større kontroll over arbeidsdagen. Hun gir et eksempel på at hun i en undervisningssituasjon er opptatt av en elev. Vagt aner hun at det hender noe med en annen elev. Da hun kommer hjem, setter hun seg til å skrive om hva som hadde hendt den dagen og kommer på at hun hadde registrert atferden til det andre barnet. Neste dag kan hun ta kontakt for å spørre hva som hendte. Hvis hun ikke hadde skrevet logg, hadde hun ikke blitt oppmerksom på slike små hendelser. I tillegg til at hun er blitt tryggere som pedagog, har hun også fått en ny dimensjon til barns læring.

### **7.5.3 Erfaringene kom fram**

Brita forteller at gjennom studiet kom *erfaringene* hennes fram. Det som tidligere hadde passert fordi hun ikke hadde tid til å reflektere, fikk hun nå øye på. På studiet har hun reflektert over både praksis og litteratur som gjør at hun med større tyngde henviser til sine erfaringer i møte med kolleger. Dette har styrket henne pedagogisk. Hun opplever en ny form

for sikkerhet etter studiet. I tillegg har hun fått en dypere forståelse av hvordan barn fungerer i gruppe.

#### **7.5.4 Gjenkjennelse i litteratur**

Doris sier at hun har opplevd at det betydde mye å finne igjen i litteraturen noen av de samme tankene som hun sjøl hadde. *Gjenkjennelsen* var en styrke for henne. Men hun syntes også det var vanskelig å skulle reflektere over hvorfor hun gjorde som hun gjorde. Hva slags gjenkjennelse er det Doris henviser til? I prosjektrapporten skriver hun om arbeidet med å utvikle gutter og jenters medbestemmelse i barnehagen. Hun leste litteratur om hvor viktig det var hvordan den voksne forholdt seg til gutter og jenter. Etter å ha prøvd grupper med begge kjønn og med samme kjønn, syntes hun det var styrkende å finne sine egne erfaringer og tanker beskrevet i litteraturen.

#### **7.5.5 Distanse**

Cecilie trekker fram at det som har vært viktig for henne på studiet, var å få *distanse* til det som skjedde i klasserommet. Tidligere blei hun så involvert i konflikter at hun ikke kom seg videre. Hun var nedkjørt av en vanskelig klassesituasjon, men refleksjon hjalp henne å få situasjonen litt på avstand så hun kunne finne løsninger. Hvordan skjedde det i praksis? I prosjektrapporten skriver Cecilie at på bakgrunn av litteratur om involveringspedagogikk satte hun og hennes kolleger i gang ulike former for samtaler med eleven. Underveis opplevde hun hvor viktig det var å reflektere over det som skjedde. Det kjentes også viktig å lære elevene refleksjon, fordi involvering ville være vanskelig hvis man ikke samtidig fikk trening i refleksjon. Nå stolte hun mye mer på at hun sammen med elevene kunne løse problemene.

#### **7.5.6 Mer bevisst**

For Hanna har loggboka vært viktig. Den har medført at hun ofte *tenker på hva hun gjorde* og hvordan og hvorfor det gikk som det gikk. Fordi hun tenker mer på hvordan ting har utviklet seg, fører det til at hun også tenker mer før hun skal undervise. På den måten kan hun se om det er noe hun skal endre på eller om hun skal fortsette slik hun har gjort før. Hun skriver hver dag. Hanna har også latt elevene i en 6. klasse skrive refleksjoner. Etter en tid fikk hun melding fra ei jente som hadde flyttet fra skolen. Hun skrev at loggen hadde vært viktig for henne.

### 7.5.7 Legitimitet

Anna oppgir studiet som årsak til at hun kunne omorganisere undervisningen. Det var spesielt i forhold til kollegene at hun trengte en begrunnelse for å gjøre endringer. Av det som skjedde under studiet, fremhever hun flere ting som har vært viktig. Både intervjuene med tidligere gymnaselever som nå gikk på voksenopplæring og lesing og diskusjon av litteratur har vært betydningsfullt. I tillegg nevner hun viktigheten av refleksjon. Hun mener at ved å gå fra en tanke til å skrive ned en plan for hvordan hun vil endre, fører det til at det hender noe. Hun synes det er vanskelig å få med kollegene på denne måten å reflektere på. De sier at de reflekterer, men det fører ikke til noen endring.

### 7.6 Lærernes kollektive virksomhet

Flere av lærerne har henvist til at møtet med de andre i lærerne i refleksjonsgruppa har vært viktig. Kemmis har beskrevet at for at den kollektive læringen skal skje, må lærerne organisere seg i grupper på egen arbeidsplass hvor man skulle prøve å bli enig om hva de skulle gjøre.” (...) in a process of enlightenment there can only be participants” (se kap.2.5). Etter hvert gikk Stephen Kemmis bort fra at aksjonsforskningsgruppa skulle defineres som en geografisk enhet, men oppfattes som ei gruppe med felles engasjement i kommunikativ handling. Han utviklet også tanken om ”et kommunikativt rom” hvor de ulike deltakerne sjøl kunne bestemme hvordan de ville delta (Kemmis 2001:100-101). Denne måten å tenke fellesskap på, kan overføres til refleksjonsgruppa på studiet. Lærerne arbeider i ulike skoleslag og det var derfor ikke aktuelt å bli enig om noe alle skulle gjøre, men det handlet likefullt om et felles engasjement å få til en endring av praksis. Den enkelte skulle ut fra diskusjonen i gruppa sjøl bestemme hvilke impulser som man ville ta med tilbake til undervisningen.

For å utvikle forståelsen av fellesskapet i en læringssituasjon, har jeg blitt inspirert av Etienne Wenger (2004) sitt begrep praksisfellesskap. I sin bok ”praksisfælleskaber” drøfter om han hvordan utdanningsinstitusjoner ofte baserer seg på den antagelsen at læring er en individuell prosess som er atskilt fra den øvrige menneskelige virksomhet. Han vil ta utgangspunkt i et annet perspektiv der praksis og fellesskap står sentralt.

Hva nu hvis vi anlagde et annet perspektiv, der satte læringen i sammenheng med vores levede erfaring med deltagelse i verden? (...) Og hvad nu hvis vi desuden antog, at læring dybest set er et fundamentalt socialt fænomen, der afspejler vor egen dybt sociale natur som mennesker med evne til indsigt? Hvilken forståelse ville et sådant

perspektiv give med hensyn til, hvordan læring finder sted, og hvilken støtte der er nødvendig? (Wenger 2004:13)

Begrepet ”praksisfellesskap” vil Etienne Wenger (2004:17) bruke som et tankeredskap. Praksisfellesskap er for han noe velkjent som gjør at man kan utvikle ens intuitive oppfattelser om det. Ved å utvikle nye perspektiv er hensikten å få øye på noen nye sider ved noe som er velkjent.

Wenger bruker ansatte i et forsikringsselskap som eksempel på praksisfellesskap og beskriver det ut fra bestemte kjennetegn. Kan dette begrepet anvendes på lærerne fellesskap på studiet når de har praksis på ulike arbeidsplasser, og i tilfelle hvordan? Jeg vil ikke beskrive hele hans sosiale teori om læring, men konsentrere meg om hvilke kjennetegn han bruker på praksisfellesskapet. Hva kan dette perspektivet eller teori, bety som tankeredskap for ytterligere å forstå forholdet mellom det individuelle og det kollektive på studiet?

Sissel Lie (1995:19) bruker det franske ordet ”voleuses” når hun skal beskrive forskerens forhold til teori. ”Voleuses” har en dobbel betydning, og betyr både ”å fly” og ”å stjele”. Når en forsker arbeider med teori skal hun fly en tur gjennom teoriene og stjele det som kan være nyttig for sitt arbeid og deretter fly ut igjen. På reisen gjennom Wengers teori vil jeg ta med meg relevante analytiske begrep som kan kaste nytt lys over forholdet mellom det individuelle og det kollektive blant lærerne på studiet. Jeg skal nedenfor drøfte viktige kjennetegn ved praksisfellesskapet ut fra Wengers forståelse og diskutere i hvilken grad disse kan anvendes på studiet i aksjonslæring.

Når Wenger bruker begrepet ”praksisfellesskap” understreker han at det er *praksis* som konstituerer fellesskapet. Han beskriver tre praksisdimensjoner som egenskaper ved fellesskap (Wenger 2004:90):

1. gensidigt engagement
2. fælles virksomhed
3. fælles repertoire

#### 7.6.1.1 Gjensidig engasjement

Det første kjennetegnet på praksisfellesskap er gjensidig engasjement. Det betyr at medlemskap i et fellesskap er mer enn en samling mennesker. Ordet fellesskap er ikke

synonymt med gruppe eller team. Forutsetningen for å muliggjøre et engasjement er viktig i enhver praksis. Wenger bruker som eksempel at det var viktig at de som arbeidet på forsikringskontoret kunne komme inn på kontoret til hverandre og snakke sammen i løpet av dagen. Men telefoner og e-post kan også i bestemte situasjoner være en del av det som muliggjør et engasjement.

Lærerne på studiet kan ikke i løpet av sin arbeidsdag snakke med de andre som deltar på studiet. Men i og med at de møtes regelmessig i de kommunale refleksjonsgruppene (noen så ofte som 18 ganger i løpet av året) i tillegg til samlingene, har du mulighet til å engasjere seg i hverandres arbeid. De skal alle gjennomføre aksjonslæring, men gjør det på ulike skoler i kommunen.

I et fellesskap hvor gjensidig engasjement er et kjennetegn, er det ikke nødvendigvis snakk om at alle er like. Wenger trekker fram at heterogenitet i like stor grad som homogenitet gjør et fellesskap produktivt, og at gjensidig engasjement ikke bare angår vår egen kompetanse men i like stor grad de andres kompetanse. Han konkluderer med at gjensidig engasjement ikke skaper homogenitet, men relasjoner mellom mennesker. Han er også opptatt av å trekke fram at fellesskap er et begrep som oppfattes som noe entydig positivt. Like mye som glede, kollegialitet og trivsel vil spenninger, motstand og mistenksomhet kjennetegne et praksisfellesskap.

I forhold til studiet, vil jeg trekke fram at gruppene var heterogene. På den måten kunne de tilføre hverandre nye perspektiv og tanker. De hadde noe felles likevel, og det var at de var lærere. At det skapes relasjoner mellom deltakerne i gruppa, medvirker til at den oppleves som viktig for de som deltar. At noen grupper møttes veldig ofte, kan være et uttrykk for at det blei skapt "tette relasjonelle forhold" mellom deltakerne i gruppa.

#### *7.6.1.2 Felles virksomhet*

Det andre kjennetegnet ved praksis som kilde til fellesskapssammenheng er forhandlinger av en felles virksomhet. Det som holder en virksomhet sammen er:

1. Den er resultatet af en kollektiv forhandlingsproces, der afspejler det gensidige engagements fulde kompleksitet.
2. Den defineres af deltagerne i forbindelse med selve udøvelsen deraf.

Den består i deres forhandlende reaktion på deres situation og er derfor i en dybtliggende forstand deres ejendom til trods for alle de kræfter og påvirkninger, de ikke har kontrol over.

3. Den er ikke blot et erklæret mål, men skaber blandt deltagerne relationer af gensidig ansvarlighed, der bliver en integrerende del af praksis (Wenger 2004:95)

Wenger skriver at selv om skadebehandlerne behandler forsikringssaker som en viktig del av sitt arbeid, er virksomheten mye mer kompleks for arbeidstakerne.” Deres daglige praksis er (...) en kollektivt forhandlet reaktion på det, de oppfatter som deres situation” (Wenger 2004:96).

Man ser kanskje ikke hvordan dette kjennetegnet kan brukes på studiet i aksjonslæring. Når lærerne arbeider med aksjonslæring på hver sin arbeidsplass, kan man ikke definere det som noen felles virksomhet. Men ettersom aksjonslæringsprosessene som de gjennomførte på arbeidsplassen var en del av et felles aksjonslæringsstudium, og at lærerne kunne kollektivt forhandle i refleksjonsgruppene hvordan de skal forstå det som hender i deres praksis kan man likevel betegne aksjonslærernes aktivitet som felles virksomhet.

Wenger mener at ytre betingelser som ressurser, krav, instruksjoner osv bare former praksis slik som fellesskapet har forhandlet seg fram til. Overført til skolen, er læreplan og instruksjoner med på å forme lærernes praksis bare i den grad de i fellesskap har forhandlet seg fram til en bestemt form for praksis. Dette er en interessant påstand. Et praksisfellesskap blir etter Wengers definisjon en ”buffer” mot styring utenfra og ovenfra. ”Ydre kræfter har ingen direkte magt over denne produktionen, fordi det i sidste instans (...) er fællesskabet, der forhandler sin virksomhed” (Wenger 2004:98). Hvis fellesskapet på studiet i aksjonslæring forhandler om sin virksomhet, hvilken betydning får lærerne som deltar?

Wenger påpeker at det er den gjensidige ansvarligheten som gir fellesskapet liv. Disse ansvarlighetsrelasjonene gir seg utslag for de involverte i hva som har betydning, hva man skal gjøre, når handlingene er gode nok osv. Han sier videre at definisjonen av en felles virksomhet ikke er noe statisk, men kan beskrives som en prosess. På studiet diskuterte lærerne hva og hvordan man kunne gjennomføre endringer på de ulike arbeidsplassene.

### *7.6.1.3 Felles repertoar*

Det tredje kjennetegnet ved praksis som kilde til fellesskapssammenheng er utvikling av felles repertoar. Wenger beskriver dette som noe som utvikler seg over tid i en praksis. F.eks hos

skadebehandlerne omfatter det måten man bruker medisinske uttrykk så vel som hvordan størrelse på en saksbunke sier noe om hvor mange saker som er behandlet.

Et praksisfællesskaps repertoire omfatter rutiner, ord, verktøjer, måder at gjøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreper, som fællesskaber har produceret eller indoptaget i løbet av sin eksistens, som er blevet en del av dets praksis (...) Det omfatter den diskurs, hvorved medlemmer skaber meningsfulde udsagn om verden, såvel som den stil, hvormed de udtrykker deres medlemskabsformer og deres identitet som medlemmer (Wenger 2004:101).

Hvilket repertoar kan man snakke om på studiet i aksjonslæring? Når lærerne møttes i grupper og på samlingene utviklet det seg en måte å være sammen på, snakke på, omgås, le på osv. I tillegg fikk de opplæring i noen felles verktøy som refleksjon og systematisk observasjon. Både de uformelle og formelle måter å omgås på utgjorde et felles repertoar.

Hva har jeg ”stjålet” med meg etter en flyreise gjennom Wengers teorier? Jeg har argumentert for at studiet i aksjonslæring kan sees på som praksisfelleskap ut fra de kjennetegn Wenger har satt opp. For det første er det et fokus på hvordan gjensidig ansvarlighet, felles repertoar og felles virksomhet skaper et kollektiv. I tillegg har jeg spesielt merket meg hvilken betydning Etienne Wenger tillegger det kollektive overfor ytre styringssignaler. Hvis jeg overfører det til studiet, kan man bedre forstå hvorfor refleksjonsgruppene blei så viktig for lærerne. De henviste til gruppa når de skulle forsvare seg overfor kolleger om hvorfor de gjorde som de gjorde. Spesielt Anna brukte studiet som en legitimitet for å endre på organiseringen av undervisningen på videregående skole. På den måten blir praksisfelleskapet ikke bare viktig under gjennomføringen av studiet, men også som en referanse når man møter kritikk utenfra. Både Anna og Brita bruker studiet som legitimitet til å begrunne sine avgjørelser i møtet med kritiske kolleger.

## **7.7 Lærere og litteratur**

Når lærerne blir spurt om studiet har fått noen betydning for dem som lærere, svarer flere med å henvise til litteratur. Hva slags betydning har litteratur hatt for lærerne? En ting er å lese gjennom rapportene og se hvordan de har anvendt litteratur. Noe annet er det å høre hvordan de sjøl beskriver nytten av bøker de har lest. På studiet har lærerne fått utdelt en litteraturliste. I tillegg kunne lærerne velge litteratur som var relevant for oppgaven deres. Hva slags litteratur er det snakk om og hvilken funksjon er den tiltenkt? I studieplanen står det at ”de



første rapportene skal basere seg på møtet mellom egne observasjoner fra praksis og teoriundervisningen". Hva betyr det? Hva slags "møte" er det snakk om? Om prosjektoppgaven heter det at "den skal hovedsakelig ha et praktisk siktepunkt, men studentene må også kunne anvende og integrere et mer generelt teoritilfang. Hva er teori? Hva er praksis? Hvilket forhold er det mellom dem på studiet? Mye av kritikken mot lærerutdanningen har vært at teoriene der har vært for fjern fra den virkeligheten som lærerne skulle møte som nyutdannet (se kap.3.2) Kritikken har påpekt mangelen på kopling mellom teori og praksis. Vil en videreutdanning som dette, kunne bidra med teori som er nyttig for lærerne på noen måte og hva slags kopling kan det være snakk om?

På studiet opplevde vi at lærerne trodde de først måtte gå til teorien før de kunne si noe om praksis. Det tok tid før de skjønnte at praksis skulle være utgangspunktet, og at teori skulle brukes for å gi perspektiv på det de hadde gjort på skole og barnehage. Det er lang tradisjon for at teori skal forstås som utgangspunkt for praktisk virksomhet. Av studieplanen kan det virke som at praksis kommer først, og teori kommer til etterpå. Slik var det ikke. For det første måtte lærerne gjennom en del litteratur om aksjonslæring før de fikk starte med sine aksjonslæringsprosjekt. For det andre var det ofte en pendling mellom lesing av litteraturen og aksjonslæringsprosessen. Noen leste om pedagogiske metoder (eks. språkposer, bifrostpedagogikk) på forhånd, mens andre leste mer generelt om likestillingsteorier underveis og oppdagte teoretiske begrep som kunne gi nye perspektiv. Denne måten å forholde seg aktivt til litteratur på, representerer et annet perspektiv på teori enn det vi finner hos Carr og Kemmis (1986) hvor det er lærerne i fellesskap som skaper "teori" ut fra sin praksis.

Hva betyr det at prosjektrapporten skal ha "et praktisk siktepunkt"? Det betyr at hensikten med studiet er at lærerne skal endre eller utvikle sin praksis. Gjennomføringen av aksjonen og observasjonen over hvordan elevene lærer, danner utgangspunkt for refleksjon og integrering av litteratur.

Fordi Anna refererer til at også litteratur har vært viktig for hennes virksomhet på studiet, vil jeg bruke henne som eksempel for å vise hvordan hun anvendte og forstod teori både før, under og etter gjennomføringen av aksjonslæringsprosessen. Utgangspunktet til Anna var at hun lenge hadde ønsket å gjøre undervisningen på naturfaglinja mer elevaktiv. Gjennom litteraturen blei hun kjent med begrepet "time-on-task" dvs. hvor mye tid elevene får til å

jobbe aktivt med lærestoffet. Hun tolket begrepet slik at elevene skulle jobbe mest mulig sjølstendig og hun som lærer skulle skjære ned på gjennomgangen av undervisningsstoffet. Hun prøvde ut to ulike modeller hvor hun i det ene tilfellet hadde lite forelesninger og elevene fikk mye tid til egenaktivitet og i det andre tilfellet fikk elevene mindre tid til egenaktivitet og hun brukte mer tid til gjennomgang av stoffet. Til å begynne med syntes elevene det var vanskelig å skulle ta så mye ansvar for å arbeide med lærestoffet. Etter hvert gikk det bedre og bedre. For at Anna skulle ha oversikt over hvordan elevene opplevde de ulike modellene, lot hun dem skrive refleksjoner om egen læring. Hun forstod at hun måtte ha flere gjennomganger i noen av emnene enn hun hadde tenkt. På den måten revurderte hun forståelsen av "time-on-task" slik at elevaktiv undervisning passet til den elevgruppen hun hadde. Begrepet medvirket til å gi henne et fokus og en støtte for hennes tenkning når hun skulle planlegge organiseringen av undervisningen, men hun justerte det på bakgrunn av erfaringene og tilbakemeldingene fra eleven underveis.

Når praksis blir fremhevet som viktig og at teori skal integreres, medfører det kritikk fra ulike hold. Jeg skal kort presentere to av dem. Den ene er bekymringen for at det akademiske miljø skal presse teori på praktikerne (Elliott 1991) og den andre er kritikken av at praksiserfaringer blir regnet som den viktigste kunnskapskilden for lærere og får en forrang i forhold til teori (Kvernbekk 2001a).

Elliott (1991) problematiserer aksjonsforskning som profesjonell lærerutvikling. Han er bekymret for hva som hender når det akademiske miljøet har overtatt begrepene om lærerforskning og aksjonsforskning. Han bruker ordet "terrorist" for å betegne hva som kan skje når akademikerne overtar lærernes begrep og gjør dem til sine, i god avstand fra lærernes praksisfelt. Ved å oversette begrepene til en akademisk sjargong, ser man bort fra konteksten den hører hjemme i. Lærerne opplever at akademikerne snakker om aksjonsforskning og lærerforskning som om man kan anvende det *på* lærerne, uavhengig av deres kunnskap, læring, og den institusjonelle og sosiale konteksten som omgir lærerne. I Storbritannia har man etter hvert fått flere og flere etterutdanningskurs for lærere som bygger på aksjonsforskning og lærerforskning. Institusjonalisering av aksjonsforskning reiser en rekke kritiske spørsmål til veilederne og til lærerutdannere. "If we are to facilitate reflective practice as a form of educational inquiry in schools, then we must treat teacher education as a reflective practice also" (Elliott 1991:15).

John Elliot (1991:45-48) reiser noen kritiske spørsmål som akademikere må forholde seg til ved etterutdanningstilbud i aksjonsforskning. En stor utfordring for både praktiker og lærerutdanner er forholdet mellom teori og praksis. Han skriver at lærere føler seg truet av teori. For det første fordi de opplever at teori skapes av forskere som kommer utenfra og påberoper seg å være eksperter på å dokumentere kunnskap om lærernes undervisning. Denne formen for forskning er et symbol på den makten forskerne har til å definere gyldig kunnskap om skolen. For det andre er det slik at jo mer forskerne påberoper seg å ha funnet fram til generalisert kunnskap om lærerne, jo mer undergraver de lærernes tro på at de sjøl kan utvikle ”ekspertkunnskap”. For det tredje vekker det ytterligere trussel ved at forskerne bruker praksismodeller hentet fra en idealsituasjon. Lærerne reagerer på dette. De har erfaringer med at deres praksis til en viss grad er styrt av forhold som de ikke har kontroll over, men at de opplever å bli gjort til syndebukker gjennom denne form for forskning. Resultatet av avvisningen av teori som er utviklet på denne måten, er at lærernes praksis forblir en privat og intuitiv håndverkskunnskap.

En av de interessante tingene med skolebasert aksjonsforskningsbevegelse i England er at den har blitt ledet og støttet av akademiske lærerutdannere. Elliot (1991) påpeker at det lett kan tolkes som en ny form for akademisk hegemoni, og han tror at det er noe rett i det. Samtidig hevder han at det ser ut som at lærerne som vil arbeide med aksjonsforskning har behov for støtte til en motkultur til den tradisjonelle lærerrollen. Derfor henvender lærere seg til akademiske miljø for å få ”intellektuell, emosjonell og praktisk støtte” til å utvikle sin profesjonalisme gjennom aksjonsforskning. Dette byr på utfordringer både for skolekulturen og den akademiske kulturen.

Day<sup>38</sup> påpeker at veksten av overvåking og kontroll av læreplanoppnåelse tvinger fram en opposisjonell profesjonskultur i form av aksjonsforskning. Men det er ikke den eneste grunnen til at aksjonsforskning er viktig.

But action research is not simply a reactionary and defensive response to technocratically controlled change. It constitutes a form of creative resistance because it transforms rather than simply preserves the old professional craft culture of teachers (Elliott 1991:49).

---

<sup>38</sup> Day, C. er redaktør av serien ”Developing Teachers and Teaching” som Elliots bok inngår i. Han har skrevet forord til hvert av kapitlene i boka.

På tross av at det ikke er uproblematisk at universitetsansatte leder studier med aksjonslæring, så ser det også ut som at universitetet kan spille en viktig rolle som støtte for lærere som vil endre og utvikle sin undervisning.

Kvernbekk (2001a) problematiserer den utbredte oppfatning at erfaring er den beste lærer, dvs. problematiserer den kunnskapen eller de oppfatninger erfaring sies å gi og som teori ikke sies å kunne gi. Litteratur innen lærerutdanning legger stor vekt på førstehåndserfaring - det som læreren sjøl opplever i klasserommet. Kunnskap om det partikulære, det konkrete, individuelle, unike er det som kjennetegner de viktigste resultatene av førstehåndserfaring. Dette i motsetning til abstrakt teori som ikke kan oversettes direkte til den spesielle situasjonen. Av disse ideene mener Kvernbekk (2001a:148) at man kan finne følgende antagelser.

For det første at lærere trenger og ønsker kunnskap som virker i praksis. For det andre at kunnskap som virker i praksis er partikulær, omhandler det enkelte og ikke er generell. For det tredje at partikulær kunnskap er tilegnet i praksis, ved førstehåndserfaring

Det siste punktet vil Kvernbekk problematisere. Erfaring er mer avhengig av teori enn de fleste tenker seg. Hun hevder at blant filosofer og forskere i dag er det allment akseptert at observasjon er teoriladet. Erfaringsbaserte erfaringer er slett ikke ufeilbarlige (Kvernbekk 2001a:159)

For det første er dataene som erfaringsbaserte oppfatninger sies å bygge på, samlet på en tilfeldig og usystematisk måte (...). For det andre finnes det få eller ingen kontroller på selve slutnings- eller tolkningsprosessene (...). For det tredje er vi ofte henvist til årsaksmessige "teorier" og antakelser av tvilsom gyldighet (...).

Noe av det samme synet mener Kvernbekk (2001a:149) at hun finner innenfor lærerforskning hos de to forskerne Cochran - Smith og Lytle (1992) som ivret for at bare lærere skulle forske på sin egen praksis fordi det ville gi en annen kunnskap om undervisningen enn den forskeren kunne konstatere (se kap.6.2). Tanken her er at læreren er på innsiden av aktiviteten fordi hun sjøl utfører den og har dermed har adgang til kunnskap som en deltakende observatør ikke har. En teori om kunnskap og læring som er basert på insiderens perspektiver, beskrives som "insider epistemology" (Kvernbekk 2001a:149 med henvisning til Fay). Konsekvensen av et

rendyrket insider syn er at ingen fra utsiden kan vurdere eller kritisk granske insiderens erfaringer.

Ifølge Kvernbekk (2001b:27) står ideen om praksisorientering som pedagogisk essens historisk sett så sterkt, at de fleste som diskuterer hva pedagogisk teori er, definerer den som praktiske teorier som mer eller mindre sier oss hva vi skal gjøre. Bak tanken om praktiske teorier ligger et bestemt syn på *praksis*. Alle teorier som er *for* praksis sier noe om hva som skal gjøres, dvs. de fokuserer på handlingen. Den pedagogiske teoriens funksjon er å si oss hva vi skal gjøre: det er dette pedagogisk teori skal brukes til. Praksis er det vi gjør.

Hva kan så pedagogisk teori brukes til? Det er Kvernbekk's oppfatning at pedagogisk teori er *minst* egna til det den tradisjonelt er tenkt å skulle brukes til: nemlig å foreskrive og styre handlinger. Pedagogisk teori kan ikke si oss hva vi skal gjøre; i det minste er det slik at svært lite kunnskap er direkte innretta mot å lede handlinger. Er studiet i aksjonslæring ved sin vektlegging på erfaringslæring med på å opprettholde synet på at bare insiderens kunnskap er viktig for å forstå og utvikle pedagogers praksis?

Det har ofte vært stilt krav til teori at den skal ha relevans for praksisen. Relevans er ifølge Kvernbekk (2001a:157) noe man sjøl skaper ved å bruke teori og kunnskap i forhold til det man skal gjøre i praksis. Teorier er generelle og derfor fleksible og kan brukes på ulike måter. Teori kommer med full tyngde når man skal *se* i praksis. Man må skille mellom direkte og indirekte persepsjon. At en elev sitter og regner er en direkte persepsjon. Men om vi sier at eleven kjeder seg når han sitter og gjesper er det en tolkning. Teoretisk kunnskap setter ikke bare lærerne i stand til å se mer, men åpner også for nye handlingsmuligheter.

Slik jeg forstår Kvernbekk (2001a) kritiserer hun de innenfor lærerforskning som mener at det er viktig at lærerne sjøl vurderer sin praksis. I aksjonslæring er man opptatt av å kombinere at det er læreren som sjøl bestemmer hva og hvordan aksjonslæringsprosessen skal gjennomføres, men det trengs perspektivbrytning av både kolleger, lærerutdannere og teori så man ikke blir "hjemmeblind" og ukritisk. Ved at studiet i aksjonslæring kombinerer et fokus på å utvikle praksis, men også at lærerne anvender teori som perspektiv, er dette et argument som støtter Kvernbekk's syn på at teori kan brukes som perspektiv på praksis. Anna er et eksempel på at hun sjøl gjør teorien relevant i forhold til undervisningen.

## 7.8 Aksjonslæring som bidrag til myndiggjøring

Erling Lars Dale (2001) henviser til Durkheim når han hevder at teori kan brukes til refleksjon over praksis, blant annet for å hindre praksis å stivne i dogmatiske vaner, rutiner og handlemåter. I tillegg spiller teori en vesentlig rolle; nemlig at den setter oss i stand til å *se* mer og *forstå* hva som foregår, på en helt annen måte. Dessuten bidrar pedagogisk teori til å bygge opp en faglig identitet, sjøl om den måtte være vag og uklar

Dale (2001:67) skiller mellom ren praksisorientert yrkesforberedende opplæring og en profesjonsutdanning som er forbundet med teoretisk kunnskapsbase og vitenskapsorientert utdanning. En yrkesforberedende utdanning gir grunnlag for en praksisorientert refleksjon i og over yrket som gjerne kan betegnes som praksisteori (Handal og Lauvås 1999). En profesjonsutdanning er også orientert mot opplæring i teknisk dyktighet med nyttige ferdigheter, metoder, refleksjon og veiledning i praktisk yrketeori. Men Dale mener at i en profesjonsretta utdanning vil man også være opptatt av at studentene erverver *seg strategier for å konstruere ny kunnskap* (min utheving). En del av kvalifiseringen skjer gjennom en teoretisk kunnskapsform som altså ikke vektlegges i en ren yrkesforberedende opplæring. I tillegg utvikles interesser for forskning og vitenskap. Konsekvensene av en avvisende holdning til vitenskap som grunnleggende i profesjonsutdanningen blir at læreryrket vurderes som en *underordnet* tjeneste basert på teknisk dyktighet og pedagogisk erfaringsbasert praksisteori. Det er aktuelt å spørre om studiet i aksjonslæring er med på å videreutdanne svenske lærere til ”umyndige” eller ”lærde” lærere.<sup>39</sup>

Dale (2001:71) trekker frem at innenfor læreryrket vises den profesjonelle kompetansen til ansvar for læring som et avgjørende kjennetegn. Ansvar viser til to dimensjoner: på den ene siden til sjølstendighet, til autonomi når det gjelder organisering av læringsarbeidet, og på den andre siden til interessen for å begrunne gyldigheten i ens avgjørelser og handlinger overfor så vel kolleger som elever, foreldre og andre samfunnsinstanser. Skillet mellom ”i tjeneste” dvs. under en annens ledelse og deltakelse som ”lærd” pedagog der en sjøl begrunner gyldigheten, blir derfor avgjørende i drøftingen av profesjonell kompetanse. Hvis vi går til Tiller (1999) så finner vi at han er opptatt av den samme problematikken. Aksjonslæringen

---

<sup>39</sup> Dale (2001) henviser til Kants skille mellom myndighet som **lærd** og **tjeneste under en annens ledelse**. Den rene yrkesutdanningen forbinder Dale med tjeneste under en annens myndighet eks. undervise etter læreplanen. Men en lærd pedagog begrunner selv gyldigheten av sine handlinger, og dette er avgjørende i drøfting av profesjonell kompetanse.

skal hjelpe mennesker ut av handlingslammede situasjoner og bli et hjelpemiddel til å ta tak i omgivelsene med sikte på å forandre dem til å bli bedre. Dette handler nettopp om å ta ansvar i motsetning til den ”umyndige” som synes det er bekvemt å overlate til andre å ta de riktige avgjørelsene (Dale 2001:72).

Der Dale snakker om begrunnelse av gyldigheten i ens avgjørelser, snakker Tiller om kritisk refleksjon som kan bidra til å bedre kontakten mellom det man ønsker å gjøre og det man faktisk gjør. Eksisterende bakhodemodeller undersøkes, artikuleres, utfordres og gjøres hele tiden til gjenstand for revisjon. Denne kritiske sjørefleksjonen skjer ifølge Tiller best sammen med andre kolleger og forskere. Tiller trekker fram at man får en synergieffekt når skolens praktikere og forskere møtes, og argumenterer for at distanseringen øker etter hvert som flere parter møtes og perspektiver brytes mot hverandre.

Dale (2001:71) trekker også frem at som lærd, med profesjonell kompetanse, har en anledning til å kritisere de samme forordninger og læreplanbestemmelser som en lærer er forpliktet på å gjennomføre. Dette momentet har ikke Tiller noe eksplisitt om. Men man kan tenke seg at når aksjonslærerne tar en større kontroll over sin lærerjobb gjennom utprøving av ny praksis og refleksjon ut fra teori, skaffer de seg en sterkere plattform å stå på som lærer. Da vil de ha større mulighet for å kritisere skolemyndighetene der de er faglige uenige. Et annet moment som jeg vil trekke fram her er at ettersom studieopplegget i aksjonslæring er norsk, medfører det at de svenske lærerne kanskje i større grad kan uttale seg kritisk om svenske skolemyndigheter.

Både Dale og Tiller er opptatt av at lærerne ikke må utdannes til å bli ”umyndige.” Ingen av dem gir uttrykk for at opplæring i praksisteori er tilstrekkelig. Likevel vektlegger de ulike ting. Tiller betoner at for at lærerne skal bli mindre umyndige går veien gjennom *praksis*, dvs. handlingen (aksjonen) etterfulgt av refleksjon og perspektivbrytning blant kolleger og forskere. Dale derimot betoner kompetansen til og interessen i å delta i argumentative dialoger med kritiske analyser av yrkets grunnlagsproblemer. På bakgrunn av denne sammenligningen vil jeg ikke bruke ”lærd” om aksjonslærerne, men ”myndig” som uttrykker det motsatte av ”umyndig”. Ut fra denne sammenligningen kan vi trekke slutningen at myndiggjøring på aksjonslæringsstudiet må sees i sammenheng med lærernes autonomi og begrunnelse for ens yrkesvirksomhet overfor kolleger og samfunnet. Som et bidrag til lærernes myndiggjøring har studiet gitt dem tid, rom, kompetanse, legitimitet og fellesskap til

å utvikle undervisningen slik de sjøl ønsket (autonomi) og fikk muligheten til å utvikle refleksjoner over den aksjonen de gjennomførte (begrunnelse for egen yrkesutøvelse).

## 7.9 Profesjonell utvikling - for hvem?

I engelskspråklig litteratur blir lærerforskning delt inn i profesjonell utvikling og kunnskapsutvikling. Er lærerne blitt mer ”profesjonelle” etter at de gjennomførte studiet? Og i tilfelle ja, hvordan kan man begrunne det? Hvordan skal man forstå lærernes profesjonelle utvikling i lys av statens og kommunenes skolepolitikk? Betyr ”profesjonell” det samme for læreren som for staten?

For mange som arbeider med reformer i skolen, er utvikling av lærerarbeidet hovedsakelig et spørsmål om bedre undervisningsmetoder, med vekt på å gi lærerne nye ferdigheter. Nye ferdigheter er viktige, men utvikling av lærerarbeidet består i mer enn å gi lærerne nye pedagogiske grep. Kvaliteten, spennvidden og fleksibiliteten i lærernes klasseromsarbeid henger nøye sammen med deres egen *profesjonelle* utvikling - med hvordan de utvikler seg som mennesker og yrkesutøver (...) Lærernes utvikling og yrkeskarriere, forholdet til kolleger, status og belønning og ledelsen de arbeider under- alt dette påvirker kvaliteten ved det som skjer i klasserommet. (Hargreaves 2003:5-6)

Jeg vil bruke dette sitatet til å innlede om at det å være profesjonell lærer er mer enn å beherske ulike undervisningsmetoder. Undervisningssituasjonen er svært kompleks og krever at lærerne håndterer uforutsigbarhet og uventete innspill. De skal beherske den kollektive klassen samtidig som de skal ha øye for den enkeltes læring. De skal beherske fag, kjenne til den nasjonale læreplanen og kunne fortolke den, ha kunnskap om ulike innlæringsstiler og kunne mestre informasjonsteknologien. De skal dessuten kunne samarbeide med kolleger og foreldre på en konstruktiv måte.

Cederstrøm og Rasmussen (1993:9) reiste på 90-tallet spørsmålet om hvorfor det er blitt så aktuelt å snakke om læreres profesjonalisme akkurat da. Skolen som institusjon har eksistert i over 200 år. ”Har lærere utført deres profession i alle disse år uten at være professionelle?” Forklaringen som gies er at lærerrollen er satt under press. Dette mener man skyldes desentralisering av skolen hvor beslutningsnivået er flyttet fra nasjonalt til kommunalt nivå. Det stilles større krav til lærerne og skolelederne. På den andre siden snakker man om deprofesjonalisering fordi den ytre kontrollen av lærerne har økt. En slik motsetningsfull forklaring viser at det er behov for å avklare hva man mener med ”en profesjonell lærer”.



Hargreaves (1996:25-26) trekker fram spenningen mellom to ulike måter å beskrive dagens lærerarbeid på. De to måtene kan beskrives ved hjelp av begrepene ”profesjonalisering” og ”intensivering”. Profesjonalisering innebærer en vektlegging av endringer og utvidelse av lærernes oppgaver som uttrykk for en større profesjonalitet. Andre er mer opptatt av å beskrive lærernes arbeid som forvitring og deprofesjonalisering. Denne beskrivelsen mener Hargreaves sammenligner læreren med en alkoholiker under rehabilitering som trenger fastlagte undervisningsmetoder og ekstern evaluering og tester for å oppnå resultater. Dette synet trekker fram at læreryrket er blitt mer rutinepreget og ufaglig og at lærerne har mindre anledning til å foreta de profesjonelle vurderingen av elevene i egen klasse. De som mener at læreryrket er blitt mer intenst fordi flere og flere oppgaver blir pålagt lærerne, mener at profesjonaliseringsretorikken bare er noe som forfører lærerne.

Ingrid Carlgren (2000 b:105) presenterer utvikling av profesjonaliseringsbegrepet hos svenske lærere. Hvis man skal ta utgangspunkt i den klassiske sosiologiske definisjonen av profesjon; med teoretisk kunnskapsbase, lang utdanning, kontroll over hvem som får utføre yrket, kontroll over kunnskapsutviklingen innen yrket og etiske regler, mener Carlgren at læreryrket knapt kan kalles en profesjon. Hun beskriver likevel svenske folkeskolelæreres kamp på slutten av 1800-tallet og fram til første del av 1900-tallet som en *profesjonaliseringskamp*. De deltok i den offentlige debatten, produserte forskere og holdt i gang en profesjonell diskusjon i flere faglige tidsskrift. Fra 1950 til 1980-tallet blei lærerne utsatt for en *deprofesjonalisering*. Daværende utdanningsminister hevdet at lærerne ikke behøvde kontakt med forskning eller teori, men behøvde først og fremst hjelp til konkrete anvisninger for hvordan lærerjobben skulle utføres (Carlgren og Marton 2000 b:106-107). På 80-tallet begynte politikerne igjen å snakke om profesjonalisering i forbindelse med desentralisering av skolen. Carlgren beskriver denne endringen som *reprofesjonalisering*. På en måte hadde svenske lærere sammenlignet med lærere i andre land, for eksempel Norge, større innflytelse over innhold i skolen. På den andre siden førte desentraliseringen til at staten iverksatte større kontroll over læreres arbeid gjennom nasjonale prøver (Carlgren 2000 a:319).

I dagens debatt om den profesjonelle lærer skiller Carlgren (1994, 2000 b) mellom tre ulike begreper: *profesjonell* i betydning yrkesmessig i motsetning til ufaglært. Lærerne er profesjonelle fordi de besitter en viss kunnskap i motsetning til de som ikke er utdannet som lærere. *Profesjonalisering* brukes om sosiologenes beskrivelse av hva som kjennetegner en profesjon (se ovenfor). *Profesjonalisme* betegner kvaliteten på yrkesutøvelsen. Når man

snakker om at lærerne må bli mer profesjonelle, er det som oftest lærerprofesjonalisme man tenker på. Carlgren (2000 a:182-183) hevder videre at de nye oppgavene øker presset på en eksplisitt profesjonell kunnskapsbase for læreryrket. Hvis ikke lærerne lykkes å vise til at de har en kunnskapsbase for å håndtere skolens utfordringer, er det fare for at andre ekspertgrupper kommer for å fylle ”expertrommet”. Hvordan skal lærernes kunnskapsbase utvikles? Carlgren trekker fram to aspekter: det ene er å formulere den implisitte og tause kunnskapen som lærerne er i besittelse av og det andre aspektet er en mer systematisk forskningsbasert kunnskapsutvikling. Ved å fokusere på *lærernes profesjonelle objekt*, som er læring, kan den kunnskapsbasen som ligger til grunn for avtalen mellom lærerne og stat/kommune gjøres synlig.

Sjørl om Carlgren (1994, 2000 b) skiller mellom profesjonalisme og profesjonalisering, kan de ikke sees på som atskilt fra hverandre, fordi utviklingen av lærernes økning eller minskning av kontroll over yrket influerer på hvor stort ”rom” de har til å utvikle sitt arbeid som lærer. Et økt fokus på det profesjonelle objektet slik studiet i aksjonslæring gjør, kan være et bidrag til både økt profesjonalisme og økt profesjonalisering. Spenningen ligger i at samtidig som lærerne defineres som mer ”profesjonell” fra staten og får tildelt større ansvar for undervisningens innhold og metode, utøver staten større kontroll over elevens læringsresultat. Ved at lærerne deltar på studiet i aksjonslæring får de mulighet til å sette navn på sin tause og implisitte kunnskap som Carlgren etterlyser. Man kan også se spor etter en myndighet som Dale beskriver er nødvendig for en lærer å ha (se kap.7.8). Om denne myndigheten medfører at lærerne lar sin ”pedagogiske stemme” høres utenfor skolen er vanskelig å si noe om. Zeichner har vist i sin forskning at de fleste lærere er mest opptatt av undervisning til elevenes beste og ikke samfunnsrelaterte spørsmål (se kap.6.3). Men en endring i det små kan vel også være en viktig endring?

## **8 KLASSEROMMET OG STUDIEROMMET SOM FØLELSESFELT**

### **8.1 Følelsemessig uttrykk som kilde til kunnskap**

#### **8.1.1 Følelser i forskning**

Dette kapitlet er et ”dypdykk” i en del relevant teori for å diskutere læreres følelsemessige engasjement som oppstod da de deltok på studiet i aksjonslæring. Det første spørsmålet som dukket opp var: Hvordan skal en forsker diskutere informantenes uttrykk for følelser? På veien fra feltarbeid til vitenskapelige tekster finnes det mange eksempler på at forskere kutter ut ord som uttrykker følelser. Den amerikanske sosiologen Hochschild (1983) mener at krav om at vitenskapelig språk og stil skal være kjemisk fri for følelser, er en form for forlengelse av den institusjonelle kontrollen av følelser. Min erfaring fra intervjusituasjonen er at det er når mennesker gir uttrykk for følelser i sine uttalelser, at fortellingene gjør sterkest inntrykk. Det er da historiene får farge og glød.

Som lærerutdanner var jeg følelsemessig engasjert i studiet og studentene. Dette reiste det andre spørsmålet: Hvordan vil denne erfaringen påvirke forskningen om lærernes følelser? Ehn og Klein (1994:10-11) diskuterer i sin bok ”Från erfarenhet till text” at isteden for at forskerens subjektivitet skal være en trussel mot søken etter ny kunnskap, kan den være en vei til dypere innsikt om hvordan kunnskap skapes. De presenterer begrepet ”reflexivitet” som de definerer som ”tänkandet om sitt eget tänkande”. For dem er det viktig at forskeren er seg bevisst betydningen av sitt eget nærvær og reflekterer over den. Ut fra et slikt syn er det aktuelt å spørre hvilken betydning prosjektlederrollen fikk for hvordan intervjuet med lærerne forløp. Sammenhengen og spenningen mellom prosjektlederrollen og forskerrollen er nærmere diskutert i metodekapitlet. Derved gjenstår hovedspørsmålet: Hvordan skal en forsker diskutere informantenes følelsemessige uttrykk? Hva slags teoretiske begrep kan anvendes? I dette kapitlet vil jeg utvikle noen ansatser for et teoretisk ståsted for å drøfte lærernes følelsemessige engasjement under studiet.

#### **8.1.2 Følelser i folks hverdag**

Hvilken plass har følelsene i livet utenom forskningen? Eller man kan stille spørsmålet: Kan man tenke seg et liv uten følelser? Filosofen Næss (2005) er opptatt av at følelsene må få større plass. Det er når mennesker viser følelser at vi blir berørt. Uten følelser ville livet bli

nokså flatt og kjedelig. I noen sosiale sammenhenger sitter latteren løst, stemningen er god og folk er engasjert og lydhør på samme tid. Folk er opptatt av hverandre og får mulighet til både å gi og få oppmerksomhet. Enkelte ganger kan engasjementet være til å ta og føle på. I et rom med mennesker som er følelsesmessig engasjert, kan man av og til se at de blir røde i fjeset og de som deltar er oppglødd og kjenner seg glade. I andre sosiale sammenkomster skjer det motsatte; man blir nedstemt, kjeder seg, kjenner frykt og man mister energi. Følelser er med på å gi farge på hverdagen på godt og vondt. Elster (1999) har uttrykt seg så sterkt at uten følelser ville livet være meningsløst. Dahlgren og Starrin (2004:7) skriver at de tror at følelsene kommer til å bety mer og mer i vårt samfunn. Dette tror de vil gjelde også for forskersamfunnet som skal si noe om samfunnet og folk som bor og lever der.

### **8.1.3 Følelser og fornuft**

Mange kan fristes til å sette følelser og fornuft opp mot hverandre som to motsetninger. Å være et "følelsesmenneske" kan i noen sammenhenger være et svært negativt utsagn. Det betyr at man har latt seg rive med av følelsene og kuttet ut fornuften. Derved er ikke reaksjonen noe å stole på. For noen mennesker er det bare det rasjonelle som betyr noe. Forholdet mellom følelse og fornuft har variert opp gjennom historien. Dahlgren og Starrin (2004) henviser til filosofen Humes som på 1700-tallet uttrykte at det er følelsene som styrer oss mot det vi vil oppnå i livet, mens fornuften hjelper oss å nå målet. Det er følelsene som styrer fornuften og ikke omvendt. Dette synet på forholdet mellom følelse og fornuft ble endret av filosofer som Kant som løftet fram fornuften som det styrende for menneskets handlinger. Opp gjennom historien har disse to syn vekslet med å dominere.

Grunnen til at følelsene fremdeles har så lav status i samfunnet generelt, er at folk i liten grad definerer disse som kunnskap (Næss 2005:59). På den ene siden forventes det at vi har kontroll over følelsene, fordi det fort kan oppfattes som "føleri" hvis noen gir uttrykk for sterke følelser. På den andre siden spiller følelsene en viktig rolle i hva som oppleves som betydningsfullt for den enkelte. I samfunnet er man opptatt av de negative konsekvensene hvis vi får et følelseskaldt samfunn, dvs. har mangel på empati for andre mennesker. Det kan synes som at det er viktig å kunne vise følelser, men ikke for mye. Næss omtaler den rasjonalitet som preger kunnskapssamfunnet for *lommeruskfornuft*, en meget snever fornuft, fordi det er det erkjennende og ikke det følende mennesket som står i sentrum (Næss 2005:57). Ifølge Næss trenger vi en systemendring der fornuft og følelser spiller på lag. Dette er et syn mange deler med han (Andersson 1992).

Antropologer som har forsket i andre kulturer enn den vestlige, har beskrevet kulturer hvor følelse og tanker ikke er atskilt, men utgjør en helhet (Wikan 1990). Den norske antropologen Unni Wikan har i sin bok vist til balineserne som mener at følelser og tanker arbeider med hverandre. Hun påpeker at de "balinesiske følelsene" hun skriver om ikke er følelser i vår vestlige forståelse av følelser, fordi balineserne ikke regner følelsene for å være atskilt fra tanker. Hun foreslår at istedenfor å snakke om følelser, kan man anvende begrepet "følelsetanker".

#### **8.1.4 Kopling mellom klasserommet som følelsesfelt og studierommet som følelsesfelt**

Hvordan skal jeg diskutere lærernes følelsemessig engasjement under studiet? Hva slags teoretiske innspill kan anvendes for å diskutere det som skjer hos lærerne? På studiet i aksjonslæring var det nær kopling mellom lærernes undervisning i klasserommet og undervisningen på universitetet (se kap.3). Med dette som bakgrunn er det relevant å spørre om hvilken sammenheng det er mellom læreres følelsemessig engasjement for deres arbeid i klasserommet og deres engasjement under studiet i Aksjonslæring. Og hvis det er en relasjon mellom studierommet som følelsesfelt og klasserommet som følelsesfelt, *hvilken* relasjon er det mellom disse feltene?

Når det gjelder *klasserommet* (og barnehage) som følelsesfelt, vil jeg først ta utgangspunkt i spørsmålet om hvilken rolle følelsene spiller for lærere i deres arbeid med elevene. For å svare på det vil jeg redegjøre for relevant forskning om læreres følelser i arbeidet med barn og unge. Når det gjelder *studierommet* som følelsesfelt vil jeg beskrive en interaksjonsmodell av Collins (2004) og anvende den til å drøfte lærernes følelsemessige reaksjoner på studiet i Aksjonslæring. Ettersom handlingen/aksjonen står sentralt på studiet, vil jeg se på sammenhengen mellom engasjementet og aksjonen. Deretter vil jeg drøfte lærernes følelsemessige engasjement i undervisningen etter at studiet er avsluttet. Til slutt vil jeg diskutere relasjonen mellom følelsesfeltene og *studierommet* og *klasserommet*. Et sentralt spørsmål vil være om det foregår noen transport av følelser mellom studierommet og klasserommet.

## 8.2 Læreres følelsesmessig engasjement i skole

### 8.2.1 Skolen som emosjonell praksis

Lærere snakker ofte med stort engasjement om sin jobb både når de uttaler seg om elever, kolleger, foreldre, ledelse eller skolepolitikk. Lærere refererer til følelser som glede, fasinasjon, stolthet og entusiasme, men de opplever også frustrasjoner, motløshet, skyldfølelse, sinne og uro (Kelchtermans 1996, Hargreaves 1998, Rhöse 2003). Positive eller negative følelser er dynamiske deler av oss, og alle organisasjoner, også skolen, er full av dem. Læreres følelser og kognitive prosesser (persepsjon, tolkning) henger sammen (Kelchtermans 1996). All læring og undervisning er emosjonelle praksiser. Denzin (1984:89) definerer emosjonell praksis slik:

An embedded practice that produces for the person, an expected or unexpected emotional alteration in the inner and outer streams of experience... Emotional practices are personal, embodied and situated (...). The emotional practice radiates through the person's body and streams of experience, giving emotional coloration to thoughts, feelings and actions.

Det betyr ikke at undervisning bare er emosjonelle praksiser, men at det emosjonelle og kognitive, følelser og tanker henger nøye sammen i all sosial praksis. Lærere er engasjert i emosjonell praksis både når de skaper entusiasme hos elevene og når de kjeder dem (Hargreaves 2002). Andy Hargreaves (1998:835) understreker at god undervisning er forbundet med gode følelser. Han mener at det ikke bare er snakk om å kunne sitt fag, ha den rette kompetansen og være effektiv, men at det i like stor grad handler om kontakten med elevene for å inspirere arbeidet i klasserommet med entusiasme, utfordring, kreativitet og glede.

Nias (1996) stiller spørsmålet om hvorfor lærerne er så følelsesmessig engasjert i sitt arbeid. Hun påpeker at for det første er undervisning en jobb hvor interaksjon mellom mennesker står sentralt og derfor naturlig nok har en følelsesmessig dimensjon. Lærere, som alle andre yrkesgrupper som jobber med mennesker, må finne ut hvordan de skal håndtere følelsene i møte med andre. Det som kjennetegner læreres jobb er intensiv personlig interaksjon med et stort antall elever som ofte er svært energisk og spontan i sine uttrykksmåter. Lærerne jobber i tett kontakt med barn og unge fordi de er ansvarlige både for deres faglige og deres sosiale utvikling.

For det andre mener Nias (1996) at lærerne investerer så mye av seg sjøl i sitt arbeid og kan ofte blande sammen den personlige og den profesjonelle identiteten slik at klasserommet blir hovedområde for deres sjøltillit og dette øker deres sårbarhet. Lærernes opplevelse av suksess eller nederlag knytter seg til to aspekter ved jobben. Det ene handler om hvordan lærerne opplever at de utfører sin jobb som profesjonell. Når lærerne føler de er effektive, bistår elevenes læring og behersker de komplekse krav om undervisning med innsikt og fleksibilitet, opplever de glede, engasjement og dyp tilfredsstillelse. Men lærere føler også frustrasjon, skyld, engstelse og sinne når de vet at de ikke underviser godt eller når de møter elever de ikke kan hjelpe. Lærere får også sjøltillit når de føler at de handler i samsvar med sine verdier og overbevisninger. I en avhandling av Sandra Jönsson (2005) kommer det fram at en av de viktigste forutsetningene for at jobben skal kjennes meningsfull for yrkesgrupper som førskolelærere og sykepleiere er at de kjenner optimisme og engasjement i jobben.

Den tredje grunnen som Nias (1996) trekker fram er intensiteten i læreres følelser. Lærere føler spesielt for jobben fordi de investerer så mye i den. Ofte arbeider de hardt og tilbringer mye tid sammen med elevene. Mange ganger blir lærerne glad i elevene og sjøl om de også har elever de misliker, gleder de seg over framgangen i klassen som helhet og gremmes når det går dårlig (Carlsson 1999, Alsterdal 2006).

Læreres negative følelser kommer til uttrykk når de snakker om kolleger, skolestruktur og effekten av endring av utdanningspolitikk (Nias 1996). De mest pessimistiske følelsene kommer ikke fra samtalen med elevene, men fra møtene med andre voksne; spesielt kolleger, foreldre, skoleledere. Blant grunnene til frustrasjoner som blei nevnt, var aktiviteter som tok vekk lærerne fra det som de definerte som sine sentrale mål: å hjelpe elevene. Distraksjonene oppstod ikke nødvendigvis som et resultat av sjøle møtet med andre voksne, men mer som et resultat av deres politikk og krav til handling, (f.eks. disiplinære tiltak, dokumentasjon, kursvirksomhet, fra skolelederne; papirarbeid og administrativt arbeid). Mer intens var lærernes reaksjon på hva de så som inntrengning i deres psykiske og profesjonelle territorier. Dette kunne også sees som et forsvar for en spesiell relasjon som lærere følte eksisterte mellom dem sjøl og deres elever. Sterke reaksjoner kunne oppstå når kolleger eller foreldre truet eller utfordret de tette båndene som de hadde knyttet til dette sentrale området av sitt arbeid. Da følte de uro, utålmodighet, depresjon og sinne.

I dette avsnittet har jeg pekt på noen grunner til læreres sterke følelsesmessige tilknytning til sitt arbeid. I neste avsnitt vil jeg presentere noen relevante teoretiske begrep som kan brukes til å analysere læreres følelser i forhold til jobben.

### **8.2.2 Læreres følelsesmessige engasjement for elevene. Noen teoretiske begrep.**

Som jeg har diskutert i de foregående avsnitt har lærere et sterkt følelsesmessig engasjement i jobben som omfatter både positive og negative følelser. Imidlertid har det tidligere vært lite fokus på følelser i pedagogisk forskning. Vi har fått vite mye hvordan lærerne underviser og hvordan de tenker om det de gjør i klasserommet, men vet langt mindre om hvilke følelser lærerne har når de underviser (Hargreaves 1996:149). I de seinere år har det kommet mye litteratur om læreres følelser. Denne litteraturen representerer en motvekt til mer tekniske og kognitive begrep om læreres arbeid. Hargreaves (2000a, 2002) kritiserer denne litteraturen for at den mangler en beskrivelse av hvordan læring og lærerutvikling får sin form etter hvordan lærerarbeidet er utformet og organisert i en spesiell tidsperiode og kontekst. Han har vært mer opptatt av å forstå følelsene i interaksjon og relasjon med andre enn som personlige indre forhold.

(...) we have no systematic understanding of how teacher's emotions are shaped by the variable and changing conditions of their work; nor of how these emotions are manifested in teachers' interactions with students, parents, administrators and each other (Hargreaves 2000a:813).

Andy Hargreaves (2000a) satte i gang et forskningsprosjekt i Canada om læreres følelser og utdanningspolitiske endringer. Forskerne undersøkte hvordan den følelsesmessige siden av undervisningen blei påvirket og skapt av læreres liv og identitet på den ene siden og endring av arbeidsvilkår på den andre siden. Fordi dette forskningsprosjektet har relevans for min avhandling, vil jeg kort presentere noen av de teoretiske begrepene som blei brukt i analysen og noen av resultatene forskerne kom fram til. Forskningsprosjektet forsøker å integrere nøkkelbegrep som er sentrale innen forskning om følelser. I analysen av relasjonen mellom lærer og elev er følgende nøkkelbegrep brukt: følelsesmessig intelligens, følelsesarbeid, følelsesmessig forståelse og følelsesmessig geografi. Tre av dem er hentet fra aktuell forskning om følelser, og det fjerde har forskerne utviklet gjennom prosjektet (Hargreaves 2000a:813-816). Jeg vil gi en kort presentasjon av disse fire begrepene.



### 8.2.2.1 *Følelsesmessig intelligens*

Hargreaves viser til Goleman (1995) som hevder at for å være en effektiv lærer er det nødvendig å mestre de fem viktige følelseskompetansene; vite hvordan man skal uttrykke sine følelser, beherske sitt humør, vise empati med den følelsesmessige tilstanden hos andre, motivere seg sjøl og andre og kunne utøve en rekke sosiale ferdigheter. Sjøl om mange forskere mener at denne kompetansen er viktig at lærere innehar denne kompetansen, fremholder Hargreaves et utvidet perspektiv på følelsesmessig intelligens:

(...) we are interested in an understanding of human emotion that acknowledges culturally different forms of emotionality, and that embeds emotion in the politically contested interactions of organizational life (Hargreaves 2000a:814).

### 8.2.2.2 *Følelsesarbeid*

Begrepet "emotional labor" som jeg har oversatt til "følelsesarbeid" har Hargreaves hentet fra Hochschild (1983). Hun har brukt begrepet på det relasjonelle i det moderne servicearbeidet. I jobber hvor man arbeider ansikt til ansikt med mennesker, kreves det at man i mange tilfeller viser falske følelser eller skjuler dem. I motsetning til "følelsesmessig intelligens", innebærer følelsesarbeid for Hochschild at man selger "sitt følelsesmessige jeg" for organisasjonens profitt. Det følelsesmessige arbeidet har tre felles trekk: For det første kreves det at kontakten mellom menneskene skjer fra ansikt til ansikt eller fra stemme til stemme. For det andre kreves det at den enkelte skal produsere en følelsesmessig tilstand hos andre personer. For det tredje utøver arbeidsgiveren en kontroll over den enkeltes følelsesmessige aktiviteter gjennom trening eller overvåking.

Hochschild (1983) har gjort forskning blant flyvertinner, men begrepet kan også anvendes på læreres arbeid. Hargreaves gir noen eksempler på følelsesarbeid hos lærere. Å skape en dynamisk og engasjerende forelesning, krever et stort følelsesmessig arbeid. Det er også følelsesmessig krevende å forholde seg rolig når man blir utsatt for truende elevatferd. I forskningsprosjektet i Canada fant Hargreaves (2000a:815):

(...) that teachers largely enjoy the emotional labor of working with the students because this meets their core classroom purposes in circumstances that they largely control.

Når lærere opplever glede over elever som mestrer noe de har hatt problemer med, er det følelsesarbeid på sitt beste når lærerne har arbeidsforhold som tillater dem å gjøre en god

jobb. Men følelser blir negative når de føler de må tilpasse eller maskere følelsene for å tilfredsstille andre, eller når dårlige arbeidsforhold gjør det umulig for dem å utføre arbeidet skikkelig (Hargreaves 2004:114).

I forskningsprosjektet i Canada har man brukt de samme metodologiske prosedyrene som Hochschild brukte i sin forskning. Lærerne blei spurt om å beskrive positive og negative hendelser i relasjon til elevene, kolleger, ledelsen og foreldrene. I mine intervju har jeg ikke spesielt bedt om slike hendelser, men stilte åpent spørsmål om hva studiet har betydd for dem som lærere. I disse svarene har det likevel kommet fram eksempler på positive og negative følelsesmessige forhold som gjelder både studiet og det som skjedde når de kom tilbake til skolen eller barnehagen.

### *8.2.2.3 Følelsesmessig forståelse*

Hargreaves er opptatt av at hvordan folk uttrykker sine følelser, avhenger av hvilke erfaringer de har med å uttrykke følelser i den kulturen de er vokst opp i. For voksne er arbeidsplassen en viktig læringsarena.

Organizations and workplaces are prime sites in which adults experience and learn to express their emotions in particular ways. Central to this cultural dimension is the idea of emotional understanding- and how people develop or fail to develop it with their clients and associates (Hargreaves 2000a:815).

Følelsesmessig forståelse er et begrep som Hargreaves har hentet fra Denzin (1984). Lærerne bruker følelsesmessig forståelse når de "leser" responsen til de som er rundt dem. Lærerne observerer sine studenter nøye hele tiden, f. eks sjekker deres engasjement eller respons. Når observasjonen mislykkes, opplever lærerne følelsesmessig misforståelse. De tror de vet hva studentene føler, men kan ta feil. Når lærerne misforstår studentenes følelser, misforstår de også deres læring, og står i fare for å ødelegge elevenes lærings situasjon. Følelsesmessig engasjement og forståelse krever en sterk og kontinuerlig relasjon mellom lærer og elever så de over tid lærer "å lese" hverandre.

### *8.2.2.4 Følelsesmessige geografier*

Følelsesmessig forståelse og misforståelse i undervisning er resultat av det Hargreaves (2002:9) kaller "følelsesmessige geografier" i undervisning og menneskelig interaksjon og definerer begrepet slik:

I define the concept of emotional geographies as referring to the spatial and experiential patterns of closeness and/or distance in human interactions and relationships that help create, configure and colour the feelings and emotions we experience about ourselves, our world and each other.

Dette begrepet kan hjelpe oss å identifisere hva som truer fundamentale følelsesmessige bånd og å forstå undervisningen som utformes på bakgrunn av grader av distanse og/eller nærhet i folks relasjoner og samhandling. I analysen fant forskerne fem former for følelsesmessig distanse eller nærhet som kan true eller styrke den følelsesmessige forståelsen blant studenter, kolleger og foreldre (Hargreaves 2000a:816). Jeg vil beskrive tre av dem som har størst relevans for relasjonen mellom lærer og elev: profesjonell geografi, psykisk geografi og politisk geografi. For å utvikle disse begrepene har Andy Hargreaves blitt inspirert av Grumet (1988), Blase og Andersson (1995) og Lasky (2000):

- *professional geographies*-where teacher professionalism is defined according to a "classical", masculine model of the professions, that creates a distance between teachers and the clients they serve (...).
- *political geographies*-where hierarchical power relationship distort the emotional as well as cognitive aspects of communication between teachers and those around them.
- *physical geographies*-where fragmented, infrequent, formalized and episodic encounters replace the possibility of relationships between teachers and students (...) (especially in secondary schools) with strings of disconnected interactions.

Måten disse formene for "følelsesmessige geografier" bygges opp, er basis for hvordan en form for følelsesmessig forståelse kan utvikles som inngår i undervisning med høy standard. Undersøkelsen blei gjort blant 60 lærere fra 15 forskjellige skoler i Canada. Rektorene på skolene blei bedt om å plukke ut fire lærere blant de eldste og yngste, som hadde ulike motivasjoner for endring, hvor begge kjønn var representert og minst en lærer skulle representere en etnokulturell minoritet. I intervjuene blei lærerne bedt om å beskrive episoder med elever, kolleger, ledelse og foreldre som hadde skapt positive og negative følelser. Jeg vil presentere de viktigste resultatene i Hargreaves sin undersøkelse av lærernes møter med elevene. Etersom lærerne i mitt datamateriale representerer alle nivå i skolen; fra barnehage til gymnas, er det interessant å se hvordan den profesjonelle, psykiske og politiske distansen virker inn på det følelsesmessige engasjementet hos lærerne i de ulike skoleslagene.

### 8.2.3 Sterk følelsesmessig intensitet

Hargreaves (2000a:817) fant ut at i grunnskolen kom læreres viktigste tilbakemelding fra elevene i klasserommet. Lærere i grunnskolen påstår at de ikke bare er engasjert i elevene, men til og med er glad i dem (Nias 1989, Hargreaves 1994). Dette er hva Lortie (1975) kaller ”psykisk belønning” for lærernes undervisning - gleden og tilfredsstillelsen over å arbeide med barn og gi dem omsorg.

Teachers feel rewarded when students show affection towards and regard for them and when students demonstrate that they are enjoying (or have enjoyed) their learning. Receiving such affections tells teachers they are achieving their purposes (Hargreaves 2000a:817).

Mange grunnskolelærere sikrer sin psykiske belønning med å etablere tette følelsesmessige bånd som fundament for læring. Woods, Jeffrey et al. (1997:71) beskriver hvordan spesielt ”kreative” grunnskolelærere i England

(...) work affectively to be more effective in the learning situation. They generate relationships that feature excitement, interest, enthusiasm, inquiry (...) discovery, risk-taking and fun (...). The cognitive ”scaffolding” is held together with emotional bonds.

Lortie (1975) pekte ut tre områder hvor lærere fikk psykisk belønning i sitt arbeid med elevene; når eldre elever kom tilbake for å takke læreren, ved offentlige forestillinger og jubileer og spesielle suksesser med enkeltindivider som hadde hatt ulike former for problemer. Hargreaves (2000a) sine studier viste til forskjell fra Lorties studier, at læreres positive følelser knyttet seg til nære klasserelasjoner; mer i grunnskolen enn på videregående. Lærerne trodde seg savnet av elevene når de var borte. Ved å være deres favorittlærer, bli satt pris på av elevene, glede seg over samværet og humoren sammen med dem og ved å skape en god atmosfære, opplevde de mye varme fra sin klasse.

Sammenlignet med Lortie (1975) får grunnskolelærerne mer positive følelser fra relasjonen med klassen som en hel gruppe og ikke fra enkeltindivider (Rhöse 2003). Sammenlignet med lærere i videregående skole viste lærere i grunnskolen ikke bare de sterkeste positive følelsene, men også de mest negative følelsene. Deres klasserom var mer intenst følelsesmessig. Fordi det er stor aldersavstand mellom lærere og elever i grunnskolen, har lærerne mer makt i klasserommet. Den politiske avstanden kan underminere den følelsesmessige avstanden mellom dem. Det er annerledes i videregående skole hvor elever

og lærere mer åpent kan forhandle om elevenes atferd i klasserommet. I grunnskolen er lærerens makt et dominerende trekk. Hargreaves konkluderer med at grunnskolen kom ut av undersøkelsen som et sted med følelsesmessig intensitet hvor personlig og psykisk nærhet og forventninger om profesjonell varme i klasseromsrelasjoner med elevene skaper en solid base for følelsesmessig forståelse. Hvis noen "følelsesmessige geografier" risikerer å forstyrre denne følelsesmessige intensiteten mellom lærer og elever, er det den politiske distansen. Men ved å distribuere makt og ansvar for bestemmelser om læring, vurdering og andre saker til elevene, kan maktbalansen mellom lærere og elever bli enklere.

#### **8.2.4 Mangel på følelsesmessig intensitet**

I undersøkelsen fra Canada nevnte flere lærere i den videregående skolen eksempler på at tilbakemelding, respekt og anerkjennelse fra elevene skapte positive følelser. Lærerne satte pris på at elevene sa hei til dem i korridorene og på andre måter viste at de likte dem, og denne anerkjennelsen kom mens elevene gikk i skolen og ikke etterpå. Veldig få nevnte elever som kom tilbake etter avslutta skolegang for å takke for deres innsats.

Siden syttitallet har den følelsesmessige kontakten med elevene endret seg en del. Til tross for dette, kom videregående skole ut av denne studien som arena for mangel på følelsesmessig intensitet, sett fra lærerens side. De beskrev sine relasjoner til elevene på samme måte som lærerne i Lortie (1975) sine studier, mer som "anerkjennelse og respekt" enn som "liker og er glad i". Dette blei som oftest oppgitt som grunnen til negative følelser. Lærerne klaget over å bli misforstått, urettferdig anklaget, behandlet som en stereotypi og ikke akseptert og blitt anklaget for å favorisere elever de prøvde å gi spesiell hjelp o.l. I all hovedsak var det kvinner som nevnte disse eksemplene. De mannlige lærerne refererte til erfaringer med elever utenfor klasserommet som hadde skapt positive følelser (for eksempel i idrettshallen).

Grunnen til den følelsesmessige misforståelsen og følelsesmessige distansen er utvilsomt den psykiske geografien til undervisning i videregående skole. Et byråkratisk, spesialisert organisasjonsmønster med et stort antall studenter gjør kontakten med dem fragmentert. En annen undersøkelse som Hargreaves gjennomførte, viste at det er flere aspekt som spiller inn på læreres relasjoner til elevene i klasserommet (Hargreaves 2000a:821-824). Ca. 80 lærere i videregående skoler svarte at det som ga dem oppmuntring i deres arbeid var når elevene kom med positiv innstilling til skolen. Når disse lærerne snakket om at det var viktig å være

oppmerksom på elevenes følelser, var det ikke fordi det angikk lærings situasjonen. Mange ganger blei disse elevenes følelser betraktet som psykologiske tilstander som trengte å bli styrt for å få arbeidsro i klassen. Elevenes følelser blei vurdert som noe som kom inn utenfra (fra familie, hjem og privatliv) og ikke har noe å gjøre med en vanlig dag, normal alder eller undervisning på videregående skole. En usynlig kode syntes å være å nøytralisere og normalisere følelsene slik at undervisningen går så knirkefritt og lett som mulig. På den måten etablerte man en profesjonell distanse. Sjøl om lærerne syntes synd på elevene, manglet deres klasserom følelsesmessig intensitet. Det som hindrer den følelsesmessige intensiteten i ungdomsskole og gymnas er til forskjell fra grunnskolen den psykiske og den profesjonelle distansen. Hargreaves hevder at for å gjøre noe med dette må skolen organiseres i form av mindre enheter som gjør det mulig for lærere og elever å utvikle positive følelsesmessige relasjoner og det kreves at man utfordrer normen om profesjonell og følelsesmessig distanse.

### **8.2.5 Variasjoner i følelsesmessig intensitet**

Kan denne undersøkelsen bidra til å kaste lys over mitt forskningsmateriale? Jeg vil trekke fram to hovedtrekk. For det første at siden syttitallet ser det ut som at den følelsesmessige relasjonen mellom lærere og elever er styrket. For det andre ser det ut som at lærere angir ulik grad av følelsesmessig intensitet i klasserommet avhengig av om de arbeider i grunnskolen eller på videregående skole.

I mitt materiale har jeg pedagoger fra førskolenivå opp til gymnasnivå. Hvordan gjenspeiler dette seg i hvordan de ulike lærerne på aksjonslæring opplever studiets betydning for deres pedagogrolle? Hvordan vil skoleslaget virke inn på hvordan det oppleves å endre undervisningen? Er det de lærerne som har sterkest følelsesmessig engasjement i undervisningen i klasserommet som også uttrykker de sterkeste følelsene på studiet? Hvis det er slik kunne man tenke seg at det først og fremst gjaldt grunnskolelærerne og i mindre grad gymnaslærerne. Eller man kan tenke helt motsatt; at gymnaslærerne som jobber i et skolesystem som ikke oppmuntrer til nær relasjon med elevene, og som savner det, melder seg på et slikt studium.

Hos Hargreaves (2000a) var det særlig kvinnelige lærere på ungdomsskole og gymnas som savnet en tettere relasjon til elevene. I hvor stor grad er dette et uttrykk for "feminine"

verdier? Alle informantene jeg har valgt ut til avhandlingsarbeidet er kvinner. Er det følelsesmessige engasjementet for elevene noe som er typisk for kvinnelige lærere? Hildur Ve (1983) innførte begrepet "ansvarsrasjonalitet" som begrep for kvinners omsorgs- og ansvarsrasjonalitet. Gjelder denne ansvarsrasjonaliteten i 2006 bare kvinner? Hva med "nye" kvinne- og mansroller? Fossetøl (2004) drøfter om kunnskapsarbeid som relasjonsarbeid er en typisk kvinnelig rasjonalitetsform. Han understreker at det er viktig å ta med beskrivelsene av en ny mansrolle som har en breiere erfaringsbakgrunn enn tidligere og som er mer innstilt på likestilling med kvinnen. Det kan skyldes mer erfaring med oppdragelse av egne barn og en oppvekst hvor tradisjonelle mansidentiteter ikke har vært så dominerende. I tillegg finnes det en voksende gruppe med kvinner som tar høyere utdanning og jobber full tid i ulike yrker. Hvor langt likestillingen er kommet, vil imidlertid fortsatt være gjenstand for debatt.

Den nære koplingen mellom studiet og klasserommet gjør at jeg vil komme tilbake til *relasjonen* mellom klasserommet som følelsesfelt og studierommet som følelsesfelt. Først vil jeg presentere et teorigrunnlag for å analysere og tolke lærernes følelsesmessige uttrykk om studiets betydning for deres arbeid som lærere.

## **8.3 Lærernes følelsesmessige engasjement under studiet**

### **8.3.1 Følelser og handling**

De åtte informantene som jeg har presentert i kapitlet om empiri beskrev studiet med positive følelsesmessige utsagn. Ettersom handling i form av endring av praksis står sentralt i studiet i aksjonslæring, er det interessant å spørre hvilken sammenheng det er mellom følelser, tanker og handlinger.

Følelser har sin språklige opprinnelse i det latinske ordet *emovere* som betyr å bevege, derav ordet emosjon<sup>40</sup> (Wangensteen 2005). I pakt med denne betydningen av følelser, mener Næss (2005:25) at det er følelsene som motiverer oss til handlinger og handlingsendringer. Men fornuften spiller også inn når man skal vurdere det som følelsene motiverer oss til. Han

---

<sup>40</sup> På norsk er emosjoner et begrep som uttrykker sterke følelser. Hvilket ord skal man bruke om læreres følelsesmessig engasjement? Næss (2005) anvender ordet emosjon om en intens følelse som beveger oss, ellers bruker han begrepet "følelser". I dette kapitlet har jeg valgt å bruk begrepet "følelser". Dette gjelder også oversettelse av det engelske ordet "emotions".

bygger på filosofen Spinoza (1632-1677) som ikke skiller skarpt mellom følelse og fornuft. I Spinozas filosofi er forståelsen en brygge mellom fornuft og følelse. Han er en av de filosofene som har vært mest opptatt av følelser. Næss henviser til en illustrasjon som Spinoza bruker om forholdet mellom tanke og følelse: Rytteren er den som gir hesten ordren, men det er hesten som bringer han av sted. Tanken er som rytteren, følelsene som hesten. Vi tror at tankene våre driver oss til å gjøre noe, men ifølge Spinoza må de utløse følelser for at noe skal skje (Næss 2005:82).

### **8.3.2 Hvordan oppstår følelsesmessig energi?**

Hvis følelser er viktig for å sette i gang handling, reiser det seg spørsmål om hvordan følelser oppstår eller skapes? En teori av sosiologen Collins (2004) vakte min interesse. Han har utviklet en modell for interaksjonsritualer for å forstå hvorfor mennesker kjenner seg spesielt oppspilt og fylt med det som betegnes som "emotional energy" når de samles. Sentralt i hans teori er at i sentrum for hvert vellykket ritual, skjer det saker og ting som gjør at de som deltar i ritualet kommer i et felles stemningsleie. De utvikler en gjensidig oppmerksomhet, felles følelser og en felles kroppslig mikrorytme. Fire betingelser knyttet til interaksjonsritualet (Collins 2004:48):

1. Two or more people are physically assembled in the same place, so that they affect each other by their bodily presence, whether it is in the foreground of their conscious attention or not.
2. There are boundaries to outsiders so that participants know have a sense of who is taking part and who is excluded.
3. People focus their attention upon a common object or activity, and by communicating this focus to each other become mutually aware of each other's focus of attention.
4. They share a common mood or emotional experience

Ifølge Collins virker disse punktene inn på hverandre. Det viktigste er oppmerksomheten mot et felles objekt samtidig som man er oppmerksom på den enkeltes fokus (pkt. 3) og den felles stemningen (pkt. 4) som virker forsterkende. Jo mer deltakerne fokuserer på den felles aktiviteten, og jo større bevissthet de har om hva hver enkelt gjør og føler, desto mer intensiv blir følelsen av en felles stemning. Dette forklarer hvorfor medlemmene i en supporterklubb blir mer entusiastisk, mens deltakerne i en begravelse blir mer sorgfull. Collins (2004:49) beskriver fire resultat av vellykkete interaksjonsritualer der deltakerne får erfaring med



1. group solidarity, a feeling of membership;
2. emotional energy (...) in the individual: a feeling of confidence, elation, strength, enthusiasm, and initiative in taking action;
3. symbols that represent the group: emblems or other representations (visual icons, words, gestures) that members feel are associated with themselves collectively (...). Persons pumped up with feelings of group solidarity treat symbols with great respect and defend them against the disrespect of outsiders, and even more, of renegade insiders;
4. feelings of morality: the sense of rightness in adhering to the group, respecting its symbols, and defending both against transgressors. Along with this goes the sense of moral evil or impropriety in violating the group's solidarity and its symbolic representations.

Det er de to første punktene som har størst relevans for mitt analysearbeid. I dagligtale er ritual gjerne en formell seremoni som består av gjentatte handlinger og kan bestå av verbale/ikke-verbale handlinger, musikk og uniformering. Stereotype gjentakelser kan være vellykket hvis deltakerne opplever en felles sinnsstemning. Naturlige ritualer kan oppstå blant deltakere på grunn av et felles fokus og felles følelsesmessig samklang uten formelle prosedyrer. Både formelle og naturlige ritualer kan skape en følelse av samhørighet og oppnå høy grad av intensitet. Men ikke alle ritualer er vellykket. Ifølge Collins (2004) handler mislykkete ritualer om en lavt nivå av kollektiv oppstemthet. I stedet for å være oppglødd, blir man nedstemt og kjeder seg. Det finnes også ritualer som er påtvunget, dvs. hvor folk kjenner seg tvunget til å delta. Eksempel på det kan være møter på jobb hvor man kjenner seg forpliktet til å delta sjøl om man av erfaring vet at disse møtene bare tapper en for energi.

### **8.3.3 Studiet i aksjonslæring som et ritual**

Modellen for interaksjonsritualer som er presentert ovenfor, gjør det mulig å se på hvert enkelt område av prosessen. Før jeg drøfter relevansen av hver av de fire betingelsene som inngår i modellen, vil jeg diskutere om opplegget av studiet kan sees på som et *ritual* med elementer som gjentar seg. Studiet var bygd opp som en veksling mellom fellessamlinger og kommunale gruppesamlinger gjennom et helt år, samtidig som lærerne arbeidet i redusert stilling. I studietida vekslet lærerne mellom å være på skolen, på gruppemøter og på fellessamlinger. De to fysiske studiesamlingene og de fire videokonferansene var bygd opp på etter en bestemt struktur. Det var en veksling mellom innspill fra deltakerne i gruppene, gruppediskusjoner, innspill og forelesninger fra universitetsansatte og plenumsdiskusjoner. Man kan beskrive det som en blanding av formelle og naturlige ritualer. Innenfor de formelle

rammene som var satt opp fra de universitetsansatte, var det et rom for innspill og initiativ fra studentene.

De kommunale gruppene som studentene inngikk i, møttes på studiesamlingene og i perioden mellom studiesamlingene. Når gruppene møttes i kommunene, hadde de "et ritual" for hva som skulle skje. Gruppelederne hadde på forhånd blitt kurset i hvordan man kunne utvikle gode samtalestrukturer i refleksjonsgrupper. I gruppa skulle en og en få legge fram sine erfaringer og refleksjoner fra praksisfeltet. De andre i gruppa skulle i tur og orden kommentere innleggene som innebar en støttende, men også en kritisk innstilling; de skulle være hverandres "kritiske venner" (Carr og Kemmis 1986:161). På samme tid som det var noe som gjentok seg, utformet gruppene sine møteritualer i løpet av studietida.

#### **8.3.4 Fysisk nærvær**

Collins (2004) stiller spørsmålet om fysisk tilstedeværelse er nødvendig for at et ritual skal være vellykket. Han mener at mennesker har utviklet et nervesystem som gjør at når vi møtes, vil vi alltid rette oppmerksomheten mot hverandre. Det hjelper oss å forklare hvorfor vi er så følelsemessig var overfor hverandre og så fort fanges inn i en felles oppmerksomhet og et felles stemningsleie. Det kan være både positive og negative følelser.

Man kan spørre om kommunikasjon på toveis lyd/bildesending på god vei kan erstatte det fysiske nærværet. Collins mener at dette spørsmålet bare kan besvares empirisk. Når man ikke er fysisk til stede på samme sted, er det vanskeligere å samle seg om noe felles og observere de andres fokus og oppmerksomhet. På den første og siste studiesamlingen, var alle samlet på samme sted fysisk. Men på de fire videokonferansene, satt refleksjonsgruppene i studio i Sverige, mens vi lærerutdannere satt i et studio på Universitetet i Tromsø. Den første videokonferansen fungerte dårlig fordi studentene blei for passive under sending. De satt i et felles lokale med benker som var plassert etter hverandre som i en buss. På neste videokonferanse blei det gjennomført et mer deltakeraktivt opplegg. Lærerne grupperte seg rundt bord, og fikk derved mer kontakt seg imellom under sendinga. Studentene ga god tilbakemelding på det nye opplegget.

Etter hvert som deltakerne blei mer og mer fortrolig med opplegget, blei de også mer aktiv i diskusjonene. Istedenfor at alle satt i samme studio, blei det omorganisert slik at det blei sendinger til hver av de tre kommunene. At det var få mennesker i hvert studio, gjorde at vi kunne se og høre godt den enkelte som snakket. Problemet var at det var vanskelig å tyde

ansiktsmimikken så tydelig som når man var i samme rom. Derfor blei vi lærerutdannere ofte spurt av deltakerne hva vi syntes om deres innlegg, fordi de ikke kunne lese av vår mimikk hva vi syntes. Vi hadde også behov for å få verbale tilbakemeldinger i form av skriftlige refleksjoner etter sendinga fra studentene. Tilbakemeldinga var en kompensasjon for noe av det mimikken vanligvis uttrykker når man er på samme sted. Som ansvarlig for studiet, kjentes det uvant å ikke kunne tolke studentenes ansiktsuttrykk like tydelig som når man var til stede fysisk i samme rom. På tross av at ikke alle var fysisk tilstede på alle samlingene, kan det likevel se ut som at studentene har utviklet en felles sinnsstemning som omfattet et felles fokus og mulighet for å observere den enkeltes oppmerksomhetsfokus. Ettersom deltakerne i den enkelte refleksjonsgruppa alltid var til stede fysisk i samme rom under alle sendingene, kan det tenkes at de festet større oppmerksomhet mot deltakerne i egen gruppe enn de medstudentene som de såg på videoskjermen. Sjøl om man kan oppleve et felles fokus og felles sinnsstemning med de andre under videokonferansene, delte deltakerne de sterkeste opplevelsene med de som var i samme gruppe og som var fysisk tilstede. Men det virket også som at de etter hvert opplevde et ”møte” med de andre studentene under videokonferansene. En viktig grunn til at videokonferansene fungerte såpass bra, var at på den første studiesamlingen var alle samlet fysisk på et sted, slik at alle kunne bli litt kjent med hverandre før de skulle ”sees på nett”.

### **8.3.5 Innenfor og utenfor**

Som en del av kriteriene for interaksjonsritualet har Collins (2004:48) en påstand om at man må skille mellom hvem som er innenfor og hvem som er utenfor (pkt. 2). Ettersom lærerne var registrert som studenter på Universitetet i Tromsø, var det enkelt å vite hvem som formelt var ”innenfor” studiet og hvem som var ”utenfor”. Studiekortet kan kanskje sees på som et ”gruppeemblem”? Tilhørigheten til gruppa med ”aksjonslærerne” kom tydeligst fram når de var tilbake på egen arbeidsplass og blei utfordret av kolleger til å fortelle hva aksjonslæring var. Da hadde de behov for å hente legitimitet fra studiet til å forklare hvorfor de hadde gjort endringer i undervisningen.

### **8.3.6 Felles aktivitet og den enkeltes oppmerksomhetsfokus**

De viktigste punktene i modellen (Collins 2004:48) er folks oppmerksomhet mot et felles objekt eller felles aktivitet og gjennom det blir bevisst den enkeltes oppmerksomhetsfokus (pkt. 3) og at folk deler en felles stemning (pkt. 4). Det er disse punktene jeg har festet meg

spesielt ved. Kan opplegget og innholdet på studiesamlingene på studiet i aksjonslæring beskrives og oppfattes som noe deltakerne har en felles oppmerksomhet mot og som også karakteriseres av at studentene er oppmerksom på hverandres fokus? Opplevde studentene på studiet en felles sinnsstemning? Kan i så fall modellen brukes om enhver undervisningssituasjon? I en vanlig undervisningssituasjon er studentene fysisk til stede i et klasserom hvor de kan ha et felles fokus og dele en felles sinnsstemning. Man kan oppleve både negative og positive stemninger i ulike klasser. Disse beskrivelsene vil passe mange undervisningssituasjoner. Det som jeg synes er spesielt viktig ved denne interaksjonsmodellen er at ved å fokusere på en felles aktivitet, blir de samtidig oppmerksom på den enkeltes fokus. Hva skal til for at det kan skje?

Studiet hadde et felles fokus: teoretiske og empiriske bidrag om hvordan man kan bedre barn og unges læringssituasjon. Dette felles fokuset gjennomsyret forelesninger og gruppediskusjonene på samlingene og møtene i refleksjonsgruppene. Studentene skulle endre sin praksis og systematisk observere og reflektere skriftlig over hvordan prosessen forløp. Refleksjonene over den enkeltes prosess blei lagt fram i gruppa og på samlingene. På den måten blei alle klar over den enkeltes oppmerksomhetsfokus. Det gjaldt i særlig grad deltakere i samme refleksjonsgruppe, men også de øvrige deltakeres oppmerksomhetsfokus. Kombinasjonen av et felles fokus og en registrering av den enkeltes oppmerksomhetsfokus var et viktig kjennetegn på studiet i aksjonslæring. Et av resultatene som Collins (2004)) beskriver er at deltakerne får en følelsesmessig energi som gir dem styrke og vilje til å iverksette og handle. Hans begrep om følelsesmessig energi innbefatter både et kollektivt og et individuelt perspektiv. Den langvarige effekten av et vellykket ritual ifølge Collins er følelsen av samhørighet. Det langsiktige følelsesmessige resultatet kaller han ”emotional energy”.

Ofte snakker man om følelser som noe som bare finnes inne i hver enkelt person. Andersson (1992) argumenterer for at følelser er noe som skjer *mellom* mennesker. Det er noe som oppstår når mennesker møtes. Et slikt perspektiv løfter følelsene inn i menneskers sosiale liv. Collins (2004) fokuserer også på hva som skjer mellom mennesker som møtes gjennom det han kaller ritualpregete samlinger. Ut fra et slikt perspektiv er de følelsesmessige uttrykkene som lærerne bruker når de skal beskrive studiet i aksjonslæring, følelser som har oppstått *mellom* de menneskene som har deltatt på studiet.

Ikke bare teoretiske begrep kan brukes for å kaste lys over at det skapes følelsesmessig energi når mennesker møtes. Filmen ”Så som i himmelen” gir en fin beskrivelse av dette. Filmen handler om et vanlig kirkekor som holder til i ei lita bygd i Nord-Sverige. I koret deltar det personer med ulik sangerfaring og i ulik alder, og sangambisjonene er ikke spesielt høye. En dag flytter det en berømt orkesterdirigent til bygda. Han hadde tidligere reist rundt i Europa og blitt hyllet for sin musikalitet, men nå hadde han snudd ryggen til alt og flyttet tilbake til sine hjemtrakter. Han blir bedt om å hjelpe koret med innøvingen av et nytt repertoar. På en forunderlig måte får han kormedlemmene til å åpne seg for musikken og de lever seg inn i den på en ny måte som får dem til å utvikle et felles musikalsk uttrykk de ikke visste at de hadde. Det skaper begeistring og samhold. Dirigenten forteller koret at han lærte veldig mye om *samklang* en gang han skulle dirigere et orkester og lyset var borte i 58 sekunder. Fordi ingen så hverandre i mørket, måtte musikerne konsentrere seg maksimalt om å lytte til hverandres instrumenter. På den måten framførte orkesteret et helt unikt samspill. Filmen viser eksempel på følelsesmessig energi som mennesker skaper sammen gjennom sangen. Medlemmenes engasjement er imidlertid vanskelig å formidle til de som ikke har vært med på korøvelsene.

Informantene henviser også til følelsesmessige uttrykk når de skal si noe om betydningen av studiet. De bruker ordene lyst, kraft, tenning, stimulans, kick, wow, artig og berørt. I tillegg bruker en av informantene flere metaforer som gir bilder av ulike sinnsstemninger (se kap.5.5). Ut fra perspektivet til Andersson (1992) og Collins (2004) er dette følelser som har oppstått *mellom* de som deltok på studiet. Informantenes svar gir et bilde av en energi som har gitt dem en drivkraft. Er denne drivkraften et uttrykk for ”emotional energy” slik Collins beskriver det? Hva kjennetegner en slik følelsesmessig energi?

### **8.3.7 Langvarig følelsesmessig energi**

I hans begrepsbruk handler denne energien om en ”long-lasting feelings” (Collins 2004:106). Han er også oppmerksom på at kortvarige følelser kan oppstå, og mener at det er ofte er denne formen for følelser man tenker på når man snakker om følelser, gjerne i form av høye utbrudd av latter eller gråt, men det er de langvarige følelsene som han betegner som ”følelsesmessig energi”. Ett år etter studiet, beskriver lærerne at studiet hadde skapt en form for følelsesmessig energi. Det var ingen kortvarig følelsesbetont tilstand som plutselig oppstod, men noe som utviklet seg under hele det året de var studenter. Det er den langvarige formen for følelsesenergi som interesserer meg.

Den følelsesmessige energien kan variere; den kan være høy eller lav. I den ene enden av skalaen som kjennetegnes av høy følelsesmessig energi, finnes entusiasme, evnen til å ta initiativ og høy sjøltillit. I den andre enden av skalaen som kjennetegner lav grad av følelsesmessig energi, finnes lav sjøltillit, manglende evne til å ta initiativ og nedstemthet. Hvis man er fylt med høy følelsesbetont energi, gir det en beredskap til å ta initiativ til interaksjon med de andre i gruppa, og på den måten får man mer energi (Collins 2004:106-108). Ettersom mange er opptatt bare av de dramatiske korte følelsene som skiller seg ut fra det hverdagslige, kan man komme til å overse og ta for gitt den jevne flyten av langvarig energi som er nødvendig for at sosiale situasjoner skal fungere og som blir tatt for gitt.” But without this emotional energy flood, social interactions could not take place” (Collins 2004:109).

Lærerne som deltok på studiet i aksjonslæring befinner seg etter det man kan tolke av deres egne utsagn på den delen av skalaen som betegnes av høy følelsesmessig energi og skulle derfor kjennetegnes av evnen til å ta initiativ dvs. at de har en drivkraft til å handle i den sosiale sammenhengen. Har dette noen innvirkning på endring av undervisningen som er fokus for studiet? Dette er et viktig moment i studiet i aksjonslæring hvor nettopp handlingen i praksis eller aksjonen står sentralt. Da er det nyttig å trekke inn at ritualer former kognisjonen (Collins 2004:119).

Ritualer med høy følelsesmessig energi gir et forråd med tanker som individet kan bruke når hun eller han tenker eller kommuniserer. Når noen tenker med de begrep som var fokus for gruppas oppmerksomhet, gjenopptas de følelsene av medlemskap i gruppa. Dette mener Collins forklarer hvorfor personer som får positiv følelsesmessig energi fra gruppeinteraksjoner, fortsetter å ha følelsesmessig energi også når de er alene. Det kan kanskje også forklare at lærerne på studiet hadde følelsesmessig energi til å utføre endringer i sitt praksisfelt. Og for å utvikle eller endre trengs det en drivkraft. Jo mer følelsesmessig energi man har, jo større handlingsberedskap for å handle får man.

Makt og status virker også inn på om man mister eller tilføres følelsesmessig energi i samhandling med andre. En sjef som gir ordre til ansatte vil oppleve å få følelsesmessig energi, mens den underordnede vil miste følelsesmessig energi over å bli beordret. Den som

har høy status forventer å skulle dominere, mens den som har lav status forventes å bli dominert (Collins 2004:112-118). På studiet i aksjonslæring var det lagt opp til at alle deltakerne i gruppene skulle ha like stor plass. Sjøl om det var en gruppeleder, hadde den personen ingen makt eller status og kunne ikke beordre de andre til å gjøre noe de ikke ønsket. Ikke minst var det viktig med tanke på den endring de skulle gjøre i praksisfeltet, at det var de sjøl som bestemte hva de skulle fokusere på. Et slikt utgangspunkt forsterker at alle har en viktig plass i gruppa. Flere uttalte at gruppa var svært viktig for dem for å gjennomføre studiet. De ga uttrykk for at de fant støtte og solidaritet hos hverandre der. (Collins 2004:69) beskriver at solidaritet og samhørighet er resultat av framgangsrike rituelle samtaler. Slike konversasjoner preges av at alle snakker hver sin gang. Det er ingen lange pauser og heller ingen overlapping. Det er heller ingen kamp om ordet. Det er slike samtaler som flyter. Ut fra beskrivelsene til de som deltok i gruppene, kan samtalerne der ha vært preget av denne formen for konversasjoner.

Hvordan var det på samlingene? Hvordan virket makt og status inn? Der hadde studentene en sentral rolle og samlingen startet med ”studentenes stemmer”; dvs. studentene fikk legge fram sine refleksjoner over forrige studiesamling, litteratur eller sine aksjoner i klasserommet. Så fulgte universitetsansatte med kommentarer og forelesninger. Også der var man opptatt av at studentene skulle komme sine synspunkter. I evalueringen av den første studiesamlingen uttrykte studentene at de følte ingen form for konkurranse når de la fram skisser av hvordan de hadde tenkt å endre eller utvikle sin undervisning. På en dialogkonferanse hvor deltakerne blei engasjert i endringsprosjekt på egen arbeidsplass, fant man at også fravær av maktdominans i samtalen var viktig for motivasjonen (Huzzard og Philips 2004:186).

Det området hvor makten spilte seg ut på studiet, var i eksamenssituasjonen. Studentene måtte følge retningslinjene for hvordan prosjektoppgaven skulle skrives. Det var også slik at universitetsansatte hadde makt til å skulle bestemme om de hadde bestått eller ikke. Vi kunne merke at studentene syntes det var for strenge formelle krav til utforming av oppgaven. De hadde så langt i studiet hatt stor innvirkning på opplegget. Eksamen var de forberedt på skulle være en utfordring, men blei glad og overrasket over at sensorene lot dem få fortelle så mye om sin prosjektrapport der de hadde skrevet om sin aksjon i klasserommet. Denne misnøyen som studentene la fram i forbindelse med oppgaveskriving, kan sees på som et resultat av det som Collins kaller for kortvarlig følelsesmessig energi, fordi helhetsinntrykket som sitter igjen et år etterpå er positive følelser.

Det har vært kritisert at denne teorien er hypotetisk konstruert, men Collins (2004) hevder at teorien kan vise at "emotional energy" er en empirisk variabel. "Emotional energy" er ikke at man først og fremst uttrykker dramatiske følelser som opphisselse, rop og kroppslige bevegelser. "Følelsesbetont energi" er derimot en stabil følelse som varer over tid og hvor fokuset er på drivkraften til å ta initiativ istedenfor å bli dominert av andre i sosial samhandling (Collins 2004:134).



## 9 LANGVARIG FØLELSESMESSIG ENERGI?

### 9.1 Innledning

”Long - lasting feelings ” (Collins 2004:106) kjennetegnes, som tidligere beskrevet, at ved å tenke på symbolet for gruppa, så kan den følelsesmessige energien hentes fram uten at de andre i gruppa er til stede. Finner vi noen spor av dette i det som hender med lærerne etter at studiet er avsluttet? Hvordan forvalter de den følelsesmessige energien som de har opparbeidet seg gjennom studiet? Finner vi igjen lærernes engasjement for å videre handling?

### 9.2 Seilte inn på et bananskall

Jeg vil starte med å beskrive hva som hender med Gunhild etter studiet. På studiet hadde hun jobbet med bifrostpedagogikk i en tredjeklasse for å styrke den opplevelsesmessige siden av læring. Hennes egne skriftlige refleksjoner hadde hjulpet henne til å forstå de ulike læringssituasjonene. Dette brukte hun som underlag for å gjøre forandringer underveis. Hennes dokumentasjon viste at den opplevelsesbaserte arbeidsmåten hadde stor betydning for elevenes kunnskapsutvikling. Viktig var det også at elevene viste stort engasjement og arbeidsglede. I tillegg fremhever hun hvor viktig den uformelle praten med kolleger er som utgangspunkt for å kunne utvikle noe videre som fører til handling.

Etter studiet begynte hun i et nytt arbeidslag som hadde hatt store samarbeidsproblemer. Hennes måte å tre inn i det nye arbeidslaget på kan beskrives ved hjelp av hennes eget billedlig uttrykk: ”Jeg seilte inn på et bananskall”. Hva betyr det? Den første tanken er at det gikk problemfritt for henne å komme inn i gruppa. Erfaringen fra studiet hadde gjort at hun kjente seg trygg. En annen tolkning kan være at hennes erfaringer fra aksjonslæringen blei godt mottatt av hennes kolleger. Det er ikke alle som handler slik når de møter opp i et nytt arbeidslag og møter en problemfylt situasjon. En annen måte å tre inn i arbeidslaget på kunne vært å avvente hva gruppa ville gjøre, ettersom hun kom inn som ny. Collins (2004) understreker evnen til å ta initiativ i sosial samhandling som et av resultatene av ”long-term emotions”. I hans beskrivelse handler det om hva som skjer når mennesker møtes og har en felles sinnsstemning hvor følelsesmessig energi skapes. Her ser det ut som at denne energien som Gunhild har opparbeidet på studiet, fører til at hun tar et initiativ overfor gruppa som har en annen sinnsstemning enn den hun sjøl bærer med seg. Hun holder ikke sin nye kunnskap tilbake for å se om den kan passe inn hos gruppemedlemmene. Hun tar straks initiativ og

forteller om erfaringen med bifrostpedagogikken og hvordan dokumentasjon og refleksjon hos de voksne er en viktig del av dette.

Etter mye diskusjon går arbeidslaget med på hennes idé og setter i gang. Hennes kolleger uttrykker at den nye måten å jobbe på oppleves meningsfylt. For å få tid til å drøfte hva som skjedde underveis, søkte arbeidslaget om penger til prosjektet, noe som blei bevilget. Med et arbeidslag som bestod av fritidspedagoger, lærer og førskolelærer fikk de problemer med å finne et felles tidspunkt i uka til å drøfte hva som hendte i prosessen. De hadde planlagt at de hver fredag skulle skrive i loggboka og deretter diskutere det de hadde skrevet. Men det var alltid noen i arbeidslaget som måtte arbeide med barna. Gunhild savnet støtte fra rektor for å få organisert et slik pedagogisk møte. Har Gunhild energi til å fortsette prosjektet, eller gir hun opp når hun møter motstand? Arbeidslaget gir seg ikke, og skriver refleksjoner hver for seg. Det er ikke urimelig å tro at det er Gunhild som er pådriver i denne prosessen. Når året er omme, har skolen en planleggingsdag, som Gunhild kaller ”vårskrifte” hvor arbeidslaget får mulighet til å legge fram sine refleksjoner for hverandre, og Gunhild sammenskriver hva de har kommet fram til. På den måten får arbeidslaget se hvordan de hadde tenkt underveis.

Likevel er Gunhild ikke fornøyd fordi arbeidslaget ikke fikk muligheten til å sitte sammen og samtale underveis i skoleåret. Det har medført at de har mista mye av refleksjonene underveis. Hun tenker over hva som har skjedd og konkluderer at når ikke kollegene kan møtes, dør prosjektet ut. Så lenge hun har indre glød, går det, men etter hvert orker Gunhild ikke lenger. Hun sier sjøl at ”hverdagen trenger seg på”. Det kan bety at den nye arbeidsmåten er vanskelig å holde fast i når arbeidslaget ikke møtes, og derved er de tilbake til slik de jobba før. Hun bruker metaforen ”Messias” når hun skal fortelle hva hun *ikke* vil være. Messias assosieres med en som skal komme og bringe et viktig budskap om frelse til alle menneskene (Martinussen 1964:103-104). Sjøl om Messias hadde noen disipler rundt seg, var han likevel aleine om sitt oppdrag på jorda. Gunhild kjenner at det er vanskelig å være aleine om å innføre aksjonslæringens arbeidsmåte. Dessuten er det arbeidskrevende å gjøre det samtidig som hun har full jobb som fritidspedagog. Hun savner den kommunale gruppa som hun deltok i på studiet.

Gunhilds utsagn skiller seg ut fra mange av svarene til de andre lærerne fordi at hun tar i bruk religiøse metaforer som ”Messias” og ”vårskrifte”. Metaforer peker på noe ”överensstämmande mellan, två skilda företeelser” (Alvesson og Sköldberg 1994:141-142).

Det innebærer at man ser noe som noe annet (se kap.4.5). Ved å ta i bruk en metafor, trekker man frem noen kjennetegn ved et fenomen. Hvorfor bruker hun religiøse metaforer når hun snakker om studiet i aksjonslæring? Det som kjennetegner religion er at de som er innenfor troen, har en overbevisning som de deler med de som er trofeller. I den kristne religionen inngår det å fortelle ”de utenfor” om kristendommens budskap. Kan det være noen felles trekk mellom det å delta på studiet i aksjonslæring og det å ha en sterk overbevisning som en tro er? I begge tilfellene skiller man på de som er *innenfor* og de som er *utenfor*. De som er innenfor opplever noe som skaper en overbevisning som de ønsker å formidle til de som ikke har vært til stede i forsamlingen.

Har overbevisningen om aksjonslæringens innhold noe til felles med en religiøs tro? Det er det vanskelig å svare på, men både samlinger med troende og samlinger med lærerne på studiet i aksjonslæring kjennetegnes av interaksjonsritualet som skaper følelsesmessig energi. For Gunhild er det viktig å poengtere at hun ikke vil være en ensom budbringer, ikke som en Messias. Til den kristne religionen hører det med ”skrifte”. Det innebærer at man forteller hvordan livet har fungert og bekjenner det gale man har gjort, for å få tilgivelse. Ser Gunhild noen fellestrekk mellom det kristne skriftemålet og med kollegamøtet hvor refleksjoner legges fram? I begge tilfeller skal man fortelle hvordan livet har forløpt, en slags rapportering. I den kristne seremonien er det syndsbekjennelsen som er overordnet. På et refleksjonsmøte vil jeg tro at det er både pluss og minus som kommer fram uten at noen trenger tilgivelse for det som ikke gikk så bra.

Hos Louis Smith et al. (1986) finner man at initiativtakere til skolens utviklingsarbeid ofte hadde ”religiøs” bakgrunn. De lærerne som deltok i innovasjonsarbeidet blir beskrevet som ”true believers” og utdanningsreform som ”secular religion”. I skolesammenheng har det vist seg at utviklingsorienterte lærerne ”trodde på” muligheten av å få til endring i skolen. Her finner vi en klar parallell til hvordan Gunhild uttrykker seg. Vi vet ingenting om Gunhilds verdisyn, men ved at hun bruker en religiøs metafor, understrekes aspektet med ”tro og visjon”. I forhold til det som blir beskrevet hos Smith et al., bruker Gunhild den religiøse metaforen Messias som et bilde på det hun *ikke* vil være. Hun vil at ikke vil være en ensom budbærer og forslår ingen religiøse metaforer som et positivt alternativ, bare som et negativt alternativ.

Hvordan kan man tolke det som skjer med Gunhilds drivkraft? For det første viser hun som et uttrykk for ”emotional energy”, en urokkelig vilje og evne til å tro på at aksjonslæring er viktig. Hun viser det gjennom sitt store engasjement i det første nye arbeidslaget. Hvordan skal vi tolke det som skjer andre gang hun skifter arbeidslag? Har ”long - term emotions” en begrenset varighet når det gjelder de som har deltatt på studiet? Det kan være to forhold som spiller inn. For det første har ikke lærerne lenger noen symboler å hente fram i bevisstheten når de har slutta på studiet, fordi studiet ikke eksisterer lenger. Man kunne forestille seg at dersom den lokale gruppa hadde fortsatt, kunne den hatt samme funksjon. Når Gunhild møter motstand, er ikke det følelsesmessige engasjementet som hun har opparbeidet under studiet robust nok, når hun opplever motgang.

Opplegget forutsetter også en bestemt organisering av de ansattes arbeidsdag med tid for å møtes. Hvor mye tid de hadde for felles planlegging i løpet av uka vet man ikke. En gruppe med andre aksjonslærere kunne vært et viktig bidrag til å opprettholde energien. I en annen kommune som noen år etter hadde lærere på studiet i aksjonslæring, foreslo jeg at de kommunale gruppene skulle fortsette å møtes et par ganger i året. Da jeg spurte om hva lærerne ville bruke gruppene til, svarte de at de ville legge fram refleksjoner for hverandre. De ville bruke den samme arbeidsmetoden som de hadde hatt på studiet. Da jeg undersøkte hvorfor de ville det, svarte de at da kunne de henvise til gruppa når kolleger spurte hvorfor de gjorde som de gjorde. Her kan det virke som at de ikke bare henter energi gjennom møte med likesinnete til å arbeide med aksjonslæring, men også støtte til å møte skepsis og motstand hos kolleger.

Gunhild er en av de få som har skiftet arbeidslag to ganger etter at studiet var avsluttet. Derfor er det interessant å se hva som hender neste gang hun møter et nytt arbeidslag. Vil hun ta like mye initiativ som forrige gang eller vil hun avvente hva som hender? En annen mulighet er at hun gir opp og slutter med aksjonslæring helt og holdent.

Gunhild møter enda et nytt arbeidslag hvor hun erfarer at de allerede skriver refleksjoner hver dag. Hun tenker at det kan være et springbrett til å utvikle det videre. Til forskjell fra forrige gangen, er hun nå mer forsiktig og vil se det hele an. Hun har imidlertid ikke gitt opp å jobbe med aksjonslæring, og bærer ideen med seg fortsatt. Om den følelsesmessige energien Gunhild opparbeidet seg på studiet er en del av denne ideen som hun fortsatt har, kan man snakke om en periode på to-tre år for ”long -term emotions”. En undersøkelse i dag ville

fortalt om denne følelsesmessige energien fortsatt finnes hos Gunhild og hvordan den i så tilfelle ville komme til uttrykk. Det er i alle fall tydelig at motstand og mangel på mulighet for kollektiv samling med kolleger og medstudenter er medvirkende til at hun tar mindre initiativ sjøl om ideen om aksjonslæring fortsatt finnes hos henne.

### 9.3 Ny aksjon

Hva hender med Cecilie etter studiet? Hun fikk også et noen nye lærere inn i arbeidslaget. Viste hun samme drivkraft som Gunhild hadde gjort? Cecilie hadde under studiet undervist i en 3.klasse. Ettersom det var mye bråk der, hadde hun og hennes arbeidslag bestemt seg for at de skulle prøve med involveringspedagogikk for å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Tidligere blei hun så involvert i alle konfliktene som oppstod i klasserommet at hun ikke fant noen vei ut. Gjennom elevenes og egne refleksjoner over det som skjedde, fikk hun nye perspektiv på det som skjedde i klassen. Studiet blei en måte for henne å finne løsning på klassens problem.

Hva skjedde etter studiet med hennes ”long - lasting feelings”? Året etter kom det nye lærere i arbeidslaget, og det blei igjen kaos i klassene. I motsetning til Gunillas arbeidslag, kunne Cecilies arbeidslag sitte tre timer hver uke og drøfte problemet og planlegge ulike strategier for å bedre situasjonen. Dette kunne de gjøre fordi rektor støttet dem i måten å jobbe på. Cecilie tok i bruk erfaringene med prosjektet hun hadde gjennomført under studiet. De omorganiserte tre klasser til fire grupper og observerte elevene systematisk underveis for å finne ut hvem som fungerte sammen med hvem. Observasjonene blei dokument skriftlig. Så bestemte de seg for at lærerne skulle fordele fagene mellom seg slik at f. eks den som skulle undervise i engelsk underviste alle gruppene i det. På den måten fikk lærerne i arbeidslaget kjennskap til alle elevene og kunne diskutere det som skjedde med sine kolleger. Også i møtet med skeptiske foreldre gikk rektor inn og ga støtte til lærerne.

På samme måte som Gunhild tar Cecilie også initiativ til å drive igjennom arbeidsmåten som hun har lært seg på studiet. I arbeidslaget er de andre positive til refleksjon, men det er Cecilie som må ha energi til å drive det igjennom. På samme måte som Gunhild, opplever Cecilie at hun er blitt etterlatt aleine. Cecilie savner også medlemmene i den lokale refleksjonsgruppa. Den følelsesmessige energien som oppstod under studiet, holder ikke så mye lenger enn et år etter studiets avslutning. Når hun blir intervjuet, sier hun at hun trenger et *kick*, slik som når

jeg gjør intervjuet med henne. Sjøl om det er mest hun som snakker, så opplever hun at det gir følelsesmessig energi. Kan det være fordi jeg minner henne om studiet, slik interaksjonsmodellen beskriver symbolets betydning for medlemmer som inngår i ei gruppe. Kan det forklare hvorfor hun henter opp igjen den følelsesmessige opplevelsen fra studiet?

#### **9.4 Sykemeldt**

Hva skjer med Doris etter at studiet er ferdig? Viser hun noen tegn på "long - lasting feelings" gjennom å ta initiativ til å fortsette med aksjonslæring? Hun hadde sammen med sitt arbeidslag i barnehagen gjennomført et prosjekt som handlet om barns innflytelse ut fra et likestillingsperspektiv. Hun la hele sin sjel i dette arbeidet. Da studiet var ferdig, søkte Doris og hennes kolleger om penger til å fortsette med aksjonslæring for fem - åringer. Ledelsen hadde skiftet og det var vanskelig for Doris å fortelle om hva aksjonslæring innebar. Via omveier fikk arbeidslaget vite at svaret på søknaden var negativt. Ei i arbeidslaget flyttet derfra og den andre orket ikke mer fordi søknaden fikk så dårlig behandling. Doris blei stående aleine og opplevde stor motstand fra de andre i kollegiet. Hun blei både sint og skuffet og etter en tid blei hun sykemeldt. Hun er blitt spurt om å forelese om aksjonslæring til våren og det har hun sagt at hun vil gjøre hvis hun er frisk da. Hvorfor gir hun ikke opp tanken på aksjonslæring? Er dette et utslag av "long-lasting feelings" som er blitt utviklet under studiet?

#### **9.5 Forsiktig tilnærming**

Fanny har vært fokusert på hvordan man kan utvikle elevenes evne til å skrive refleksjoner om hva de lærer. Flere kolleger som tidligere var skeptisk til det hun gjorde, har begynt å låne pedagogisk litteratur hos henne. Noen kolleger har også begynt å spørre hva slags spørsmål Fanny lager til elevene når de skal vurdere arbeidet sitt hver fredag. Fanny sier at man skal passe seg for å være kjempeentusiastisk og komme med nye forslag. Hun tror det er bedre å beherske seg og tror det vil gi resultat på sikt. Her aner man et engasjement og en drivkraft hos Fanny som gir assosiasjoner til "long - term energy", og som hun er bevisst på ikke må taes ut i hele sin bredde slik Gunhild gjorde.

## 9.6 Janteloven legger bånd på engasjementet

Etter studiet begynte Hanna med en ny 5. klasse og innførte loggbokskrivning for elevene. Ettersom klassen brukte å skrive på slutten av hver dag, ba hun den læreren som hadde siste time om at elevene skulle få noen minutter til refleksjonene. Elevene trivdes med denne form for skriving. Etter hvert syntes Hanna at det blei for brysomt å plage den andre læreren med denne oppgaven og slutta med loggboka. Hun grunngir det med janteloven; at man ikke skal tro at man er noe. Hanna har erfaringer med at det ikke er så lett å fortelle om når hun lykkes med ting i klasserommet. Hun funderer på om hun er for engasjert når hun snakker om aksjonslæring. Ordet ”forelskelse” er det ordet hun tar i bruk når hun omtaler sitt engasjement i aksjonslæring. Det som kjennetegner en som er forelsket er en intens fokusering og sterke følelser. Er denne ”troen” og ”forelskelsen” et resultat av ”long - term energy”?

På samme måte som Gunhild og Fanny legger hun bånd på sitt engasjement. Sjøl om hun ikke får noen andre med seg, tror hun likevel på dette med aksjonslæring. I diskusjon med de andre kollegene om hvor elevene i 1.klasse skal legge sine ytterklær når de skal spise lunsj, er Hanna uenig med de andre. Uten å si noe til de andre gjør hun slik hun mener er rett og ser at det fungerer godt for elevene. Gjennom dette lille eksemplet viser hun en beslutsomhet til å gå mot de andre kollegene. Har hun fått styrke til det gjennom ”emotional energy”? Hun konsentrerer seg om sin interaksjon med elevene istedenfor lærerne.

## 9.7 Vil fortsette

Når studiet var slutt, hadde Brita utviklet 20 språkposer sammen med arbeidslaget. De hadde store ambisjoner om å fortsette og ville så mye. Er dette spor av ”long – lasting feelings”? Men fordi de blei syk, gikk lufta ut av dem. Brita lurer på om det kunne være en sammenheng mellom ambisjonsnivået og at de blei syke. Året etter er de igjen på banen, fordi de sjøl synes det er så artig og fordi de lærer seg nye ting. Sjøl om de har opplevd en stopp i arbeidet med språkposene, prøver de altså på nytt. Brita ønsker seg felles tid til planlegging som lærerne har, da ville de kommet lenger. Men Brita og hennes kolleger vil likevel prøve å drive videre aksjonslæring innenfor den rammen de har. Hun har fortsatt viljen og initiativ til handling.

## 9.8 Rakrygget

Eva gir et eksempel på hva som skjer etter studiet når hun deltar i en planleggingsgruppe om kompetanseutvikling i kommunen. Når de legger fram planen for skolesjefen, forandrer han

den helt. Han avviser også forslaget fra Brita om at hun kan bli med å arbeide videre med planen. Da uttaler hun til skolesjefen at hun tror han går glipp av noe ved ikke å ta henne med i gruppa. Hvordan henger dette sammen med ”long - term energy”? Når deltakerne opplever vellykket interaksjonsritualer skapes entusiasme og vilje til å handle. Det har jeg diskutert i eksemplene ovenfor. Eksemplet med Eva viser at når følelsesbetont energi oppstår, skapes det også en styrke til ikke å la seg dominere av andre, slik Collins (2004) beskriver som et av resultatene av vellykkete interaksjonsritualer. Eva bruker uttrykket ”rak rygg” når hun skal beskrive hvordan hun kjenner seg. Det motsatt av rak rygg er bøyd rygg og uttrykker skam, mens en rak rygg uttrykker stolthet. Hun skiller seg ut fra Hanna som var opptatt av janteloven. Eva viser også en styrke og stolthet i forhold til sine kolleger. Hun omtaler seg som ”Grand Old Lady” fordi hun ikke vil rette seg inn etter hva kollegene sier. Noen ganger går hun i mot de andre og det har hun ikke gjort før. Samtidig vil hun gjerne være tilgjengelig for å gi råd til nye lærere som spør om det. Hun ser muligheter for å drive med aksjonslæring når hun er alene med klassen, men opplever det som mer komplisert når hun er sammen med kolleger.

## **9.9 En indre kraft**

Anna tilskriver studiet både lyst og legitimitet til å forandre sin praksis. Dette kan sees på som et uttrykk for ”long - term energy” som blei skapt under studiet. Hva hender etterpå? I arbeidslaget er det Anna som må drive fram viktigheten av refleksjoner. Hun har fortsatt den energien som trengs til det. Fra sine kolleger på skolen har hun fått kritikk, fordi det skaper uro at hun prøver nye ting. Hva skjer med hennes energi? Er den robust nok til å tåle motgang eller beholder hun den fortsatt? Hun tilskriver reaksjonene til kollegene at de ikke får nok anerkjennelse av ledelsen for det arbeidet de utfører, og tar det ikke innover seg. Hun forklarer det med at hun har en indre drivkraft som driver hennes arbeid framover. Det kan virke som at den indre drivkraften er blitt forsterket under studiet.

Arbeidslaget jobber godt sammen, men er isolert fra de andre arbeidslagene. Man skulle tro at ettersom hun har en indre kraft som driver henne, så skulle hun være uavhengig av andre. Men det kommer fram i samtalen at hun kunne likevel ønske seg respons fra ledelsen. På samme måte som Gunhild, Cecilie og Doris synes Anna også at hun kjenner seg aleine.



## 9.10 Savner fellesskapet

Ritualer former kognisjonen (Collins 2004:118-121). De objektene som var fokus under et vellykket interaksjonsritual, blir ladet med følelsesmessige overtoner. Når deltakerne seinere tenker på det som skjedde, gjenoppvekkes følelsene for medlemskap i gruppa. Dette mener Collins kan forklare hvorfor personer som får følelsesmessig energi fra gruppeinteraksjonen, fortsetter å ha følelsesmessig energi når de er aleine. I løpet av dagen deltar vi i ulike sosiale møter som bygger opp vårt hverdagsliv med økende eller synkende følelsesmessig energi. Personer som øker vår følelsesmessige energi vil vi gjerne treffe igjen, mens vi unngår mennesker som tapper oss for følelsesmessig energi.

Følelsesmessig energi rommer kognitive komponenter som består av forventningen om å være et sentralt medlem i en spesiell gruppe. Den kognitive siden av dette er at symbolene har følelsesmessig energi knyttet til seg på den måten at symbolene fremkaller høy eller lav grad av initiativ til å delta i sosiale samhandling og bruke disse symbolene. Det er ikke en bevisst prosess fra den handlendes side slik at man tenker: "Jeg vil få en god følelse hvis jeg samhandler med den eller den". I stedet dukker visse symboler opp i tankene eller framtrer i miljøet som tenner en gnist til sosial handling. Forventningene foregår på et underbevisst plan. Det er en forventning om å bli koordinert med noen annens respons - å ta dennes rolle i en fortsatt interaksjonsflyt og derved foregriper styrking av den følelsesmessige energien i et vellykket interaksjonsritual. Dette kan forklare noe om hvorfor det er vanskelig å opprettholde det samme følelsesbetont engasjement hos lærerne når studiet er avsluttet. Man vet at man ikke skal møte de andre flere ganger og oppleve gode interaksjonsritualer som skaper følelsesmessig energi og entusiasme. Dette kan være grunnen til at så mange uttrykker at de kjenner seg så aleine, sjøl om de arbeider godt sammen med arbeidslaget.

Den emosjonelle energien som blei skapt under studiet, ga kraft og styrke til å endre deres praksis. Etter at studiet var avsluttet, savner de studiesamlingene og de kommunale gruppemøtene som skapte gode interaksjonsritualer. Det første året etter at studiet var slutt, fortsatte mange å videreutvikle det endringsarbeidet de hadde begynt med under studiet eller startet nye aksjoner. For å få vite om hvordan det går med denne "long - term energy" er det nødvendig å følge opp informantene med nye intervju.

## 9.11 Oppsummering

Lærerne har fått en høy følelsesmessig energi som for flere har gitt seg utslag i økt styrke og stolthet, og som viser seg i møte med kolleger. For noen har møtet med motstand på egen skole ført til mismot og sykemelding. Men ideen om aksjonslæring har ingen gitt opp. Lærerne bærer de med seg et engasjement som de må holde tilbake. Hochschild (1983) snakker om følelsesarbeid hvor arbeidstakere må vise noen positive følelser i sitt arbeid som man egentlig ikke står inne for. Her er det motsatt. Her innebærer følelsesarbeidet at de må holde følelsene tilbake. Hargreaves kritiserer den forskning som har behandlet undervisningens følelsesmessige side for at man ikke har tatt utgangspunkt i lærernes utsagn, men derimot i forskernes egne teoretiske kjepphester. ”Der forskere snakker om stolthet, engasjement, pliktroskap og usikkerhet, der snakker lærerne om følelser som angst, frustrasjon og samvittighetsnag” (Hargreaves 1996:149-150). I det materialet jeg har, er det lærerne sjøl som snakker om engasjement, glede og stolthet. Når Eva sier at studiet er årsaken til at hun nå har fått ”rak rygg,” er det et uttrykk for at det har skjedd en forandring fra noe som har vært tidligere. Det motsatt av rak rygg er bøyd rygg. Hva som kan forårsaket bøyd rygg hos lærerne, vil jeg drøfte nærmere i kapittel 10.

Det andre kjennetegnet er energien og ønsket om å fortsette med aksjonslæring. Det redskapet studiet har gitt, er noe de synes bidrar til å gjøre egen undervisningen bedre. Også når de møter motgang, er det flere som ikke gir seg, men fortsetter ”å kjempe”. Denne arbeidsmåten ønsker de å formidle til de andre arbeidslagene. De er altså ikke bare fokusert på sin egen undervisning, sjøl om det er det som har vært fokus for studiet i Aksjonslæring. Lærerne kunne også tenke seg å formidle tankene om aksjonslæring til lærerne i hele kommunen. Det ser ut som de vil ”misjonere” om erfaringene med aksjonslæring. Av forskjellige grunner er det bare noen få som har blitt brukt av kommunen til å formidle det de har lært.

Flere lærerne opplevde lite støtte og direkte motstand fra ledelsen på skolen. Flere ledere hadde problem med å forstå hva aksjonslæring handler om. Noen trodde at læreren som hadde gjennomført studiet i aksjonslæring, kunne klare seg helt uten støtte fra ledelsen. Skolelederen er viktig for å få til pedagogisk utvikling i skolen (Møller 1996). På flere studier i aksjonslæring i Sverige, har kommunene satt i gang skolering av skolelederne, fordi det har skapt problemer at ledelsen på skolene ikke har visst hva slags kompetanse lærerne har fått på studiet.

## 10 RAK LÆRERRYGG

### 10.1 Betydningsfulle pedagogiske møter

Avhandlingen startet med spørsmålet om en mulig magisk kilde på studiet i aksjonslæring. Var vi kommet på spor av en ny læringskraft eller var det tilsynelatende magiske bare en illusjon? For å finne svar stilte jeg forskningsspørsmålene: 1) Hvordan har lærerne opplevd studiet i aksjonslæring som pedagogisk styrking og hvordan begrunner de det? 2) Hvilke muligheter og hindringer har lærerne erfart når de gjennomførte aksjonslæring på arbeidsplassen?

Gjennom avhandlingen har jeg vist hvordan de åtte lærerne har gjennomført planlagte systematiske aksjonslæringsprosjekt med utgangspunkt i deres undervisningssituasjon. Det er med denne erfaringen som bakteppe man må forstå og tolke svarene som gies i intervjuene. Når jeg har tolket svarene har jeg gjort et analytisk skille mellom kognitive og følelsesmessige utsagn. I den pedagogiske praksis virkeligheten spiller de på lag med hverandre og interagerer.

Hva slags aktivitet på studiet er det lærerne fremhever som viktig? Under intervjuene uttalte en av lærerne at studiet ga mulighet for fokus på ”møtet med eleven”. Dette skjedde ved at de fikk mulighet til sjøl å stille relevante spørsmål til sin praksis. Istedenfor å være en konsument for andres spørsmål, fikk lærerne sjøl stille de spørsmål til undervisningen som var relevant for akkurat den klassen de jobbet i akkurat nå. Dreiningen fra konsument- til produsentrollen er et sentralt poeng i begrunnelsen for lærerforskning (se kap.6.3). Flere hadde på forhånd tenkt på hva de ønsket å gjøre annerledes i sin undervisning. Sjølve endringsarbeidet krevde en stor innsats fra de som gjennomførte det.

Lærerne uttalte at studiesamlingene og refleksjonsgruppa var viktig som ”stillas” og legitimitet under gjennomføringen av aksjonen. Fellesskapet var preget av gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles begrepsrepertoar der blant annet refleksjonslogg, observasjon og intervju var systematiske redskaper som blei brukt (se kap.7.6). I møtet med ”kritiske venner” i refleksjonsgruppa måtte de begrunne sin lærervirksomhet. Lærernes kollektive virksomhet på studiet fikk også betydning for den følelsesmessige energien som oppstod under studiet (se kap.8.3). Det følelsesmessige engasjementet som blei utviklet skapte

lyst og vilje til å endre praksisen. Et av kriteriene som læreforskning setter opp for å vurdere lærernes kunnskapsproduksjon er katalytisk validitet (se kap.6.4). Avhandlingen viser at dette er relevant å bruke som et av flere viktige kriterier for å vurdere prosjektoppgaven på studiet i aksjonslæring. Gjennom de skriftlige refleksjonene og i møtet med teori fikk de også utviklet flere ord og begrep for sin praksis. Refleksjon skapte også en nødvendig distanse slik at lærerne tydeligere kunne se hva slags problem som fantes i klassen. Flere utsagn viser at studiet har bidratt til at lærerne fikk et økt fokus på elevens læring. Ved at lærerne på studiet fikk mulighet til å utforske og utvikle sin praksis, kunne man lese av rapportene at elevene blei mer fornøyd med læringssituasjonen både sosialt og faglig. Lærerne blei også mer tilfreds når de lyktes bedre med sin undervisning.

På studiet møtte de andre lærere som også var opptatt av ”møtet med eleven”, og derved fikk de en bekreftelse på sitt engasjement. Opplevelsene i klassen og opplevelsene på studiet forsterket hverandre. Gjennom studiet fikk lærerne en dobbel dose med betydningsfulle ”pedagogiske møter”: Kombinasjonen av ”møtet med eleven” og ”møtet med kunnskapssøkende allianser” bidro til at lærerne opplevde et sterkt følelsesmessig engasjement under studiet. Læringssynergien blei styrket. I kapittel 8 (se kap.8.2) har jeg vist til Hargreaves som er opptatt av at læreres følelsesmessig engasjement må forstås ut fra hvilke kontekster de arbeider i. Et studium i aksjonslæring som fungerte som stillas og med emosjonelle bånd knyttet rundt det kognitive byggverket, legitimerte en utvidelse av det handlingsrommet lærerne hadde i sitt daglige virke. Denne utvidelsen av handlingsrommet ser ut til å ha medvirket til å gjøre lærerne mer myndige og rettet opp lærer ryggen (se kap.7.8).

## **10.2 Læreres opplevelser av arbeidsdagen**

Hvis ”møtet med elevene” er det som skaper mening for lærerne, hva kan det da skyldes at de har problemer med å ha de ”didaktiske møtene” i fokus til daglig (Tiller 1995)? Er ikke undervisning og læringsorganisering det viktigste lærerne foretar seg i løpet av en arbeidsdag? Månsson (2002, 2004) har gjort en kartlegging i en svensk kommune av arbeidsbelastningen til morsmållærere, spesialskolelærere, lærere som arbeider på videregående skoler og på voksenopplæring. Der fant man at årsaken til at arbeidet opplevdes som meningsfullt av lærerne, var ”det gode møtet” med elevene (Månsson 2002:29, 2004:28). Etter deltakernes kommentarer å dømme, virket det som om slike møter var blitt mer sjeldne.

Att ”undervisningen” blir allt oviktigare och allt kring det som räknas. Man håller på att skala bort det kreativa som ett lärarjobb innebar tidigare (Månsson 2002:53).

Det som tok tid fra ”det gode møtet” for svenske lærere var slike ting som administrative oppgaver, møter, kurs, prøver og karaktersetting (Månsson 2002:56). I engelskspråklig litteratur finner man noen av de samme tendensene beskrevet (se kap.8.2). Det er altså et internasjonalt trekk at lærerne opplever at de får for lite tid til ”det gode møtet” med eleven.

Når det gjaldt synet på ”det gode møtet”, undersøkte Eva Månsson (2002) bl.a. om det var forskjell på svarene fra yngre og eldre lærere. Det viktigste for de eldre lærerne var å oppleve at elevene lærte det de skulle, at man såg at de utviklet seg og at de møtte lærerne på en positiv måte. Svarene var elevsentrerte. De yngre lærerne var mer opptatt av kunnskapsformidling, sin interesse for faget og egen utvikling. Svarene var mer sjølsentrerte.

De lærerne som jeg har intervjuet i denne avhandlingen har arbeidet i skolen i 15 - 20 år. I lys av Månsson sin slutning er det en rimelig tolkning at lærerne på studiet var mer elevsentrerte enn sine yngre kolleger. Hvis vi går videre med dette resonnementet, er det kanskje ikke tilfeldig at de som søkte seg til studiet i aksjonslæring var erfarne lærere. Hvis denne lærergruppen er mer elevsentrert i sitt syn, kan det også være med på å forklare hvorfor studiet blei opplevd så viktig for lærerne som deltok.

I Månssons studie viste det seg også at lærerne på videregående skole og voksenopplæring klaget over at administrative gjøremål tok tida fra det pedagogiske arbeidet. Er dette noe som også gjelder for lærere i andre skoleslag? I en undersøkelse om arbeidslivet i Sverige<sup>41</sup>, var lærergruppen den yrkesgruppen som rapporterte om høyest arbeidskrav, minst egenkontroll og dårligst sosial støtte. Svarene var uavhengig av kjønn og skoleslag.

Den minskade egenkontrollen bestod av opplevelse av att ha för lite inflytande över arbetstakt, arbetsuppgifter og upplägning av det egna arbetet (Månsson 2004:24).

Undersøkelsen viste at lærerne opplevde at de ikke fikk den støtten de trengte fra kolleger sjøl om de var organisert i arbeidslag. Dette skyldtes flere ting. En av faktorene som lærerne mente spilte inn, var individuell lønn. Når hver enkelt lærer skulle forhandle om sin lønn,

---

<sup>41</sup> Underlaget for studien bygger på data fra arbeidsmiljøundersøkelser fra 1991-99 og fra undersøkelsen ”Arbetsorsakade besvär” fra 1995-2000 (Månsson 2004:24).

fremmet dette konkurranse istedenfor samarbeid. En annen faktor var ulike arbeidsøkter og friminutt til ulike tider som gjorde at lærerne ikke hadde så mange sosiale møtepunkter som tidligere (Månsson 2004: 36-37). Disse undersøkelsene kan kaste lys over hvorfor lærerne på studiet i aksjonslæring blei styrket i sin lærerrolle. På studiet fikk de sjøl definere sine arbeidsoppgaver, hadde stor egenkontroll og fikk god faglig og sosial støtte som medvirket til at de fikk den pedagogiske stemmen tilbake.

### 10.3 Rak lærerrygg

Når lærerne har fått nye verktøy til å gjennomføre en systematisk planlagt endring i klassen, hvilke følger vil det kunne ha for lærernes rolle som pedagog? Jeg vil sammenfatte det som lærerne har sagt i intervjuene med å bruke metaforen ”rak lærerrygg” som en av lærerne har uttrykt i intervjuet. Jeg skal i det følgende begrunne hvorfor jeg har valgt denne metaforen.

Enhver metafor skaper mange bilder rundt seg (se kap.4.5). Hva slags bilder skaper metaforen ”rak rygg”? Jeg vil trekke fram at denne metaforen skaper bilder av en kropp som står oppreist med rett rygg, med hodet hevet og beina godt plantet i jorda. En gruppe med metaforer som kalles ”orienteringsmetaforer”, tar utgangspunkt i at vi opplever verden med en kropp som går oppreist på to bein (Lakoff og Johnson 2003:17). Derfor får retningen ”opp” en mer positiv betydning enn retningen ”ned”. I dagligtale snakker vi om ”å se opp til”, om en person vi beundrer, mens når vi ”ser ned på noen” så er det et uttrykk for at vi har liten tillit til vedkommende. Denne orienteringen i forhold til opp - ned finner man flere eksempler på innenfor språket (Lakoff og Johnson 2003:17-19):

- *Glad er opp; trist er ned*

Jeg har en *opptur*. (...) Jeg føler meg *nedtrykt*. (...)

- *Sunnhet og liv er opp; sykdom og død er ned*

Han er på *toppen* av formkurven.(...) Han lå *strak* ut med influensa.(...)

- *Å ha kontroll eller makt er opp; å være gjenstand for kontroll eller makt er ned*

Jeg har kontroll *over* henne.(...). Han befinner seg *nederst* på rangstigen. (...)

- *Høy status er opp, lav status er ned*

Han har en *høy* stilling.(...). Hennes status *falt*. (...)

Med en rak rygg følger også at hodet er hevet, i motsetning til å være bøyd. Orienteringsmetaforer som handler om at noe går oppover, gir språklige assosiasjoner til glede, sunnhet, status og kontroll. Hittil har jeg bare skrevet om ”rak rygg” generelt. Men hvilke bilder skapes

når vi skriver ”rak lærerrygg”? Hvilken retning assosieres med begrepet ”lærer”? Er lærere en yrkesgruppe som blir vurdert *høyt* i samfunnet, eller blir de vurdert *lavt*? Er det naturlig å snakke om ”rak lærerrygg” eller er det en overraskende beskrivelse?

Hvordan uttrykte lærerne seg om hva som hadde vært viktig på studiet og hva slags orientering har disse ordene i forhold til opp - ned? De fortalte at studiet hadde gitt glede og entusiasme (går *oppover*), legitimitet (sjøltilliten går *oppover*), bedre verktøy (økt kontroll *over* lærerhverdagen), ord og begrep for pedagogisk praksis (argumenter gir *høyere* status overfor kolleger), bekreftelse i litteraturen (sjøltilliten går *oppover*) og stimulerende fellesskap (*stigende* engasjement). Alle disse språklige uttrykkene har en retning ”oppover”. Dette samler jeg i begrepet ”rak rygg” fordi dette er en metafor som uttrykker en retning ”oppover” og som gir uttrykk for det som vurderes som positivt i vår kultur. Når vi sammenligner hvilke områder som lærerne snakker mest om, er det ord som handler om glede, stolthet og økt kontroll. Metaforen ”rak rygg” innbefatter både glede og entusiasme over fokus på ”møtet med eleven”, men uttrykker også at lærerne opplevde større kontroll over sin hverdag og dette ga dem ny styrke.

Hvordan kom ”den rake lærerryggen” til uttrykk? Lærerne våget å ta steget med endring og utvikling av sin undervisning. De utvidet sitt handlingsrom. Offerrollen blei svekket og aktørrollen blei tydeliggjort. På den måten blei de synlig for både elevene, kollegene og seg sjøl. Hos Cecilie kom den ”rake ryggen” til uttrykk ved at hun gikk inn og tok styringen over klassen. Hun innførte involveringspedagogikk som arbeidsmetode for å utvikle det sosiale miljøet blant elevene. Man skulle tro at det var vanskeligst for læreren i videregående skole å foreta endringer, men det viste seg at også for en av førskolelærerne var det et stort skritt å ta. I møte med kolleger og andre i skoleverden viste lærerne ”rak rygg” ved å begrunne hvorfor de hadde gjennomført aksjonslæring. ”Den rake ryggen” viser seg først og fremst i at de ”stiger opp” til et godt dialogisk relasjonelt nivå i forhold til sine kolleger.

Hva slags nytte kan man ha ved å bruke metaforen ”rak lærerrygg”? (Lakoff og Johnson 2003:182) mener at ved bruk av metaforer forenes rasjonalitet og fantasi. Ifølge dem er metaforer uttrykk for en *fantasifull rasjonalitet*. Jeg har belyst lærenes svar i intervjuene ut fra opp - ned orienteringen som brukes i vårt språk. Ved å kombinere fantasi og rasjonalitet har jeg begrunnet valget av metaforen ”rak rygg” som uttrykk for lærernes pedagogiske styrking og myndiggjøring på studiet.

Hvis ”rak rygg” er noe lærerne har fått gjennom studiet, hva slags orientering har deres kropper hatt tidligere? Har de hatt en kropp som har vært bøyd? Hva er en ”bøyd rygg” et uttrykk for? Det er en orientering som går nedover. Det gir språklige assosiasjoner til mindre glede, dårligere helse, mindre status og mindre kontroll. Kan det også være snakk om skam for noen av lærerne? Medias bilde av skolen har i de seinere åra vært preget av krise, i form av oppslag om elever som ikke lærer, disiplinproblem og lærere som blir syke eller slutter i jobben (Månsson 2004:20). Et offentlig blikk på en yrkesgruppe som blir beskrevet så ensidig, kan være medvirkende til at lærerne har mistet noe av sin yrkes stolthet og blitt preget av det motsatte; bøyd lærer rygg, som assosieres med liten arbeidsglede, liten kontroll og lite sosial støtte. Redusering av lærernes innflytelse over eget arbeid slik en arbeidslivsundersøkelse har vist (Månsson 2004), kan også ha vært medvirkende til å minke yrkes stoltheten.

Hva hendte med ”den rake lærer ryggen” når studiet var slutt? Det var stor spredning blant lærerne. På den ene ytterkanten finner vi at en av lærerne gikk i veggen og blei sykemeldt. Motstand og liten forståelse for aksjonslæring på arbeidsplassen førte til at ryggen brakk. Hennes ”rake rygg” tålte ikke all motstanden. Hun gikk *ned* for telling. Hun var en av dem som syntes det var et stort skritt å ta når hun gjennomførte endring i barnehagen. Hun investerte mye i aksjonen. På den andre ytterkanten finner vi lærere som frimodig begynte i nytt arbeidslag og straks gikk i gang med å introdusere arbeidsmåten fra aksjonslæring for nye kolleger. Mellom der kan vi plassere de øvrige lærerne som skrittvis og mer i det stille fortsatte med aksjonslæring i klassen sin. Etter hvert som kolleger henvendte seg og ville vite hva de gjorde, kunne de fortelle om sine erfaringer.

#### **10.4 Aksjonslæring som utvikling av lærerprofesjonen**

Det er tett kopling mellom aksjonslæring som individuell utvikling av egen praksis og utvikling av lærerprofesjonen. Denne linken kan vurderes ut fra tre områder: a) som et bidrag til profesjonens ”kunnskapsbase” b) som et middel til profesjonell utvikling og c) som en økning av den profesjonelle status (Zeichner 1999). Studiet i aksjonslæring kan først og fremst betraktes som en måte å bidra til profesjonell utvikling i betydningen øke kvaliteten på lærernes yrkesutøvelse. Men resultatet av dette bidraget synes også å bidra til en økning av den profesjonelle statusen for de som har deltatt på studiet. En legitimering av en ny aksjon synes å ha gitt ”rake rygger”. Sett på bakgrunn av statens økte kontrolltiltak overfor lærernes



arbeid, synes lærernes forståelse av å bli mer profesjonell å ha en noe annen betydning enn myndighetenes. Kravet til autonomi er et viktig kjennetegn ved den profesjonelle læreren (se kap.7.8 ). Når myndighetene øker kontrollen av lærernes resultat i skolen, kan resultatet oppleves som en vingeklipping av den profesjonelle lærer, og man kan reise spørsmålet om det fører til økt deprofesjonalisering istedenfor økt profesjonalisering (se kap.7.2).

Når det gjelder aksjonslæringens bidrag til lærernes kunnskapsbase, kan det vurderes ut fra flere hold. Under studiet og på sluttseminaret fikk de som deltok innsyn i den nye kunnskapen den enkelte lærer hadde utviklet. I tillegg deltok noen rektorer og en skolesjef fra en av kommunene på avslutningsseminaret og de fikk erfare hvordan lærerne hadde jobbet og hva de hadde lært av sine aksjoner. I varierende grad har denne nye kunnskapen kommet kolleger på arbeidsplassen til gode. Men her finnes mange muligheter for å ta vare på og gjøre den nye kunnskapen bedre kjent for lærere, lærerutdannere og forskere. I Gotland kommune hvor universitetet i Tromsø også har vært ansvarlig for studier i aksjonslæring, har man laget en hjemmeside hvor alle rapportene blei lagt ut ([www.gotland.se/attraktivskola](http://www.gotland.se/attraktivskola)). Det viste seg at man i kommunene og på skolenivå tok kontakt for å invitere lærerne til å komme og forelese på planleggingsdager. Skolene har lang erfaring i å hente inn forelesere fra høyskolen, såkalt ”vertikal læring”, men ”horisontal læring” hvor lærere lærer av hverandre, har man liten erfaring med. Læreres systematiske kunnskap har tradisjonelt ikke hatt så høy anseelse. Når det etter hvert kommer mer og mer dokumentasjon på denne form for kunnskap, er det viktig å finne arenaer hvor den kan bli kjent.

Et eksempel på hvordan man kan utvikle den profesjonelle kunnskapsbasen, er konferanser hvor forskere presenterer forskning fra praksisfeltet og lærere legger fram erfaringer fra systematiske utviklingsprosjekt i skolen ([www.uit.no/iplu/](http://www.uit.no/iplu/)). Dette er et felt som er under utvikling og vil også kunne være et viktig bidrag til å utvikle kvaliteten på læreres yrkesutøvelse og deres status.

## **10.5 Når teori og empiri danser med hverandre**

I avhandlingen har jeg bygd opp et teoretisk fundament for å tolke resultatene fra intervjuene. Jeg har valgt å skille mellom utsagn som handlet om kognitive og følelsesmessige aspekter. Ved hjelp av teoriene har jeg fått nye perspektiv og briller til å tolke intervjuene med. Ulike teorier har vært nyttig til å se nye perspektiv i intervjumaterialet. Fra det empiriske materialet

har jeg gått til teorier som jeg syntes var fruktbar ved analyse og tolkning og deretter tilbake til empirien. Hva hender hvis man går den andre veien? Hva slags nye perspektiv kan empirien tilføre teoriene jeg har anvendt? I flere av teoriene om ”den profesjonelle lærer” eller ”den forskende lærer” (Carr og Kemmis 1986, Dale 2001, Zeichner og Noffke 2001) er det som oftest det kognitive aspektet av lærerrollen som blir drøftet. Mitt bidrag til denne gruppen av teorier er betydningen av lærernes følelsesmessige engasjement. Jeg har vist hvordan følelsesmessig energi oppstår når man ser på studiet i aksjonslæring som et ritual der en kombinasjon av en felles aktivitet og den felles stemningen virker forsterkende (se kap.8.3). Jo mer deltakerne fokuserer på den felles aktiviteten, jo støtte bevissthet har de om hva hver enkelt gjør og føler, og jo mer intensiv blir følelsen av en felles stemning. Den følelsesmessige energien gir tillit, entusiasme og vilje til å handle i praksisfeltet. I avhandlingen spiller det følelsesmessige engasjement inn på to forhold. Det ene aspektet handler om hvordan energien oppstår når lærerne møtes og som skaper vilje til å handle i skolen; det andre at lærernes følelser må forstås ut fra deres arbeidsforhold (se kap.8.2).

De kognitive utsagnene til lærerne kan på sin side også være et viktig bidrag til interaksjonsteorien. Denne teorien anvendes på ulike sosiale settinger slik som f. eks. fotballkamper, rockekonsserter og begravelse. De kognitive utsagnene som lærerne forteller om, er med på å vise at det er viktig *hva* som er det felles fokus på studiet. Målsettingen med studiet var å utvikle et bedre læringsmiljø for elevene. Det må være et felles fokus for at interaksjonsteorien skal kunne være anvendbar for studiet i aksjonslæring. Ovenfor har jeg gitt eksempler på hvordan følelsesmessige empiriske utsagn kan gi nye perspektiv til teorier som tidligere har fokusert mest på det kognitive aspektet hos den ”forskende lærer”. Jeg har også vist hvordan lærernes kognitive utsagn kan bidra til at interaksjonsteorien får et pedagogisk fokus for de som deltar. I praksis spiller lærernes kognitive og følelsesmessige utsagn sammen og gir er felles uttrykk for studiets betydning for de som deltar. Hva hender hvis teorien som jeg har brukt til å analysere de kognitive utsagn danser tango med interaksjonsteorien? Disse teoriene kan bare danse sammen når empirien deltar fordi teorien er hentet inn for å gi nye perspektiv på det empiriske materialet. Derved er det i min avhandling empirien som gir legitimitet til de teoriene som er valgt ut. Teoriene kan bare danse sammen når empirien inviterer.

## 10.6 Lærerkraft

Da jeg møtte lærerne året etter at de hadde avsluttet studiet, hadde jeg med meg en forforståelse om at studiet hadde medført pedagogisk styrking av lærerne (se kap.1). Hva mente de med at de kjente seg mer profesjonelle? Hvorfor engasjerte de seg så entusiastisk i utviklingsarbeid? Hva hadde studiet fanget opp hos disse erfarne lærerne? Gjennom refleksjonene fra lærerne underveis i studiet og sluttevalueringen hadde min forforståelse blitt formet. Hvordan stemte den med det som lærerne fortalte i intervjuene?

Jeg blei overrasket over flere forhold. Det ene var at studiet hadde vært viktigere for lærerne enn det jeg hadde fanget opp under studiet. Når en av lærerne fortalte at studiet ga henne legitimitet til å endre sin undervisning, blei jeg overrasket. Var det så krevende å gjøre endringer? Betydde studiet så mye for å kunne omorganisere den daglige undervisningen? Det gjorde også inntrykk at erfarne lærere gjennom studiet syntes de hadde fått nye redskap som gjorde at de fikk øye på sine egne lærererfaringer og at de derved fikk et større fokus på elevenes læring. Når de i møter med kolleger og andre i skoleverden kunne argumentere for hva de hadde gjort, viste det meg at lærerne var blitt tryggere og sikrere i sin lærerrolle. Deres sterke følelsesmessige engasjement gjorde også inntrykk.

På den ene siden blei jeg altså overrasket over at studiet betydde mer enn jeg hadde oppfattet som prosjektleder for studiet og på den andre siden fikk jeg innsikt i hvilken skepsis og også til dels direkte motstand lærerne møtte på egen arbeidsplass når de ønsket å gjennomføre aksjonslæring og formidle kunnskap om denne. Noen av lærerne fant ut at det lønte seg å holde en lav profil på grunn av janteloven. En av lærerne opplevde å bli sykemeldt etter at studiet var ferdig. Hvis vi bruker teatermetaforen for å beskrive dette, kan bakteppene i de to situasjonene være viktig for å forstå lærernes uttalelser. Når lærerne skrev sluttevalueringer, var det som studenter på universitetet. Studiet utgjorde bakteppet. Når jeg kom ut for å intervju om studiets betydning for deres arbeid som lærer, var det deres egen praksis som dannet bakteppet. På denne scenen framstod lærerne tydeligere og mer fargerike enn de hadde gjort på studiet. Deres lærerengasjement med positive og negative opplevelser kom mye tydeligere fram.

Tiller (1999:69) skriver at som feltforsker er det viktig å få tilgang til det som skjer bak den offisielle fasaden. Det som vises fram fra lærernes side er ofte fremsiden, men skal man forstå

hvorfor lærere gjør som de gjør, må man ha tilgang til rommene bak fasaden. I mitt tilfelle fikk jeg overvære en ny scene som ikke hvem som helst har tilgang til. Min rolle som tidligere prosjektleder for studiet gjorde det mulig for meg å få tilgang til den nye scenen. Man kan uttrykke det slik at jeg fikk adgang til en ”privat forestilling”. Nærheten til forskningsfeltet gjorde at jeg fikk et mer nyansert bilde av hvordan lærerne hadde opplevd studiet og hva som hendte med aksjonslæringsprosessen i skolehverdagen.

Analyse- og tolkningsprosessen av intervjuene har bidratt til at jeg har endret min forståelse. Når man som samfunnsforsker anvender kvalitative metoder, må man stole på den forforståelsen man har ved starten på et forskningsprosjekt. Min forforståelse bygger først og fremst på underveis - og sluttevaluering fra 24 lærere som deltok på studiet i aksjonslæring hvor jeg var prosjektleder.

Fant jeg en magisk kilde slik jeg formulerte spørsmålet innledningsvis eller var det bare en illusjon når jeg undersøkte virkeligheten? Jeg fant noe som først lignet en magisk kilde, men som jeg vil betegne som lærerkraft.

I engelskspråklig litteratur anvendes begrepet ”to empower” når man snakker om at aksjonsforskning og lærerforskning styrker lærerne. På norsk finner man ofte at det blir oversatt til ”å myndiggjøre”. I engelsk - norsk ordbok (Henriksen og Haslerud 2001) finner vi to ulike oversettelser av ordet ”to empower”: 1) å bemyndige, gi fullmakt, berettige 2) gjøre det mulig for, sette i stand. I disse oversettelsene handler det om at noen gir noen andre en myndighet de ikke har hatt før. Men på studiet er det ingen som tildeler lærerne en ny myndighet. I intervjuene kommer det fram at lærerne sjøl har utviklet en form for energi og styrke mens de var studenter på studiet, det er ikke noe som er gitt dem utenfra fra andre.

Ettersom ingen av disse oversettelsene er i tråd med det som lærerne uttrykker i intervjuene, vil jeg anvende ”kraft” som et av begrepene som lærerne sjøl anvender. I stedet for det engelske ordet ”empowerment” vil jeg bruke *lærerkraft*. Den viser seg som en ”argumentasjonskraft” i møte med kolleger når de må forsvare og må argumentere for hva de har gjort av endringer i sin praksis. Denne lærerkraften gir seg også utslag i ”innovasjonskraft” og ”spredningskraft”. Gjennom innovasjonskraften får lærerne styrke til å utvikle og endre sin praksis. Men de er ikke fornøyd med bare å gå tilbake til sitt klasserom

og eget arbeidslag. De ønsker også å spre ideen om aksjonslæring til skolen og til kommunen de arbeider i. Lærerne har utviklet en ”spredningskraft” som de er interessert i å ta i bruk.

## 10.7 Veivalg

Når man skal velge hvilken strategi som skal velges ved utvikling av skolen, kan man velge mellom et ”top – down” perspektiv og et ”bottom - up” perspektiv. Det første perspektivet er uttrykk for at noen fra toppen i en organisasjon bestemmer hvilke prosesser som skal settes i gang på grasrota når noe skal endres. Det motsatte synet tar utgangspunkt i at ”den vet best hvor skoen trykker som bærer den på”. Myndighetene kan velge hvilket perspektiv de baserer utviklingen av skolen på. Jeg håper at min avhandling kan være et bidrag til argumentasjonen som fokuserer på tillit og ansvar til lærerne som yrkesgruppe istedenfor mistillit og økt kontroll. Gjennom forskning om aksjonslæring har jeg sett hvordan en planlagt systematisk aksjonslæringsprosess bidrar til rake lærerrygger. Et sentralt trekk på studiet har vært en større kontakt med det emosjonelle aspektet i lærervirksomheten. Dette har skapt energi og engasjement for endringsarbeid som har vært påfallende. Dette bildet av læreren som en aktør står i kontrast til læreren som offer for andres inngripen og beslutninger. For å illustrere veivalget myndighetene står overfor, viser jeg nedenfor til den svenske skoleforskeren og tidligere generaldirektøren for Skolverket Mats Ekholm.

Ekholm (2006) reiser spørsmålet om samfunnet har tillit til at lærerne kan gjøre jobben sin godt nok. I Sverige kan man kontrollere skolens resultater på flere måter. Det kan skje via nasjonale evalueringer som gjøres med stikkprøver innenfor samtlige skolefag, nasjonale prøver i engelsk, matematikk eller svensk eller ved besøk av Skolverkets inspektører. Sjøl om skolen i dag er desentralisert, er antallet inspektører fordoblet i forhold til når skolen var sentralisert. Like fullt diskuteres det i dag om skolen må kontrolleres enda mer for å gjøre den bedre. Regjeringen har nedsatt et utvalg med en leder som heter Davidsson. Ekholm frykter at man vil komme med forslag om å gjennomføre nasjonale prøver oftere for å bidra til en enda sterkere kontroll av skolen. Hans motforslag er at ”(...) många lärare visar upp hur de går til väga när de agerar systematisk. Det är först när många lärare gör så som förtroende kan öka” (Ekholm 2006:16). Lærere gjør ulike vurderinger om elevens læring. Men det er sjelden skolen artikulere sine vurderinger for folk utenfor skolen.

Den systematiske aksjonslæringsprosessen som lærerne på studiet har gjennomført og dokumentert, er eksempel på den systematikk Ekholm mener lærerne ”må dusje Davidsson med”. I avhandlingen har jeg vist at ved å gi lærerne tid, rom og kompetanse til å utvikle ”*lærerkraft*”, utvikler de rake lærertrygger. Har samfunnet *tillit* til at denne økte lærerkompetansen kan gi gode læringsmuligheter for barn og unge, eller er det en sterkere *kontroll* av skolen som blir svaret på hvordan framtidens skole kan bli bedre? Tillit eller kontroll er det sentrale spørsmålet i tida som kommer.

## LITTERATURLISTE

- Agyris, C. og Schön, D. (1991): "Participatory action research and action science compared". I: Whyte, W.F. (red.): *Participatory action research*. Newbury Park, California. Sage Publications.
- Album, D. (1996): *Nære fremmede*. Oslo. Tano.
- Alexandersson, M. (1994): "Fördjupad reflektion bland lärare - för ökat lärande". I: Madsen, T. (red.): *Lärares lärande. Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation*. Lund. Studentlitteratur.
- Alsterdal, L. (red.) (2006): *Dilemman och glädjeämnen - perspektiv på lärares yrkeskunnande*. Stockholm. Arbetslivsinstitutet.
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund Studentlitteratur.
- Anderson, G. og Herr, K. (1999): "The New paradigm wars. Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?" *Educational researcher*. Vol. 28, nr 5: S. 12-21.
- Anderson, G., Herr, K. et al. (1994): *Studying your own school. An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, California. Corwin Press.
- Andersson, S. (1992): *Känslornas filosofi*. Stockholm. Symposium.
- Argyris, C. og Schön, D.A. (1978): *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading, Mass. Addison-Wesley.
- Berg, G. og Scherp, H.Å. (red.) (2003): *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm. Myndigheten för skolutveckling.
- Berge, B.M. og Ve, H. (2000): *Action research for gender equity*. Buckingham. Open University Press.
- Bergström, K. (2004): "Ökat samarbete i gymnassskolan". I: Rønnerman, K. (red.): *Aktionsforskning i praktiken. Erfarenheter och reflektioner*. Lund. Studentlitteratur.
- Bissex, G.L. og Bullock, R.H. (1987): *Seeing for ourselves. Case study research by teachers of writing*. Portsmouth, N.H. Heinemann.
- Bjørndal, C.R.P. (2004): "Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning. Fra salmer til jazz i kjøkkenet". I: Tiller, T. (red.): *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2004): *Forsker møte med en fortellende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Dr. polit. Universitetet i Oslo.
- Blase, J. og Andersson, G. (1995): *The micropolitics of educational leadership. From control to empowerment*. London. Cassell.
- Boud, D., Keogh, R. et al. (1985): "Promoting reflection in learning. A model". I: (red.): *Reflection. Turning experience into learning*. London. Kogan Page.
- Carlgrén, I. (1994): "Professionalism som reflektion i lärarnes arbete". I: (red.): *Lärarprofessionalism - om professionella lärare*. Stockholm. Lärarförbundet.
- Carlgrén, I. (2000 a): "The implicit teacher". I: Klette, K., Carlgrén, I. et al. (red.): *Restructuring Nordic teachers. An analysis of policy texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. Oslo. University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Carlgrén, I. (2005): "Praxisnära forskning - varför, vad och hur?" I: (red.): *Forskning av denna värld 2- om teorins roll i praxisnära forskning*. Rapport 4. Stockholm. Vetenskapsrådet.

- Carlgren, I. og Marton, F. (2000 b): *Lärare av i morgon*. Stockholm. Lärarförbundets förlag.
- Carlsson, C. (1999): *Yrkesliv och yrkeskunnande. Fyra erfarna kvinnliga lärare berättar*  
Licentiatavhandling. Linköpings universitet.
- Carr, W. og Kemmis, S. (1986): *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London. Falmer Press.
- Cederström, J. og Rasmussen, J. (1993): "Lærerprofessionalisme". I: Cederström, J., Moos, L. et al. (red.): *Lærerprofessionalisme - Lärarprofessionalism*. København. Unge Pædagoger.
- Cohran-Smith, M. og Lytle, S.L. (1999): "The teacher research movement. A decade later". *Educational researcher*. Vol. 28, nr 7: S. 15-25.
- Cohran - Smith, M. og Lytle, S.L. (1993): *Inside/Outside. Teacher Research and Knowledge*. New York. Teachers College, Columbia University.
- Collins, R. (2004): *Interaction ritual chains*. Princeton, New Jersey. Princeton University Press.
- Dahlgren, L. og Starrin, B. (2004): *Emotioner, vardagsliv och samhälle. En introduktion till emotionssociologi*. Malmö. Liber.
- Dale, E.L. (2001): "Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser". I: Kvernbekk, T. (red.): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Denzin, N. (1984): *On understanding emotions*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1999): *Demokrati och utbildning*. New York. Bokförlaget Daidalos AB, Göteborg.
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo. Ad Notam.
- Dysthe, O. (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo. Abstract forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. et al. (2000): *Skrive for å lære : skriving i høyere utdanning*. Oslo. Abstrakt forlag.
- Ehn, B. og Klein, K. (1994): *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskapelig reflexivitet*. Stockholm. Carlsson bokförlag.
- Ekholm, M. (2006): "I Huvudet på..." *Utbilder. Tidsskrift för pedagogisk debatt från Karlstads universitet*. Vol. 2.
- Elden, M. og Levin, M. (1991): "Cogenerativ learning. Bringing participation into action research". I: Whyte, W.F. (red.): *Participatory action research*. Newbury Park, California. Sage Publications.
- Elliott, J. (1991): *Action research for educational change*. Milton Keynes. Open University Press.
- Elster, J. (1999): *Alchemies of the mind. Rationality and the emotions*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Eriksen, E.O. og Weigård, J. (1999): *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Fals-Borda, O. og Rahman, M.A. (1991): *Action and knowledge. Breaking the monopoly with participatory action research*. New York. Apex Press.
- Fals Borda, O. (2001): "Participatory (action) research in social theory. Origins and challenges". I: Reason, P. og Bradbury, H. (red.): *Handbook of action research*. London. Sage Publications.
- Finsrud, H.D. (1999): "How about a dialogue?" I: Greenwood, D.J. (red.): *Action research. From practice to writing in an international action research development program*. Amsterdam. John Benjamins.
- Fischer, C.J. (2001): "Action Research Rationale and Planning: Developing a Framework for Teacher Inquiry". I: Hobson, D., Burnaford, G. et al. (red.): *Teachers Doing Research. The Power of Action Through Inquiry*. Mahwah, N.J. L. Erlbaum.



- Fishman, S.M. (2000): "Charter conceptions of teacher research". I: Fishman, S.M. og McCarthy, L. (red.): *Unplayed tapes. A personal history of collaborative teacher research*. New York. Teachers College Press.
- Fog, J. (1994): *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København. Akademisk forlag.
- Fossestøl, K. (2004): "Kunnskapsarbeidet - oppgaver, fristelser og farer". I: Fossestøl, K. (red.): *Relasjonsmestrere. Om kunnskapsarbeid i det nye arbeidslivet*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Freire, P. (1970): *The pedagogy of the oppressed*. New York. Herder and Herder.
- Furu, E.M. (1994): *På vei mot et yrke. Jenters yrkesvalg - en undersøkelse fra grunn- og videregående skole i en finnmarkskommune*. Hovedfagsoppgave i samfunnsvitenskap. Universitetet i Tromsø.
- Furu, E.M. og Salo, P. (2005): "The importance of language in action research - exemplified by teachers' metaphors". Paper presentert på PRAR- konferanse. Utrecht.
- Geertz, C. (1983): *Local knowledge. Further essays in interpretive anthropology*. New York. Basic Books.
- Grumet, M.R. (1988): *Bitter milk. Women and teaching*. Amherst. University of Massachusetts Press.
- Gullestad, M. (1991): "Studiet av egen samtidskultur som utfordring". *Norsk antropologisk tidsskrift*. Vol. 1.
- Gustavsen, B. (1990): *Vägen till bättre arbetsliv. Strategier och arbetsformer i ett lokalt utvecklingsarbete*. Stockholm. Arbetslivscentrum.
- Gustavsen, B. (2001): "Theory and practice. The mediating discourse". I: Reason, P. og Bradbury, H. (red.): *Handbook of action research*. London. Sage Publications.
- Handal, G. (1991): "Collective time - collective practise". *The Curriculum journal*. Vol. 2: S. 317-333.
- Handal, G. (1994): "Att oppmuntra till en reflekterad praktik". *Didaktisk tidsskrift*. Vol. 4.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1999): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo. Cappelen akademisk forlag.
- Hansson, A. (2003): *Praktisk taget. Aktionsforskning som teori och praktik - i spåren efter LOM*. Avhandling (fil.dr.). Göteborgs universitet.
- Hargreaves, A. (1994): *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo. Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (1998): "The emotional practice of teaching". *Teaching and teacher education*. Vol. 14, nr 8: S. 835-854.
- Hargreaves, A. (2000a): "Mixed emotions. Teachers' perceptions of their interactions with students". *Teaching and teacher education*. Vol. 16: S. 811-826.
- Hargreaves, A. (2002): "Teaching in a box. Emotional geographies of teaching". I: Sugrue, C. og Day, C. (red.): *Developing teachers and teaching practice. International research perspectives*. London. Routledge/Falmer.
- Hargreaves, A. (2003): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2004): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo. Abstrakt forlag.
- Henriksen, P. og Haslerud, V.C.D. (2001): *Engelsk-norsk stor ordbok*. Oslo. Kunnskapsforlaget.
- Hobson, D., Burnaford, G. et al. (2001): *Teachers doing research : the power of action through inquiry*. Mahwah, N.J. L. Erlbaum.

- Hochschild, A.R. (1983): *The managed heart commercialization of human feeling*. Berkeley. University of California Press.
- Holter, I.M. og Schwartz-Barcott, D. (1993): "Action research. What is it?" *Journal of advanced nursing*. Vol. 18, nr 2: S. 298-304.
- Huzzard, T. og Philips, M.E. (2004): "Utvekklingens magiska källa". I: Tiller, T. (red.): *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Jordell, K.Ø. (1982): *Det første året som lærer*. Tromsø
- Jordell, K.Ø. (1986): *Fra pult til kateter : om sosialisering til læreryrket : en teoretisk studie*. Tromsø
- Jönsson, S. (2005): *Client work, job satisfaction and work environment aspects in human service organizations*. Doktorgrad. Lund Universitet.
- Kalleberg, R. (1992): *Konstruktiv samfunnsvitenskap : en fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"*. Oslo. Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi.
- Kelchtermans, G. (1996): "Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots". *Cambridge Journal of Education*. Vol. 26, nr 3.
- Kemmis, S. (2001): "Exploring the relevance of critical theory for action research. Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas". I: Reason, P. og Bradbury, H. (red.): *Handbook of Action Research*. London. Sage Publications.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2001): "Samtale som forskning". Paper presentert på Skjervheim seminaret, Stalheim. Psykologisk institut, Aarhus universitet.
- Kvernbekk, T. (2001a): "Om pedagogikkens faglige identitet". I: Kvernbekk, T. (red.): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo. Gyldendal akademisk. S.: 190 s.
- Kvernbekk, T. (2001b): "Erfaring, praksis og teori". I: Kvernbekk, T. (red.): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*, Oslo. Gyldendal akademisk.
- Lakoff, G. og Johnson, M. (2003): *Hverdagslivets metaforer : fornuft, følelser og menneskehjernen*. Oslo. Pax.
- Lather, P. (1986): "Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place". *Interchange*. nr 17(4), 47-84
- Lewin, K. (1951): *Field theory in social science. Selected theoretical papers*. Westport, Conn. Greenwood Press.
- Lie, S. (1995): *Fri som foten. Om å skrive fagtekster*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Lortie, D.C. (1975): *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago. University of Chicago Press.
- Lykkeslet, E. (2003): *Bevegelig handlingskunnskap. En studie i sykepleiens praksis*. Dr. polit. Universitetet i Tromsø.
- Lysgaard, S. (1982): "Utviklingsoppgaver i sosiologien. Faget som vitenskap og profesjon". *Sociologisk forskning*. nr 2-3: S. 61-79.
- Maguire, P. (2001): "Uneven Ground. Feminisms and Action Research". I: Reason, P. og Bradbury, H. (red.): *Handbook of Action Research*. London. Sage Publications.
- Martinussen, K. (1964): *Bibelske grunnbegreper*. Oslo. Aschehoug.
- McCarthy, T. (1984): *The critical theory of Jürgen Habermas*. Cambridge. Polity Press.
- McNiff, J. (1988): *Action research. Principles and practice*. New York. Routledge.
- Mohr, M.M. og MacLean, M.S. (1987): *Working together. A guide for teacher-researchers*. Urbana, Ill. National Council of Teachers of English.
- Moxnes, P. (1997): *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Borås. Natur och kultur.
- Myers, M. (1985): *The teacher-researcher. How study writing in the class-room*. Urbana, Ill. National Council of Teachers of English.
- Møller, J. (1996): *Lære og å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo. Cappelen akademiske forlag.

- Månsson, E. (2002): *Hinder och möjligheter för lärare i dagens skola*. Malmö. Arbetslivsinstitutet.
- Månsson, E. (2004): "Dagens lärare - klämd mellan oförenliga krav". I: (red.): *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv*. Malmö. Arbetslivsinstitutet.
- Nias, J. (1989): *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London. Routledge.
- Nias, J. (1996): "Thinking about feeling. The emotions in teaching". *Cambridge journal of education*. Vol. 26, nr 3: S. 293-306.
- Næss, A. (2005): *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Olsen, H. (2002): *Kvalitative kvaler. Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. København. Akademisk.
- Paulgaard, G. (1997): "Feltarbeid i egen kultur. Innenfra, utenfra eller begge deler?" I: Fossåskaret, E., Fuglestad, O.L. et al. (red.): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Polanyi, M. (1962): *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. London. Routledge & Kegan Paul.
- Reason, P. og Bradbury, H. (red.) (2001): *Handbook of Action Research*. London. Sage Publications.
- Rhöse, E. (2003). *Läraridentitet och lärararbete. Fem livsberättelser*. 2003:32. Avdelning för pedagogik. Karlstads universitet.
- Richardson, V. (2001): *Handbook of research on teaching*. Washington, DC. American Educational Research Association.
- Ryle, G. (1990): *The concept of mind*. Penguin.
- Rönnerman, K. (1998): *Utvecklingsarbete. En grund för lärares lärand*. Lund. Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2004): "Vad är aktionsforskning?" I: Rönnerman, K. (red.): *Aktionsforskning i praktiken. Erfarenheter och reflektioner*. Lund. Studentlitteratur.
- Salo, P. (2002): *Skolan som mikropolitisk organisation. En studie i det som skolan är*. Åbo. Åbo Akademis Förlag.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner*. New York. Basic Books.
- Schön, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Sjøvoll, N. (2002). *Aksjonsforskning i sykepleie, en kommunikatív utfordring. En litteraturstudie av utviklingen i aksjonsforskning i sykepleien etter 1994*. HBO-rapport 4/2002. Høgskolen i Bodø.
- Smith, L.M. (1986): *Educational innovators. Then and now*. London. Falmer Press.
- SOU 1997:121 *Skolfrågor. Om skola i en ny tid*. Stockholm.
- SOU 1999:63 *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm.
- Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. London. Heinemann.
- Stålhammar, M. (1997): *Metaforernas mönster i fackspråk och allmänspråk*. Stockholm. Carlssons.
- Söderström, Å. (2004): "Kompetensutveckling med utgångspunkt i lärares vardagsproblem". I: Rönnerman, K. (red.): *Aktionsforskning i praktiken. Erfarenheter och reflektioner*. Lund Studentlitteratur.
- Søndenå, K. (2004): *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo. Abstrakt forlag.
- Tiller, T. (1986): *Den tenkende skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (1990): *Kenguruskolen*. Oslo. Gyldendal.

- Tiller, T. (1995): *Det didaktiske møtet : et møte mellom fag og hverdag : grunnlaget for en lærende skole*. [Oslo]. Praxis : I samarbeid med Norsk lærerlag og Bokklubben bedre skole.
- Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Tiller, T., Grepperud, G. et al. (1987): *Nye kurs eller ny kurs? : om skoleutvikling, etterutdanning og kompetanseheving*. Oslo. TANO.
- Valdermo, O. og Eilertsen, T.V. (2002): *En læringsbevisst skole*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Ve, H. (1983): "Likhetsidealer i velferdsstatens skole". I: Haavelsrud, M. og Hartvigsen, H.H. (red.): *Utdanning og likhetsidealer*. Oslo. Aschehoug.
- Von der Lippe, B. (1999): *Metaforens potens. Essays*. Oslo. Oktober.
- Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord. SEEK.
- Wangensteen, B. (2005): *Bokmålsordboka*. Oslo. Kunnskapsforlaget.
- Weiner, G. (2005): "Educational Action Research; theory, practice and action". I: Carlgren, I.J., Ingela; Liberg, Caroline (red.): *Forskning av denna världen 2- om teorins roll i praxisnära forskning*. Rapport 4. Stockholm. Vetenskapsrådet.
- Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet*. København. Reitzel.
- Whyte, W.F. (1991): "Participatory action research. Through practice to science in social research". I: Whyte, W.F. (red.): *Participatory action research*. Newbury Park, California. Sage Publications.
- Wikan, U. (1990): *Managing turbulent hearts. A Balinese formula for living*. Chicago. University of Chicago Press.
- Wittrock, M.C. (1986): *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association*. New York. Macmillan.
- Woods, P., Jeffrey, B. et al. (red.) (1997): *Restructuring schools, restructuring teachers. Responding to change in the primary school*. Buckingham. Open University Press.
- Zeichner, K. (1995): "Beyond the Divide of Teacher Research and Academic Research". *Teachers and Teaching. Theory and practice*. Vol. 1, nr 2: S. 153 - 172.
- Zeichner, K. (1996): "Forskning om lärares tänkande och skilda uppfattningar av reflekterad praktik i undervisning och lärarutbildning". I: Brusling, C. og G., S. (red.): *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund. Studentlitteratur.
- Zeichner, K. (1999): "Action research and the preparation of reflective practitioners during the professional practicum. Lessons learned". *International journal of PEPE Inc*. Vol. 3, nr 1.
- Zeichner, K. (2001): "Educational action research". I: Reason, P. og Bradbury, H. (red.): *Handbook of action research*. London. Sage Publications.
- Zeichner, K. og Noffke, S.E. (2001): "Practitioner research". I: Richardson, V. (red.): *Handbook of research on teaching*. Washington. DC. American Educational Research Association.
- Zuber-Skerritt, O. (1992): *Action research in higher education. Examples and reflections*. London. Kogan Page.
- Aamodt, P.O. og Jordell, K.Ø. (1989): *Læreren - fra kall til lønnskamp : utvikling gjennom 250 år*. Oslo. TANO.

# VEDLEGG 1

SKOLLiv  
Doktorand Eli Moksnes Furu



Datum  
åå-04-04

Stockholm

## FORSKNINGSOPPFÖLGING AV STUDIET I AKSJONSLÄRING

Takk for at du har sagt deg villig til å bli intervjuet i forbindelse med forskningsoppfølging av studiet i Aksjonslæring.

Nedenfor følger bakgrunn for undersøkelsen og en orientering om selve intervvisituasjonen.

### *Bakgrunn*

Skoleåret [redacted] kommuner med 24 pedagoger på studiet i Aksjonslæring i regi av Universitetet i Tromsø. Som en del av mitt doktorandarbeid, er jeg interessert i å følge opp pedagogene i disse tre kommunene. Foruten pedagogene, vil også representanter fra kommunenivået i de tre kommunene bli intervjuet.

Jeg er spesielt opptatt av å få kunnskap om hvilke muligheter og hvilke problemer pedagogene støter på i praksisfeltet. Som doktorand er jeg tilknyttet Arbeidslivsinstituttet i Stockholm og Universitetet i Tromsø. Professor Tom Tiller, Universitetet i Tromsø er veileder for mitt doktorgradsprosjekt.

### *Intervjundersøkelsen*

- Intervjuet vil ta ca en time og vil bli tatt opp på band
- Svarene vil bli anonymisert ved utskrivning av rapport
- Det er frivillig å delta
- Tidspunkt og sted:

Vennlig hilsen

Eli Moksnes Furu

Doktorand

S-112 79 Stockholm, Sweden Besøk/Visitors: Ekelundsvägen 16, Solna  
Tel: +46 8 730 95 14 Fax: +46 8 730 95 01 E-mail: eli.furu@niwl.se

## **VEDLEGG 2**

### **REFLEKSJONER ETTER FELLESSLAMLINGER**

Hvilke nye tanker, ideer, assosiasjoner har du fått etter denne samlingen?

Hva vil du ta med deg til egen arbeidsplass?

Hva blir din rolle?

Hvilket utbytte hadde du av samlingen?

Hvordan fungerte diskusjonene i sirkelen?

På hvilken måte bidro du til diskusjonen i sirkelen?

Hva kunne vært gjort annerledes?

## VEDLEGG 3

### Individuell oppgave

#### A.

1. Skriv ned en hendelse hvor du var fornøyd med håndteringen av situasjonen.
2. Hvilke tanker, følelser og reaksjoner hadde du i situasjonen?
3. Hvorfor gikk det som det gikk?
4. Hva var din rolle?
5. Hva vil du ta med deg videre i din jobb?

#### B.

1. Skriv ned en hendelse hvor du blei forbauset, forskrekket eller sint.
2. Hvilke tanker, følelser og reaksjoner hadde du i situasjonen?
3. Hvorfor gikk det som det gikk?
4. Hva var din rolle?
5. Hva vil du ta med deg videre i din jobb?

### Gruppeoppgave

En og en i gruppa leser opp sine beskrivelser og refleksjoner

Etter hvert innlegg:

- positiv tilbakemelding
- stille utdypende spørsmål til hva som skjedde og hvorfor
- bidra med nye ideer
- trekke inn aktuell litteratur