

Lærerutdannerens rolle i skolebasert kompetanseutvikling. Hvordan bidra til profesjonalisering innenfra?

Nina Aa. Vasseljen og May Britt Postholm

NTNU, Institutt for lærerutdanning

Abstract: In this article, we focus on the teacher educator's role in school-based competence development by asking: *How can the teacher educator contribute to professionalization from within?* The term "professionalization from within" describes how teachers and school leaders should be complementing governmental development strategies by actively pursuing local school development, managing norms and standards, and developing a local, professional knowledge base. The article presents a study based on data from a four-year action research project at a Norwegian primary school where Lesson Study (LS) was put into use as a vehicle for school-based competence development. Through the research question "How did teacher educators contribute to professionalization from within?" and the use of open coding in the constant comparative analysis method (Strauss & Corbin, 1998), three main categories were developed: *emotional support*, *organizational support* and *process support*. "Emotional support" shows teacher educators empowering the practitioners as owners of the development work, appreciating their knowledge and work, inviting them to cogenerative learning and challenging them in supportive ways. "Organizational support" shows teacher educators cooperating with school leaders to establish predictable but flexible structures and leadership for holistic school-based competence development. "Process support" shows research and process-oriented teacher educators contributing to the development of collective research and development skills and strengthening the learning and development processes by introducing LS and other process tools and by combining internal knowledge, research and external knowledge. Mirrordata, collective analysis, theorization and meta-communication are key elements in all three categories.

Sitering av denne artikkelen: Vasseljen, N. A. & Postholm, M. B. (2020). Lærerutdannerens rolle i skolebasert kompetanseutvikling. Hvordan bidra til profesjonalisering innenfra? I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 19, s. 511–539). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch19>

Lisens: CC-BY 4.0.

Keywords: school-based competence development, researcher role, professionalization from within, lesson study, action research

Innledning

Skolebasert kompetanseutvikling og profesjonalisering med utgangspunkt i skolers praksis og behov har stått, og står, sentralt i norske kompetanseutviklingsmodeller. Måten å jobbe på ble først tatt i bruk i Ungdomstrinn i utvikling (UiU) (2012–2017), og videre i den desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling, som kan oppfattes som en fortsettelse av UiU. Begge kompetanseutviklingstiltakene har som mål å etablere gjensidig forpliktende og utviklende partnerskap mellom lærerutdanninger og skoler og å skape læring og utvikling i begge institusjonene (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

I den desentraliserte kompetanseutviklingsmodellen skal alle grunnskoler og skoleeiere etablere samarbeid med universitet og høyskoler (UH), identifisere utfordringer i skolen og igangsette forsknings- og kunnskapsbaserte utviklingstiltak. Samarbeidet skal rettes mot lærerprofesjonens kjerneoppgaver, lærerutdanningene skal tilby kompetanse ut fra skolens behov, og lærere og skoleledere skal omsette erfaring og kunnskap til ny undervisningspraksis (Kunnskapsdepartementet, 2017a). For at den nye modellen for kompetanseutvikling skal bli vellykket, er det ifølge nasjonale myndigheter avgjørende at UH er med på å diskutere kompetansebehov og støtter utviklingsprosessene med utgangspunkt i disse behovene. På samme tid må lærerprofesjonen ha eierskap til tiltakene. Lærerne kan, gjennom en mer aktiv og ansvarlig rolle i utvikling og implementering av kompetanseutviklingstiltak, bygge sterke profesjonsfellesskap som kan bidra til å utvikle lærerprofesjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Lund, Jakhelln og Rindal (2015) definerer lærerprofesjonalitet som yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning. Dahl (2016) bruker begrepet «profesjonalisering innenfra» for å beskrive hvordan profesjonsutøvere kan ta egenansvar for faglige og yrkesetiske standarder gjennom å etablere «profesjonsfellesskap som kan forvalte normer og standarder, bidra til å utvikle en profesjonell kunnskapsbase og drive

aktiv skoleutvikling i samarbeid med skoleledelsen, skoleeier og eksterne interessenter» (Dahl, 2016, s. 207). I profesjonelle læringsfellesskap drives kompetansebygging og skoleutvikling i en balanse mellom profesjonalisering innenfra og ovenfra, der læreres kollektive profesjonalisering innenfra komplementerer myndighetenes utviklingsstrategier og reguleringer utenfra (Dahl, 2016).

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

Dette fordrer prosesskompetanse og utvikling av kollektive analyse- og utviklingsprosesser blant deltakerne. Mange skoleledere mangler imidlertid kompetanse når det gjelder å legge til rette for og støtte slike utviklingsprosesser (Postholm, 2018), og norske rektorerer innsats for utvikling av profesjonelt samarbeid ved skolene varierer (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Forskning og utviklingsarbeid (FoU) av høy kvalitet og relevans er nødvendig for å sikre en solid kunnskapsutvikling om og for skoler (Dahl, 2016). Dersom lærerutdanningene skal kunne utføre sine FoU-oppgaver med høy kvalitet, må lærerutdannerens FoU-kompetanse styrkes (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det bør også gjennomføres FoU-arbeid som tydeliggjør hva som fremmer gode læringsprosesser blant lærere (Dahl, 2016). Dette innebærer at forskerne må både støtte og forske på utviklingsprosessene slik som de utspiller seg (Postholm, 2016; Forsman, Karlberg-Granlund, Pörn, Saalo & Aspfors, 2014).

Vi retter i denne artikkelen oppmerksomheten mot lærerutdannerens rolle i skolebasert kompetanseutvikling gjennom å stille spørsmålet: *Hvordan kan lærerutdanneren bidra til profesjonalisering innenfra i skolebasert kompetanseutvikling?* Artikkelen presenterer en studie av et avsluttet fire-årig aksjonsforskningsprosjekt der Lesson Study (LS) ble tatt i bruk som redskap for skolebasert kompetanseutvikling ved en norsk barneskole. I LS utvikler grupper av lærere sin undervisningskompetanse gjennom i fellesskap å undersøke, utforske og utvikle egen undervisning ut fra observasjoner av elevenes læringsprosesser (Dudley, 2013). Teksten starter med en

beskrivelse av studiens metodiske og teoretiske rammeverk, samt relatert forskning. Deretter presenterer vi kontekst og gjennomføring, før funn presenteres som narrativer. Artikkelen avsluttes med analyse og diskusjon, etterfulgt av konkluderende refleksjoner. Der vi i teksten bruker begrepet praktikere, favner dette skolens lærere og ledere.

Metodisk og teoretisk rammeverk

Teori om profesjonelle læringsfellesskap bygger på prinsippet om at læreres profesjonskompetanse er situert i deres hverdags erfaringer, og derfor utvikles best ved at lærere i grupper undersøker, analyserer og reflekterer over elevenes læring og egen undervisningspraksis (Vescio, Ross & Adams, 2008). Aksjonsforskning beskrives av Steen-Olsen og Eikseth (2007) som en konstruktivistisk prosess hvor praktikere og forskere arbeider fram mot en felles forståelse av hva som skaper forbedringer. Forskningen har til hensikt å komme praktikerne til gode, gjøre praksissituasjonen tydeligere og handlingsgrunnlaget bedre (Tiller, 2006). Nye tiltak utvikles ved at deltakernes forståelser og verdier drøftes, og forskningsarbeidet vokser fram i samhandling mellom praktikerne og forskeren (Steen-Olsen & Eikseth, 2007). Slike forskende partnerskap gir lærere, skoleledere og forskere mulighet til å lære om og av hverandres praksis (Tiller, 2006).

Elden og Levin (1991) bruker begrepet samskapt læring (cogenerative learning) i beskrivelsen av samspillet mellom interne og eksterne aktører i forskende partnerskap. Interne og eksterne aktører bringer ulik kunnskap, forståelse og språk inn i samarbeidet, og ny kunnskap genereres i samspill mellom det interne, praksisorienterte perspektivet og det eksterne, vitenskapelige perspektivet. De interne aktørene, eller «problemeierne», definerer både utgangspunktet for og gjennomføringen av praksisutviklingen, mens de eksterne aktørene, eller «pådriverne», initierer læringsprosesser som gir problemeierne grunnlag for å ta gode beslutninger utviklet gjennom økt kompetanse. Samtidig som endringsoppgaver løses gjennom bred medvirkning, bygges det lærings- og utviklingskompetanse i organisasjonen (Klev & Levin, 2009).

Interaktiv aksjonsforskning (Postholm, 2007) beskriver hvordan praktikerne og forskerne samarbeider som likeverdige partnere. De reflekterer

i (in) og *på* (on) praksis (Schön, 1987), men vender også blikket framover mot kommende praksis i *profleksjon* og planlegger ut fra tidligere erfaringer, i en såkalt *reprofleksjon* (Postholm & Moen, 2018, s. 10). Forskeren stimulerer til praksisutvikling ved å samle informasjon fra aksjonene og å bringe inn teori som åpner for ny forståelse. Forskerens kontinuerlige og transparente forskning danner grunnlag for forskningsdeltakernes vurderinger og valg av aksjoner, og forskningsdeltakerne involveres i forskningsarbeidet, blant annet gjennom forskerens presentasjon av mirrordata¹ og memberchecking.² Kunnskap bygges, og praksisendring vokser fram gjennom kollektive refleksjonsprosesser som innholdsmessig pendler mellom praksis, innsamlet data og teori. Dette skaper en fortløpende endringsprosess der teori, praksis, observasjoner og samtaler utfyller hverandre (Postholm, 2007).

Innenfor kulturhistorisk aktivitetsteori (KHAT) er det utviklet en forskningstilnærming som benevnes *developmental work research* (DWR) (Engeström & Engeström, 1986) og defineres som en formativ intervensjonsmetodologi (Engeström & Sannino, 2010). DWR har, i likhet med aksjonsforskning, som intensjon å fremme endringer i praksis gjennom et samarbeid mellom forskere og praktikere. Forskeren omtales som en formativ intervenserende forsker som fremmer og opprettholder en ekspansiv transformasjonsprosess ledet og eid av praktikerne (Engeström & Sannino, 2010, s. 15). Ekspansiv læring defineres som «to learn something that is not yet there» (Engeström & Sannino, 2010, s. 2), og en ekspansiv transformasjonsprosess innebærer å utvikle ny kollektiv virksomhet. Det er et overordnet mål i DWR at praktikerne myndiggjøres, dvs. at praktikerne blir forvaltere og utviklere av egen virksomhet. Intervensjonens innhold, retning og form utvikles i diskusjon mellom praktikere og forskere, men med praktikerne som ledere av endringsarbeidet.

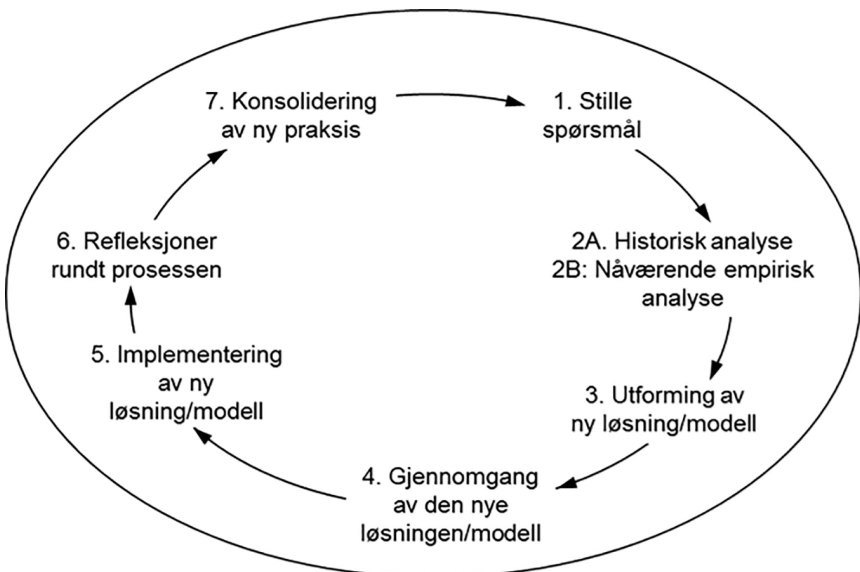
KHAT er en utvikling av Vygotskys tanker og ideer, og betraktes både som en teori og en metode. Vygotsky (1978) introduserte de to begrepene «det aktuelle utviklingsnivået» (DAU) og «den nærmeste utviklingssonen»

1 Mirrordata er data forskeren samler inn og presenterer for forskningsdeltakerne for å beskrive den aktuelle situasjonen (Cole & Engeström, 2007).

2 Ved memberchecking gir forskningsdeltakerne uttrykk for om de kjenner seg igjen i forskerens framstilling (Lincoln & Guba, 1985).

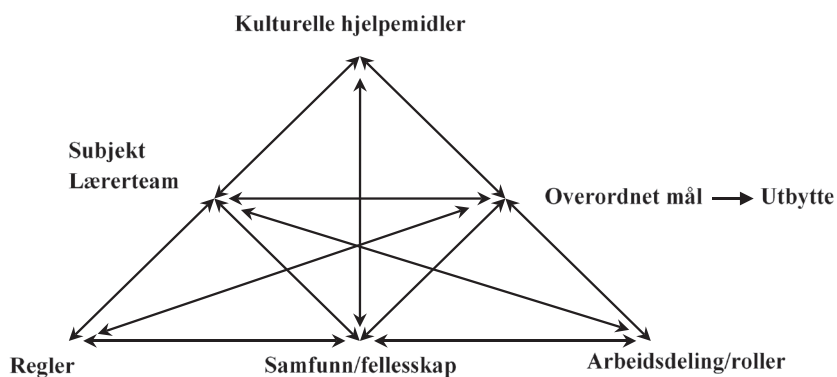
(DNU). DAU definerer hva en person kan tenke og gjøre alene. DNU representerer differansen mellom det en person kan gjøre alene, og det som denne personen kan tenke og gjør sammen med en mer kompetent annen. Engeström (1987) har utviklet Vygotskys individuelle definisjon av den nærmeste utviklingssonen innenfor et kollektivistisk og sosialt perspektiv. Han skriver: «Det er distansen mellom individets nåværende hverdagshandlinger og den historiske nye formen for sosial aktivitet som kan bli kollektivt utviklet [...]» (s. 174, vår oversettelse). Denne definisjonen innebærer å utvikle en ny *kollektiv* praksis, eksempelvis innenfor en skolekontekst.

Det er innenfor aktivitetsteorien utviklet modeller som kan benyttes som verktøy i både analyse- og utviklingsprosesser. Engeströms (1987, 2001) ekspansive lærings sirkel (Figur 1) visualiserer utviklingsprosessens faser; å stille spørsmål ved etablert praksis, analyse av nåtidas og fortidas praksis, utforming av ny praksis, utprøving og implementering av ny praksis, refleksjon rundt prosessen og konsolidering av ny praksis. Lærings sirkelen kan brukes som analyse- og utviklingsverktøy både for lengre utviklingsløp og enkeltstående utviklingsaksjoner.



Figur 1 Den ekspansive lærings sirkelen (Engeström, 1987)

Aktivitetssystemet (Engeström, 1987) (Figur 2) er en grafisk utvikling av aktivitetsteorien som visualiserer menneskers deltakelse i kollektiv aktivitet og hvordan de ulike faktorene i en virksomhet gjensidig påvirker hverandre. Lærerteamet (subjektet) tar i bruk ulike undervisningsmetoder (kulturelle hjelpemidler) for å skape gode læringsprosesser for elevene (overordnet mål) slik at de lærer (utbytte). Lærernes undervisning og handlinger påvirkes av regler og rammer, av samfunnet og fellesskapet i organisasjonen og av arbeidsdeling og roller. Spenninger i og mellom faktorene i systemet skaper behov og gir muligheter for utvikling.



Figur 2 Aktivitetssystemet (Engeström, 1987)

Med aktivitetssystemet som analyseredskap kan forskeren, gjerne i samarbeid med praktikerne, velge å definere en skole, et lærerteam eller en lærer som systemets subjekt. I skolebasert kompetanseutvikling kan det også være hensiktsmessig å se skolen som et nettverk av team (aktivitetssystem) i interaksjon med hverandre (Engeström, 1987, 2001). Hvert team driver «sin» virksomhet på eget trinn eller innenfor eget fag, men har også felles, skoleomfattende utviklingstiltak og målsettinger. Samarbeid og kunnskapsdeling mellom teamene, såkalt boundary crossing (Engeström & Sannino, 2010), vil her kunne styrke både teamenes og skolens utviklingsprosesser.

Relatert forskning

Ifølge Aspfors, Pörn, Forsman, Salo og Karlberg-Granlund (2015) er ethvert skolebasert utviklingsprosjekt unikt. Dette gjør forskerrollen både krevende og kompleks. Forskeren inspirerer praktikerne, identifiserer skolens behov, bidrar til å etablere felles språk og prosjektforståelse, forhandler rammer og ressurser med skoleledere, sikrer praksisforankrede prosesser, observerer undervisning og veileder kollektive refleksjonsprosesser bl.a. gjennom å strukturere samtalene, bidra til å kontekstualisere både erfaringer og diskusjoner og koble lokale behov til nasjonale strategier. Forskeren tilbyr støtte i form av utviklingsmetoder og -verktøy og er lydhør overfor praktikernes erfaringer og eventuelle motargument (Aspfors et al., 2015).

Huzzard, Ahlberg og Ekman (2010) beskriver aksjonsforskeren som «boundary subject» og «en aktiv konstruktør av den kollektive utforskende samtalen» (s. 293, vår oversettelse). Forskeren er bindeledd mellom prosjektets deltakende grupper og etablerer kollektive refleksjonsprosesser som skaper felles kunnskap og praksis. En slik prosessorientert forskerrolle kan oppleves ny og ukjent for praktikerne, som gjerne forventer at forskeren gir råd og klare svar (Huzzard et al., 2010). Å dreie en tradisjonell og instrumentalistisk etterutdanningskultur for lærere i retning av bærekraftig, kollektiv og lokal kompetanseutvikling kan være en utfordrende prosess for både forskere og deltakende lærere. Varige kommunikasjons- og læringsarenaer må etableres, og forskeren må bidra kontinuerlig på ulike nivå i skolen, både i drøftinger med skoleledere på organisasjonsnivå og i læreres kollektive læringsprosesser og praksisutvikling (Aspfors et al., 2015).

Rosendahl og Rönnerman (2006) beskriver forskeren som en fasilitator som jevnlig møter grupper av lærere for å støtte og utfordre deres læringsprosess. Deres studie viser sprikende forventninger mellom skoleledere, lærere og forskere og behov for å avklare spørsmålet «skal fasilitatoren lære lærerne hvordan de skal undervise, eller bidra med redskap som gjør lærerne i stand til å utvikle undervisningspraksisen på egen hånd?» (Rosendahl & Rönnerman, 2006).

Forsman et al. (2014) finner at endringsprosessen fra tradisjonelle etterutdanningskurs til lokal kollektiv profesjonsutvikling best ivaretas i en kombinasjon av forskning og fasilitering. Fordi skolebasert

kompetanseutvikling handler om å transformere undervisningspraksis og å forske på og stille spørsmål ved lokal skolekultur og strukturer, må praksis utvikles og forskes på parallelt. Forskerne inngår i partnerskap med praktikerne, og lærerne går fra å være utøvere i eller representanter for systemet til å bli forskere i og utviklere av systemet (Forsman et al., 2014).

I skolebasert kompetanseutvikling må forskeren være emosjonelt motakelig for inntrykk og uttrykk, fungere oppbyggende i det forskende partnerskapet, være i besittelse av verdsettende intelligens og la arbeidet være prosessdrevet (Postholm & Skrøvset, 2013). Ifølge Hoekstra og Korthagen (2011) styrkes lærerens endringskapasitet gjennom veiledning som ivaretar både motivasjon, emosjoner og kognisjon. Positivt orientert veiledning, ikke problemfokustert, og meningsorientert refleksjon framfor handlingsorientert refleksjon, er av betydning.

Kontekst

LS er et redskap for skole- og kompetanseutvikling som opprinnelig kommer fra Øst-Asia og som har mye til felles med utviklingsprosesser som aksjonslæring, aksjonsforskning og samskapt læring. I LS samarbeider lærere i grupper om å utvikle egen undervisning og undervisningskompetanse. De velger utviklings- eller forskningsfokus for en «forskningstime» og gjør i fellesskap en grundig planlegging av både undervisning og observasjon av elevenes læringsprosess før de innad i gruppa fordele lærerroller og observatørroller. Etter gjennomført forskningstime reflekterer de over den planlagte og gjennomførte undervisningen ut fra observasjonene av elevenes læringsprosess. Deretter gjennomføres gjerne forskningstimen i en forbedret utgave, før LS-sløyfa avsluttes med erfaringsdeling blant kollegaer (Dudley, 2013).

FoU-prosjektet «LS som metode for skolebasert kompetanseutvikling» ble initiert av to lærerutdannere som hadde fått kjennskap til Lesson Study og skolebasert kompetanseutvikling gjennom den nasjonale skoleutviklingsatsingen «Ungdomstrinn i utvikling» (UiU) (2012–2017). De to lærerutdannerne, hvorav den ene er førsteforfatter av denne teksten, designet et treårig aksjonsforskningsprosjekt der LS skulle tas i bruk som prosessverktøy for kompetanse- og praksisutvikling, og inviterte

to barneskoler til FoU-samarbeid. Underveis i prosjektet har KHAT vokst fram som teoretisk og metodologisk fundament, i kombinasjon med aksjonsforskningen. Modeller fra KHAT er brukt som analyse- og utviklingsredskap både av lærerutdannerne og praktikerne.

Ved Sjøsidan barneskole (fiktivt navn) takket ledere og lærere ja til deltakelse i FoU-prosjektet ut fra et behov for å utvikle mer variert og elevtilpasset undervisning ved skolen og et ønske om å styrke den kollektive lærings- og utviklingskulturen i kollegiet. Skolens sju lærerteam, ledet av en av teamets lærere i en prosesslederrolle, har i løpet av prosjektperioden gjennomført ni LS-sløyfer som aksjoner for skoleutvikling og kompetansebygging. Hver LS-sløyfe gikk over fem uker, med fire timer avsatt til teamenes planlegging av forskningstimen, én time til gjennomføring og observasjon av forskningstimen, to timer til reflekterende evaluering i teamene og to timer til erfaringsdeling i kollegiet. I etterkant av hver LS-sløyfe analyserte lærerutdannerne deltakerlogger og lydopptak fra gjennomført LS-sløyfe. Deretter møtte de skoleledelsen og prosesslederne til samarbeid om ledelse og videre utvikling av LS-prosjektet. Lærerutdannerne har ikke vært til stede i teamenes forskningstimer, men har deltatt i deler av teamenes planleggings- og evalueringsarbeid i fire av ni LS-sløyfer. I sju av sløyfene har de ledet eller deltatt i prosesser med samlet kollegium. Etter første prosjektår ble prosjektperioden utvidet fra tre til fire år, med to LS-sløyfer per skoleår.

Metode

Vi har i denne studien, som er foretatt etter avsluttet FoU-prosjekt, tatt utgangspunkt i FoU-prosjektets samlede datamateriale, som besto av deltakerlogger fra de ni LS-sløyfene og transkriberte lydopptak fra lærerteamenes LS-arbeid og fra lærerutdannernes møter med skoleledelsen og skolens utviklingsgruppe.

Studien er gjennomført som en tredelt analyseprosess i et samarbeid mellom artikkelforfatterne. I første fase, og med bruk av åpen koding fra den konstant komparative analysemetoden (Strauss & Corbin, 1998), ble det søkt etter data i prosjektets datamateriell ut fra spørsmålene: Hvor, når og hvordan har lærerutdannerne deltatt i FoU-arbeidet? I neste fase

ble kodingsprosessen videreført ut fra spørsmålet: «Hva fører lærerutdannerens deltakelse til?». Her ble hovedkategoriene «Emosjonell støtte», «Organisatorisk støtte» og «Prosess-støtte» utviklet. Datamateriale fra «Hvordan har lærerutdannerne deltatt?» genererte underkategorier til hovedkategoriene (Tabell 1).

Tabell 1 Studiens hoved- og underkategorier

Emosjonell støtte	Organisatorisk støtte	Prosess-støtte
Lyttende, åpen og tålmodig	Skrevne avtaler/rammer som evalueres	Modellert profesjonell nysgjerrighet, åpenhet og analytisk væremåte
Etterspurt praktikernes opplevelser, erfaringer og kunnskap	Gjensidige forpliktelser skole-lærerutdannere avklart	Etterspurt praktikernes opplevelser og refleksjoner, lokal kunnskap, utfordringer, dilemmaer
Anonyme logger underveis i prosjektet.	Etablert arenaer for lærings- og utviklingsprosesser	Utviklet og presentert mirrordata fra gjennomført LS-sløyfe som stimuli og grunnlag for neste LS-sløyfe
Takket for logger, deltakelse, innspill og spørsmål	Ni utviklingsaksjoner over fire år	Fokusert på det positive / ønsket praksis og muligheter for styrking og spredning av denne
Forventnings- og rolleavklaringer	LS-prosjektet inn i skolens virksomhets- og møteplaner	Synliggjort utvikling i ønsket retning og spirer til ekspansiv læring
Synliggjort positiv praksis fra alle team	Struktur for interaksjon mellom arenaene	Synliggjort utviklingsmuligheter, oftest gjennom å stille spørsmål
Verdsatt utvikling og spirer til utvikling	Helhetlig, koordinert og distribuert ledelse	Deltatt i teamenes LS-arbeid. Fra bekreftende til gradvis mer utfordrende støtte
Framtids- og mulighetsrettet, ikke bedømmende	Underveisvurdering av og fleksibilitet i rammer og strukturer	Utviklet en prosessmal som styrket struktur og innhold i LS-sløyfene
Verdsatt engasjement, ny-tenking, utprøving, kreativitet	Modeller som visualiserer prosjektets oppbygning og prosess-strukturer	Modellert strukturerte analyse-, lærings- og utviklingsprosesser på alle arenaene
Anerkjent praktikernes opplevelser og utfordringer i utviklingsarbeidet	Organisering ut fra prosjektets ståsted og utvikling	Introduisert verktøy for analyse- og læringsprosesser
Tilbudt støttende/veiledende deltakelse i prosesser		Praktikerne definerte utviklingsbehov og valgte tiltak
Poengtert at praktikerne eier utviklingsprosessene		Prosesser for felles målforståelse, prosjektevaluering og justeringer

(Continued)

Tabell 1 (Continued)

Emosjonell støtte	Organisatorisk støtte	Prosess-støtte
Gitt praktikerne myndighet og handlingsrom		Kollektive analyseprosesser Aktivitetssystemet redskap
Respektert praktikernes valg		Stimulert til koordinert, distribuert ledelse
Verdsett lokal kunnskap og ulike perspektiv		Løftet læringsprosesser fra team til organisasjonsnivå
Nåtidens og fortidas praksis forstått i historisk perspektiv		Oppfordret til kollektive utviklingsområder utviklet bottom-up. Styrket læreplankunnskap og didaktisk analyse Bidratt med fagkunnskap innenfor skolens valgte utviklingsområder Stimulert bruk av fagspråk og nyansert begrepsbruk Sammenholdt praksis/data, teori og styringsdokumenter Introdusert faglitteratur om læringsprosesser, læringsmiljø og ledelse, LS, kollektiv profesjonsutvikling og læringskultur Synliggjort parallelle læringsprosesser på elevnivå og lærernivå, tilknyttet teori Reflektert over ledelsesdilemmaer og utfordringer Metakommunikasjon Lærerutdannernesamarbeid Gjort intern kunnskap eksplisitt Skriftlig- og synliggjort lokalt utviklet kunnskap

Kategorien «Emosjonell støtte» favner lærerutdannelsens bidrag til utvikling av et inspirerende og støttende, men også ansvarlig og utfordrende, kollektivt læringsmiljø. «Organisatoriske støtte» er primært knyttet til lærerutdannelsens samarbeid med skoleledelsen om organisering, ressursdisponering, administrering og etablering av ledelsesstrukturer. «Prosess-støtte» favner lærerutdannelsens bidrag til kvalitet i lærings- og utviklingsprosessene og institusjonalisert kompetanse. Analysen viser at de tre kategoriene har vært i tett samspill og i gjensidig påvirkning av

hverandre. Mirrordata, kollektive analyser, teoretisering og metakommunikasjon har vært sentrale elementer innenfor alle kategoriene.

I tredje fase ble analysen ytterligere spisset gjennom spørsmålet: «Hvordan har lærerutdannerne stimulert til *profesjonalisering innenfra?*». Inspirert av Riessman (2008) konstruerte kapittelforfatterne med utgangspunkt i denne analysen narrativer knyttet til hver av de tre utviklede hovedkategoriene. Narrativene er member-checked (Lincoln & Guba, 1985) med deltakere i studien, og vi presenterer i fortsettelsen studiens funn gjennom de tre narrativene.

Funn

Emosjonelle støtte

Allerede i prosjektets oppstartsfase uttrykte lærerutdannerne anerkjennelse av praktikernes kunnskap og kompetanse. I første møte med kollegiet beskrev de sin motivasjon for FoU-prosjektet som et ønske om å drive praksisnær forskning, bygge kunnskap om LS som utviklingsprosess, løfte fram læreres og lederes erfaringer og utvikle egen kompetanse som lærerutdannere i skolebasert kompetanseutvikling. Praktikerne fikk en innføring i LS og aksjonsforskning, og de ble, med utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap om lærersamarbeid i norske skoler (Kvam, 2018), gjort oppmerksomme på at LS og skolebasert kompetanseutvikling kan oppleves som en ukjent samarbeids- og læringsform.

I møte med utviklingsgruppa uttrykte lærerutdannerne både forventninger og tillit til lærerne og lederne som eiere og drivere av den skolebaserte kompetanseutviklinga: «Vi (lærerutdannerne) skal ikke dominere deres LS-arbeid og deltar derfor ikke i den første LS-sløyfa. Dere skal få sette i gang i ro og fred, men vi ønsker etter hvert å bli med dere i noen av LS-sløyfene for å lære og forhåpentligvis også kunne bidra. Vi har ingen fasit eller oppskrift for ledelse av LS-sløyfer. Målet for første LS-sløyfe er at dere skal prøve LS som prosess». Før første LS-sløyfe oppfordret lærerutdannerne prosesslederne til å være oppmerksomme på læringsmiljøet i teamene: «Alle skal oppleve det ok å være med i LS-arbeidet».

Lærerutdannerne har gjennom hele prosjektperioden verdsatt praktikernes kompetanse og engasjement i utviklingsarbeidet og respektert

deres valg av utviklingstiltak. De har løftet fram praktikernes kunnskap, bl.a. ved å henvise til faglitteratur som var kjent for lærerne, og ved å trekke linjer mellom læreres og elevers læring, og de har etter hver LS-sløyfe presentert mirrordata (Cole & Engeström, 2007) fra teamenes LS-arbeid som viste aktivitet i tråd med utviklingsarbeidets målsetting. Med et historisk blick på lærersamarbeid og skoleutvikling har de initiert forventningsavklaringer og samtaler rundt følelsesmessige opplevelser i endringsprosesser der tidligere «private» sfærer, som planlegging og gjennomføring av undervisning, blir åpne og kollektive. Lærerutdannerne har tilbudt både egen og kollegaers deltakelse i LS-arbeidet.

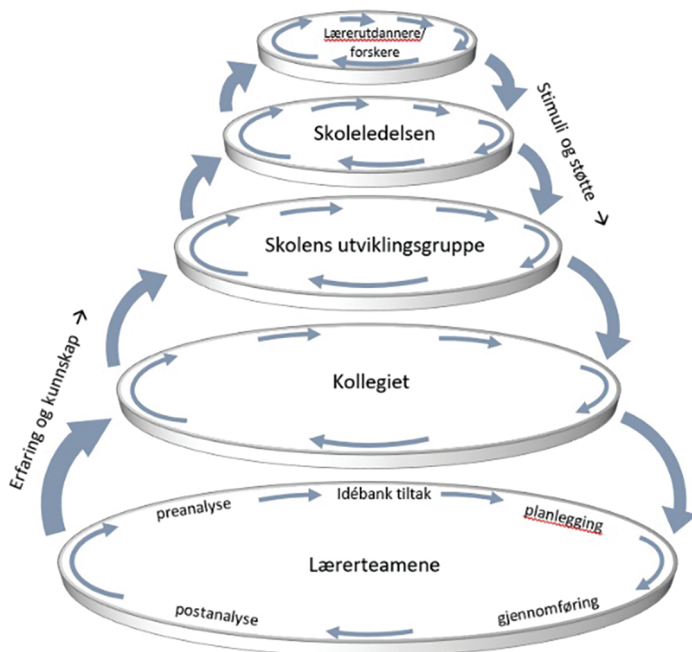
Både i dialog med praktikerne og via anonyme delvis strukturerte deltakerlogger har lærerutdannerne etterspurt praktikernes opplevelser og utbytte av den skolebaserte kompetanseutviklinga, inkludert opplevelsen av lærerutdannerens deltakelse. Deltakerlogger og lydopptak fra lærerteamenes samtaler i LS-arbeidet har gitt kunnskap utover det praktikerne løftet fram i muntlig dialog. Negative erfaringer er imøtekommet på en ivaretaende måte og reflektert over i møter med skoleledelsen, utviklingsgruppa eller kollegiet i den hensikt å finne tiltak for forbedring. Der lærerutdannerne ved prosjektstart var overveiende støttende i møte med praktikerne, har de utover i prosjektet vært både støttende og utfordrende. De har lyttet, men også etterspurt kunnskap og refleksjon. For å inkludere nytilsatte har lærerutdannerne og rektor årlig presentert FoU-prosjektet og LS i kollegiet.

Organisatoriske støtte

Samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerutdannerne var ved prosjektstart rettet mot å tilpasse FoU-prosjektets design til Sjøsidens barneskole og å etablere en felles forståelse av LS, skolebasert kompetanseutvikling og aksjonsforskning. Lærerutdannerne initierte prosesser som avklarte at rektor var den formelle lederen av utviklingsarbeidet ved skolen, og at LS-sløyfene skulle gjennomføres i skolens sju etablerte lærerteam, med erfaringsdeling i samlet kollegium. Skoleledelsen utnevnte en prosessleder for hvert team, og det ble etablert en utviklingsgruppe bestående av skoleledelsen og teamenes prosessledere. FoU-prosjektets målsetting, rammer, roller og organisering ble nedfelt i en skriftlig samarbeidsavtale. Skoleledelsen har i prosjektperioden sørget for avsatt tid til de ni LS-sløyfene i skolens

planer, møtetid for utviklingsgruppa, vikarordning for forskningstimene og en organisering av teamenes samarbeidstid som var tilpasset LS-prosessen struktur. Lærerutdannerne har primært samarbeidet med utviklingsgruppa og skoleledelsen, men de har også ledet eller deltatt i prosesser med samlet kollegium og deltatt i deler av teamenes LS-arbeid.

Prosjektet har gjennom de ni utviklingsaksjonene vært i stadig utvikling, også organisatorisk. Prosjektperioden ble etter første prosjektår utvidet fra tre til fire år, slik at antall LS-sløyfer per år ble redusert fra tre til to. Tiltak for å styrke teamenes arbeid i LS-sløyfa førte til justeringer i organiseringen av teamenes samarbeidstid, og felles utviklingsområder for teamenes LS-arbeid gjorde at sløyfenes oppstartsfasen ble utvidet med tid til felles teoretisering innenfor valgt utviklingsområde. Der lærerutdannerne ved prosjektstart framstilte prosjektets struktur som en lineær modell med ledelsesmøter som bindeledd mellom teamenes ni LS-sløyfer, ble den skolebaserte kompetanseutviklinga ved prosjektslutt, i dialog mellom lærerutdannere og rektor, beskrevet som en kontinuerlig utviklingspiral med koordinerte lærings- og utviklingsprosesser i og mellom team, kollegium, utviklingsgruppe, skoleledelse og lærerutdannere (Figur 3).



Figur 3 Kollektiv læring og ledelse i skolebasert kompetanseutvikling (Vasseljen, 2020)

Modellen visualiserer hvordan praktikernes erfaringer og mirrordata (Cole & Engeström, 2007) fra gjennomført LS-sløyfe bringes til analyse- og refleksjonsprosesser i kollegiet, i utviklingsgruppa, hos skoleledelsen og hos lærerutdannerne. Støtte og stimuli for videre utvikling bringes så i spiral tilbake til lærerteamenes neste LS-sløyfe. I denne kontinuerlige evaluerings- og utviklingsprosessen inngår organisatoriske tilrettelegginger og fleksible strukturer som støtte og stimuli.

Prosess-støtte

I møte med praktikerne har lærerutdannerne gjennom hele prosjektperioden initiert kollektive lærings- og utviklingsprosesser. De har etterspurt praktikernes erfaringer fra LS-arbeidet, presentert mirrordata fra gjennomført sløyfe, sammenholdt praktikernes erfaringer og mirrordataene med sentrale styringsdokumenter og forskningsbasert kunnskap, og introdusert verktøy for kollektiv kunnskapsbygging og praksisutvikling. Lærerutdannerne har i sine presentasjoner av mirrordata vektlagt å synliggjøre og verdsette positiv praksis og spirer til utvikling. De har introdusert forskningsbasert kunnskap innenfor tema som LS, undervisningsplanlegging, observasjon, profesjonelle læringsfelleskap, utforskende læringsprosesser og utviklingsledelse, og de har brukt profesjonsbegrep som utforskende samtale, didaktisk analyse, kraftfull refleksjon³ (Søndenå, 2004), og ekspansiv læring (Engeström, 1987). Lærerutdannerne har også modellert bruk av diskursanalyse (Dudley, 2013) og analyseprosesser ved hjelp av Engestrøms (1987) aktivitetssystem.

I møter med utviklingsgruppa har lærerutdannerne primært presentert mirrordata og kunnskap knyttet til teamsamtalenes innhold, form og struktur. Mirrordata knyttet til samtalenes innhold bidro til å rette deltakernes oppmerksomhet mot tema som undervisningsplanlegging, observasjon, elevmedvirkning, anerkjennelse, elevsamarbeid, språkutvikling, utforskende arbeidsformer og læringsamtaler. Mirrordata knyttet til samtaleform og struktur bevisstgjorde prosesslederne på betydningen

3 Kraftfull refleksjon forstått som tenkning som overskrider det som allerede er tenkt og gjort (Søndenå, 2004).

av å bremse den praktiske undervisningsplanlegginga i LS-sløyfenes oppstartsfase, å strukturere samtalene for å holde felles fokus og å stille spørsmål som inviterer til kunnskapsdeling og analytiske og utforskende samtaler.

Flere prosessledere fant det krevende å lede teamene til utforskende samtaler i de første LS-sløyfene. Foruten å tilby sin deltakelse som utforskende samtalepartner i teamenes LS-arbeid, og å oppfordre skolelederne til det samme, begynte lærerutdannerne å utvikle en prosessmal som kunne styrke teamenes LS-prosess. Malen ble utviklet i dialog med skolens utviklingsgruppe og bygd rundt positive mirrordata fra teamenes LS-arbeid. Den ble i løpet av prosjektperioden utviklet til en skriveramme med fem faser; en preanalyse der teamene ut fra kollektiv elevkunnskap, læreplankunnskap, didaktisk og pedagogisk kunnskap formulerte forskningstimens mål, en idemyldringsfase for forslag til og vurdering av læringsaktiviteter, deretter en fase for design av forskningstimen, etterfulgt av gjennomføring og observasjon av forskningstimen og en avsluttende postanalyse med refleksjon og kunnskapsutvikling. Innenfor hver fase utviklet lærerutdannerne forslag til spørsmål som kunne stimulere til utforskende samtaler. Lærere skrev i logg: «Prosessmalen var veldig god å bruke og den utfordret tankegangen vår. Den faglige og pedagogiske analysen hadde nok ikke hatt like stor plass uten malen». En prosessleder skrev: «Det ble enklere å engasjere de andre lærerne på trinnet, og jeg føler vi har deltatt mer på lik linje! Prosessmalen var til stor hjelp, spesielt i planlegginga.» Prosessmalen ble evaluert og forbedret fra sløyfe til sløyfe. Noen prosessledere og lærere fant denne utviklingsprosessen krevende og ønsket å bruke et ferdig utviklet verktøy. Andre fant prosessen med å utvikle verktøy ut fra egen praksis engasjerende: «Interessant at utforminga av prosessmalen denne gangen gjorde at vi kom opp med mange flere ideer og fikk diskutert mye interessant rundt det».

De gangene lærerutdannerne deltok i teamenes LS-arbeid, skjedde dette etter avtale med prosesslederne. De stilte «positivt nysgjerrige» spørsmål for å få tilgang til lærernes kunnskap og praksis, etterspurte de fagspesifikke og fagovergripende målene for forskningstimen, rettet oppmerksomheten mot elevenes rolle i undervisninga, initierte hypoteser som grunnlag for observasjon og evaluering og veiledet teamene gjennom

LS-sløyfas og prosessmalens faser. Lærerutdannerne oppmuntret lærerne til å være kreative og utforskende i metodevalg og ga iblant konkrete innspill til læringsaktiviteter i den hensikt å stimulere til pedagogisk nytenking, økt elevaktivitet og utforskende læringsprosesser i undervisninga.

Tidlig i prosjektperioden viste mirrordata fra teamenes LS-arbeid flere aktuelle utviklingsområder som var felles for de sju lærerteamene. Utviklingsgruppa valgte etter dette å foreslå kollektive utviklingsområder for LS-sløyfene. Lærerutsagn som «Jeg har hatt utbytte av å se viktigheten av å fokusere på fagovergripende mål som f.eks. samarbeidslæring» og «Mål og generell del i LKo6 er nå naturlig med i planlegginga» viser at kollektive fagovergripende utviklingsområder har styrket teamenes ivaretagelse av læreplanens generelle del.

I samarbeid med samlet kollegium har lærerutdannerne initiert erfaringsdeling og refleksjonsprosesser i små grupper på tvers av team, og de har ledet kollektive refleksjonsprosesser rundt prosjektets helhetlige utvikling. De har også beskrevet utviklingsarbeidet som en prosess gjennom initiering, implementering og institusjonalisering (Fullan, 2016) med prosjektperiodens ni LS-sløyfer som implementeringsfasen. Med Engeströms (1987) aktivitetssystem som analyseredskap har de synliggjort hvordan LS ikke bare har påvirket undervisninga og lærernes undervisningskompetanse, men også teamenes samarbeidskompetanse, lærernes læreplanforståelse og refleksjoner rundt egen rolle, og skolens kollektive læringskultur. Prosessledere kommenterte: «Vi har utvikla oss. Merker det sjøl. Nyttig for alle å se tilbake. Vi har andre samtaler nå enn vi hadde i starten. LS har vært litt ”pes”, men vi tenker annerledes nå, stiller andre spørsmål».

Flere av refleksjonsprosessene som ved prosjektstart ble gjennomført i utviklingsgruppa, ble utover i prosjektperioden, etter forslag fra lærerutdannerne, gjennomført i samlet kollegium. Prosesslederne opplevde dette positivt: «Det var bra at oppstarten for sløyfa ble tatt i plenum og ikke bare i utviklingsgruppa. Arbeidet går lettere når alle har fått samme info før oppstart». Kollegiet har også blitt en viktig arena for felles faglig teoretisering innenfor de kollektive utviklingsområdene.

Lærerutdannernes møter med skoleledelsen har vært en arena både for avklaring av lærerutdannernes bidrag i forestående møter med

utviklingsgruppa og kollegiet, og for refleksjon rundt ledelse av skolebasert kompetanseutvikling og etablering av profesjonelle læringsfelleskap. Lærerutdannerne har, med referanse til forskningsbasert teori og deltakerlogger, poengtert verdien av skoleledelsens deltakelse i lærernes utviklingsprosesser. De har også synliggjort betydningsfull utviklingsledelse utøvd av lærere *uten* formelt lederansvar. Skoleledelsen og lærerutdannerne har funnet både utfordringer og muligheter i det å kombinere skolens LS-arbeid med utviklingstiltak styrt ovenfra, og deres mange refleksjonstema kan sammenfattes i spørsmålene: «Hvordan støtte prosesslederne og bidra til kvalitet i teamenes LS-arbeid?», «Hvordan etablere helhetlige, kollektive lærings- og utviklingsprosesser i organisasjonen?» og «Hvor ofte, over hvor lang tid og med hvilken støtte må LS praktiseres for å bli en etablert utviklingsprosess i organisasjonen?».

Prosesslederutsagn som «Det var utfordrende at få av oss (teamet) hadde vært med i denne prosessen (LS) tidligere» og lærerutsagn som «Merker at det (teamets LS-arbeid) lugger, at vi jobber mot innarbeidede vaner. Mer fabrikkfokus på det vi driver med til daglig. Vi har et ekstremt behov for å få det unnagjort. Vanskelig å slå av dette» underbygger en kollektiv erfaring av at prosessen med å etablere LS som verktøy for skolebasert kompetanseutvikling påvirkes av mange faktorer og krever endring av etablert praksis og målrettet innsats over tid. Rektor uttrykker ved prosjektslutt at han ser en positiv utvikling både i hvordan lærerne samarbeider, og i hvordan de planlegger undervisning. Han ser imidlertid at lærernes overføring av kunnskap fra LS-sløyfene til egen undervisning varierer, og at lærere og team har behov for ulik støtte i utviklingsprosessen.

Analyse og diskusjon

Profesjonalisering innenfra (Dahl, 2016) fordrer profesjonsutøvere som er motiverte og tar ansvar for å delta i kollektive og utforskende lærings- og utviklingsprosesser. Det fordrer også lokal prosesskompetanse innenfor undersøkende og kunnskapsbyggende prosesser (Postholm, 2018), strukturer og ressurser for slike prosesser, og helhetlig, distribuert og koordinert ledelse av lærings- og utviklingsprosessene (Spillane, Halverson &

Diamond, 2004). Studien viser, i likhet med Aspfors et al. (2015), at lærerutdannelsens bidrag i den skolebaserte kompetanseutviklingen har favnet vidt. Kategoriene «Emosjonell støtte», «Organisatorisk støtte» og «Prosess-støtte» har mye til felles med Postholms (2019) funn om betydningen av å ivareta både kultur, struktur og innhold i utviklingsprosesser. De favner også Hoekstra og Korthagens (2011) vektlegging av motivasjon, emosjon og kognisjon i veiledning.

Vi finner i kategorien «Emosjonell støtte» lærerutdannere som har motivert og støttet praktikerne gjennom å etterspørre og verdsette deres kunnskap og erfaringer, invitere til kollektive utforskende prosesser og samskapt læring (Elden & Levin, 1991) og stille egen kompetanse til rådighet. De har gjennom hele prosjektperioden løftet fram etablert praksis og utvikling som er i tråd med prosjektets målsetting, og de har initiert prosesser for å etablere og opprettholde en kollektiv forståelse av prosjektets hensikt, mål og ståsted (Postholm & Moen, 2018). I tråd med aksjonsforskning (Postholm, 2007; Elden & Levin, 1991) og DWR (Engeström & Engeström, 1986) har praktikerne vært eierne av utviklingsarbeidet. Lærerutdannerne har støttet og stimulert praktikerne i arbeidet med å etablere profesjonelle læringsfellesskap (Vescio et al., 2008), identifisere lokale utviklingsbehov (Aspfors et al., 2015) og finne tiltak for praksisforbedringer og utvikling av egen profesjonell virksomhet (Forsman et al., 2014). De har initiert metakommunikasjon og kollektiv refleksjon rundt praktiske, kognitive og emosjonelle utfordringer knyttet til utviklingsprosessene, og skoleledere og prosessledere er veiledet til å gi tilpasset støtte og stimuli til team og lærere. Lærerutdannerne har gjennom hele prosjektperioden opprettholdt et mulighetsrettet, ikke problemorientert, fokus (Hoekstra & Korthagen, 2011) i utviklingsarbeidet, og deltakerloggene har vært en arena for anonym kommunikasjon av erfaringer og opplevelser.

Aspfors et al. (2015) påpeker betydningen av avklarte og forpliktende avtaler, strukturer for læringsprosesser og etablering av varige kommunikasjons- og læringsarenaer i skolebasert kompetanseutvikling. Når det gjelder «Organisatorisk støtte», viser vår studie at FoU-prosjektets design, med ni utviklingsaksjoner fordelt over fire år, har gitt praktikerne erfaring med en utviklingsprosess der lærerteamene er gitt strukturer

og handlingsrom til å være undersøkende, lærende og utviklende i egen praksis, både i og mellom utviklingsaksjonene. Lærerne har, i tillegg til lærerteamenes LS-arbeid, deltatt i lærings- og utviklingsprosesser i samlet kollegium og i små grupper på tvers av team. Alle teamene har også hatt en representant i skolens utviklingsgruppe. Denne organiseringen har gitt koordinerte og varierte samarbeidsarenaer, demokratiske prosesser og en fruktbar balanse mellom autonomi i teamene og helhetlig utviklingsarbeid i organisasjonen. Her finner vi flere likhetstrekk med Engeströms (1987) nettverk av team og prosesser for «boundary crossing» (Engeström & Sannino, 2010). Gjennom å avklare og skriftliggjøre prosjektets rammer og å bygge på skolens etablerte strukturer for ledelse og arenaer for kollegasamarbeid har lærerutdannerne bidratt til forutsigbarhet for deltakerne og organisatorisk stabilitet i utviklingsarbeidet.

Av studien framgår det at utviklingsgruppa har vært en viktig arena for koordinert og helhetlig ledelse av de mange utviklingsprosessene i organisasjonen, inkludert organisatorisk tilrettelegging. Organisatoriske justeringer som er gjort i løpet av prosjektperioden, viser en kombinasjon av stabilitet og fleksibilitet i utviklingsarbeidets strukturer som både har styrket prosjektets lærings- og utviklingsprosesser og gitt deltakerne verdifulle erfaringer innenfor organisatorisk tilrettelegging for prosessdrevet utviklingsarbeid. Modellen «Kollektiv læring og ledelse i skolebasert kompetanseutvikling» (Vasseljen, 2020), som visualiserer prosjektets arenaer for kollektive lærings- og utviklingsprosesser og interaksjonen mellom disse, er både en dokumentasjon av utviklet kunnskap i prosjektet, et redskap for å etablere og bevare en felles forståelse av utviklingsarbeidets prosesser og et redskap for videreføring av kunnskap til framtidige utviklingsprosjekt. Lærerutdannerne organisatoriske støtte i utviklingsarbeidet har bidratt til organisatoriske avklaringer, stabile, men fleksible organisatoriske rammer, distribuert og koordinert ledelse og en helhetlig struktur med interaksjon mellom utviklingsarbeidets mange prosesser og arenaer.

Funn knyttet til kategorien «Prosess-støtte» viser forskende og prosessorienterte lærerutdannere som i tillegg til å styrke lærerteamenes LS-prosess også har vært aktive konstruktører av den kollektive, utforskende samtalen (Huzzard et al., 2010) i møter med utviklingsgruppa,

kollegiet og skolelederne. Studien viser at LS, aksjonsforskning og KHAT har vært gode verktøy for praksisforankrede, analytiske og utforskende prosesser. Prosessene har bidratt til å myndiggjøre praktikerne, og lærerutdannerne har gått inn i formativt intervensjonerende forskerroller (Engeström & Sannino, 2010, s. 15) i den hensikt å støtte og stimulere praktikerne til eierskap, kompetansebygging og kvalitet i utviklingsprosessene. Utviklingsarbeidet kan beskrives som en fireårig utviklingsspirale med ni LS-sløyfer som utviklingsaksjoner, der hver aksjon skjer i et samspill mellom lærerteam, kollegium, utviklingsgruppe, skoleledelse og lærerutdannere. Lærerutdannerens rolle har vært å støtte og stimulere til læring og utvikling gjennom å bringe forskning, prosessverktøy og ekstern kunnskap inn i den lokale utviklingsspiralen. Selv om praktikerne har sittet i førersetet, har lærerutdannerne, gjennom presentasjon av mirrordata og introduksjon av prosessverktøy og teori, hatt kraftfulle stemmer i utviklingsarbeidet. Vi finner at lærerutdannerne har hatt et kritisk og lærende blikk på egen rolle. De har etterspurt praktikernes ønsker for og utbytte av samarbeidet, initiert forventningsavklaringer, respektert praktikernes avgjørelser og hele tiden søkt å møte praktikerne med positiv støtte og motiverende stimuli i deres nærmeste utviklingszone.

Gjennom kontinuerlig forskning, presentasjon av mirrordata (Cole & Engeström, 2007) og member-checking (Lincoln & Guba, 1985) i form av kollektive analyse- og refleksjonsprosesser har lærerutdannerne invitert til samskapt forskning, modellert forskningsbasert utviklingsarbeid og gitt praktikerne verktøy for å kunne ivareta en forskende tilnærming i framtidige utviklingsprosjekt. Forskningsarbeidet har rettet deltakernes oppmerksomhet mot lærerteamenes og skolens aktuelle utviklingsnivå (Vygotsky, 1978), eller nåværende hverdagshandlinger, og deres nærmeste utviklingszone der ny *kollektiv* praksis kan utvikles (Engeström, 1987). Studien viser at lærerutdannerens presentasjon av mirrordata har synliggjort prosjektets positive utvikling, styrket praktikernes grunnlag for vurderinger og valg av aksjoner (Postholm, 2007) og bevisstgjort både lærere og ledere på verdifull kompetanse i egen organisasjon. Fordi den kontinuerlige forskningen både har støttet utviklingsarbeidet gjennom de ni aksjonene og resultert i publikasjoner som er tilgjengelige for andre, vil den ha både intern og ekstern nytte.

I sitt arbeid med å stimulere til kollektiv og kraftfull refleksjon (Søndenå, 2004), kunnskapsbygging og praksisutvikling har lærerutdannerne initiert refleksjonsprosesser som innholdsmessig har pendlet mellom praksis, innsamlet data og teori (Postholm, 2007). Deres presentasjon av mirrordata, henvisning til styringsdokument, introduksjon av teori og bruk av analyseverktøy har, i møte med praktikernes erfaringer og kunnskap, bidratt til kollektive analytiske læringsprosesser og samskapt læring (Elden & Levin, 1991).

Ledere og lærerutdannere har samarbeidet om å være bindeledd, eller «boundary subjects» (Huzzard et al., 2010), mellom de ulike arenaene og gruppene i prosjektet. Lærerutdannerne har gjort prosessledere og skoleledere oppmerksomme på betydningen av å ha blick for spirer til nytenking og ekspansiv læring (Engeström, 2001) i teamenes LS-arbeid, og dette har ledet til utvikling av strukturer og prosesser som har økt kvaliteten i LS-sløyfenes erfaringsdeling, og som kan løfte innovative prosesser og kraftfull refleksjon (Søndenå, 2004) fra team til organisasjonsnivå.

Lærerutdannelsens utvikling av prosessmal for teamenes LS-arbeid har bidratt til økt kvalitet i LS-sløyfene. Prosessmalen har styrket lærerteamenes selvstendighet i LS-arbeidet, invitert teamets lærere til kollektiv ledelse av teamsamtalene og blitt et verktøy for profesjonelle læringsfellesskap (Vescio et al., 2008) som kan videreføres til framtidige utviklingsprosesser.

Metakommunikasjon rundt prosjektets prosesser, i samspill med prosessverktøy og modeller, har styrket praktikernes bevissthet og refleksjon rundt individuelle og kollektive lærings- og utviklingsprosesser og bygd kollektiv prosesskompetanse innenfor undersøkende og kunnskapsbyggende prosesser. I disse prosessene har lærerutdannerne forankret utviklingsprosjektet i styringsdokumenter og teori om profesjonelle læringsfellesskap (Vescio et al., 2008) og profesjonalisering innenfra (Dahl, 2016), og synliggjort og kommentert de koordinerte utviklingsprosessene mellom team, kollegium og utviklingsgruppe.

Det framgår av studien at den skolebaserte kompetanseutviklingen og samarbeidet mellom praktikere og lærerutdannere har vært i utvikling fra hovedsakelig handlingsorienterte, organisatoriske og lederstyrte prosesser i prosjektets startfase til stadig mer demokratiske og

meningsorienterte prosesser (Hoekstra & Korthagen, 2011). Prosjektets fokus har ekspandert fra teamenes LS-arbeid til å favne både samspillet mellom de ulike faktorene i virksomheten og lærings- og ledelsesprosesser på organisasjonsnivå (Engeström, 1987, 2001). Lærernes kunnskap om tilrettelegging for kollektive, utforskende lærings- og utviklingsprosesser på lærernivået har hatt direkte overføringsverdi til lærernes planlegging av elevenes læringsprosesser. Der lærerutdannerne og skoleledelsen i prosjektets startfase vektla opprettelse av prosesslederroller og fordeling av ansvar, har det utover i prosjektet vokst fram et distribuert og relasjonelt ledelsesperspektiv der oppmerksomheten er flyttet fra definerte lederroller til ledelse forstått som et samspill mellom de formelle lederne, lærerne, situasjonen, strukturer og verktøy (Spillane et al, 2004). Ved prosjektslutt ledes ikke utviklingsarbeidet av skoleledere og prosessledere alene, men også av engasjerte lærere uten formelt lederansvar og gjennom strukturer og verktøy som LS og den utviklede prosessmalen.

Studien viser lærerutdannere som gjennom emosjonell støtte har verdsatt lærernes praksisnære kunnskap, vært støttende i utfordrende endringsprosesser, synliggjort utviklingen av lokal utviklingskompetanse og inspirert lærerne til å være kollektivt utforskende i egen praksis. Motiverte lærere har vist ansvarlighet og vært aktive bidragsytere i kollektive og utforskende læringsprosesser. Lærerutdannerens organisatoriske støtte har bidratt til helhetlig, distribuert og koordinert ledelse av den skolebaserte kompetanseutviklinga og etablering av forutsigbare, men fleksible rammer og strukturer. Skoleledelsen har, i samarbeid med lærerutdannerne, utviklet strukturer for koordinerte lærings- og utviklingsprosesser som vil ha overføringsverdi til senere utviklingsprosjekt. Gjennom forsknings- og kunnskapsbasert prosess-støtte og metakommunikasjon har lærerutdannerne bidratt til utvikling av lokal kompetanse innenfor undersøkende og kunnskapsbyggende prosesser (Postholm, 2018). Praktikernes elevkunnskap, læreplankunnskap, profesjonsspråk og kunnskap knyttet til kollektive utforskende læringsprosesser, skoleutvikling og organisatorisk læring er styrket. Lederne har erfart betydningen av å gi tilpasset støtte og stimuli til lærerne i utviklingsprosessene, og de har sett verdien av å bringe spirer til utvikling fra team til organisasjonsnivå. Vi finner at det er utviklet lærings- og

utviklingskompetanse i organisasjonen (Klev & Levin, 2009), lærernes profesjonsfellesskap er styrket, og både lærere og ledere er rustet for deltagelse i prosesser der profesjonalisering innenfra komplementerer myndighetenes utviklingsstrategier utenfra (Dahl, 2016).

Konkluderende refleksjoner

Profesjonalisering innenfra fordrer praktikere som gjennom kollektive prosesser forvalter normer og standarder, bygger kunnskap og kompetanse og driver aktiv skoleutvikling. Studien som her er presentert, gir kunnskap om hvordan forskende og prosessorienterte lærerutdannere kan være støttespillere og pådrivere i en skoles etablering av profesjonelle læringsfellesskap og implementering av kollektive og utforskende lærings- og utviklingsprosesser. Ved Sjøsidens barneskole har skolens lærere og ledere vært utviklingsarbeidets eiere og beslutningstakere. Studien viser lærerutdannere som har stimulert praktikernes ni utviklingsaksjoner gjennom emosjonell støtte, organisatorisk støtte og prosess-støtte. Deres emosjonelle støtte har vært rettet mot å styrke praktikernes tillit til egen kunnskap og utviklingskompetanse, å støtte utviklingen av et kollektivt utforskende læringsmiljø og å motivere praktikerne til profesjonell ansvarlighet, praksisutvikling og kunnskapsbygging. Innenfor organisatorisk støtte har lærerutdannerne initiert og samarbeidet med skoleledelsen om etablering av forutsigbare, men fleksible strukturer og ledelse av helhetlig skolebasert kompetanseutvikling gjennom distribuert og koordinert ledelse. Kategorien «Prosess-støtte» viser forskende og prosessorienterte lærerutdannere som gjennom introduksjon av LS og andre prosessverktøy, og gjennom å sammenholde intern kunnskap med mirrordata og ekstern kunnskap, har styrket de kollektive lærings- og utviklingsprosessene i prosjektet og bidratt til utvikling av kollektive FoU-ferdigheter ved skolen.

Skolebasert kompetanseutvikling og utviklingsmetoder der lærere er forskende i egen praksis, representerer en ny lærerutdanningsvei og en dreining fra resept- og svarkultur til en spørre- og undringskultur (Tiller & Brekke, 2013). Definerer vi kultur som en gruppes handlinger og de overbevisningene de knytter til sine handlinger (Wolcott, 2008), finner vi

at en kulturrendring fordrer både praksisendring og nytenkning. Studien viser at det i løpet av de ni LS-sløyfene har foregått mange prosesser som kan betegnes som praksisendring, nytenking, utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og spirer til kulturrendring og profesjonalisering innenfra. Studien gir imidlertid ikke grunnlag for å hevde at disse prosessene er konsolidert og etablert som ny kollektiv aktivitet (Engeström, 1987) i organisasjonen. Lærerutsagn som «LS har vært litt 'pes', men vi tenker annerledes nå, stiller andre spørsmål» indikerer dog at en spørre- og undringskultur er i framvekst. Både tenkning og samarbeidspraksis er endret.

FoU-prosjektet har, foruten å styrke den skolebaserte kompetanseutviklinga, styrket lærerutdannelsens FoU-kompetanse og bidratt til kollektiv læring og kompetansebygging mellom praktikere og lærerutdannere. Vi finner i skolebasert kompetanseutvikling mange arenaer der forskende lærerutdannere kan delta, ikke bare for å stimulere praktikernes lærings- og utviklingsprosesser, men også for å bidra til samskapt læring der ny kunnskap genereres i samspill mellom det interne, praksisorienterte perspektivet og det eksterne, vitenskapelige perspektivet (Elden & Levin, 1991). Slike prosesser fremmer læring hos alle deltakere, også lærerutdannerne.

Referanser

- Aspfors, J., Pörn, M., Forsman, L., Salo, P. & Karlberg-Granlund, G. (2015). The researcher as a negotiator – exploring collaborative professional development projects with teachers. *Education Inquiry*, 6(4), 401–416. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27045>
- Cole, M. & Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. I J. Valsiner & A. Rosa (Red.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (s. 484–507). New York: Cambridge University Press.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120234>
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107–121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>

- Elden, M. & Levin, M. (1991). Cogenerative learning: Bringing participation into action research. I W. F. Whyte (Red.), *SAGE focus editions: Participatory action research* (s. 127–142). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412985383>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. & Engeström, R. (1986). Developmental work research: The approach and the application of cleaning work. *Nordisk Pedagogik*, 6, 2–15.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Forsman L., Karlberg-Granlund G., Pörn M., Salo P. & Aspfors J. (2014). From transmission to site-based professional development. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (Pedagogy, education and praxis) (s. 113–132). Rotterdam: Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-722-3_7
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5.utg.). London: Routledge.
- Hoekstra, A. & Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76–92. <https://doi.org/10.1177/0022487110382917>
- Huzzard, T., Ahlberg, B. M. & Ekman, M. (2010). Constructing interorganizational collaboration: The action researcher as boundary subject. *Action Research*, 8(3), 293–314. <https://doi.org/10.1177/1476750309335206>
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg. red.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/doc1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf
- Kvam, E. (2018). *Læreres kollegasamtaler: Om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif: Sage.
- Lund, A., Jakhelln, R. & Rindal, U. (2015). Fremragende lærerutdanning – hva er det, og hvordan kan vi få det? I A. Lund, R. Jakhelln & U. Rindal (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 13–36). Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning: forskere og praktikere i gjensidig bytteforhold. I M. B. Postholm (Red.), *Forsk med!* (s. 12–33). Oslo: Damm.
- Postholm, M. B. (2016). Collaboration between teacher educators and schools to enhance development. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 452–470. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1225717>
- Postholm, M. B. (2018). Case A. I M. B. Postholm (Red.), *Skole- og utdanningssektoren i utvikling*. (s. 99–162). Bergen: Fagbokforlet.
- Postholm, M. B. (2019). The teacher educator's role as enacted and experienced in school-based development. *Teachers and Teaching*, 25(3), 320–333. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1587403>
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: Metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg. red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Skrøvset, S. (2013). The researcher reflecting on her own role during action research. *Educational Action Research*, 21(4), 506–518. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.833798>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Rosendahl, B. & Rønnerman, K. (2006). Facilitating school improvement: The problematic relationship between researchers and practitioners. *Journal of In-Service Education*, 32(4), 497–509. <https://doi.org/10.1080/13674580601024457>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Steen-Olsen, T. & Eikseth, A. G. (2007). utfordringer og dilemmaer i starten på et aksjonsforskningsprosjekt. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 1, 25–43.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. utgave). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. & Brekke, M. (2013). Læreren som forsker og den nye utdanningsveien. I M. Brekke & T. Tiller (Red.) *Læreren som forsker* (s. 277–284). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013–2017*. Hentet fra <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/>

- Vasseljen, N. A. (2020). Cultural-historical activity theory framing and guiding professional learning in school-based development. I M. B. Postholm & F. Vennebo (Red.), *Applying cultural historical activity theory in educational settings* (s. 126–144). Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429316838>
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wolcott, H. (2008). *Ethnography – a way of seeing* (2. utg.). Lanham: AltaMira Press.