

LÆRING OG LEDELSE AV LÆRING

*Et aksjonslæringsprosjekt med aktivitetsteori som
analyseverktøy.*

Kari Aaneby, Halvor Bjørkgarden og Solveig Heier Johannesen.



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

1.mai 2006

Innhold

INNHold	1
FORORD	5
1. INNLEDNING	6
1.1 ET VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	6
1.2 PRESENTASJON AV TEMA.....	7
1.2.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	7
1.2.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	8
2. SKOLELEDELSE	12
2.1 INNLEDNING	12
2.2 SKOLELEDELSE I DEN NASJONALE OG KOMMUNALE KONTEKST	13
2.3 ET TEORETISK GRUNNLAG FOR SKOLELEDELSE	17
2.4 DELTAKERORIENTERT ELLER STYRINGSORIENTERT PROFESJONALITET	18
2.4.1 EN STYRINGSORIENTERT PROFESJONALITET	18
2.4.2 EN DELTAKERORIENTERT PROFESJONALITET (DEMOCRATIC)	19
2.5 LEDELSE OG TID.....	23
2.6 ET RELASJONELT PERSPEKTIV PÅ LEDELSE.....	27
2.7 DISTRIBUTUERT LEDELSE OG AKTIVITETSTEORI.....	29
2.7.1 DISTRIBUTUERT LEDELSE	29
2.7.2 AKTIVITETSTEORI.....	30
2.8 KRITIKK AV AKTIVITETSTEORI	38
2.9 OPPSUMMERING	40
3. LÆRING OG LEDELSE AV LÆRING	42

3.1	INNLEDNING	42
3.2	KOGNITIVT OG KONSTRUKTIVISTISK PERSPEKTIV PÅ LÆRING	42
3.3	SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV PÅ LÆRING	43
3.3.1	<i>SPRÅK OG REDSKAPER</i>	44
3.3.2	<i>TILEGNESEMETAFOREN OG DELTAGERMETAFOREN</i>	50
3.3.3	<i>SITUERT LÆRING OG PRAKSISFELLESSKAP</i>	51
3.4	ORGANISASJONSLÆRING.....	53
3.4.1	<i>SKOLEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON</i>	53
3.5	LEDELSE FOR LÆRING.....	54
3.5.1	<i>ULIKE LÆRINGSMULIGHETER – GORDON WELLS LÆRINGSSPIRAL</i>	55
3.6	AKSJONSLÆRING.....	58
3.6.1	<i>HVA ER AKSJONSLÆRING?</i>	59
3.6.2	<i>AKSJONSLÆRINGSOPPLEGGET</i>	60
3.6.2	<i>REFLEKSJON OG DEN REFLEKTERTE PRAKTIKER</i>	61
3.7	OPPSUMMERING	62
4.	FORSKNINGSOPPLEGGET	65
4.1	AKSJONSFORSKNING SOM FORSKNINGSSTRATEGI	65
5.	UNDERSØKELSESDSIGN - METODE, BEARBEIDING OG DILEMMAER.....	73
5.1	INNLEDNING	73
5.2	HERMENEUTIKK	73
5.3	UTVELGELSE AV CASE OG TEORETISK SAMPLING	75
5.4	CASE SOLLIA SKOLE	77
5.4.1	<i>ORGANISERT LÆRERSAMARBEID PÅ SOLLIA SKOLE</i>	79
5.4.2	<i>DE TRE LÆRERTEAMENE</i>	80

5.4.3	<i>LEDERTEAMET</i>	80
5.5	METODER.....	81
5.5.1	<i>BREVMETODEN</i>	81
5.5.2	<i>LOGG</i>	82
5.5.3	<i>GRUPPEINTERVJU</i>	83
5.5.4	<i>SPØRREUNDERSØKELSEN</i>	87
5.6	BEARBEIDING, ANALYSE OG PRESENTASJON AV DATA	88
5.7	VURDERING AV DATA- VALIDITET	89
5.7.1	<i>KOMMUNIKATIV VALIDITET</i>	89
5.7.2	<i>PRAGMATISK VALIDITET</i>	90
5.7.3	<i>DELTAKERVALIDISERING</i>	90
5.8	OPPSUMMERING	90
6.	PRESENTASJON AV EMPIRISK MATERIALE	92
6.1	INNLEDNING	92
6.2	FUNN I AKTIVITETSSYSTEMET HVOR LEDERTEAMET VAR SUBJEKT	94
6.2.1	<i>MEDIERING VED HJELP AV VERKTØY (relasjonen subjekt - artefakt - objekt):..</i>	<i>94</i>
6.2.2	<i>RELASJONEN MELLOM SUBJEKT - FELLESKAP OG OBJEKT:</i>	<i>97</i>
6.2.3	<i>UTVIKLING AV OBJEKTET PÅ LEDERNIVÅ</i>	<i>100</i>
6.3	FUNN I AKTIVITETSSYSTEMET HVOR LÆRERTEAMET PÅ 6. TRINN SUBJEKT	VAR 101
6.3.1	<i>MEDIERING VED HJELP AV VERKTØY (relasjonen subjekt - artefakt - objekt):</i>	<i>103</i>
6.3.2	<i>RELASJONEN MELLOM SUBJEKT - FELLESKAP OG OBJEKT</i>	<i>104</i>
6.3.3	<i>UTVIKLINGEN AV OBJEKTET PÅ 6. TRINN</i>	<i>106</i>
6.4	FUNN KNYTTET TIL RELASJONEN MELLOM LEDERTEAM OG LÆRERTEAM PÅ 6. TRINN.	108

6.5	OPPSUMMERING	115
7.	DRØFTING.....	117
7.1	RELASJONEN LÆRERTEAM OG LEDERTEAM SOM SUBJEKT, AKSJONSLÆRING SOM ARTEFAKT OG UTVIKLING AV LÆRERKOMPETANSE KNYTTET TIL FORBEDRING AV LESEOPPLÆRINGEN SOM OBJEKT.	118
7.2	HVORDAN PÅVIRKER AKSJONSLÆRINGEN –REFLEKSJON VED HJELP AV LOGG OG VEILEDNING – SAMARBEIDET PÅ TEAMET (PRAKSISFELLESSKAPET)?	122
7.3	RELASJONEN LEDERTEAM OG LÆRERTEAM SOM SUBJEKT, FELLESSKAPET OG UTVIKLING AV LÆRERKOMPETANSE KNYTTET TIL FORBEDRING AV LESEOPPLÆRINGEN SOM OBJEKT	124
7.4	HVORDAN KOMMER LEDELSE TIL UTTRYKK I AKSJONSLÆRINGS-PROSJEKTET PÅ SOLLIA SKOLE?.....	127
7.5	LEDERUTFORDRINGER VI SER I FORBINDELSE MED AKSJONSLÆRINGS - PROSJEKTET	131
7.6	OPPSUMMERING	135
8.	KONKLUSJON	139
8.1	INNLEDNING.....	139
8.2	SVAR PÅ PROBLEMSTILLING.....	139
8.3	FORSKNINGSPROSESSEN.....	143
8.3.1	<i>AKTIVITETSTEORI SOM ANALYSEVERKTØY</i>	143
8.3.2	<i>EGEN LÆRING</i>	146
8.3.3	<i>REKTORS ROLLE SOM REKTOR OG FORSKER PÅ SOLLIA SKOLE.</i>	148
8.3.4	<i>KRITIKK AV EGET ARBEID</i>	149
	KILDELISTE.....	151

FORORD

Denne masteroppgaven er avsluttende oppgave i studiet Utdanningsledelse ved ILS, Universitetet i Oslo. Studiet har gitt oss innsikt i teorier som har vært med på inspirere og motivere oss i vårt daglige arbeid som skoleledere, lærere og veiledere i grunnskolen gjennom 3 læreplaner.

Vi er tre studenter med ulike erfaringer, men med et felles engasjement i forhold til læring, skoleledelse og hvordan lede læringen i en offentlig skole med et verdigrunnlag basert på demokrati og læring for alle.

En av oss er rektor på Sollia skole hvor forskningsarbeidet foregår. Det var rektors ønske om å sette sin egen praksis i et forskningslys som gjorde at vi valgte som vi gjorde.

Oppgaven har vært et samarbeidsprosjekt hvor vi har utviklet ide, problemstilling og design gjennom utallige samtaler, tekstutkast, teoridrøftinger og et aksjonslæringprogram på Sollia skole. Å være tre har vært krevende, utfordrende, inspirerende og veldig lærerikt. Vi synes vi i praksis har erfart et sosiokulturelt læringssyn og opplever at vi har vært et praksisfellesskap hvor vi har utfordret hverandre, gitt hverandre handlingsrom for å prøve og feile og ikke minst tålmodighet til å utvikle felles forståelse for begreper og teorier som har vært sentrale i oppgaven.

Vi vil få takke personalet på Sollia skole for at vi har fått innsikt i deres pedagogiske praksis og teori. Vi takker spesielt lærerne på 1., 3. og 6. trinn og teamlederne. Uten deres bidrag og åpenhet hadde det ikke vært mulig for oss å gjennomføre denne oppgaven hvor vi har brukt mye av deres tid til aksjonslæringen og aksjonsforskningen.

Vi vil også få takke Marit Aas, vår veileder som har inspirert og utfordret oss, og Jorunn Møller som har vært en inspirator, faglig tilrettelegger og veiviser gjennom hele studiet.

1. INNLEDNING

1.1 ET VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV

Vårt vitenskapsteoretiske perspektiv er forankret i kritisk hermeneutikk. Vi har det perspektivet fordi vi mener at det er relevant for oss i vår tilnærming til det som skjer tilknyttet aksjonslæringen. Opprinnelig betydde hermeneutikk først og fremst tolking eller utlegging av bibelske skrifter. Forholdet mellom delene og helheten sto sentralt i tolkningen. Delenes forhold til helheten og helhetens forhold til delene. Innenfor hermeneutikken brukes senere begrepet forforståelse (Gadamer 1977). Forforståelsen vår har grunnlag i egne forventninger, oppfatninger og teoretisk bakgrunn. Vi bruker denne forforståelsen vår når vi observerer. Det vi observerer er derfor ikke bare avhengig av det vi ser. Observasjonen er selektiv og avhengig av vår forforståelse. Den seinere retningen som benevnes som kritisk hermeneutikk, legger *"Vekt på en analyse av skolens funksjon i samfunnet, samspillet mellom aktører og samfunnsstrukturer, og hvordan etablerte strukturer påvirker hvordan det enkelte individ oppfatter sin situasjon"*(Møller1996:22-23). I denne situasjonen blir tenkningen vår påvirket av de historiske, sosiale og kulturelle maktforhold, og makt og tillit blir sett på som sentrale begreper. Om dette skriver Møller:

"En grunnleggende antakelse i denne tilnærmingen er at vår tenkning om utdanning er påvirket av maktrelasjoner som er historisk og sosialt forankret. Skoler er formelle institusjoner som eksisterer med et bestemt formål i samfunnet, og det pågår en kamp om verdier i skolen. De ulike oppfatningene vil reflektere det som foregår i storsamfunnet. Skoleledelse innebærer å plassere seg selv i den kulturelle kampen og ta bevisste valg. Men "bak ryggen vår" foregår det økonomiske og sosiale prosesser som i stor grad påvirker hvordan vi erfarer verden og oss selv. Slike prosesser, som vi ofte tar for gitt og ikke stiller spørsmål ved, bør skoleforskningen bidra til å avdekke." (Møller 1996:23).

Med andre ord, den kritiske hermeneutikken har også til hensikt å avsløre ideologiene som ligger bak det vi ser.

1.2 PRESENTASJON AV TEMA

Tema for denne masteroppgaven er ledelse og læring og sammenhengen mellom ledelse og læring uttrykt som ledelse for læring. Vårt arbeid er rettet mot det pedagogiske personalet i grunnskolen. Oppgaven bygger på teorier om ledelse, læring og ledelse av læring. Vi har gjennomført et aksjonslæringsprogram hvor veiledning og logg har vært brukt som metoder for å skape refleksjon i en lærergruppe og et lederteam. Forskningsstrategien har vært aksjonsforskning og vi har brukt aktivitetsteori i analysen av empirien. Bredt definert, er aktivitetsteori et filosofisk og tverrfaglig rammeverk for å studere forskjellige former for menneskelig praksis som utviklingsprosesser, med både individuelle og sosiale nivåer lenket sammen samtidig (Kuutti 1996).

1.2.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Av alle ressurser i skolen er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest (St.meld. nr. 30 (2003- 2004)). Skolen må legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav til de enkelte aktørene i skolen og skolen som organisasjon. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper og nødvendige ferdigheter i skolen som lærende organisasjon.

Vi er opptatte av relasjonen mellom ledelse og læring. Gjennom studiet på ILS har vi fått innsikt i det internasjonale forskningsprosjektet ”Leadership For Learning” (L4L). Et viktig mål for L4L er å gjøre koblingen mellom ledelse og læring eksplisitt og å få en dypere forståelse av hvordan relasjonene mellom ledelse og læring kommer til uttrykk i ulike kontekster (ICSEI-paper 2004). Ledelse for læring dreier seg for oss om hvorvidt ny kunnskap sprer seg i organisasjonen og skolens kultur; ny kunnskap som både bidrar til å informere praksis og til å videreutvikle praksis. Ved å se på ledelse som en spesiell form for aktivitet istedenfor rolle, kommer vi kanskje nærmere praksis. Det er ikke alltid like lett å observere ledelse fordi ledelse ofte er implisitt i de aktivitetene som gjennomføres.

Interessen for praksis og opplæring gjennom arbeidet sprer seg til stadig flere yrkesgrupper. Begreper som taus kunnskap, intuisjon og praktisk visdom inngår i den offentlige diskurs omkring kunnskap og kompetanse innenfor de fleste felt. Vi er opptatte av læringsstrategier i utvikling av lærernes undervisningspraksis som knyttes til hverdagens aktiviteter. Vi har derfor valgt å gjennomføre et aksjonslæringsprosjekt, og som forskere er vi opptatte av å bidra til skolens utvikling gjennom forskningsarbeidet vi gjør. Vi ønsker å bruke vår kompetanse som ”sokratiske klegger” i aksjonslæringen.

I L4L er lærernes arbeid i aksjonslæringen knyttet opp mot ulike fagområder. Det tror vi gjør aksjonslæring relevant i lærernes arbeid. Hos oss ble fagområdet leseopplæring fordi personalet på Sollia skole har en kollektiv motivasjon i å forbedre elevenes leseopplæring. De er ikke fornøyde med de resultatene de oppnår.

1.2.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING

Uti fra at vi har hatt fokus på betydningen av lærernes kompetanse for elevenes læring, sammenhengen mellom ledelse og læring og det å ta i bruk lærernes erfaringer i utvikling av undervisningspraksisen, blir problemstillingen vår som følger:

Hva skjer når rektor initierer aksjonslæring for å endre lærernes undervisningspraksis i leseopplæringen?

Begrepsavklaring.

De sentrale begrepene i oppgaven vår er; rektor, skjer, initierer, aksjonslæring, endre, lærernes undervisningspraksis og leseopplæring.

Med rektor mener vi skolens formelle, overordnede leder og den som er ansvarlige for læringen som skjer i skolen. Selv om Sollia skole er organisert med et lederteam av 3 undervisningsinspektører (teamledere) og rektor, er det rektor som er den formelt ansvarlige.

Vi definerer ”skjer” som de handlingene som blir presentert i lærernes og teamledernes logger, brev, gruppeintervjuer og de loggene vi selv skrev i veiledningene. Med handlinger mener vi det teamlederne og lærerne sier at lærerne gjør i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen, og hva lærere og teamledere sier at teamlederne gjør i forhold til lærernes undervisningsplanlegging, gjennomføring og evaluering. Det gjelder både det som skjer i forhold til samarbeidsprosesser og faglige arbeidsprosesser.

Med begrepet ”initiere” mener vi at rektor setter i gang og følger opp et arbeid. Aksjonslæringen foregikk på Sollia skole i 2004/05, og vi har ikke sett avslutningen av arbeidet med aksjonslæring på skolen.

Aksjonslæring i vår oppgave er avgrenset til å være refleksjon over og i egen og kollegaers erfaringer ved bruk av veiledning og logg på samarbeidsarenaer mellom lærere og teamledere og aksjonsforskerne.

Å endre lærernes undervisningspraksis er i vår oppgave avgrenset til å høre og lese hva lærerne og teamlederne sier at de gjør annerledes i planlegging, gjennomføring og evaluering i undervisningen.

Vi har ønsket å ha fokus både på prosess og fag, i denne sammenheng er leseopplæringen faget. Leseopplæring er forstått som planlegging og tilrettelegging for å utvikle elevenes leseferdighet, innholdsforståelse og leseglede. Vi har ikke lagt opp til å tilføre skolen mer informasjon om leseopplæring. Vi har forutsatt at skolen har hatt tilstrekkelig med kurs og informasjon om lesing(se kap. 5.4).

Avgrensninger.

- Vi ser på ledelse som aktivitet fordelt i organisasjonen mellom aktørene, ikke konsentrert til bestemte, formelle lederroller.
- I empirien beskriver vi hva som skjer på 4 arenaer, 3 lærerteam og lederteamet. Vi henter det fleste funnene våre fra 6. teamet og lederteamet. Funn fra de andre teamene brukes kun i liten grad til å underbygge eller avkrefte funnene på 6.trinn og i lederteamet.

- Vi ser på oppstart og oppfølging i ett år. Vi ser ikke på avslutningen av aksjonslæringen på Sollia skole.
- Vi har uttrykte handlinger fra lærerne
- Uttrykte og observerbare handlinger fra lederteamet.
- Vi går ikke inn og ser på endring i leseopplæringen, kun endring av undervisningspraksis slik de selv beskriver den knyttet til planlegging, gjennomføring og evaluering.

Oppbygging av oppgaven

Sentrale begreper i oppgaven som vi har beskrevet i forhold til teorier om ledelse ,kommer i kapittel 2. Aktivitetsteori og aktivitetssystem er brukt for å presentere og systematisere de funnene vi har gjort i aksjonslæringen. Den er beskrevet i kapittel 2. Denne teorien er valgt fordi den har sitt utspring i sosiokulturell læringsteori og et distribuert og relasjonelt perspektiv på ledelse.

I kapittel 3 skriver vi om læringsteorier. Vi gir først en kort historisk og kulturell utvikling av læringsteorier, for så å konsentrere oss om sentrale elementer i den sosiokulturelle læringsteorien og hva som skiller den fra tradisjonelle kognitive læringsteorier. Ledelse av læring og aksjonslæring er også beskrevet i kapittel 3.

I kapittel 4 beskriver vi aksjonsforskningen som er forskningsopplegget vi har valgt. Kapittel 5 omhandler undersøkelsesdesignet - metoder, bearbeiding og dilemmaer. I kapittel 6 presenterer vi det empiriske materialet. I drøftingen i kapittel 7 ser vi på de funnene vi har gjort og hvordan de kan forstås i lys av teoriene vi har presentert i kapittel 2 og 3. Konklusjon kommer i kapittel 8 hvor vi svarer på problemstillingen og reflekterer over forskningsprosessen og vårt eget arbeid.

Hvordan vi har arbeidet.

Vi har alle tre på en eller annen måte vært involvert i alle kapitlene vi har skrevet. En har gjerne vært hovedskribent og ført kapittelet i pennen, mens de 2 andre har kommet med skriftlige og muntlige innspill. Gjennom felles drøftinger har vi sammen utviklet det ferdige produktet. Bjørkgarden har ført ledelses-, forskningsstrategien og emperikapitlene i pennen. Aaneby har ført innledning, lærings-, metode- og

konklusjonens kapitlene i pennen. Johannesen har ført ledelse for læring og drøftings kapitlene i pennen. Vi står alle fullt og helt bak dette produktet.

2. SKOLELEDELSE

2.1 INNLEDNING

Vår presentasjon av teorier om ledelse er en tilnærming til den empiriske delen av oppgaven og et grunnlag for analyse og refleksjon over de data vi har innhentet i undersøkelsene vi har gjort ved Sollia skole. Den norske skolelederen står i en nasjonal og kommunal kontekst. Spesielt fra statlig nivå er det de siste årene gitt relativt tydelige føringer for hvordan skolen skal ledes. Endringen i kommuneloven har ført grunnskolelederne inn i den kommunale styringslinja og det er blitt mer vanlig at rektorene er tatt med i den kommunale lederopplæringen. Ledere i grunnskolen kan neppe fristille seg fra de retningslinjer som blir gitt om styring og ledelse, det være seg fra nasjonalt og eller fra kommunalt nivå. Samtidig vil vi tro at skoleledere som andre lar seg påvirke av det som forfektes som "riktig" når det gjelder hva som er en god leder og hva som er en god ledelse. Selv om det kan være vanskelig å finne "fasiten" i det mangfold som finnes om temaet både innenfor offentlige styringssignaler og generelt.

Hoveddelen av kapittelet om skoleledelse vil omhandle teori om ledelse som sammen med teori om læring og ledelse av læring skal være basis for analyse og refleksjon av det empiriske materialet. I et stort mangfold av teorier har det vært viktig for oss å fokusere på teori som er relevant i vårt forskningsprosjekt. Vi har valgt å vektlegge temaene deltakerorientert og styringsorientert profesjonalitet, et relasjonelt perspektiv på ledelse og distribuert ledelse og aktivitetsteori. For en institusjon som skal bygge sin oppdragelse på demokratiske verdier bør dette være synliggjort i ledelsen.

Dessuten mener vi at en deltakerorientert profesjon hører naturlig sammen med et relasjonelt perspektiv på ledelse, distribuert ledelse og aktivitetsteori. På Sollia skole har vi gjennomført et opplæringsprogram med vekt på læring gjennom refleksjon over egen og kollegenes praksis med logg og veiledning som hjelp. Veiledning og refleksjon er gjennomført i ledergruppa og i 3 grupper som hver besto av det

pedagogiske personalet på ett årstrinn. For oss har det vært naturlig å bruke aktivitetsteori som et analyseverktøy. Modellen gir mulighet for å se på ledelse i et helhetlig perspektiv hvor ledelse er noe mer enn enkeltpersoners handlinger. Vi synes å se en rød tråd fra deltakerorientert profesjon, gjennom relasjonelt perspektiv på ledelse og fram til distribuert ledelse og aktivitetsteori. Samtidig mener vi at distribuert ledelse og aktivitetsteori passer til den forskningsstrategien vi har valgt.

2.2 SKOLELEDELSE I DEN NASJONALE OG KOMMUNALE KONTEKST

Som vi har pekt på i innledningen og som vi vil komme tilbake til under metodekapittelet, er vår teoretiske tilnærming til forskningsfeltet forankret i kritisk hermeneutikk. Dette betyr blant annet at vi i vår tolkning er bevisst våre fordommer/vår forforståelse når vi går inn i analysen i oppgaven. På samme måte vil også deltakerne i aksjonslæringsprosjektet være påvirket av den historiske og kulturelle sammenheng som skoleledelse står i. Slik sett vil det være naturlig å begynne med å se nærmere på noen av de nasjonale forventningene til skoleledere.

I OECD-rapporten 1999 hevdes det at norsk skole blir styrt av avgjørelser som blir tatt utenfor skolen. Bare 9 % av beslutningene i norsk skole blir tatt av skolen selv. Av de 30 OECD-landene var det bare tyrkiske skoler som hadde mindre selvstyre. (OECD-rapport 1999).

I St.meld. nr 37 (1990-91) er det slått fast at målstyring skulle være overordnet styringsprinsipp i utdanningssektoren. Dette var en oppfølging av hva Stortinget tidligere hadde vedtatt som styringsprinsipp for statsforvaltningen.

Flere har stilt spørsmål om denne byråkratiske reguleringen gjennom lover, regler, avtaler, tariff med mer gir spillerom for god ledelse.

Med den nye skolereformen som kom inn i det nye tusenåret kom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (St.meld.nr.30 (2003-04)). Her legges det opp til et

nasjonalt kvalitetsvurderingssystemet med informasjon om læringsresultater, ressurser, læringsmiljø og trivsel. Læreplanen skal forenkles med klarere læringsmål og mindre innhold. Innhold og metode for å nå læringsmålene skal i større grad overlates til skoler og skoleeiere. Styringssystemet skal basere på grunnprinsipper om: "*Klare nasjonale mål, tydelig ansvarplassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat*" (Ibid:25). Om den lokale handlingsfriheten står det blant annet: "*De nasjonale læreplanene skal fastsette tydelige kompetansemål, men det bør i størst mulig grad overlates til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås.*" (Ibid:25). Den lokale handlingsfriheten skal altså økes samtidig som skolens og skoleeiers ansvar for resultatene blir tydeligere. Staten skal føre tilsyn ved bruk av de nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Med begrunnelser knyttet til konkurranse, valgfrihet og marked brukt som kvalitetsfremming, ser vi sammenhenger med New Public Managements tenkningen.

Samtidig ser vi signaler om vektlegging av den lærende organisasjon. St meld. nr 30 bærer tittelen "Kultur for læring." Meldingen har satt fokus på skolens kultur som område for endring. Det handler blant annet om å gjøre skolen til en lærende organisasjon hvor arbeidsplassen tas i bruk som læringsarena og der refleksjon i organisasjonen er et viktig redskap. I meldingen pekes det på betydningen av et tydelig og kraftfullt lederskap med klare forventninger og tilbakemeldinger. Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid. Det uttales at "*all erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten.*" (Ibid: 26-27). Stortingets KUF-komité har i forbindelse med forhandlingene av St meld nr 30 sluttet seg til dette og uttalt at: "*... behovet for å utvikle skoler og lærebedrifter som lærende organisasjoner og at det kun kan gjøres ved at skoleeiere og skolene selv tar ansvar.*" (Inst S nr. 268 (2003/2004): 39)

Det er dette KS har sluttet seg til når organisasjonen i rapporten: "Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle" som er initiert og utgitt av KS (2004) , hevder at den norske skolen har vært styrt gjennom forskjellige

ledelsesregimer og ideer om ledelse. Det pekes på at de ledelsesregimene vi ser nå, er spesielt de tre: "Det profesjonelt-byråkratiske", "New Public Management" og "lærende organisasjoner", med en klar dreining mot elementer fra "lærende organisasjon". Avdelingsdirektør Eva Lian KS Utdanning (2005) har uttalt at: "Fra kommunesektorens side vil vi understreke at vi hele tiden må ha klart og tydelig for oss hva som er hensikten - "vitsen med hele greia": At elevene og lærlingene skal nå de mål som er satt nasjonalt og lokalt." Hun sier at staten som tilretteleggende myndighet sikrer overordnede verdier og mål og ellers legger til rette og etablerer støtte- og veiledningssystemer. Så trengs den myndiggjorte medarbeider, som handler om en myndiggjort skoleeier, skole og skolemedarbeider som kjenner sitt ansvar og gjør jobben i forhold til planlegging, gjennomføring og vurdering. Og så peker hun på at beste praksis er skolens og skoleeiers eget perspektiv, ikke en utklekt modell av eksperter og forskere (Ibid).

Etter ny kommunelov som trådte i kraft 01.01.93, er rektor i den kommunale styringslinja til rådmannen. Rektorrollen er samtidig i følge statlige dokumenter som St.meldt30 (2003-2004), en sentral rolle i skolen. Rektor er sentral i utviklingen av kvalitet i skolen samtidig som hun/han blir styrt av lover og regler ovenfra. Noen av skolelederens viktigste oppgaver i arbeidet med kvalitetsutvikling blir som det står i St. meld. nr 30 (2003-2004) å være oppmerksom på forhold som hemmer og fremmer kultur for læring ved skolen, holde seg faglig oppdatert om læring, undervisning og ledelse, være informert og interessert i lærernes arbeid og bidra aktivt til lærernes utvikling og forbedring av praksis. Og som det står i samme dokumentet, så må de kunne evne å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De må ta seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. (St meld nr 30 (2003-2004): 29).

Vi ser at begrepene lærende organisasjon og skolens kultur er sentrale begreper. Om hva som er skolens kultur, sier Gunnar Berg (Berg 1995) at skolens kultur er ikke et formelt regelsystem som er skrevet ned. Det er usynlige regler og vaner som bevisst eller ubevisst styrer, begrenser og regulerer arbeidsforholdene for lærere, skoleledere

og elever. Skolekulturen kommer blant annet til uttrykk gjennom organisasjonens ritualer, signaler, symboler og talemåter. Kulturen er knyttet til skolens historie og tradisjon, og den preges av organisasjonens aktører, det fysiske arbeidsmiljøet, arbeidsorganisasjonen osv.

Det finnes mange definisjoner på en lærende organisasjon. En språklig enkel som vi har sett brukt i skolesammenheng er hentet fra Pedler et al (1997) der en lærende organisasjon blir definert som en organisasjon som fremmer læring hos alle sine deltakere, og som har evne til kontinuerlig å endre seg selv.

Peter Senge har definert en lærende organisasjon til å være:

” Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap.” (Senge, 1999:10)

Senge sier videre at:

”De organisasjoner som skal lykkes i fremtiden, må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivå i organisasjonen.” (Senge 99:10).

Stålhammar (1985) skiller mellom styring og ledelse. Han sier at styring er den aktivitet som utøves av organisasjonens politiske nivå, og ledelse er den aktivitet som utøves av organisasjonens profesjonelle nivå. Skolelederen må kunne leve i dette styringssystemet og kjenne de føringer som er gitt, men samtidig kunne benytte sitt handlingsrom til å skape kvalitet i skolen.

Vi stilte spørsmålet om rektor har et handlingsrom som gir muligheter for å påvirke og utvikle skolen. Etter vårt syn er svaret ja, men vekten må legges på pedagogisk ledelse. Her handler det om å legge til rette for å utvikle den gode praksis. Den gode praksis er ikke besluttet av staten eller av KS, den må skolens ledelse og lærerne utvikle selv. God praksis betyr en kombinasjon av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Et element for at lærerne skal lykkes med å utvikle den gode praksis, er antakelig at skolelederen selv lykkes med å være en tydelig pedagogisk leder som får til prosesser som skaper

arena og kultur for kontinuerlig forbedring av undervisningspraksis. Som vi omtalte, så rapporterte OECD i 1999 at bare 9 % av beslutningene i norsk skole ble tatt av skolen selv. Mange vil nok hevde at beslutningsområdet har økt med ny læreplan styrt av læringsmål. Men uavhengig av læreplanens handlingsrom ligger mye av kvaliteten i lærernes undervisningspraksis.

Oversikten over sentrale føringer og utviklingstrekk når det gjelder skoleledelse, er tatt med fordi vi tror det er med å danner vår, skoleledernes og lærernes for forståelse. Perspektivet kan også ha betydning når vi velger å presentere sentrale begreper sett fra noen forskeres side som vi knytter til oppgaven vår.

2.3 ET TEORETISK GRUNNLAG FOR SKOLELEDELSE

Litteraturen om ledelse er mangfoldig. Haaland tar dette temaet opp i en evaluering av Program for Lederutvikling i Østfold Fylkeskommune og sier at det er et problem at litteraturen om ledelse lider av at det er lite felles forståelse for hva ledelse er. Han viser der til Gary A. Yukl(1989) som skriver dette i boka Leadership in Organization:

"The field of leadership in a state of ferment and confusion. Most of the widely known theories are best with conceptual weaknesses and lack strong empirical support. Several thousand empirical studies have been conducted on leader traits, behaviour, power, and situational variables as predictors of leadership effectiveness, but most of the results are contradictory and inconclusive (...) The leadership literature currently includes over 5000 studies, and the number continues to increase by several hundred each year" (Haaland 1995: 17).

Haaland mener at med dette utgangspunktet blir det vanskelig å utvikle ledere og å evaluere lederutvikling. Om det siste viser han også til Moxnes som uttaler at det er svært problematisk å evaluere lederutvikling og at det er vanskelig å kunne peke på konkrete resultater av opplæringsprogram.

2.4 DELTAKERORIENTERT ELLER STYRINGSORIENTERT PROFESJONALITET

Jorunn Møller hevder også at det ikke finnes noen universell teori om god skoleledelse. Men at det er et mangfold av perspektiver, og at det legges mer og mer vekt på hvordan meninger skapes i organisasjoner (Møller 2004). I følge Møller har vi blant annet to internasjonale konkurrerende diskurser (Møller 2004):

<i>En deltakerorientert profesjonalitet (democratic)</i>	<i>En styringsorientert profesjonalitet (managerial)</i>
<i>Har sitt utspring i lærerprofesjonen</i>	<i>Har sitt utspring i New Public Management.</i>
<i>Lærerarbeidet må begrunnes offentlig</i>	<i>Effektiv styring er løsningen på problemer</i>
<i>Måltrettet arbeid for å redusere ulikhet/ urettferdighet</i>	<i>Systematisk arbeid for å nå mål satt av overordnede</i>
<i>Røtter i et ethos hvor samarbeid står sentralt</i>	<i>Røtter i et ethos hvor konkurranse står sentralt</i>
<i>Tillit, respekt og refleksjon</i>	<i>Kontroll og ekstern vurdering</i>

2.4.1 EN STYRINGSORIENTERT PROFESJONALITET.

I vår oppgave ønsker vi å studere nærmere hvordan rektor kan utvikle kompetanse i personalet med basis i lærernes erfaringer. Metoden som brukes i kompetanseutviklingen er aksjonslæring og aksjonsforskning er metodevalget for den empiriske undersøkelsen. Den diskursen som vi mener passer best inn i vår oppgave er den Møller omtaler som "En deltakerorientert profesjonalitet". Den diskursen Møller kaller "En styringsorientert profesjonalitet" med utspring i New Public Management

vil derfor ikke bli tillagt særlig vekt i vår oppgave. Men som avdelingsdirektør Eva Lian i KS utdanning (Lian 2005) har uttalt, så vil ledere i skolen måtte forholde seg til 3 ledelsesregimer hvorav New Public Management er den ene. Dette vil kunne skape dilemmaer og utfordringer for skoleledere. Noen hovedpunkter om denne retningen kan derfor være nødvendig som et "bakteppe."

New Public Management blir ikke sett på som en enkelt teori, men som et sett av teorier for endring knyttet til liberal økonomisk teori/markedsteori. Styringsprinsipper, teknikker og ledelsesidealer fra privat næringsliv hentes her til bruk i offentlig sektor. Jorunn Møller har skrevet at forvaltningsreformen som er gjennomført i kommunene, er i stor grad rammet inn av en ideologi som omtales som New Public Management. Innenfor denne ideologien står topplers styring og ansvar, resultatkontroll, effektivitet og målbare suksesskriterier sentralt. Hvordan rektorene utvikler sine lederidentiteter i denne tiden som er preget av raske endringer og konkurrerende måter å snakke om ledelse på, er tatt opp i denne boka. (Møller 2004). Innenfor denne tenkningen er lojalitet viktig. Bare de ansvarlig skal uttale seg. Rektorene skal ikke uttale seg om hvordan forholdene er i skolen. Lydighetskulturen råder. Dette har blitt et etisk dilemma for flere rektorer og lærere. Fra enkelte politiske partier blir det hevdet at brukerne har rett, og brukerundersøkelser skal derfor gjennomføres og brukes som vurderingsgrunnlag i forbedringsarbeidet i skolen. Lian(2005) har uttalt at skolen er for viktig til at fagfolkene skal styre den alene. I tilknytning til New Public Management kunne det også vært naturlig å komme inn på begrepet ansvarplikt (accountability). Men når vi retter fokus mot et mer relasjonelt og demokratisk perspektiv på ledelse, vil vi ikke vektlegge dette begrepet her.

2.4.2 EN DELTAKERORIENTERT PROFESJONALITET (DEMOCRATIC).

I "Makt og demokratiutredningen" står det at:

"Demokrati blir tolket på ulike måter;

- *som en statsform med folkestyre,*
- *som rettigheter og rettsstat,*
- *som aktiv deltakelse,*
- *som et felles verdigrunnlag som står over de politiske konfliktene."*

(NOU 2003 nr 19, side 13).

Møller tar opp temaet demokratisk ledelse i artikkelen "Democratic Leadership in an Age of Managerial Accountability" (Møller 2002). Hun skriver blant annet: *"Den beste måten å lære og undervise om demokrati, er å praktisere det (Dewey). Dette må vise seg i forholdet mellom lærere og skolens ledelse".*

Om betingelser for demokrati på arbeidsplassen skriver hun med henvisning til Apple & Beane:

- *"Åpen flyt av ideer - populære og upopulære - slik at alle er fullt ut informert.*
 - *Tro på den enkeltes evne til å løse problemer.*
 - *Bruk av kritisk refleksjon og analyse for å vurdere ideer, problemer og framgangsmåte.*
 - *Omsorg for andres velferd og felles beste.*
 - *Omsorg for verdighet og rettigheter til hver enkelt og minoriteter.*
 - *Forståelse for at demokrati er ikke så mye et ideal å strekke seg etter som det er en idealisert verdi som må lede oss.*
 - *Organisering av sosiale institusjoner for å fremme og utvikle demokrati.*
- Med andre ord - hvis skolen skal være et demokratisk sted, må demokratisk tankegang nå til alle roller som de voksne spiller i skolen - og forholdet dem i mellom og til nærmiljøet." (Møller 2002:3-4).*

Som Møller skriver vil det være en naturlig sammenheng mellom demokratisk ledelse i en organisasjon og skolens oppgave å oppdra til demokratisk deltakelse i alle ledd i organisasjonen. Med henvisning til Blase et. al. (1995) hevder hun at vi alle vet at skolene har vært heller udemokratiske institusjoner gjennom tidene og viser til støtte i internasjonal forskning (Møller 2002).

Møller (2002) viser eksempler på hva demokratisk ledelse fra en rektor kan være. Disse finner hun hos Blase et. al. i boka *Democratic Principal Action. Eight Pioneers* fra 1995. Her presenteres åtte ledes historier. De er ikke ment å være perfekte rollemodeller, og de viser at demokratisk lederskap kan utføres forskjellig avhengig av de involverte og omgivelsene. Men de hadde noen felles trekk:

- *"De prøvde alle å oppmuntre lærerne til å ta del i beslutningsprosessene og de følte seg forpliktet til å dele makten.*
- *De var opptatt av elevenes ve og vel og følte en sterk forpliktelse til å utvikle undervisning- og læringsmiljøet og gi støtte til læreren.*
- *De hadde tillit til sine lærere.*
- *De hadde utviklet en evne til å lytte og kommunisere på en åpen måte.*

(Møller 2002:6-7)

Som vi ser, handler demokratrisk ledelse blant annet om gi ansvar og å dele makt.

Lærernes muligheter for innflytelse på skolens beslutninger har vært til stede. Tidligere hadde de muligheten for deltakelse i lærerråd og skoleråd. Fra innføringen av M 87 på slutten av 80-tallet har lærerne vært oppfordret til aktiv deltakelse og til å ta medansvar i utviklingsprosesser i skolen noe som etter vår erfaring har skjedd i mange skoler. I de seinere årene er kanskje medinnflytelsen i økt grad skjedd gjennom fagpolitisk arbeid og avtalen om medbestemmelse. Vår erfaring er at selv om lærernes innflytelse i mange skoler har vært liten, så har nok elevenes og foreldrenes innflytelse i skolens beslutninger vært enda mindre. Resultatet av KS undersøkelsen i grunnskolen 2002 (KS 2004) viser at elevenes medinnflytelse på egen læring er liten tiltross for hva som står i læreplanen og i FN-konvensjonen av 1989 der det heter at barn har rett til medvirkning. Av den samme KS-undersøkelsen framkommer også at foreldrenes innflytelse i skolen er liten selv om vårt inntrykk er at de fleste skoleforskere er enige om at det er viktig at hjem og skole "spiller på lag" for at skolen skal lykkes med opplæring og oppdragelse. I et lagspill kan ikke samarbeidet bare skje på den ene partens premisser hvis resultatet skal bli godt.

Å gi ansvar handler blant annet om å lage strukturer i organisasjonen hvor det gis muligheter for medinnflytelse og rom for egne handlingsvalg. Det er både legitimt og nødvendig at en leder utøver makt. Medlemmene i organisasjonen vil nok oppleve leders bruk av makt forskjellig, og medlemmenes ønske om medinnflytelse er ikke like sterk hos alle. Medinnflytelse innebærer at noen får økt ansvar og at makten deles. For at noen skal få økt ansvar og få tildelt makt må noen gi det samme fra seg.

Tian Sørhaug skriver at det er nære relasjoner mellom makt og tillit.

"Ledelsesfunksjonen befinner seg i krysningspunktet mellom motsetningsfylt avhengighet mellom makt og tillit," sier han. (Sørhaug 1996:24). Forholdet mellom makt og tillit både truer og forutsetter hverandre. *"Tillitsforhold består i gjensidige forventninger til noe som ennå ikke er realisert, og som derfor bare har sin eksistens i kraft av disse forventningene."* (Ibid:23). Makten kan alltid true tilliten ved å overkjøre behovet for tillit og tvinge fram ønsket handling hos andre med makt. På den andre sida avhenger tillit av at noe eller noen har makt til å stanse vold. Med henvisning til Girard (1972) hevder han at *"Vold allment handler om utsletting av grenser og ødeleggelse av forskjeller"*. (Sørhaug 1996:24). Sørhaug mener at vold er smittsomt *"og den stopper ikke av seg selv. Når man forventer at alle tar, blir det nytteløst og farlig å gi. Det eneste mulige ligger i å ta selv og å gjøre det før de andre gjør det."* (Ibid:24). Grenser er derfor nødvendig for å få beholde seg selv og sitt mot volden.

Skal en leder ha legitimitet i organisasjonen må vedkommende ha medlemmenes tillit. Tillit er noe du hele tiden får av andre, og du kan få noens tillit, men ikke alles. Tillit forutsetter blant annet at leder utøver makt på en slik måte at det gir tillit. Vi mener at hvis makt utøves slik at andre i organisasjonen ikke opplever at de får innfridd sine forventninger og/eller det de mener er deres rett til innflytelse, vil dette føre til mangel på tillit. Det samme skjer hvis noen bruker makt på en slik måte at en annen opplever at hans/hennes muligheter for medinnflytelse reduseres eller hindres.

2.5 LEDELSE OG TID

Vi ser at de tilsatte i skolen har et sterkt fokus på begrepet tid og på det de opplever som mangel på tid til å arbeide med endring av egen og skolens praksis.

I følge Hargreaves føler lærere at "tid er frihetens fiende" (Hargreaves 1996:104). De opplever tiden som en vesentlig begrensning for hva de er i stand til og forventer å få til. Tid oppfattes og fortolkes forskjellig. Hargreaves beskriver fire dimensjoner ved tid: Teknisk-rasjonell tid, mikropolitisk tid, fenomenologisk tid og sosiopolitisk tid (Hargreaves 1996).

Den teknisk rasjonelle dimensjonen.

Den teknisk-rasjonelle dimensjonen av tid innebærer at tid er en avgrenset ressurs. Tid er en objektiv variabel som ledelsen kan styre og bestemme bruken av. Den er et middel som kan manipuleres med. Den kan økes, minskes, organiseres og omorganiseres. Dimensjonen hører til en mål - middel tenkning. Administrasjonen bestemmer bruken av lærernes tid på best måte for å realiserer målene. Tid virker inn på lærernes arbeid og kan brukes til å fremme eller hindre pedagogiske endringer. En effektiv leder sørger for god og riktig tidsbruk. Med små tillegg i lærernes disponible tid kan resultatene forbedres.

Mikropolitisk tid.

Mikropolitisk tid er handler om hvordan tidsfordelingen knyttes til makt og status. Når høystatusfag får flere undervisningstimer og plasseres på et gunstig tidspunkt på timeplanen, så viser det en mikropolitisk betydning av tidsfordelingen. Det samme viser hvor mye tid personalet har bundet opp av arbeidsdagen til undervisning. Hargreaves (1996) mener at den tiden som brukes til planlegging, forarbeid, etterarbeid, evaluering og samråding, er like mye et kjennetegn på status og makt som en pedagogisk nødvendighet. Forholdet mellom fagene og betydningen av plassering i utdanningssystemet viser status. Kampen om mer disponibel tid annet enn undervisning handler derfor ikke bare om reelle behov for mer tid, men også om

status. Avstanden fra "klasserommet" oppover i utdanningsadministrasjonen innebærer på samme måten økt makt og prestisje.

Fenomenologisk tid.

Fenomenologisk tid er en subjektiv tidsopplevelse. Den enkeltes indre tidsopplevelse er uavhengig av hva klokka viser. Tiden har en indre varighet. Den kan "fly" eller den kan "snegle seg fram" alt etter situasjonen og det enkelte menneskes opplevelse.

Tidsopplevelsen varierer i forhold til hva vi holder på med. Hargreaves (1996) viser til Werner når han hevder at lærerne med klasserommet som kontekst opplever tiden på en måte som står i strid med de tidsforutsetninger som gis fra ledelsen. Ledelsen har i tillegg til forventninger om kvalitet på undervisningen også forventinger om innføring av nye planer og utvikling innenfor tildelt tidsressurs. Lærerne føler at de ikke kan innfri forventningene innenfor den tid de har til rådighet. De opplever frustrasjon, skyldfølelse og stress og krever mer tid både i form av tidslengde og tidsmengde. Det er stor sannsynlighet for forskjellig subjektiv tidsopplevelse hos ledelse og lærere.

Monokrone og polykrone tidsoppfatninger.

Hall i Hargreaves (1996) bruker begrepene monokrone og polykrone tidsoppfatninger for å presentere forskjellige subjektive tidsperspektiver.

Monokrone

Polykrone

En ting om gangen

Flere ting om gangen

Tidsplaner som skal holdes

Transaksjoner fullføres uansett tid som går med

Lav kontekstbevissthet

Høy kontekstbevissthet

Kontroll over tidsplanene

Kontroll over oppgavebeskrivelse og evaluering

<i>Orientering mot planer og prosedyrer</i>	<i>Orientering mot mennesker og relasjoner</i>
<i>"Vestlige" kulturer</i>	<i>Amerindiske og latinske kulturer</i>
<i>Offentlig sfære, forretninger og yrkesliv</i>	<i>"Privat" sfære, det uformelle, hjemmet</i>
<i>Store organisasjoner</i>	<i>Små organisasjoner</i>
<i>Mannlig</i>	<i>Kvinnelig</i>

I følge Hargreaves er den monokrone tidsoppfatningen byråkratenes og skoleledernes tidsdimensjon. Den polykrone er lærernes tidsoppfatning. Den er formet av deres gjøremål, preget av fleksibilitet og bevissthet om kontekst. Oppfatningen har et mer postmoderne perspektiv på tid enn den monokrone som Hargreaves knytter til moderniteten.

Hargreaves hevder at de monokrone tidsoppfatninger er framherskende innenfor skoleadministrasjonen fordi de er de mektiges førsterett. Med henvisning til Berger og Luckmann, sier han: *"At den som definerer virkeligheten, er den som har den største kjeppen."* (Hargreaves 1996:116).

Sosiopolitisk tid

Den sosiopolitiske tidsdimensjonen handler om hvordan visse former for tid er blitt rådende i administrasjonens styring og kontroll over lærernes arbeid og endringsprosesser. Hargreaves peker på to elementer som han synes er spesielt viktige - separasjon og kolonialisering.

For å illustrere separasjon bruker Hargreaves blant annet følgende påstander: *"Jo lenger bort fra klasserommet og dermed fra begivenhetenes tette sentrum en befinner seg, desto langsommere vil tiden synes å gå."* (Hargreaves 1996:117). Fjernt fra klasserommet ser de ikke den kompleksiteten og den intense umiddelbarheten som lærerne opplever. Skoleledelsen ser klasserommet monokront. Endringene synes derfor å gå langsomt. *"For lærerne i klasserommene synes endringene derimot å gå alt*

for raskt". (Hargreaves 1996:117). De skal håndtere kompleksiteten i klasseromssituasjonen og endringsoppgavene. Ledelsens tidsplaner for endring oppleves som ambisiøse og urealistiske. For lærerne er klasserommet polykront. Hargreaves mener at mye av den delvis selvødeleggende intensiveringsprosessen - administrasjonens opptrappingen av press, forventninger og kontroll over lærernes arbeid og tidsbruk - skyldes forskjellene i tidsperspektiv".

Når Hargreaves beskriver kolonialisering bruker han begrepene "*fasadeområder*" og "*bakrom*". Begrepene har han hentet fra Goffmann (1992). Fasadeområdene er den profesjonelle og offentlige arena - der en "*står på scenen*". Her er læreren i klasserommet. Bakrommene er den uformelle arenaen - lærerne på personalrommet. Her kan de slappe av, roe seg ned, bruke et annet språk. Her er kravene til "*opptreden*" en annen. Når ledelsen kolonialiserer lærenes tid, merker lærerne det best når ledelsen tar "*bakromstid*" og gjør om til "*fasadetid*". Da blir deres "*private*" tid til avkopling gjort om til "*offentlige*" gjøremål og utsatt for kontroll. Lærerne opplever bakrommet som viktig for avstressing, for å bygge uformelle relasjoner og felleskapsfølelser og for å gi en personlig fleksibilitet til å styre en intens og kompleks arbeidsdag. Ledelsen derimot ønsker produktivitet og kontroll. Da er det viktigere å regulere og kontrollere tiden og tidsbruken og sørge for resultater og ikke sløse bort tiden med uviktige aktiviteter. Hargreaves skriver at diskusjonene om intensivering blant annet dreier seg om at intensiveringen resulterer i mindre tid til vedlikehold av egne kunnskaper, reduserer kvaliteten på tilbudet og for liten tid til forberedelse i undervisning som gjerne blir bøtt på ved bruk av ytre ekspertise i stedet for å utvikle og forbedre skolen innenfra.

Hargreaves (1996) stiller spørsmål om løsning kanskje ligger i å gi lærerne tiden tilbake slik at de kan få bruke den på det som har reell betydning. Da vil kan hende tiden ikke lenger blir en frihetens fiende, men en frihetens støtte og venn.

2.6 ET RELASJONELT PERSPEKTIV PÅ LEDELSE

Jorunn Møller har skrevet en artikkel "Aksjon og refleksjon - Tom Tiller 60 år - 27. februar 2005. Ledelse i en tenkende skole". (Møller 2002). Artikkelen omhandler det internasjonale prosjektet Leadership for Learning. Hun hevder her at fenomenet ledelse ikke kan fanges inn uten at en samtidig ser på hvem som utfører ledelse og hvem som følger eller blir ledet. Dette mener hun fører oss til et relasjonelt perspektiv på ledelse. Med henvisning til Lundgren (1986) mener Møller (2002) at et relasjonelt perspektiv på ledelse betyr at ledelse er en spesifikk relasjon til andre der man påvirker hverandre. I denne relasjonen vil en leder kunne utøve makt og kontroll. En overordnet har reelle muligheter for å styre andre ved bruk av lov, belønningssystem og tvangsmidler, men kan også utøve makt basert fullt og helt på andres tillit. Med henvisning til (Ljunggren 1991) hevder derfor Møller at den formelle leders makt ikke er absolutt, men vil være av relativ karakter. Skal en skoleleder lykkes vil dette bero på hva de tilsatte gjør mener hun.

Med henvisning til Sørhaug (1996) sier Møller (2005) at de personlige egenskapene er viktige for ledelse, men disse er ikke statiske skriver hun. I følge Sørhaug som hun viser til, så utvikles disse personlige egenskaper i de relasjonene en leder inngår. En leders maktposisjon vil være betinget av at hun eller han oppnår andres tillit, og denne tilliten er noe som kontinuerlig må reforhandles i møtet med kolleger og medarbeidere.

Dette perspektivet på ledelse innebærer at ledelse er samhandling og ikke handlinger utført av enkeltpersoner. Møller skriver om dette at:

"Ledelse er med andre ord et fenomen som er distribuert i organisasjonen. Mens "management" (sjef) er en autoritetsrelasjon basert på legal makt og en kontraktfestet jobb, er ledelse ikke nødvendigvis knyttet til formell makt, men handler mer om den arbeidsrelaterte påvirkningen som oppstår." (Møller 2005:65).

Sett i norsk sammenheng ser vi at skolens læreplan vektlegger demokratiske verdier, og den har i sitt mandat at den skal oppdra elevene til deltakelse i det demokratiet de skal vokse opp i. Læreplanen forfekter også et menneskesyn i trå med de demokratiske

verdiene - alle menneskers uendelig verdi , alle mennesker likeverd og at alle mennesker er unike.

Som profesjon har det pedagogiske personalet erfaringer fra å kunne styre sin undervisning uten innblanding fra andre. Opplæringsloven og forskriftsfestet læreplan er viktige styringsdokumenter for skolen. Skolen har vært og er en institusjon som skal fremme bestemte verdier, og den skal arbeide mot kulturpåvirkninger som går i mot de verdier og holdninger skolen skal arbeide for (skolen som motkultur). Lojaliteten til læreplanen og til egen yrkesprofesjon kan derfor være større enn evnen til å tilfredsstille "kundenes ønsker". Enhetsskoletanken har stått sterkt i norsk skole. Tanken om å gi alle like muligheter til en likeverdig utdanning er tydelig i skolens grunnlagsdokumenter. Samarbeidet i skolen har økt etter slutten av 80-tallet både blant lærere og blant elever og kan kanskje kalles et kulturelt særpreg ved skolen.

Tillit, respekt og refleksjon.

Det diskuteres om ledelse er et fag eller en egenskap. Noen hevder at en dyktig leder kan lede hva som helst uten faglig dyktighet innenfor det faget organisasjonen driver med.

Georg Kenning har hatt påvirkning på synet på ledelse blant annet i Norge. Han hevder at ledelse er et fag i seg selv. En dyktig leder kan lede uten å ha god kompetanse i det faget virksomheten driver med (Schjander 1987). Vår erfaring er imidlertid at faglig dyktighet om det som er skolens oppgave er nødvendig for at en som leder skal få tillit og respekt. Og tillit og respekt er viktig å ha for en leder. Skal en gi god veiledning til hjelp til refleksjon må en i tillegg til god veiledningskompetanse også ha god faglig kompetanse om det refleksjonen skal handle om. Hvis en ikke er i stand til å sette seg inn i dens sted en skal hjelpe, får en ikke hjulpet vedkommende (Kirkegaard i Handal og Lauvås 1982).

2.7 DISTRIBUTUERT LEDELSE OG AKTIVITETSTEORI

Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategi er valgt i den empiriske delen av oppgaven. Vi velger å fokusere på distribuert ledelse og aktivitetsteori fordi vi mener at dette vil være et godt analyseverktøy i en aksjonsforskningsoppgave hvor fokus for forskningen er et aksjonslæringsprogram. I følge Engestrøm (1995) utgjør aktivitetsteori et viktig bidrag som teoretisk ramme for å studere bruk av aksjonslæring, spesielt på grunn av sitt fokus på artefaktens betydning. Og Bjørnsrud (2005) skriver om aksjonsforskning at både aksjoner og forskning kan handle om menneskelig samspill. Han mener at kanskje er nettopp ordvalget aksjonsforskning godt, fordi det binder sammen spenninger som er viktige å få fram der mennesker arbeider og fungerer sammen. Vi mener at teorien om distribuert ledelse og aktivitetsteori passer inn i vårt valg av lærings- og forskningsstrategi. Teorien har et sosiokulturelt perspektiv på læring og et relasjonelt perspektiv på ledelse.

2.7.1 DISTRIBUTUERT LEDELSE

Utgangspunktet for begrepet distribuert ledelse kan føres tilbake til 50-tallet, men det er spesielt Peter Gronn og James Spillane som har gjort begrepet relevant for ledelsesforskningen. De har som vi skal se, utviklet sin teori med grunnlag i aktivitetsteori. I følge Spillane (Spillane et al 2004) kan forskning om skoleledelse ta utgangspunkt i de aktivitetene som utøves både som fysiske handlinger og som mentale prosesser. Spillane flyttet også fokus fra den formelle lederen til hva aktørene gjør i samhandling med hverandre og hvordan de bruker de ressursene de har til rådighet i den historiske, sosiale og kulturelle konteksten når de utøver ledelse.

Gronn (2002) viser oss flere måter å forstå begrepet distribuert ledelse på.

En måte er å forstå ledelse som summen av den atferden som flere ledere utøver.

Her er ledelsesansvaret delt mellom flere i organisasjonen, men det er å bemerke at det er ikke spesielt fokusert på roller eller nivå. I en organisasjon kan det være mange som utøver forskjellige funksjoner. Knyttet til skolen kan summen av ledelse være

ledelsesaktiviteter som utøves av mange i organisasjonen – rektor, undervisningsinspektører, teamledere, lærere, samarbeidsutvalg, foreldreutvalg, elever og ev. andre med tilknytning til skolen.

En annen måte er ledelse forstått i et mer holistisk perspektiv. Om denne forståelsesformen sier Gronn (2002) at ledelse er mer enn summen av delene. Det dreier seg ikke om aggregert atferd, men om "concertive" handlinger og inkluderer intensjonene bak handlingen. Gronn (ibid) peker på tre måter å forstå distribuert ledelse på: Spontant samarbeid som oppstår på arbeidsplassen for å løse en oppgave og som avsluttes når oppgaven er løst, intuitive samarbeidsforhold hvor to eller flere over tid utvikler gjensidig tillit og nære relasjoner og som gir synergieffekter og institusjonaliserte formelle strukturer som bidrar til å regulere distribuerte handlinger (institusjonalisert praksis). I skolen kan den siste formen for distribuert ledelse være lærerteam hvor medlemmer tar lederansvar i forhold til ulike oppgaver eller lærere som utøver klasseromledelse. Møller skriver:

"at innenfor et distribuert perspektiv er det ikke den individuelle lederen som er analyseenhet. Det er samarbeidende grupper og den innvirkningen de har på utviklingen av organisasjonen og selve aktiviteten som da er i fokus for analyse." (Møller 2005:65)

2.7.2 AKTIVITETSTEORI

Som nevnt har Gronn og Spillane tatt utgangspunkt i aktivitetsteori. Aktivitetsteorien er ingen læringsteori eller ledelsesteori, men et system som kan brukes til å tolke og forstå aktivitet i en kulturhistorisk sammenheng. Den kan brukes og er brukt av en del forskere til å studere og analysere ledelse. Tenkningen kan føres tilbake til blant annet Vygotsky og Leont'jev og til sosiokulturell læringsteori. Vygotsky mente at en handling ikke var bare en respons av et stimuli. Han mente blant annet at en menneskelige handling er mediert (formidlet) av ulike redskaper eller verktøy (artefakter) (Vygotsky 1978). Redskapene kan være av fysisk art (fysiske redskaper) og av psykologisk art (intellektuelle redskaper - språk uttrykt som ord, tegn, kunst og andre symboler). Både de fysiske og de intellektuelle redskapene er hele tida i

utvikling og endring og eksisterende redskap kan tas i bruk på nye områder (Säljö 2001). Vygotskys tenkning er videreutviklet av blant annet Engestrøm og Nardi.

Aktivitetsteori kan beskrives som en sosiokulturell analyse hvor faktisk all menneskelig aktivitet foregår i et sosialt mønster komponert av folk og artefakter (Nardi 1996). Samtidig kan den også beskrives som en teori om medierte handlinger som fokuserer på aktørene og deres kulturelle verktøy. Aktivitetsteori er et redskap til å beskrive kontekst, situasjon og praksis. Den er på ingen måte statisk og endelig. Aktivitetsteori vokser og utvikler seg og har en enorm kapasitet for vekst og forandring (ibid). I aktivitetsteorien kan vi registrere den tause kunnskapen og flyten i handlingene i arbeidsprosessen. Den menneskelige bevissthet er et fokusområde i aktivitetsteorien. Det at mennesket er i stand til å lage og bruke sosiale og kulturelle redskaper, forandrer deres ytre livsvilkår. Fokus på bevisstheten er ikke nytt, men aktivitetsteorien plasserer bevisstheten i et større aktivitetssystem og beskriver en dynamisk prosess der forandringer i bevisstheten relateres direkte til den fysiske og sosiale konteksten personene befinner seg i (Nardi 1996). Den mentale prosessen er derfor en del av aktiviteten, og læringen kan ikke ses isolert fra aktiviteten. Kunnskapen kommer ikke før handlingen, men konstrueres i handlingen.

I aktivitetsteori er hele aktivitetssystemet analyseenhet. Aktivitetssystemet er kollektive menneskelige konstruksjoner som ikke kan reduseres til atskilte individuelle handlinger (Jonassen 2000). Aktivitetsteori har klar parallell til situert læring og praksisfellesskap hvor læring ses på som noe som springer ut av aktiviteten (Engestrøm 1995).

Engestrøm har konstruert denne modellen som viser hans tenkning om aktivitetssystem:

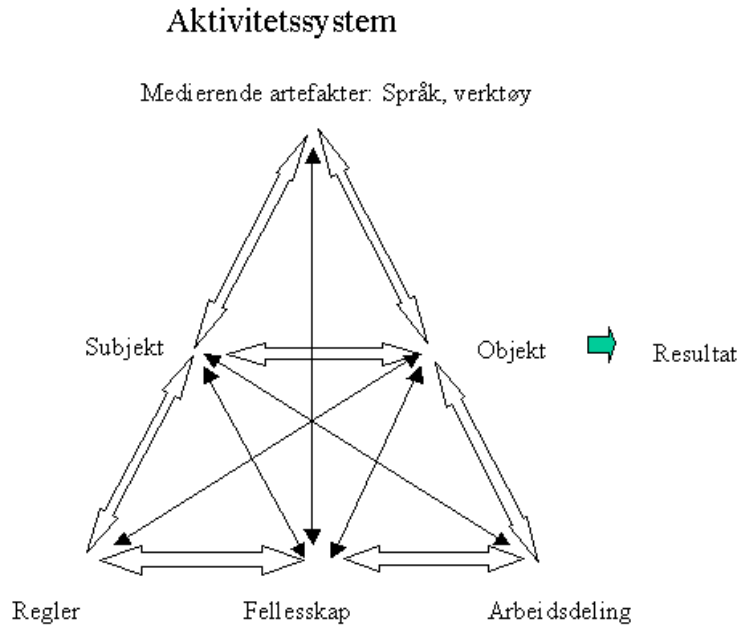


Fig 1. Aktivitetssystem (Engestrøm 2001)

Aktivitetssystemet består av komponenter eller elementer som er gjensidig avhengig av hverandre. Komponentene er organisert slik at aktivitetene i systemet blir fullbyrdet. I følge Leont'jev (2002) kjennetegnes menneskelig aktivitet ved at den er rettet mot et objekt. Det vil si at systemet er objektorientert. Menneskelig handling er formålsbestemt, og alle handlinger retter seg mot objektet og har en hensikt. Et viktig punkt i den aktivitetsteoriske tenkningen er fokus på konstruksjon av objekt. Kjernen i å lykkes med forandringsarbeidet er at individene klarer å forhandle seg fram til en felles forståelse av objektet i aktiviteten (Kuutti 1996).

Ledelse som aktivitet vises i øverste delen av modellen. Ledelse kan forstås som kollektive aktiviteter som er orientert mot ett eller flere objekter, og aktivitetene utvikler og endrer seg over tid samtidig som de medieres ved hjelp av kulturelle redskaper som språk, rutiner, evalueringsprotokoller med mer (Engestrøm 1994:45). I analytisk sammenheng er da subjektet et individ eller en gruppe som en kan se en situasjon ut fra. Subjektet arbeider mot et objekt for å vedlikeholde, utvikle eller omforme objektet til et resultat. Et objekt kan være en materiell gjenstand, det kan være ikke-materiell for eksempel en undervisningsplan eller det kan være en teori eller

ide. En aktivitet kan bestå av flere handlinger. Mens aktiviteten er rettet mot objektet som motiverer hele aktiviteten, så er handlingen en bevisst delprosess av aktiviteten og er mer målstyrt. Aktiviteten kan også bestå av mer ubevisste og automatiserte operasjoner. De har ikke egne mål, men må ses på som tilpasning av handlinger til aktuelle situasjoner eller rammefaktorer (Kaptelinin & Nardi, 1997). Vi forstår det derfor slik at hvis vi for eksempel skal lage en undervisningsplan kan aktivitetene bestå av handlinger som informasjon gjennom tekst og tale, drøftinger og refleksjoner i et fellesskap, utforming av et planprodukt med en pc. Automatiserte operasjoner kan for eksempel være utskrivning og kopiering av tekstmaterialet. De medierte artefaktene eller redskapene er for eksempel språk som et mentalt redskap brukt i tekst og tale og pc brukt som fysisk redskap. Ludvigsen og Flo (Ludvigsen og Hoel, 2002) sier at artefaktene må være en del av den enheten en velger for analyse hvis en skal forstå hvordan en lærer generelt og når en tar et nytt redskap i bruk. Med henvisning til Warstofsky viser de tre måter å betegne artefakter på: Primære artefakter, sekundære artefakter og tertiære artefakter. Primære artefakter betyr at det er et verktøy som aktørene bruker. Sekundære artefakter innebærer at det er blitt et redskapet som aktørene "navigerer i". Det er blitt modeller for hvordan redskapet brukes. Tertiære artefakter betegner at det blitt til en ide eller prinsipp i organisasjonen. Redskapet har endret betingelsene for læring og utvikling. Verktøyet er blitt nyttig og kanskje nødvendig for utvikling av kunnskap.

Ledelse må forstås ut fra aktivitetene eller handlingene som rettes mot objektet. Samtidig må ledelse forstås ut fra hva som er objektet, og objektet forstås ut fra aktivitetene som rettes mot det. Den nedre delen av modellen viser et fellesskap eller et samfunn bestående av individer eller andre mindre enheter som har det samme målet å arbeide mot. I dette samfunnet er det lover og regler individene skal forholde seg til. Lover og regler regulerer og påvirker handlingene. Disse lovene og reglene kan være både offentlig vedtatte, avtalt nasjonalt eller lokalt eller uskrevne og knyttet til organisasjonens kultur. Reglene formidler prosessene mellom subjektet og fellesskapet. Medlemmene i fellesskapet eller samfunnet kan fordele arbeidet mellom seg i en arbeidsdeling. Arbeidsdelingen innebærer fordeling av oppgaver både

horisontalt og vertikalt og handler også om fordeling av makt og status (Kärkkänen 1999). Fordelingen handler også om fordeling mellom aktører og mellom aktører og mer perifere medlemmer i fellesskapet (Jonassen 2000). Som Ottesen og Møller skriver:

”Perspektivet retter med andre ord oppmerksomheten mot hvordan aktørene i en gitt organisasjon opptrer i forhold til hverandre, og hvordan de både kan påvirke og påvirkes av etablerte strukturer og kulturer. Makten til å igangsette og vedlikeholde en utviklingsprosess vokser fram i forholdet mellom mennesker og i den kulturen som utvikles lokalt på arbeidsplassen. Konflikter bør både synliggjøres og drøftes. Samtidig må det understrekes at en fokusering på relasjonene ikke fratår rektor og lederteamet ansvar for å ta initiativ til påvirkning.” (Ottesen og Møller 2006:65-66).

Møller (2005) sier også at hvis en har en prosesstilmærming til forståelse av ledelse så betyr det at en anerkjenner at organisasjoner ikke er bare et verktøy for handling, men like mye et strukturert resultat av handlinger. Derfor mener hun at i stedet for å ta for gitt at ledelse er årsak til oppnådde resultater så bør en studere ledelse som aktivitet. Man burde starte med å analysere arbeidspraksis eller resultat og så gå bakover for å finne mulige forklaringer. Da vil ledelse etter hennes mening høyst sannsynlig være en av mange faktorer som årsak til resultatet.

Vi forstår aktivitetssystemet som en konstruksjon til å undersøke individers handlinger i en sosial sammenheng. En eller flere personer (subjekt) utfører aktiviteter rettet mot et objekt og bruker verktøy (artefakter) og fellesskapet til hjelp. Utviklingen av objektet fram mot et resultat er drivkraften bak aktiviteten. Fellesskapet utgjør de som arbeider mot et felles objektet. Subjektet bruker de fysiske eller mentale redskapene til å utføre handlinger rettet mot objektet. Reglene er konstruert mellom subjektet og fellesskapet i arbeidet mot objektet og formidler dette forholdet. Og medlemmene i fellesskapet utvikler en arbeidsdeling for å kunne utføre handlingene. Sagt med andre ord - artefaktene medierer handlingene, reglene medierer prosessen mellom subjekt og fellesskap og arbeidsdeling/roller medierer forholdet mellom fellesskap og objekt. Det er en dynamikk mellom de 6 elementene, og det er derfor

ikke en direkte sammenheng mellom dem. Hvert element er knyttet til alle de andre elementene samtidig. Subjektet er for eksempel ikke bare avhengig av artefaktene, men også av de andre elementene for å utvikle objektet til et konkret resultat. Elementer i et trekantforhold i aktivitetssystemet kan brukes i en analyse, men samtidig må vi ha en helhetlig tilnærming til aktivitetssystemet.

Når det gjelder læring, så er hovedinnholdet i aktivitetsteorien at bevissthet utvikles, eksisterer og kan bare forstås innenfor en kontekst som omfatter den menneskelige interaksjonen med omverden, med mennesker og artefakter. I et aktivitetsteoretisk perspektiv er grunnlaget for menneskets indre mentale strukturer knyttet til det dialektiske forholdet mellom menneskets aktiviteter og handlinger og en internaliserings- eksternaliseringsprosess (Nardi 1996).

Engestrøm (2001) beskriver en tredje generasjons aktivitetsteori som en videreføring av den som er presentert ovenfor. Her settes søkelyset på samspill og motsigelser mellom flere aktivitetssystemer. Det må derfor foreligge minst to aktivitetssystemer som påvirker hverandre. Aktivitetene i aktivitetssystemene må dele felles objekt.

Engestrøm (ibid.) viser oss hvordan et aktivitetssystem kan undersøkes, og hvordan det kan gi oss et konsept for det han kaller ekspansiv læring. Ekspansiv læring er et uttrykk for et utvidet og kreativt læringsperspektiv. Det foreligger ikke noen kjent løsning på forhånd. Løsningene skapes i prosessen. Det er en kollektiv læring som er basert på at aktørene hele tida lærer og skaper samspill med hverandre. Vi kan identifisere forandringer på et kollektivt nivå gjennom å følge utviklingen av objekter. Ekspansiv læring blir, slik vi forstår det, en konstruksjon av nye objekter formet gjennom utviklingsprosesser over tid. I aktivitetsteorien er grunnlaget for ekspansiv læring motsigelser i eller mellom aktivitetssystemer. Hvis ekspansiv læring skal finne sted, må individer i en kollektiv aktivitet først trekke eksisterende praksis i tvil. Ny handling implementeres da gjennom reformulering av objektet og løsning av motsetninger.

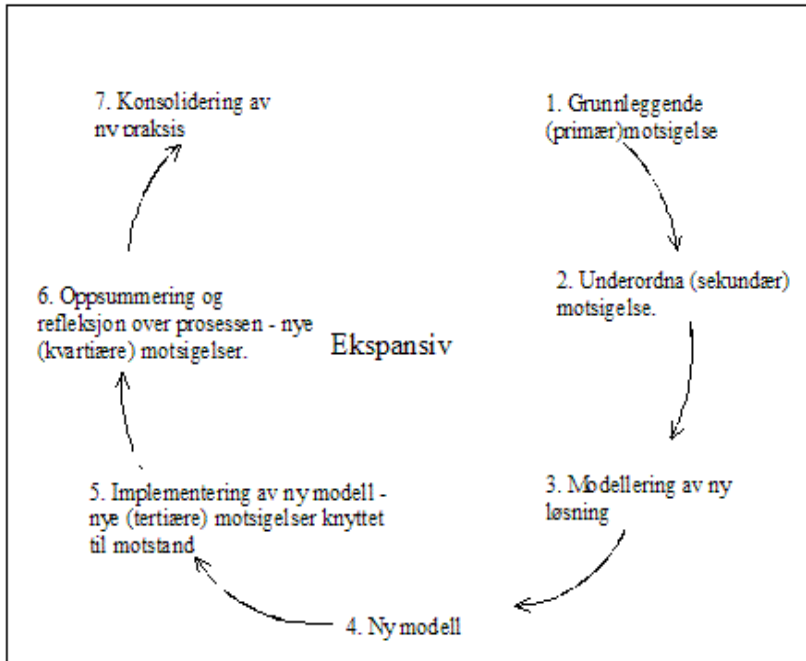


Fig 2: Engestrøms ekspansive sirkel (Engestrøm 1996)

For å vise ekspansiv læring har Engestrøm (1999) laget en modell med en ekspansiv syklus. Modellen bygger på de dialektiske motsigelsene i systemet og består av sju stadier - 1. Grunnleggende (primær) motsigelse, 2. Underordnet (sekundær) motsigelse, 3. Modellering av ny løsning, 4. Ny modell, 5. Implementering av ny modell - nye (tertiære) motsigelser knyttet til motstand, 6. Oppsummering og refleksjon over prosessen - nye (kvartiære) motsigelser, 7. Konsolidering av ny praksis.

Engestrøm (ibid) ser på motsetningene som drivkraft i læringsprosess og utvikling, og motsetningene løses gjennom reformulering av objektet.

Engestrøm (2001:133) har også laget en matrise for analyse av ekspansiv læring (jf. Fig.8 s.86). Her har Engestrøm fire sentrale spørsmål og fem prinsipper til hjelp. De fire sentrale spørsmålene er: Hvem er subjektet for læring?, Hvorfor lærer de?, Hva lærer de? og Hvordan lærer de?. De 5 sentrale prinsippene i matrisen er:

Aktivitetssystem som enhet for analyse, aktivitetens mange stemmer, aktivitetens historie, motsetninger som drivkraft i endring av aktiviteten og utvidede sykluser (ringer i vannet) som mulig omforming av aktiviteten. Disse fire spørsmålene og de

fem prinsippene blir en ramme for analyse av utvidet (ekspansiv) læring. I ekspansiv læring utvides objektet og motivasjonen for aktiviteten. Det vil si at hele aktivitetssystemet er objekt for handling. Vår utfordring blir å bruke disse fire spørsmålene og fem prinsippene for å se etter hvordan utfordringene og motsetningene møtes og hvordan ny praksis etableres i og mellom de to aktivitetssystemene vi skal analysere.

Fellesskap kan være involvert i grenseoverskridende relasjoner. I vårt prosjekt deltar teamlederne i både lederteam og i lærerteam. I bevegelser mellom systemene kan vi analysere handlingene som utføres. Deler av meningsdannelsen kan da knyttes til grenseobjekter som viser hvordan artefakter eller objekter kan mediere interaksjoner mellom fellesskap. I følge Star og Griesemer (Star og Griesemer i Ludvigsen og Hoel, 2002:91) er et grenseobjekt både fleksibelt nok til å tilpasses lokale behov og krav fra forskjellige grupper som arbeider med det og robust nok til å beholde sin identitet på tvers av ulike situasjoner. De er generelt lite strukturert, men blir sterkt strukturert i spesielle situasjoner. Ulike praksisfellesskap vil ha ulik forståelse av betydningen til et bestemt grenseobjekt, men grenseobjektet har noen elementer til felles som gir mening på tvers av fellesskapene.

Engestrøm (1995) beskriver også tre typer innovasjon karakterisert etter hvor mange komponenter i aktivitetssystemet det tas hensyn til i løsningsstrategien. Han taler om løsningsinnovasjon som den enkleste formen for innovasjon. Det er en adhocaktivitet. Den fører ikke til varige forandringer i organisasjonsstrukturen. Det neste nivået kalles "Trajectory" innovasjon. Endringen skjer som en prosedyre bestående av flere trinn. Innovasjonen skjer mellom objektet og målet i aktivitetssystemet. Systeminnovasjon eller ekspansiv læring som Engestrøm (1995) kaller det, kjennetegnes av en varig endring i systemet. Objektet endres under prosessen og endringer på kollektivt nivå identifiseres gjennom konstruksjon av "nye" objekter.

Som vi har pekt på så er ikke dette en ledelsesteori, det er en teori som kan brukes til å analysere ledelse, ledelse av læring og forholdet mellom ledelse og læring. I denne måten å forstå ledelse på flytter en seg fra å forstå ledelse som det de formelle lederne

tenker, uttrykker og gjør til å forstå ledelse som aktivitet i et interaksjonelt og dynamisk system. På denne måten får en også bedre fram den kompleksitet som ledelse i en organisasjon innebærer. Det blir en utfordring for oss å distansere oss fra tenkningen om fokus på den individuelle lederen. Vi må i stedet fokusere på aktivitetene og følge aktivitetenes og aktivitetssystemenes historie. Teorien forteller oss at det sosiale systemet hele tiden endrer seg blant annet pga de indre spenninger og motsetninger innenfor et aktivitetssystem og mellom aktivitetssystem. Det er gjennom å delta i handlingene at det skjer gjensidig påvirkning og endring både i individet og i kollektivet.

2.8 KRITIKK AV AKTIVITETSTEORI

En av kritikkene mot aktivitetsteori er at det tar tid å sette seg inn i den og at den er vanskelig å forstå.

The concern was that activity theory is hard to learn, and because we have not seen its actual benefits realized in specific empirical studies, the time spent learning it would be of dubious benefit. (Nardi 1996:9)

At teorien kan være vanskelig å forstå kan ha sammenheng med at det er en grunnleggende annerledes måte for vestlig forskning å tenke på. Aktivitetsteorien har sin teoretiske basis i sosiokulturell læringsteori, mens kognitiv læringsteori har vært dominerende i vestlig tenkning. Aktivitetsteori er et kraftfullt, klargjørende og beskrivende verktøy og ikke en sterkt foreskrivende teori (ibid.:6). Aktivitetsteoriens objekt er å forstå sammenhengen / enheten av bevissthet og aktivitet (ibid.:7). Aktivitetsteoretikere hevder at bevissthet ikke er et sett av atskilte, frigjorte kognitive handlinger, men tvert i mot at bevissthet er lokalisert i hverdagspraksisen; du er det du gjør og hva du gjør er fullt og helt infiltrert i den sosiale matrisen som et hvert menneske er en organisk del av. I den sosiale matrisen er det, i følge aktivitetsteoretikerne, mennesker og verktøy/ artefakter. Artefakter kan være fysiske verktøy eller tegnsystem slik som menneskelig språk (ibid.:8). I kognitiv læringsteori kommer teori før handling i utviklingen av praksis og den forutsetter at fordelene kan

bli realisert gjennom spesifikke empiriske forsøk. I aktivitetsteori analyserer man praksis og det er praktikerne som i fellesskap utvikler objektet gjennom bruk av sosiale og kulturelle artefakter.

Vår erfaring er også at aktivitetsteori er komplisert. Det har vært en utfordring å forstå den gjennomtrengende sammenheng det er mellom individer, andre mennesker og artefakter i hverdagsaktiviteter. Det har vært tidkrevende å forstå hvordan hele systemet kom i bevegelse da aksjonslæringen ble initiert. Vi har måttet erfare de spenningene som oppsto i systemet og analysere og reflektere over de prosessene som disse spenningene førte med seg. Vi erfarte også hvordan teamlederne ble utfordret og måtte "stå i" og forholde seg aktivt til spenningene som oppsto i og mellom aktivitetssystemene.

En annen kritikk av aktivitetsteorien handler om makt. Aktivitetsteori er ingen lærings- eller ledelsesteori, men et system som kan brukes til å tolke og forstå aktivitet i en kulturhistorisk sammenheng (Spillane et al 2004). Grønn og Spillane har utviklet sine teorier om distribuert ledelse med grunnlag i aktivitetsteori og de flytter fokus fra den formelle lederen til hva aktørene gjør i samhandling med hverandre. Kritikken mot aktivitetsteorien går på at makten kan bli usynlig (Ottesen og Møller 2006). Tian Sørhaug diskuterer makt og tillit som gjensidig avhengig av hverandre og at resultatet av *utsletting av grenser og ødeleggelse av forskjeller* kan føre til vold (Sørhaug 1996:24). Slik vi forstår aktivitetsteorien ligger makten og tilliten implisitt i aktivitetene mellom menneskene i aktivitetssystemet. Det er i spenningene i og mellom aktivitetssystemene makten og tilliten utvikles. Ved at den eksternaliseres og gjøres tilgjengelig gjennom språk og handlinger, kan den utvikles. I det perspektivet mener vi at bevissthet blant aktørene om makten og tillitens betydning blir særdeles viktig for å utvikle en organisasjon preget av trygghet og tillit.

2.9 OPPSUMMERING

I følge OECD-rapporten 1999 er det lite den enkelte grunnskolen avgjør selv. Samtidig hevder statlige myndigheter at rektorrollen er en sentral rolle i skolen. Etter endring i kommuneloven i 1993 har rektor fått plass i det kommunale styringssystemet. Fra begynnelsen av 1990-årene ble målstyring proklamert som overordnet styringsprinsipp i utdanningssektoren. De siste årene peker Stortinget, Utdannings- og forskningsdepartement og kommunenes sentralforbund på at det skal være tre ledelsesregimer i norsk skole: Profesjonell-byråkratiske - rektor som den fremste fagperson, New Public Management - rektor som redskap for endringspolitikk, og lærende organisasjon - rektor som utvikler og samlingspunkt. Blant annet i Stortingsmelding nr 30: "Kultur for læring", ser vi en klar vektlegging på viktigheten av at skolen må gjøres til en lærende organisasjon med arbeidsplassen som læringsarena og refleksjon som et viktig redskap for læring.

Den teoretisk tilnærmingen er valgt med bakgrunn i de endrede offentlige styringssignalene, at vår oppgave er knyttet til det internasjonale prosjektet Leadership for Learning (L4L) og den forskningsstrategien og læringsstrategien vi har valgt i den empiriske delen av oppgaven. I det store mangfold av litteratur om ledelse har vi valgt å fokusere på deltakerorienterte profesjonaliteten, et relasjonelt perspektiv på ledelse, distribuert ledelse og aktivitetsteori. Deltakerorientert profesjonalitet har sitt utspring i lærerprofesjonen og legger vekt på at ledelsen skal være demokratisk. Samarbeid er av stor betydning. Begrepene tillit, respekt og refleksjon er sentrale. Ledelse innebærer å forholde seg til tillit og makt og de nære relasjonene mellom de to begrepene. I følge Sørhaug (1996) befinner makt og tillit seg i krysningspunktet av en motsetningsfylt avhengighet mellom dem. Makt og tillit både truer og forutsetter hverandres eksistens.

Tid er et mye brukt begrep i skolen. Vårt inntrykk er at det er en gjenganger i argumentasjonen for ikke kunne skape handlingsrom for endringsarbeid. Mangel på tid kan synes å bli et hinder for å få til et viktig kollegialt samarbeid mellom ledelse og lærere og mellom lærere. Vi har brukt Hargreaves (1996) som teoretisk tilnærming til

temaet. Han bruker blant annet de fire tidsdimensjonene: Teknisk-rasjonell tid, mikropolitisk tid, fenomenologisk tid og sosiopolitisk tid.

Et relasjonelt perspektiv på ledelse innebærer å se på ledelse som en spesifikk relasjon mellom leder og de som blir ledet (Ottesen og Møller 2006). Lederens maktposisjon er avhengig av andres tillit, og leder må kontinuerlig oppnå denne tilliten i møtet med kolleger og medarbeidere. (Sørhaug 1996).

Vi har pekt på at det finnes flere måter å forstå distribuert ledelse på. Innenfor et distribuert perspektiv er en ikke opptatt av den individuelle lederen som analyseenhet. Ledelse utøves i forhold til oppgaver og en er opptatt av å se etter samarbeidende grupper og den innvirkning de har på utviklingen av organisasjonen og selve aktiviteten (Ottesen og Møller 2006).

Vi har valgt aktivitetssystem som hjelpemiddel i vår analyse. I et aktivitetssystem ser vi på hvordan et subjekt bestående av et individ eller en gruppe utøver handlinger i form av medierte artefakter (språk og fysiske verktøy) for å nå et objekt (mål) samtidig som vi ser på hvordan subjektene, handlingene og objektet står i et forhold til hverandre og til reglene, fellesskapet og arbeidsdelingen i systemet. En organisasjon kan bestå av flere aktivitetssystemer som i samspill og motsigelser påvirker hverandre til utvikling. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv kan læring forstås som en dialektisk og mediert prosess hvor motsigelser beskrives som internalisering og eksternalisering.

3. LÆRING OG LEDELSE AV LÆRING

3.1 INNLEDNING

I tillegg til ledelse er læring ett av de sentrale begrepene i vår oppgave. Det er fortsatt uenighet blant læringsteoretikere om hvordan læring defineres, hva som kjennetegner læring og hvor det finner sted. I dagens diskusjon går det viktigste skillet mellom et grunnleggende kognitivt og et grunnleggende sosialt perspektiv (Bråten 2002).

Kontroversen mellom disse to perspektivene har til tider vært svært tydelig og uforsonlig. Dette er et vidt forskningsfelt, og vi gjør et utvalg med tanke på å drøfte læring og ledelse for læring.

I dette kapittelet presenterer vi tre hovedteorier i forhold til læring; kognitivism, konstruktivism og sosiokulturelle læringsteorier. Deretter presenterer vi to metaforer for å få inn perspektiver på læring som går på tvers av tradisjonell kognitive og sosiokulturelle læringsteorier, tilegnelsesmetaforen og deltagermetaforen. Et situert syn på læring og deltagelse i praksisfellesskap blir belyst som overgang til teorier om organisasjonslæring, skolen som lærende organisasjon og ledelse for læring. I avsnitt 3.6 beskriver vi aksjonslæring som strategi for læring i skolen som organisasjon.

3.2 KOGNITIVT OG KONSTRUKTIVISTISK PERSPEKTIV PÅ LÆRING

Kognitivismen ble sentral innen læringsforskning fra 1970-åra (Bråten 2002). Den bygger på et rasjonalistisk kunnskapssyn med røtter bl.a. hos Descartes og Piaget. Vektleggingen ligger her på den rasjonelle evnen mennesket har til å forstå og danne seg begrep. I følge kognitiv læringsteori er læring en aktiv konstruksjonsprosess. Den som lærer tar i mot informasjon, tolker den, knytter den sammen med det en alt vet og reorganiserer de mentale stuktorene slik at de passer inn i ny forståelse. Evnen til å tenke og forme begrep vokser ut av situasjoner der den lærende selv er aktiv til stede

for å absorbere det andre sier. Metakognisjon er, i følge Helga Dysthe (1999), evnen til å reflektere over egen tenkning, forståelse og læring. Dette vil videre føre til en økt bevissthet om hvordan en best lærer. Denne kunnskapen om seg selv som lærende person har fått en sentral plass i kognitiv psykologi og har vist seg nyttig i praktisk pedagogikk. Litteraturen om ”å lære å lære” er først og fremst bygd på forestillingen om læring som individuell, kognitiv prosess (Dysthe 1999:8).

Knut Roald (2000) viser til Von Glaserfeld (1987) og hans to hovedprinsipper når han i konstruktivistisk kunnskapsteori snakker om at kunnskap skapes, den oppdages ikke. I det første prinsippet peker Von Glaserfeld på hvordan kunnskap konstrueres aktivt av individet. Det kan ikke passivt overføres fra omgivelsene. I det andre prinsippet viser han til hvordan å lære er en tilpasningsprosess basert på og konstant modifisert av den lærendes oppfatning av verden, og det er ikke en oppdagelse av en objektiv virkelighet (Roald 2000).

Konstruktivismen har fokus på enkeltindividet og er blitt kritisert for ikke å ta med betydningen av den sosiale kontekst læringen finner sted i, heller ikke betydningen av dialogen mellom personer eller personer og tekst. De sosiale sidene ved undervisning og læring ble sett på som viktig bare i den grad den støtter opp om den enkeltes læring. De siste tiårene har mange kognitivistene også lagt vekt på sosiale og kulturelle kontekster og utviklet et sosio-kognitivt perspektiv på læring (Dysthe 1999). De fleste forskere som i dag er ledende i arbeidet med å utvikle et sosiokulturelt og situert lærings syn, har bakgrunn i kognitivismen, men har flyttet fokus fra individ til læringsfellesskap.

3.3 SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV PÅ LÆRING

Utgangspunktet vårt er at læring både er en individuell prosess og en sosial prosess der samspillet mellom mennesker er helt sentralt. Vi har behov for å få mer bevissthet om hvordan de sosiokulturelle sidene påvirker læringen og hvordan et sosiokulturelt perspektiv på læring virker i aksjonslæring og aksjonsforskning. Hva skjer når rektor

initierer aksjonslæring som strategi for å endre lærernes undervisningspraksis? Hva slags kompetanse utvikles i et personale hvor et sosiokulturelt perspektiv på læring blir satt i system gjennom aksjonslæring og aksjonsforskning?

3.3.1 SPRÅK OG REDSKAPER

Det sosiokulturelle perspektivet har sine røtter i forskningen til psykologene George Herbert Mead (1868 – 1931) og Lev S. Vygotsky (1896 til 1936), filosof og pedagog John Dewey, (1859- 1952) og litteratur- og språkteoretikeren Mikhail Bakhtin (1895 – 1975). Selv om perspektivene historisk sett har vært i bruk siden 1930-årene har det vokst fram et reelt alternativ til den kognitive forståelsen av læring i 1980-årene.

Både Vygotsky og Bakhtin legger stor vekt på hvordan mennesket blir sosialisert inn i et samfunn. Gjennom at det lærer språket, blir det sosialisert inn i tankeformer og meningsnyanser (Rommetveit 1974). Dewey hadde fokus på aktivitetene i læringsprosessene, refleksjonen over årsak og virkning og hvordan språket frigjør fra vanen (Dewey 1996).

Det sosiokulturelle perspektivet bygger også på et konstruktivistisk læringssyn, men legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling. Interaksjon og samarbeid er helt grunnleggende for læringen, og ikke bare et positivt element i læringsmiljøet. Kunnskap blir distribuert mellom menneskene innenfor et fellesskap for eksempel ved at de ansatte har ulike ferdigheter og kompetanser som tilsammen er med på å skape en helhetsforståelse. Lev Vygotsky hevder at høyere mentale funksjoner i individet har sitt opphav i sosialt samspill (Dysthe 1999). Dette er et fundamentalt brudd med den tradisjonelle oppfatningen i psykologien som ser på den iboende utvikling i individet som det sentrale og omgivelsene som mer eller mindre viktige påvirkningskilder. I den grad det sosiale aspektet var med i de kognitive læringsforskernes teorier, som f.eks. hos Piagets, ble det knyttet til motivasjon. Piaget understreket at sosialt samspill i grupper kunne sette læringsprosessen i gang, men det var i individet kunnskapen ble reformulert og lært. Vygotsky snur det hele på hodet og

sier at vi lærer først gjennom samspill med andre, og deretter blir kunnskapen internalisert (Dysthe 1999).

I et sosiokulturelt læringssyn er tenkning og læring forankret i det sosiale, interaksjonen og bruk av språket. Bindeleddet mellom individuelle, mentale prosesser og sosiale læringsaktiviteter er språk og kommunikasjon. Læring foregår ved at individet deltar i ulike former for sosial samhandling i bestemte typer situasjoner og gjennom interaksjon konstruerer kunnskap (Streitlien 2002).

Begrepene mediering og redskaper/artefakter er sentrale for å beskrive, forstå og forklare læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv. ”Redskap” peker på det forholdet at menneskelig tenkning, kommunikasjon og handling bygger på bruk av ulike typer hjelpemidler. Vygotsky brukte uttrykket psykologiske redskaper om intellektuelle, mentale, språklige eller diskursive redskaper. Språket er uendelig rikt og gjør det mulig hele tiden å utvikle nye redskaper og nye virksomheter (Säljö 2002) Intellektuelle redskaper i et sosiokulturelt perspektiv kan i følge Säljö (2002) sees på to nivåer: Det Vygotsky kaller de intellektuelle redskapenes interpsykologiske funksjon, dvs. når vi snakker med andre mennesker og de intrapsykologiske funksjonene, dvs. når vi tenker.

I tenkningen tar vi i bruk intellektuelle redskaper i en indre tale. Det viktige er at tenkningen er formet av kommunikative og sosiokulturelle erfaringer. Tenkningen vår er kulturell i sin natur; vi blir til som tenkende vesener, gjennom å tilegne oss intellektuelle redskaper (Säljö 2002). Først opptrer de høyere psykologiske prosessene i den lærendes sosiale liv og blir understøttet av det samspillet personen deltar i. Senere overfører personen denne sosiale måten å tenke på til sin egen indre psykologiske verden. Individet må forstås som internalisert kultur. Kulturen går ”under huden” på den enkelte og rekonstrueres der som indre psykologiske prosesser.

For at teamet og personalet på Sollia skole skal videreutvikle sin pedagogiske innsikt og forståelse, tror vi at kulturen blant annet må videreutvikle intellektuelle, mentale og språklige redskaper. I vårt prosjekt handler det om at aksjonslæring er et redskap,

en artefakt, som medierer ledelse, læring og lesing. Ledelsen tar i bruk redskaper og begreper på disse områdene og videreutvikler den kollektive kulturen. Normativt kan vi si at som leder må man være bevisst på å utvikle språket, dialogen og de intellektuelle redskapene mellom menneskene.

Mennesket konstruerer ikke bare intellektuelle redskaper. Vi konstruerer også fysiske redskaper eller artefakter. Artefakter i et sosiokulturelt perspektiv kan sees som menneskelige ideer og tanker som er transformert til materiell form, og blir noe som vi samspiller med når vi handler f.eks. kompass, klokke, linjal, pc, kalkulator – lista er nesten uendelig (Leont'jev 1981). Når man i dag foretrekker å bruke begrepet artefakt i stedet for redskap på de kulturelle elementene som medierer aktivitet, er det fordi artefaktbegrepet også fremhever det kreative, ideelle aspektet ved disse elementene (Cole 1996, Østerud og Wiig 2000). Aksjonslæring kan derfor defineres som artefakt i vår sammenheng.

I et sosiokulturelt perspektiv er det grunnleggende at både de fysiske og de intellektuelle/ psykologiske/ språklige redskaper medierer virkeligheten for oss i konkrete virksomheter. Mediere kommer fra tysk Vermittlung (formidle) og sier noe om at vi håndterer omverdenen ved hjelp av ulike fysiske og intellektuelle redskaper som en integrert del av vår sosiale praksis. Begrepet mediering er altså svært sentralt og kanskje det som skiller den sosiokulturelle tradisjonen mest fra andre ledende teoretiske perspektiver. Mediering innebærer at vår tenkning og våre forestillingsverdener er vokst fram av og farget av vår kultur og dens intellektuelle og fysiske redskaper (Säljö 2002).

Gjennom begrepet ”proksimale utviklingssone” legger Vygotsky et fundament for samarbeid og felles ansvar i læringssituasjoner. Den som skal lære har en nærmeste utviklingssone på alle områder. I et sosiokulturelt perspektiv anser en at menneskets forståelse og ferdigheter stadig er i utvikling. Våre kunnskaper og ferdigheter kommer dels fra våre tidligere sosiokulturelle erfaringer og dels fra den basisen som den enkelte tar i bruk for å tolke nye erfaringer og inntrykk. Det er altså noe vi behersker godt, noe vi er mindre sikre på og noe vi ikke ennå kan. Med den nærmeste

utviklingssone mente Vygotsky avstanden mellom det en person klarer på egenhånd, og uten hjelp av andre, og det vedkommende kan klare med assistanse fra en som kan mer. Man kan følge med og forstå det som blir sagt og gjort, men en behersker det ikke godt nok til å kunne agere på egenhånd (Säljö 2002).

I Vygotskys teori er det viktig at det i den nærmeste utviklingssonen finnes en mer kompetent person som kan hjelpe til og støtte personen slik at det kan tilegne seg en ny måte å tenke på eller en ny ferdighet. Den mer erfarne personen skaper det som på engelsk kalles et scaffold (bokstavelig: byggestillas). Det fungerer som en støttende struktur, helst gjennom å stille spørsmål slik at den lærende "*blir styrt til å velge en egnet vei til målet*" (Säljö 2002:48).

Begrepene "nærmeste utviklingssone og den kompetente andre" er sentrale i vårt prosjekt. Teamlederen kan arbeide for å bevisstgjøre lærerne for hva som kan være deres nærmeste utviklingssone og teamleder og lærere kan være den kompetente andre for hverandre. Vi, aksjonsforskerne, skal finne teamledernes nærmeste utviklingssone og være de kompetente andre for teamlederen.

Samtalen/ dialogen mellom personer er den viktigste mekanismen for å overføre kunnskaper og ferdigheter. Samtalen er en metode mennesker bruker for å etablere en felles forståelse av det man snakker om: et begrep, prinsipp, fenomen eller hvordan et problem skal løses.

Vygotskys teorier om sammenhengen mellom språk og tenkning og Bakhtins teorier om dialogen innebærer at mening og forståelse oppstår i selve kommunikasjonsprosessen. I spenningen mellom ulike "stemmer" oppstår ny innsikt og forståelse, men da må "stemmene" påvirke hverandre, ikke bare eksistere parallelt. Mottakeren er "medprodusent" av språklig formidlet mening. Bakhtin går enda videre og sier at det "*er i spenninga og konfrontasjonen mellom de ulike stemmene at ny mening og forståing oppstår*" (Dysthe 1999:108). Veiledning som talesjanger og profesjonell samtale er en del av refleksjonsprosessen. Bakhtin beskriver i følge Dysthe(1999) talesjanger som en språkbruksituasjon med særegen form og et relativt

stabilt mønster. Det innebærer ikke at ytringer er ren repetisjon av et mønster. I følge Dysthe og Igland (2001) vil det alltid være rom for variasjon. Vi bruker noe som er gitt, samtidig som vi tilfører noe nytt. En sjanger er noe man forholder seg intuitivt til. Vi er i stand til ”å gjenkjenne en spesiell sjanger allerede fra de første ordene” (Skagen 2001:207). En profesjonell veiledning vil kjennetegnes av en sjangerspesifikk struktur og stil. For eksempel fant Skagen (2001) i sin undersøkelse av veiledning mellom fire veiledere og lærerkandidater at veiledningssamtalen som sjanger stadig må rekonstrueres, fordi reglene tilpasses og brukes på ulike måter av deltagerne. I vårt møte med teamlederne har veiledning ”på egne vilkår” (Handal og Lauvås 1982) vært en sentral måte å arbeide på for å skape dialog. Begrunnelsen til Handal og Lauvås (1982) om at enhver lærer og leder har en praksisteori om undervisning og ledelse, og at denne teorien er subjektivt den sterkeste faktoren for læreren og lederens egen pedagogiske praksis, er også utifra våre egne erfaringer begrunnelsen for å arbeide på denne måten. I veiledningen tar man utgangspunkt i den enkeltes særegne teori, og forsøker å få yrkesutøveren til bevisst å formulere og utvikle den, og derigjennom gjøre den mottakelig for forandring.

Lieberman og hennes kolleger (1991) har kommet fram til at når det gjelder skoleutvikling er konflikter en nødvendig del av forandringsarbeidet. De hevder at konflikter er normalt og ikke et sykdomstegn fordi det er naturlig at det i en organisasjon er rivaliserende målsettinger og interesser som står mot hverandre. Dersom konflikter skal bidra til vellykkede endringsprosesser, må konfliktene behandles og løses konstruktivt. Dersom en ikke greier å holde person og sak fra hverandre, blir uenigheten destruktiv og nedbrytende. Arneberg og Overland (1997) skriver at det kanskje ikke er så rart at faglig, pedagogisk kritikk oppleves som personlig kritikk fordi vi investerer så mye av oss selv i arbeidet. Vår leder- og læreradferd er et uttrykk for vårt pedagogiske grunnsyn. Det kan være vanskelig å skille mellom pedagogisk praksis og vår egen person. Det er viktig ikke å overse denne sårbarheten, samtidig som den ikke må bli en begrunnelse for ikke å framføre kritikk når det er nødvendig.

Dialog blir vanligvis brukt om samtale mellom to eller flere personer. Et utvidet dialogbegrep omfatter ikke bare samtale, men også det å skrive som dialog (Dysthe 1999). Dysthe bruker dialog som 1) dialog mellom personer 2) dialog mellom personer og tekster og 3) dialog mellom ulike tekster. Tekster kan både være skriftlige og muntlige.

Forfatteres tekster kan skape dialog mellom tekst og personer. Egenskrevne tekster, som f.eks. logg, kan også skape dialog mellom personer og tekst. I høyere utdanning har Olga Dysthe prøvd ut ”skrivegrupper” for å skape flere ”dialektiske rom” for studenter (Dysthe 1999)

Når vi legger fram vår tekst, enten skriftlig eller muntlig, som noe andre kan bruke til å tenke videre, kan vi få fram en dialogisk funksjon. Teksten blir et ”tenkeredskap”.
"Skrivearbeidet er et af tænkningens redskaper, skriften beforder ikke kun tanke, men tænkning." (Christian Koch I Dysthe 1999:18).

Vi brukte logg som redskap for dialog mellom lærerne og teamlederne og mellom teamlederne og aksjonsforskerne. Det var vår ide at gjennom ”å se” hverandres tanker ville vi forstå mer og kunne gi bedre veiledning. Vår erfaring er at lærere liker å snakke om erfaringer, mer enn å skrive om dem. En av våre utfordringer som ledere av organisasjonens læring er å skape ”dialektiske rom” som praktisernde lærere opplever som relevante og nyttige. Det dreier seg om alle de 3 formene for dialog; mellom mennesker, mellom mennesker og tekst og mellom tekster. I prosjektet på Sollia skole ønsket vi å skape dialog på to arenaer, vårt møte med teamlederne og teamledernes møter med lærerne. Vi hadde muntlige samtaler som veiledningssamtaler og informasjons-samtaler. Vi hadde også skriftlige logger og planer før og etter hvert møte på de to arenaene.

3.3.2 TILEGNELSESMETAFOREN OG DELTAGERMETAFOREN

Sfard (1998) bruker begrepene tilegnelsesmetaforen og deltagelsesmetaforen for å få inn perspektiver på læring som går på tvers av tradisjonell kognitivt og sosiokulturelt læringsperspektiv.

I tilegnelsesmetaforen ligger ulike former for aktiv konstruksjon av kunnskap fra Piaget til sosiokulturell læringsteori inspirert av Vygotskys internalisering hvor det dreier seg om overføring av begreper gjennom interaksjon fra et sosialt til et individuelt plan. Det sentrale i tilegnelsesmetaforen er individuell tilegnelse av kunnskaper og begreper.

Deltagelsesmetaforen har sitt utgangspunkt i det situerte perspektivet (se kap 3.4) Det dreier seg om økt eller mer fullverdig deltagelse i et bestemt fellesskap, med fokus på kontekstualisert (situert) praksis heller enn privat eiendom. Det sentrale i deltagelsesmetaforen er fellesskap, deltagelse og aktivitet.

<i>Tilegnelsesmetaforen</i>		<i>Deltagelsesmetaforen</i>
<i>Individuell berikelse</i>	<i>Læringens mål</i>	<i>Bygging av fellesskap</i>
<i>Tilegnelse av noe</i>	<i>Læring</i>	<i>Bli en deltager</i>
<i>Mottaker, konsument, gjenskaper</i>	<i>Elev/ student</i>	<i>Perifer deltager/ lærling</i>
<i>Informator, hjelper, formidler</i>	<i>Lærer</i>	<i>Ekspertdeltager, bevarer av praksis/ diskurs</i>
<i>Eiendom, vare, besittelse</i>	<i>Kunnskap, begrep</i>	<i>Aspekt ved praksis/ diskurs/ aktivitet</i>
<i>Ha, eie</i>	<i>Kunne/ vite</i>	<i>Høre til / delta / kommunisere</i>

Tabell 1: Tilegnelsesmetaforen og deltagermetaforen. (Sfard 1998, jf. Bråten 2002)

Hvis vi bruker tilegnelsesmetaforen får vi et annet perspektiv enn hvis vi bruker deltagermetaforen. I deltagermetaforen blir mennesker delaktige i kunnskaper og

ferdigheter gjennom kommunikasjon. Vi kan ta del i hverandres erfaringer og kunnskaper, men vi kan ikke helt dele dem. Vi kan ha noe felles forståelse, men noe kan være uklart og noe kan også være misforståelser. I deltagermetaforen kan det sies at det som skjer ved læring, er at vi tilegner oss et bestemt begrep, et perspektiv eller ferdighet gjennom deltagelse på ulike nivåer. Vi lærer oss å bruke bestemte intellektuelle eller fysiske redskaper i egnede sammenhenger. Vi kan alltid forstå mer, tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter er stadig pågående prosesser. Deltagermetaforen vil vi belyse gjennom situert læring og praksisfellesskap.

3.3.3 SITUERT LÆRING OG PRAKSISFELLESSKAP

Olga Dysthe (1999) vektlegger forskningen til Lave og Wenger om situert læring som et viktig bidrag til forståelsen av læring. Deres syn er at læring skjer gjennom deltagelse i praksisfellesskap. Wenger (1998) mener at et praksisfellesskap inneholder både det eksplisitte og implisitte. Det eksplisitte er det som blir sagt og gjort og som blir kommunisert gjennom muntlige og skriftlige kilder. Det implisitte er det som ikke sies og gjøres, hvilke kulturelle artefakter som ikke tas i bruk, de usagt normene og reglene, de uformelle strukturene og de felles virkelighetsoppfatningene som bare ligger der. Det som ikke blir uttalt er med på å definere den sosiale praksisen og hvem som er med. Brown og Dugid (1998) skiller mellom begrepene ”know-what” som eksplisitt kunnskap som er delt av mange, og ”know-how” om implisitt kunnskap som gjør en i stand til å handle i praksis (Ottesen 2002) Det implisitte er den kunnskapen som skapes gjennom praktisk handling. I det perspektivet blir uttrykket ”forhandling om mening” sentralt(Wenger 1998).

Dersom det implisitte blir gjort eksplisitt skjer det en forhandling om mening som forandrer de situasjonene som de gir mening til. Dette påvirker alle som deltar.

Praksisfellesskap i Wenger`s definisjon har 3 dimensjoner (Wenger 1998).

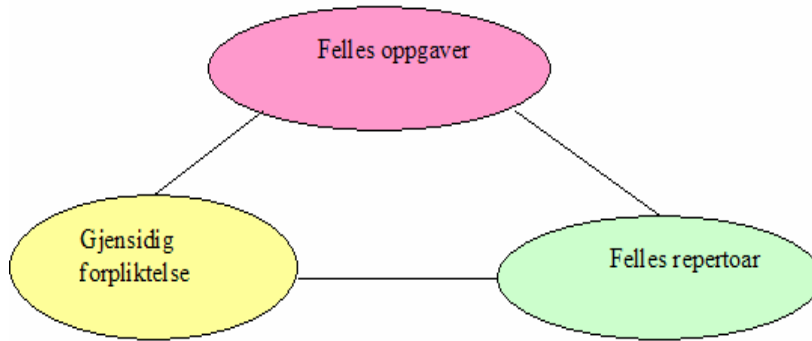


Fig 3: Praksisfellesskap (Wenger 1998)

Praksis oppstår når mennesker er engasjert i handlinger. Å være deltager i et praksisfellesskap betyr å ha tilgang til og føle forpliktelse overfor et fellesskap. Alle bidrar på ulike måter og ut i fra ulik motivasjon. Det som binder sammen er et felles engasjement i oppgaven. Relasjonene kan bestå av uenighet, konkurranse og kamp om makt, men forpliktelsen overfor den felles oppgaven binder fellesskapet sammen. Oppgaven er alltid forhandlet fram som resultat av den gjensidige forpliktelsen. Fellesskapet produserer sine egne unike svar på oppgaven de blir seg forelagt, enten det er som ytre eller indre krav.

Over tid utvikler fellesskapet sine spesifikke og aksepterte redskaper, et felles repertoar, for å kunne gjennomføre sine oppgaver. Det er en forståelse i praksisfellesskapet for hvilke verktøy som brukes for å forfølge oppdraget (Ottesen 2002).

Vi tror det er av avgjørende betydning for læring i skolens voksne miljø å gjøre den implisitte kunnskapen eksplisitt. I et sosiokulturelt perspektiv kan dette sammenfattes i tre ulike, men samvirkende forhold:

1. utvikling og bruk av intellektuelle eller psykologiske/ språklige redskaper
2. utvikling og bruk av fysiske redskaper eller verktøy
3. kommunikasjon og de ulike måtene menneskene utvikler former for samarbeid i ulike kollektive virksomheter.

3.4 ORGANISASJONSLÆRING

I dette avsnittet vil vi først se på hvordan lærende organisasjoner kan defineres. Deretter vil vi ut fra Gordon Wells læringspiral se på ulike læringsmuligheter i organisasjonen. Til slutt vil vi se på ledelse i lærende organisasjoner eller ledelse for læring.

3.4.1 SKOLEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON

I St.meld.30 (2003-2004) ”Kultur for læring” understrekes betydningen av at skolen selv utvikler seg som en lærende organisasjon. Peter Senge (1999) definerer en lærende organisasjon som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når dette er nødvendig. Han er opptatt av framtidsrettet og dynamisk teamarbeid som det viktigste i organisasjonslæringen. Roald (2000) viser til at både Senge (1999) og Cyert og March (Askvik 1990) legger vekt på tidligere erfaringer som grunnlag for læringsprosessen. Denne definisjonen av en lærende organisasjon samsvarer med den definisjonen vi finner i Kompetanseberetningen for 2005. Felles for disse tilnærmingene er at de retter søkelyset mot de kollektive læringsprosessene som finner sted. Det som skiller lærende organisasjoner fra andre organisasjoner er at de lærer på en bevisst og systematisk måte både på individ-, gruppe og organisasjonsnivå. Dette oppnår de ved at kunnskaper verbaliseres, problematiseres og diskuteres i hele organisasjonen for siden å dokumenteres i et kollektivt minne (Scherp 2005). Senge (1995) går enda lenger og sier at for å være en lærende organisasjon kreves det at læringen fører til forandringer i handling og organisering.

En lærende organisasjon er ikke det samme som en organisasjon der enkeltmedarbeiderne lærer mye. Det er en virksomhet der læring først og fremst er interessant i den grad det bidrar til at organisasjonen møter sine utfordringer på en bedre måte. Å være en lærende skole handler blant annet om å utvikle og forvalte lærernes kompetanse slik at det kommer hele organisasjonen til gode. Medarbeidernes

kompetanse er den klart viktigste ressursen i skolen (Kompetanseberetningen 2005). Oppgaven er å sørge for at helheten blir mer enn summen av delene. I denne sammenhengen blir ledelse en viktig faktor. Hva karakteriserer ledelse i lærende organisasjoner eller ledelse for læring?

3.5 LEDELSE FOR LÆRING

Ledelse i en lærende organisasjon handler om å påvirke menneskers verdier, normer og forståelse, mer enn å styre deres handlinger via påbud, regler eller målstyring. Grunntanken er at mennesker handler ut fra sin forståelse av virkeligheten mer enn ut fra regler og påbud.(Scherp 2005). Derfor er det viktig at menneskene i en lærende organisasjon har en felles eller delt forståelse av virksomhetens oppdrag. Det muliggjør samhandling og en felles læring om hvordan man skal realisere oppdraget. Læring i en lærende organisasjon har til hensikt å påvirke både tanke og atferdsmønstre. I følge Sarv (1997) er det ikke tilstrekkelig å satse på kompetanseutvikling av personalet for å oppnå læring som fører til forandring i organisasjonen. Det kreves økte muligheter for å lære i det daglige arbeidet. Kvaliteten på læringen i organisasjonen beror på i hvilken grad det gis muligheter for problematisering, organisert refleksjon, generalisering og utprøving. Det gjelder å oppmuntre til kritisk tenkning i organisasjonen og etablere rutiner for dette. Ledelse for læring handler om hvorvidt ny kunnskap som både bidrar til å informere praksis og til å videreutvikle praksis, sprer seg i skolens organisasjon og kultur.

I kapittelet om ledelse har vi sett på distribuert ledelse som sentral i forhold til skole, spesielt med tanke på skolen som en organisasjon med fokus på læring i hele organisasjonen. Jorunn Møller (2005) er opptatt av hvordan man kan forstå ledelse i en skole hvor det vektlegges at personalet reflekterer over egne erfaringer og lærer av dem. Hun peker på at ledelse handler om å kultivere eller framelske gode forutsetninger for læring. Det kan bety å skape uro i organisasjonen, eller skape behov for innovasjon uten at uroen blir for stor. Ikke minst innbefatter det å bidra til konstruktive relasjoner og samarbeid om oppgaver. Slike initiativ kan komme både fra

formelle ledere og lærere. En kombinasjon hvor både formelle ledere tar sitt ansvar for ledelse for læring på alvor, og hvor lærere og elever har muligheter til å ta ledelsesinitiativ, synes å være nødvendig for at utvikling skal finne sted.

Hva rektor retter oppmerksomheten mot, synes å ha viktige ringvirkninger for skolens generelle prioriteringer. Som formell skoleleder har man et spesielt ansvar for hele skolens læringsarbeid. Det handler om å finne gode strategier for skoleutvikling og problemløsning. Samtidig handler det om å utvikle en forståelse for hva som bidrar til gode læringsresultater og om hva som skaper hindringer og problemer i læringsprosessene slik at de på en aktiv måte både kan støtte og stille krav til lærerne i deres arbeid rettet mot elevene (Møller 2005).

3.5.1 ULIKE LÆRINGSMULIGHETER – GORDON WELLS LÆRINGSSPIRAL

For å legge til rette for læring, må ledelsestenkingen bidra til å bygge bro mellom et felles kunnskapsreservoar bl.a erfaringer, den konkrete situasjonen og de etablerte forestillingene hos den enkelte.

Med bakgrunn i det sosiokulturelle læringsynet, vil vi legge til rette for læringsformer som har til hensikt å utvikle innsikt gjennom kollektiv kunnskapsbygging (Wenger 1998). De ulike læringsformene kan knyttes til Wells modell som framstiller læring som en læringsspiral med fire ulike læringsmuligheter: erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt (Wells 1999). De fire feltene står i et dynamisk samspill med hverandre. Ideen er at kunnskap bygges når ulike aktører involveres i dialog med hverandre (Witteck 2004).

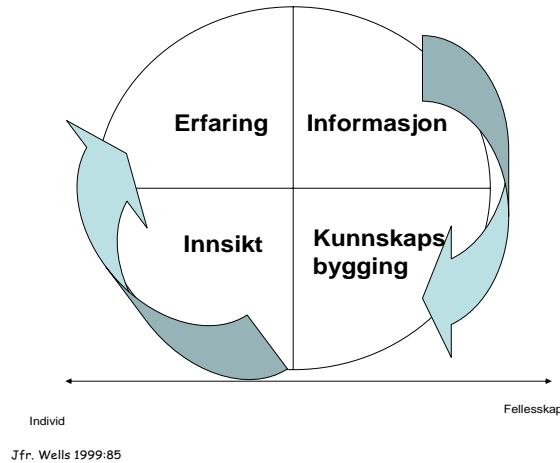


Fig:4 Fire ulike læringskulturer (Wells 1999)

Erfaring

Erfaring forstås som den mening individet utvikler gjennom ulike praksisfellesskap i løpet av sitt liv. Erfaringen er sosial, fordi den utvikles gjennom deltakelse i kulturelle aktiviteter og gjennom sosial interaksjon. Samtidig er den unik for hvert enkelt individ. Lederteamet og de lærerne på Sollia skole som deltar i aksjonslæringsprogrammet, har det til felles at de har erfaring med leseopplæring. Samtidig har de ulike individuelle erfaringer, preget av den konkrete konteksten for hver enkelt, både privat og yrkesmessig (Wenger 1998). Både lærerne og lederne har bakgrunn fra ulike grunnutdanninger. Antall år som lærer eller leder er også svært forskjellig. Dette gir en større bredde i det felles erfaringsfellesskapet – lærerteamene og lederteamet.

Informasjon

Informasjon består av andre menneskers mening og fortolkning av erfaringer, og den medieres gjennom alt fra uformelle samtaler til skriftlige kilder. Lærere og ledere får ofte tilgang til nye ideer og ny kunnskap gjennom ulike typer kurs og nettverk. Nonaka og Takeuchi (1995) er opptatt av at denne kunnskapen tas i besittelse. Å ta i bruk ny kunnskap i et arbeidsfellesskap krever nesten alltid en form for ”oversettelse” og tilpasning. Ansatte i skolen utsettes også for en enorm informasjonsstrøm, som

omhandler alt fra informasjon om elever, lærere, foresatte, utdanningspolitikk til økonomi. Et kjennetegn på informasjonen er at den ofte er fragmentarisk, og ressurser som kunne være til hjelp for å ordne informasjonen, som teorier og modeller, er det liten tilgang til. I følge Møller handler dette både om tradisjon og muligheter, blant annet tid (Møller og Merok Paulsen 2001). Vi vil se at lærerne er opptatt av tid og hva tiden brukes til.

Kunnskapsbygging

I det Wells (1999) kaller *kunnskapsbygging* bruker individene ulike ressurser, som erfaring og informasjon, for å utvikle sin forståelse og handling knyttet til den aktuelle aktiviteten. Behovet for ”oversettelse” er vanligvis mindre når læresituasjonen likner på hverdagssituasjonen der kunnskapen skal brukes. Når kolleger gir hverandre tilbakemelding og utvikler ny praksis sammen og dette skjer innenfor rammen av praksisfellesskapet kreves det ofte lite oversetting og tilpasning. Kunnskapen er allerede mer eller mindre nedfelt (situert) i praksisfellesskapet og integrert i samhandlingen (Lave og Wenger 1991). Sentralt i kunnskapsbygging er distanse i tid og sted, eller slik Dale (1999) uttrykker det; *frihet fra handlingstvangen*. Gjennom ulike nivåer for refleksjon (Møller 1996) gjøres meningen eksplisitt i det sosiale fellesskapet, som dermed blir arenaen for både en individuell og kollektiv kunnskapsbygging. Gjennom enkeltsløyfet-, dobbeltsløyfet- og deuterolæring (Argyris og Schön 1978) settes fokus på at det ikke er tilstrekkelig å gjøre tingene riktig. Man må også sørge for at organisasjonen gjør de riktige tingene. Dette fordrer at det skapes rom, ressursmessig og mentalt, for kritisk analyse og refleksjon over egen praksis. Lærerne og lederne inngår i team, men i den daglige praksis er det nok kortsiktig problemløsning mer enn kunnskapsbygging, som karakteriserer denne virksomheten. Teamet som arena for kunnskapsbygging i et sosialt fellesskap, slik vi legger opp til i aksjonslæringsprogrammet, vil derfor kunne oppleves som en ny læringssituasjon.

Innsikt.

Innsikten er holistisk og intuitiv og en del av handlingen. Wells (1999) ser innsikt som resultat av en læringsspiral, der det å ”kunne”¹ begynner med en personlig erfaring. Dette er et synspunkt som også står sentralt hos Dewey (1996). Gjennom kunnskapsbygging transformeres den personlige erfaringen i møte med informasjonsressurser og kulturelle artefakter og gjennom forhandlinger i et kunnskapssøkende fellesskap. Innsikt utgjør dermed tolkningsrammen som gjør den enkelte i stand til å skape mening og handle i nye situasjoner. I dette perspektivet skapes, endres og utvides kunnskap gjennom felles kunnskapsbygging og individuell innsikt knyttet til konkrete aktiviteter innenfor leseopplæringen og veiledningsmetodikk. Det er en klar ambisjon at lederne og lærerne gjennom aksjonslæringsprogrammet skal utvikle ny innsikt, på områder som kan bidra til at de selv ser flere handlingsalternativer i sin praksishverdag.

3.6 AKSJONSLÆRING

I følge en studie gjennomført i 1995 representerer aksjonslæring et viktig potensial for kunnskapsutvikling i skolens voksne miljø (Møller 1995). Erfaringslæring forstått som systematisk refleksjon over handling kan føre fram til (skape behov for) aksjonslæring (forbedringstiltak som følges av kontinuerlig refleksjon). Siden det var et uttrykt ønske fra lærerne om mer tid til erfaringsdeling slik at de kunne lære av hverandre, så rektor det som en mulighet å legge til rette for en aksjonslæringsprosess der refleksjon over handlinger for å gjøre dem bedre, er det sentrale.

I denne oppgaven er både aksjonsforskning og aksjonslæring sentrale begreper. Selve prosjektet er aksjonsforskning i forhold til bruk av aksjonslæring som en av læringsmulighetene i kunnskapsbyggingen (Wells 1999) rundt forbedringen av leseopplæringen på Sollia skole. Vi vil derfor se på aksjonslæring som begrep, hva det

¹ Wells (1999) bruker verbet ”knowing” i stedet for substantivet ”knowledge” for å understreke handlingsaspektet

innebærer og hvordan aksjonslæringen ble lagt opp. Siden refleksjon er sentralt i aksjonslæringen, vil vi til slutt se på noen forskeres modeller for refleksjonsprosesser. Aksjonsforskningen vil vi komme tilbake til i metodekapittelet.

3.6.1 HVA ER AKSJONSLÆRING?

Ordet aksjonslæring består av de to ordene aksjon og læring. Aksjon er et kraftig ord. Oppmerksomheten rettes mot aktiv handling. Det signaliserer kraft, men også uro, motstand, voldsomhet og uforutsigbarhet (Bjørnsrud 2005). Læring forbinder vi med bl.a. med utvikling, prosesser, forståelse, teori og refleksjon. Møller (2005) sier at aksjonslæring er en læringsstrategi der personalet reflekterer over egne erfaringer og lærer av dem (Møller 2005). Tiller uttrykker det litt annerledes. Han sier at aksjonslæring er en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe (Tiller 1999). Det er en strategi for utvikling i skolen. Det skjer læring i personalet. Styrken i aksjonslæringen er at personene i organisasjonen blir oppmerksomme på og kan nyttiggjøre seg det som allerede er der av kunnskap. De kan generere læring ut av de foreliggende erfaringer ved at de refortolker gårsdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens - det som skal skje i framtida (Tiller 1999) Hva aksjonslæring er, vet vi egentlig ikke før vi har praktisert det (Revans 1982).

Aksjonslæring handler om å forstå det man erfarer, forstå seg selv og få øye på alt som befinner seg i dypet. Det betyr å utfordre seg selv på en grunnleggende måte. (Tiller 1999). Et slikt opplegg bygger på fire basisaktiviteter. Man bruker en vitenskapelig framgangsmåte, søker fornuftige avgjørelser, utveksler gode råd og konstruktiv kritikk og lærer ny adferd. Refleksive prosesser er en nødvendig del av et slikt opplegg. Det er derfor nødvendig å skape et handlingsrom for refleksjon i en travel hverdag.

Forutsetningen er at det settes av tid til individuell og kollektiv refleksjon, og at denne tiden oppfattes like forpliktende som andre gjøremål (Møller 2005). Gode refleksive prosesser krever at vi sørger for å få en distanse til det som skjer (Tiller 1999).

Sammen med den senere tids store vekt på livslang læring og at mennesker lærer i sin hverdag, har begreper som aksjonslæring og aksjonsforskning kommet på

begrepskartet. Aksjonsforskning knyttes til den aktivitet forskere fra universiteter og høyskoler utfører, mens læreres ”forskende” aktivitet med fokus på refleksjon og analyse i og med eget arbeid knyttes til aksjonslæring (Tiller 1999). Dette minner om Lawrence Stenhouses (1975) perspektiv på ”læreren som forsker”, et perspektiv som har fått stor innflytelse i England og Australia (Møller 2005). I følge Stenhouse er lærernes kunnskapsutvikling i læreryrket avhengig av at de som yrkesutøvere har et forskende perspektiv på egen og hverandres praksis.

3.4.2 AKSJONSLÆRINGSOPPLEGGET

I dette utviklingsprogrammet med aksjonslæring som metode, er tanken at både lærere og ledere skal vinne ny innsikt ved å erfare, slik Dewey (1996) hevder som sentralt i kunnskapsutvikling. Klassetrinnsteamene og lederteamet er læringsarenaer for kollektiv kunnskapsbygging. Refleksjon er et viktig verktøy i menings- og erfaringsprosessen. I forhold til Wells (1999) læringssirkel vil erfaringer og informasjon bli gjenstand for refleksiv aktivitet (kunnskapsbygging) der målet er å vinne ny innsikt. Med referanse til Dewey (1996) blir refleksjonen på denne måten innsikten om relasjonene mellom det vi iverksetter og de følgene det får (Aas 2005). Den refleksive aktivitet stimuleres gjennom individuelle og kollektive skriveprosesser i form av loggskrivning. Refleksjonsprosessen styrkes ytterligere ved veiledning av teamleder. Det hele skal bidra til en læringsprosess der alle får ny innsikt. – en innsikt som fører til bedre forståelse for utvikling av elevenes lesekompetanse. En slik prosess vil i følge Tiller (1999) og Møller (2005) kunne betegnes som aksjonslæring. Aksjonslæring brukes om det som skolelederne og lærerne gjør når de systematisk i samarbeid med kolleger med og uten kritisk venn, undersøker sin praksis i lys av teori og læreplan. Hensikten er å utvikle skolens tilrettelegging av læring for elevene, utvikle egen forståelse av praksis og forbedre rammebetingelsene for utøvelsen av praksis (Møller 2005).

3.6.2 REFLEKSJON OG DEN REFLEKTERTE PRAKTIKER

Refleksjon er en bærende kraft der erfaringene konverteres til læring (Tiller 1999). Dette gjelder også lærere og ledere. Mange forskere er opptatt av de nødvendige refleksjonsprosessene. Jorunn Møller snakker om 3 refleksjonsnivåer: handlingskunnskap, refleksjon i handling og refleksjon over handling (Møller 1996). Carr og Kemmis (1986) har aksjonslæringssirkelen: refleksjon, plan, praksis og observasjon. Tom Tiller (1999) bruker den samme sirkelen som Carr og Kemmis bortsett fra at han i stedet for observasjon bruker begrepet erfaringsinnhenting. Han sier også at praksisen er en aktiv eksperimentering. I vårt prosjekt er erfaringsinnsamling et bedre begrep enn observasjon fordi det er mange måter å samle inn informasjon som grunnlag for refleksjon. Det er kun i få tilfeller at man har tilgang til observasjonsmateriale når man skal reflektere over praksis. Vi brukte veiledningssamtaler og logg.

Erling Lars Dale (1989) opererer med 3 kompetansenivåer når han beskriver, analyserer og drøfter læreres praksis. Han sier at det er et problem å differensiere mellom gjennomføring av undervisning (K1), planlegging og evaluering av gjennomføringen (K2) og å drøfte forskjellige grunnlagsproblemer kritisk (K3).

"Om en idealiserer det 3. kompetansenivået, kan handlingslammelse bli resultatet. Idealiserer en de to første nivåene, og særlig det første, dominerer handlingstvungen, i ureflektert forstand. I skolens hverdagsliv er nok det siste et mer aktuelt problem enn det første" (Dale 1989:103)

I følge Lawrence Stenhouse (1984) er skolen som profesjonell organisasjon, en organisasjon for institusjonell innovasjon (Dale 1989). Skolen som organisasjon bør åpne seg for kontinuerlige reformer og forbedringer, ikke nødvendigvis for "den store revolusjonen". *"Det må etableres rom (sosial arkitektur) konstituert med skikker (sosial grammatikk) som fremmer refleksjonen og som sier at det er korrekt å forandre sedvaner når det er adekvat og gyldig behov er til stede"* (Dale 1989:104).

Argyris og Schøns (1978) Argyris' (1982 og 1990) teorier om enkeltkrets-, dobbeltkrets-, og deuterolæring er sentrale i læring. Begrepene samsvarer med Dahles

3 kompetansenivå - K1, K2 og K3. Som forskere representerer Argris og Schön et bindeledd mellom det organisasjonsteoretiske feltet og pedagogikken. De viser at de har hentet inspirasjon fra John Dewey når de legger vekt på undersøkelse, handling og refleksjon i læringsprosessen (Argyris og Schön 1996).

Enkeltkretslæring er en grunn form for læring som primært innebærer at man justerer adferd innen definerte mål eller rammer. Læringen dreier seg om hva som er effektive handlinger for å nå målet. Dobbelkretslæring er en dypere form for læring der man også stiller spørsmålstegn ved og kan endre både mål, handlinger, underliggende forutsetninger og normer. En ser etter både nye dimensjoner og nye handlingsmåter i det en arbeider med. (Argyris og Schön 1978, 1996). Deuterolæring (av gresk *deuteros*: ”annen-ordens” eller ”etter”) utgjør den dypeste form for læring og innebærer at man lærer å lære (metalæring), f.eks. om hvordan man best kan sikre både enkeltkrets- og dobbelkretslæring på ulike områder. Evaluering av egne strategier og oppnådde resultater er en del av deuterolæringen. Målet er at man skal være i stand til å se sin egen læring utenfra og reflektere over denne prosessen. Deuterolæring får derfor betydning både som læringssystem og læringseffektivitet (Baklien 1993). Enkeltkretslæring og dobbelkretslæring står ikke i motsetning til hverandre, men dersom en organisasjon har handlingstendenser bare i retning av enkeltkretslæring, er det en omfattende kulturendring å skape innpass for læringsformer på høyere nivå. Refleksjon over egne læringsstrategier vil være et viktig grunnlag i ei slik kulturendring.

3.7 OPPSUMMERING

Vår utfordring som skoleledere er å øke bevisstheten om læring i organisasjonen skole. I dette kapittelet har vi beskrevet ulike perspektiver på hvordan læring kan forstås, individuelt, i grupper og i organisasjon. Vi starter med en kort presentasjon av et kognitivt og konstruktivistisk perspektiv med røtter til Descartes og Piaget (Bråten 2002, Glaserfeld 1987 og Brandt 1996) som snakker om kunnskap som noe som skapes, ikke oppdages, og hvor fokus for læringen er enkeltindividet. De siste 10-15

årene kan det sies å ha skjedd en dreining i synet på kunnskap og læring. Med et sosiokulturelt perspektiv på læring foregår det en forskyvning fra individ til kontekst. Kunnskap oppfattes ikke lenger som noe bare enkeltmennesker bærer med seg, men som noe som er sosialt distribuert. Dette viser til interaktive og kollektive sider ved kunnskap. Dysthe (1999) viser til at sentrale teoretikere i denne sammenhengen er Vygotsky og Bakhtin som legger vekt på språkets betydning i menneskets sosialisering. Begrepene mediering og artefakter (mentale, kulturelle og fysiske redskaper) er sentrale i sosiokulturell læringsteori. Vygotsky (1978) vektlegger at språk og kommunikasjon medierer (er bindeleddet) mellom individuelle, mentale og sosiale læringsaktiviteter. Hos han møter vi teorier om de høyere psykologiske prosesser, den nærmeste utviklingszone og den kompetente andre.

I vårt prosjekt med aksjonslæring som refleksjon ved hjelp av logg og veiledning som medierende artefakt, blir dialogen sentral, og vi beskriver viktige elementer i det utvidede dialogbegrepet, veiledning som talesjanger og den profesjonelle samtale som en del av refleksjonsprosessen (Dysthe 1999). I avsnittet om tilegnelsesmetaforen og deltakermetaforen beskriver Sfard (1997) perspektiver på læring som går på tvers av tradisjonelt kognitivt og sosiokulturelt læringsperspektiv.

Avsnittet om situert læring og praksisfellesskap forteller om hvordan læring i økende blir grad sett på som en kulturaliseringsprosess inn i et sosialt fellesskap (Lave og Wenger 1991). Innlærings situasjonen er viktig. Den har langt større betydning for det vi lærer enn tidligere antatt (Bruner 1997). I denne sammenhengen ser vi på praksisfellesskap slik Wenger definerer det som et fellesskap karakterisert av gjensidig forpliktelse, fellesoppgaver og felles repertoar (Wenger 1998). I praksisfellesskapet er problemløsning snarere en bevegelse fra handling til ord (eksternalisering) enn fra ord til handling. Dette har ført til fornyet interesse for å utforske hvordan kunnskap utvikles og overføres. Det er også fokus på hvordan den ”tause kunnskapen” kan bevisstgjøres og synliggjøres.

I andre del av kapittelet belyses sider ved skolen som lærende organisasjon. Med utgangspunkt i Peter Senges definisjon om en lærende organisasjon som en

organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når dette er nødvendig (Senge 1999), ser vi på hva ledelse innebærer i en lærende organisasjon. Det handler om en kombinasjon hvor formelle ledere tar sitt ansvar for ledelse av læring på alvor, og hvor både lærere og elever har mulighet til å ta ledelsesinitiativ (Møller 2005). Deretter beskrives Wells læringsspiral (Wells 1999) og de fire læringsarenaene erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt knyttet opp til aksjonslæringsprosjektet på Sollia skole.

Med bakgrunn i Tiller (1999) og (Bjørnsrud 2005) ser vi til slutt i på selve aksjonslæringen, hva det er og hvordan aksjonslæringsprosjektet på Sollia skole var utformet som refleksjon over egne og kollegaers handlinger ved hjelp av logg og veiledning. Ulike perspektiver på refleksjonsprosessene møter vi hos Møller med sine tre refleksjonsnivåer (Møller 1996), Carr og Kemmis med sin aksjonslærings sirkel (1986), Erling Lars Dale med de tre kompetansenivåene (Dale 1989) og Argyris og Schön med teorien om enkeltkrets, dobbeltkrets og deuterolæring (Argyris og Schön 1978) og (Argyris 1982 og 1990).

4. FORSKNINGSPPLEGGET

4.1 AKSJONSFORSKNING SOM FORSKNINGSSTRATEGI

Oppgaven er knyttet til forskningsprosjektet Leadership for learning. Prosjektet er interessant. Det gir muligheter for å kunne følge med i hva som skjer internasjonalt av forskning om ledelse av læring. Aksjonsforskning gir oss samtidig rom for samarbeid mellom forsker og de som arbeider i praksis. Forskningen knyttes til deres praksisfelt. Kunnskap som utvikles i sammen med praktikerne med relasjon til deres erfaringer, bør ha store muligheter for å være med å endre deres praksis. Vi har deltatt i et studium som har vært både teoretisk og erfaringsbasert. Dette har vært en god tilnæringsmåte til faglig utvikling. Bruk av denne forskningsstrategien kan dessuten bli til praktisk nytte for oss i vårt videre arbeid da denne strategien passer godt sammen med forventningene om at skolen skal bli en lærende organisasjon.

Det er uenighet blant forskere om aksjonsforskning kan defineres som forskning. Blant annet Kalleberg (1992) og Tiller (1999) har drøftet dette og hevder at aksjonsforskning er forskning. Kalleberg mener at det finnes tre ulike forskningsopplegg - konstaterende, vurderende og konstruerende - og at aksjonsforskning tilhører det konstruerende forskningsopplegg. Så sier han at *"Den metodologiske innvending mot aksjonsforskningens vitenskapelighet hviler på den feilaktige forutsetning at man bare har konstaterende forskningsopplegg"* (Kalleberg 1992:29).

Kalleberg deler det konstruktive forskningsopplegg inn i tre typer - variasjon, imaginasjon og intervensjon. Aksjonsforskningen tilhører da det intervensjonelle opplegget. Det intervensjonelle opplegget beskriver Kalleberg som et opplegg hvor samfunnsforskeren selv griper inn i det feltet som studeres, med tanke på å forbedre det. Om dette skriver han videre at: *" Den konkrete intervensjons- eller forbedrings-*

prosess blir dermed også en del av en forskningsprosess." (Kalleberg 1992:34).

Kalleberg mener også at aksjonsforskningen har en tosidig forståelse:

"Aksjonsforskning" bør defineres tosidig, som virksomhet som ikke bare skal a) produsere ny vitenskaplig kunnskap, men også b) bidra til forbedring i det felt som studeres gjennom aktivdeltakelse fra forskeren." (Kalleberg 1992:34).

Kalleberg hevder videre at:

"Aksjonsforskning bør ikke forstås som en særegen metode eller en særegen type data, men som et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter hvor forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i de studerende felt." (Kalleberg 1992:35)

Slik Kalleberg beskriver aksjonsforskning etableres det et bytteforhold mellom de som er i praksis og de som forsker.

Tiller bruker begrepet forsknings- og utviklingsparadigmer i tilnærmingen til aksjonsforskning og aksjonslæring.

"I det første paradigmet finner vi forskere som står langt borte fra sitt forskningsfelt og passer nøye på for ikke å påvirke personer eller situasjoner med sin hånd eller ånd. Det krever kjølig distanse. I det andre paradigmet finner vi forskere som har beveget seg inn i feltet og forsker fra innsiden eller tar et indre perspektiv. I det tredje finner vi det forskende partnerskap." (Tiller 1999:10)

Å være forsker i et forskende partnerskap forutsetter at forskeren anerkjenner at en kan drive god forskning ved å aksjonere i praksisfeltet og forske sammen med praktikerens. Forskeren og praktiker får et gjensidig nytteforhold. Sentrale begreper i det tredje paradigmet er aksjonsforskning og aksjonslæring.

Aksjonsforskning er definert og anvendt på forskjellige måter. Begrepet "action research" blir gjerne relatert tilbake til 1940-årene med Kurt Lewin (1951). Seinere forskere som Stephen Corey (1953) viser også til Dewey og hans tenkning om refleksjon til praksis. Hos Corey forsker lærerne selv på sin egen praksis. Lærernes hverdagserfaringer blir hos ham viktig læringsressurs, og skillet mellom forsker og de som blir utforsket blir mer utydelig enn det hadde vært i for eksempel Lewins

eksperimentelle forskning. Lewin var også opptatt av de nære forholdet mellom praksis og teori, men han hadde et tydelig skille mellom forsker og de det ble forsket på.

I vår teoretisk tilnærming til aksjonsforskning velger vi å ta utgangspunkt i Carr og Kemmis (1986). Carr og Kemmis fokuserer på den kollektive og kritiske refleksjonen. De angir fire faser i læring og aksjonsforskning - plan, handling, observasjon og refleksjon.

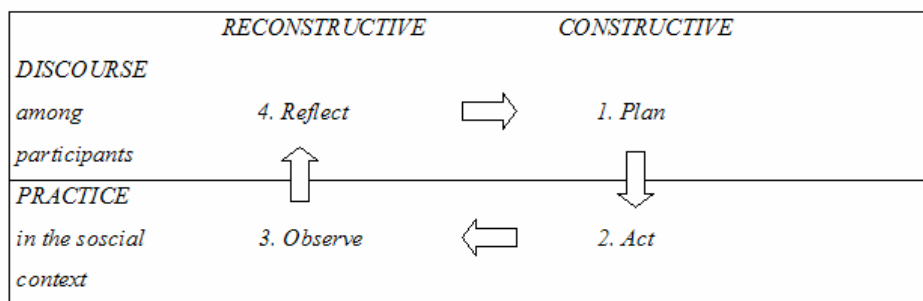


Fig.5: Carr og Kemmis 1986

Carr og Kemmis (1986) er opptatt av at kunnskapen kan og bør utvikles mellom konstruksjon og rekonstruksjon i en sosial og kulturell kontekst. Planleggingen kan og bør skje i fellesskap blant deltakerne, gjennomføringen kan og bør skje i den sosiale konteksten og refleksjonen kan og bør skje i fellesskapet mellom deltakerne. Det foregår en gjensidighet mellom individ og kollektivet ved at individets tenkning og kunnskapsutvikling blir påvirket av den sosiale og kulturelle konteksten. Konteksten blir på sin side formet av individet. Læringen er både en indre prosess og en sosial prosess. Kvaliteten på samspillet har betydning for kunnskapsutviklingen. I den kollektive refleksjonen omkring det erfarte konstrueres tanker om nye handlinger.

Carr og Kemmis skiller mellom teknisk aksjonsforskning, praktisk aksjonsforskning og frigjørende aksjonsforskning. Teknisk aksjonsforskning kjennetegnes ved at det er forskeren som kommer utenfra som bestemmer retning på prosjektet, problemstilling

og hypoteser. Aktørene blir medløpere for forskerne. Den kritiske refleksjonen hos aktørene blir ikke vektlagt.

"Teknisk aksjonsforskning finner sted når "tilretteleggere" overtaler utøvere til å teste ut resultatene av ytre forskning i deres eget arbeid, og resultatene av disse testene blir bare brukt til å "mate" forskningslitteraturen med nye ideer. I slike situasjoner blir hovedintensjonen å utvikle og forelenge forskningslitteraturen." (Carr og Kemmis 1986:202).

Praktisk aksjonsforskning forutsetter et nært samarbeid mellom forsker og aktør. Forskeren er prosessveileder. Prosessen er avhengig av at forskeren kan stille de kritiske spørsmålene som bidrar til at aktørene får økt refleksjon omkring egen praksis, at han/hun stiller krav om begrunnelser og bidrar i debattene ved å trekke inn teoretiske perspektiv, nye ideer og råd og samtidig gir støtte og oppmuntring. Rollen som "sokratisk klegg" blir framtrædende, men på en måte som samtidig gir tillit, trygghet og entusiasme. Forskeren må ha gode ferdigheter i kommunikasjon for å lykkes.

"Det må skilles fra teknisk forskning fordi det behandler kriteriene som brukes til å vurdere praksis som problematisk og åpne for utvikling gjennom egen ettertanke, heller enn å ta dem for gitt." (Carr og Kemmis 1986:203)

Praktisk aksjonsforskning innebærer et bytteforholdet mellom forsker og praktiker (aktør). I følge Bjørnsrud (2005) vil praktikerne som deltar kunne utvikle forståelse for egen praksis. Med henvisning til Stenhouse (1975) mener han samtidig at etter hvert som lærernes erfaringer akkumuleres, kan profesjonelle forskere systematisere disse erfaringene og utvikle teori.

I den frigjørende aksjonsforskningen har forsker og aktør felles ansvar. Dette betyr blant annet at veiledningsansvar i prosessen deles mellom aktører og forsker. Forskeren tilrettelegger for at gruppen skal bli selvreflekterende. Praktikerne tar selv et ansvar for prosessen når den er kommet i gang og temaene som tas opp. *"I frigjørende aksjonsforskning, tar den praktiserende gruppe selv ansvar for sin egen frigjøring fra*

pålagt irrasjonalitet, urettferdighet, fremmedgjøring og utilfredshet." (Carr og Kemmis 1986:204)

I frigjørende aksjonsforskning trenger ikke veilederen å komme utenfra. Det betyr at skoleleder eller lærer må kunne påta seg veiledningen og sørge for at det legges opp til kritisk refleksjon og systematikk i undersøkelsene. Det legges stor vekt på den kritiske refleksjonen. Skolen er skapt av samfunnet, og observasjonene bør derfor også relateres til de politiske og kulturelle samfunnsforhold som har skapt skolen. Det fokuseres på frigjøringen hos aktørene. Hvis det velges veileder utenfra, må denne vise ydmykhet og unngå bruk av makt slik at læringspotensialet hos aktørene ikke reduseres ved å frata dem initiativet og utfordringene.

Carr og Kemmis aksepterer bare den frigjørende forskningen, initiert og styrt innenfra som ekte aksjonsforskning. Bjørnsrud drøfter denne formen for aksjonsforskning:

"Denne formen for aksjonsforskning synes jeg er problematisk ved at forskeren nærmest får en slags konsulentrolle. Det er heller ikke noe krav om at det med bakgrunn i erfaringsmaterialet skal utvikles forskningsrapporter eller andre tekster som kan publiseres." (Bjørnsrud 2005:40).

Bjørnsrud mener at standpunktet Carr og Kemmis er problematisk i forhold til vitenskapelige kriterier som brukes i sammenheng med forskning. Han mener derfor at frigjørende aksjonsforskning bør knyttes til aksjonslæring og profesjonelt arbeid.

Zuber Skeritt argumenterer for at de tre aksjonsforskningstypene må ses på som sammenhengende og avhengige utviklingsstadier mer enn gjensidige ekskluderende størrelser (Zuber Skeritt i Tiller 1999). Slik sett går det an å starte aksjonsforskningsprosessen med teknisk aksjonsforskning for å gå over til praktisk aksjonsforskning for til slutt å ende med frigjørende aksjonsforskning.

Bjørnsrud (2004) begynte sitt doktorgradsarbeid med teknisk aksjonsforskning for deretter å bruke praktisk aksjonsforskning i sitt prosjekt. En naturlig progresjon kan derfor være å følge Bjørnsruds linje i forskningsarbeidet. En vil tro at etter å ha gjennomført et systematisk aksjonsforskningsprogram med vekt på praktisk

aksjonsforskning vil skolen ved avslutning være i stand til å bruke aksjonslæring som lærings- og utviklingsstrategi. Slik kan vi bruke Zuber Skeritts tenking - starte med en teknisk tilnærming med forskeren som den mest aktive og styrende for å gå over i en prosess med økt grad av deltakerinnflytelse på retning og utvikling av tema og prosess. Den tekniske tilnærmingen gir rom for styring av retning for prosjektet og for innføring av arbeidsform slik at prosessen får struktur og framdrift. I fortsettelsen vil den praktiske tilnærmingen gi muligheter for at deltakerne får økt eierforhold til prosjektet. Fokus rettes mot det deltakerne er opptatt av for å motivere og frigjøre deres erfaringer som ressurs for egen og for felles refleksjon. Forskerens oppgave er å hjelpe den enkelte og gruppa med å få til den frigjørende og kritiske refleksjonen. Gjennom denne refleksjonen kan ny kunnskap konstrueres og føyes sammen med den deltakerne har fordi innholdet er knyttet til deres egen hverdag. Samtidig kan forskeren få dypere innsikt og bedre forståelse av praktikerens erfaringer, kunnskap og refleksjon og der hente ny teori til sitt prosjekt.

4.2. UTFORDRINGER OG ETISKE DILEMMAER I AKSJONSFORSKNINGEN

I aksjonsforskningen skal forskeren kunne beherske klegg funksjonen og flue på veggen funksjonen, kunne veksle mellom dem og ha en balanse i forholdet mellom dem. I aksjonen (innspillene) skal klegg funksjonen være toneangivende og i datainnhenting skal forskeren ha en flue på veggen funksjonen (være observatør). En kan si at en er avhengig av en "dyktig klegg" for å skape gode data, mens en er avhengig av en "dyktig flue på veggen" for kunne samle inne god data. Det vil være viktig å drøfte og avklare begge rollene med de berørte både ved oppstart og underveis i prosjektet. Jf også De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, jus og humaniora fra 1999 der det under pkt "19 Forskerens ansvar for å fremtre med klarhet" står: *"Forskeren har et ansvar overfor deltakerne i forskningen for å forklare begrensninger, forventninger og krav som følger med rollen som forsker."*

Nærheten til praksisfeltet innebærer at forskeren kommer tett inn på personer, relasjoner og kulturer. En kan få kjennskap til personlige meninger som kan ramme den enkelte sterk dersom de blir kjent. En kan møte verdier og holdninger som ikke er

akseptable i den praksisarenaen forskningen foregår. Det kan bli aktuelt å arbeide med endringsbarrierer hos enkeltpersoner eller grupper som hindrer utviklingen på arbeidsstedet. Dette innebærer et sterkt krav til taushetsplikt, og en må jevnlig stille seg spørsmålet om en som "kritisk klegg" skal "stikke" og på hvilken måte en skal "stikke". De forskningsetiske retningslinjene peker under punktene "*5 Krav om respekt for menneskeverdet*", "*7 Krav om å unngå skade og smerte*." og "*8 Krav om samtykke*" på at forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet og at menneskene som er gjenstand for forskning ikke skal utsettes for økt risiko for skade eller andre betydelige belastninger. I følge retningslinjene kan imidlertid ingen forlange full beskyttelse mot ubehag på linje med dagliglivets frustrasjoner eller mot enhver økt innsikt i egen situasjon. Deltakerne har likevel til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse. Pkt "*17. Hensynet til andres verdier*" tar opp kravet til å vise respekt for verdier og holdninger hos dem som utforskes.

Informasjonen som kommer fram i dokumentasjonen må formidles på en måte som ikke kommer informanten til skade. Dette kan sikres gjennom å tilbakeføre resultatene av forskningen til deltakerne og ved konfidensiell behandling og anonymisering. Jf retningslinjene punktene "*10 Krav om å tilbakeføre resultatene av forskningen*" og "*13 Krav om konfidensialitet*". Dette kan bety at informasjon som kan være interessant for forskningen ikke kan brukes.

Nærheten til deltakerne er viktig for forskeren. Hvis en skal være en god aksjonsforsker i skolen, hevder Tiller at: "*En god aksjonsforsker skal forstå to ting: Hun eller han skal forstå det aktørene forstår og samtidig forstå hva aktørene i feltet ikke forstår.*" (Tiller 1999:52). For å ha denne forståelsen mener Tiller at en også må ha kunnskaper om skolens intensjoner og realiteter, og en må ha empati og god kommunikasjonsevne. Vi kan legge til at det kreves at forskeren også må forstå aktørenes handlingsmotive slik at de ikke tillegges andre motiver enn de som de har. Jf. De forskningsetiske retningslinjene pkt 18.

Om nærheten til praksis og praktikerne er viktig både for å skape en god prosess og for å innhente gode data til teoribygging, så er distansen like viktig for analysen og

refleksjonen om det som er kommet fram av informasjon. Bjørnsrud hevder at selv om han hadde inntatt en deltakende rolle i et forskende partnerskap så hadde han samtidig gjennom arbeidet med teori opparbeidet en kritisk distanse til det praksisfeltet han tidligere hadde vært en del av. Bjørnsrud viser også til at både Kvale (1997) og Salo (2002) hevder det samme. (Bjørnsrud 2005:22).

Aas (2002:26) hevder at: "*En deltakende forsker må opparbeide seg både faglig og sosial legitimitet for å fungere i et forskende partnerskap.*" Vi forstår henne slik at hun finner løsningen i at:

"I denne fasen er det behov for nærhet, samarbeid, innlevelse og dialog for å forstå skolens realiteter. I tillegg må forskeren i neste fase også forholde seg til vitenskapelige krav og strategier, samtidig som det vil kreve kunnskap om samfunnets intensjoner med skolen" (Aas 2002:26).

Aksjonsforskning er et krevende forskningsopplegg. Det krever nærhet til, tett samhandling med og gode relasjoner med aktørene. Dette stiller forskeren i etiske dilemmaer som ofte må håndteres, når hun eller han selv deltar i samhandlingen. Forskeren må være ydmyk, ha gode "antenn" og være dristig på samme tid. Veiledningskompetansen betyr mye for å lykkes. I veiledningssamtalen må forskeren kontinuerlig kunne "se" og forstå det praktiserende formidler og samtidig kunne stille de spørsmålene som gir hjelp til undring, refleksjon og begrunnelse. Forholdet mellom forskerens styring av prosjektet og aktørenes innflytelse må håndteres. Prosjektet bør ikke miste retning og framdrift samtidig som at deltakerne skal føle at de har eierforhold til prosjektet og at de er motiverte og aktive deltakere. Veilederen skal hjelpe deltakerne til å utløse refleksjoner som bygger ny kunnskap for den enkelte og for gruppa og som forskeren selv kan nyttiggjøre seg. Når forskeren går ut av samhandlingen for å foreta analyser og refleksjoner av data, må hun eller han kunne sørge for tilstrekkelig distanse til å kunne relatere refleksjonene til tidligere tilegnet teori.

5. UNDERSØKELSESDSIGN - METODE, BEARBEIDING OG DILEMMAER

5.1 INNLEDNING

Vi beskriver forskningsdesignet med bakgrunn i en teoretisk referanseramme hvor ledelse, læring, ledelse av læring og aksjonslæring som strategi er sentrale begreper. Målet vårt er å få økt innsikt og forståelse for hva som skjer når rektor initierer aksjonslæring for å endre lærernes undervisningspraksis i leseopplæringen. Forskningsdesignet er kvalitativt.

I aksjonsforskning er det materiale fra aksjonslæringen som danner det empiriske grunnlaget i forskningen. I det foreliggende case-studiet på skolenivå er det hentet inn emperi gjennom bruk av strategier og metoder som har tilhørighet i aksjonsforskning. I case-studier hvor en gjør bruk av aksjonsforskning, forholder en seg gjerne til få enheter med mange temaer og egenskaper.

Aksjonsforskning blir i vår sammenheng en systematisk undersøkelse av den aksjonslæringen som har foregått med teamlederne og lærere fra 1., 3. og 6. trinnet ved Sollia skole. Vi har valgt å presentere data i hovedsak fra 6. trinnet og lederteamet, men i noen tilfeller bruker vi data fra 3. og 1. trinnet for å forsterke eller vise andre sider ved funn vi har gjort. Vi beskriver caset tilslutt i kapitlet.

5.2 HERMENEUTIKK

Når målet med den kvalitative forskning er økt innsikt og forståelse for det som skjer når et tiltak blir iverksatt, må den innsamlede informasjonen tolkes og analyseres ved hjelp av ulike tilnærminger hvor forskeren selv forsøker å forstå fenomenet innenfra. Dette er en hermeneutisk prosess der veksling mellom delene og helheten utvikler kunnskapsgrunnlaget. Begrepet ”forstå” står sentralt i hermeneutikken (Gilje og

Grimen 1993). Gjennom tolkning søker forskeren å forstå funksjons-, menings- og intensjonssammenhenger i menneskelig ytringer og handlinger.

En slik fortolkningsprosess har mange problematiske utfordringer. Medlemmene i en organisasjon fortolker hele tiden ut fra sin sosiale og kulturelle bakgrunn for å kunne samhandle med andre. Når vi som forskere forsøkte å forstå det som skjedde måtte vi ”forholde oss til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv” (ibid, :145). Vi måtte dermed ha med som våre fortolkninger at informantene hadde en forforståelse og en fortolkning av seg selv og andre. I vår oppgave var det en spesiell utfordring at rektor var en del av forskergruppa. Samtidig som hun hadde et ”innenfra perspektiv” skulle hun ha et ”utenfra perspektiv”. Utfordringen lå i å rekonstruere informantene sine fortolkninger ved bruk av teoretiske begreper og skille på hva som var rektors forforståelse og de andre forskernes forståelse.

Gadamer ser forforståelse som et viktig element ved forståelsen (Gilje og Grimen 1993). Mennesket oppfatter tilværelsen gjennom sine for-dommer, slik Gadamer uttrykker det. Slike for-dommer setter både grenser og gjør forståelse mulig. For-dommer er grunnlaget for å kunne erfare. Forforståelse er dermed forutsetning for forståelse av et fenomen. Vi må derfor være bevisst vår egen forforståelse både som våre styrker og våre problem i forskningsarbeidet.

Kvale er opptatt av kjennskapen til forskningsfeltet: ” *Hvis man skal kunne navigere trygt gjennom vanskelig farvann, er det imidlertid ikke nok å kunne styre skipet, - men inngående kjennskap til farvannene og kystlinjen, enten ved hjelp av kart eller gjennom egne erfaringer, er også nødvendig.* ” (Kvale 1998, s.64). Våre egne mangeårige erfaringer med læringsarbeid i skolens voksne miljø innebærer at vi har engasjement og innlevelse i studieobjektet, samtidig som det stiller store krav til å være bevisst eget ståsted og objektivitet. Fuglestad (1993) peker på at faren for å gjøre analytiske hopp og bruke dekktermer, er større når en gjør feltarbeid i egen kultur. Dette er det spesielt viktig for oss å være bevisste på fordi vi alle har en relasjon til kulturen vi studerer, enten direkte gjennom kjennskap til lærerne og skolen eller indirekte gjennom vårt kjennskap til rektor.

En hermeneutisk tilnærming innebærer også at man tolker fenomenet i forhold til en kontekst. En gjentagende bevegelse mellom deler og helheten blir omtalt som den ”hermeneutiske sirkel”. Dette innebærer en vekselvirkning mellom forsker og det som blir undersøkt. Forskeren sin forforståelse i møte med fenomenet blir endret, noe som igjen endrer fortolkningen av fenomenet (Gilje og Grimen 1993). Gjennom tolkningsprosessen skjer det en vekselvirkning mellom våre meninger og ny innsikt som bidrar til å kaste lys over helheten. Helhetsperspektivet vil kaste nytt lys over delene. Utfordringene for oss har vært å få innsikt i informantenes opplevelse av prosessene i aksjonslæringen. Mye av informasjonen fra lærerne har kommet fram gjennom teamlederne som også har gjort sine tolkninger.

5.3 UTVELGELSE AV CASE OG TEORETISK SAMPLING

Silverman (2000) påpeker at i kvantitative studier bruker vi ofte statistiske prosedyrer for å velge ut mest mulig representative utvalg. I kvalitative studier kommer dataene ofte fram gjennom ett eller flere case” *...and it is unlikely that these cases will have been selected on a random basis. Very often a case will be chosen simply because it allows access.*” (Silverman 2000:102). I vårt tilfelle ble skolen valgt fordi rektor er en av mastergradsstudentene, og rektor ønsket at vi skulle gjøre aksjonslæringen på denne skolen. I utgangspunktet valgte skolen selv at 6. trinnet og lederteamet skulle være caset, men da designet vårt var ferdig utformet, ønsket de tre teamlederne å ha hver sin arena å praktisere aksjonslæring på. De ville alle skaffe seg erfaring med måten å arbeide på. Derfor valgte vi å ha 4 case; 1., 3. og 6. trinn og lederteamet bestående av de tre teamlederne. Rektor hadde samme rolle som aksjonsforskerne.

Problemstillingene og temaet var med på å skape retning i det forskningsarbeidet som skulle gjennomføres. Vi hadde også en del ord og begreper for å beskrive og betegne de egenskaper vi observerte og vi hadde teoretiske referanserammer som lå bak det vi så etter. Det ligger med andre ord en teoretisk forståelse inne før empirien innhentes. Det er med på å styre de valg man som forskere gjør (Andersen 1997).

I vår undersøkelse av relasjonen mellom læring og ledelse gjennom aksjonslæring på Sollia skole, ønsker vi å få en bredest mulig forståelse av de prosessene som foregår når rektor initierer aksjonslæring for å endre lærernes undervisningspraksis i leseopplæringen. Det er en kompleks og mangfoldig realitet vi står overfor. De sosiale forholdene som lærerne står i, er av avgjørende betydning for hva som skjer i prosessen (Grønmo 1992 i Holter og Kalleberg 1996). Disse prosessene kan vi få tak i gjennom å ta i bruk flere kvalitative metoder i innsamling av emperi. Vi har valgt å innhente data fra lærerne og teamlederne som deltok i aksjonslæringen. Vi har også gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse i hele personalet. Den bruker vi for å se om noen av våre kvalitative funn kan gjenkjennes i hele personalgruppa.

I dette kapitlet gjør vi rede for hvordan vi med utgangspunkt i problemstillingen og sentrale begreper i oppgaven har valgt å samle inn og bearbeide kvalitative data (erfaringsmateriale).

Vi analyserer de dataene vi har og reflekterer over hvordan funnene henger sammen med den teorien vi har valgt, om funnene bekrefter eller avkrefter teoriene vi har brukt og om vi kan skape ny teori.

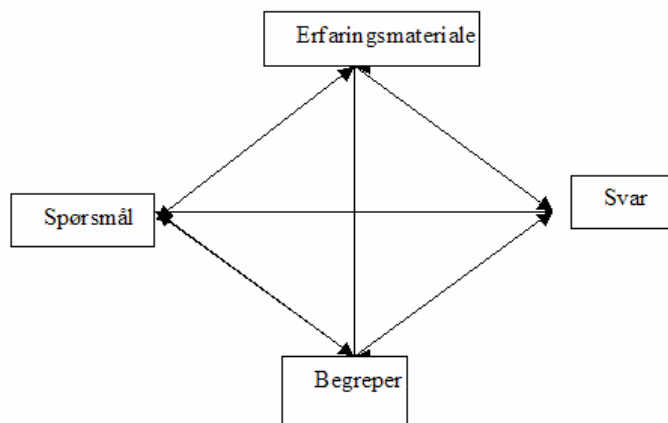


Fig 6. Modell av elementene i et forskningsopplegg. (Kalleberg 1996)

Vi har gjennomført et undersøkelsesopplegg basert på kvalitative data, og vurderer at vi har gjennomført et kvalitativt, konstruktivt forskningsopplegg. Det har vært et intervenerende forskningsopplegg hvor vi som forskere har grepet inn i det feltet som studeres med tanke på å forbedre det. Forskerrollen vår har vært en sokratisk klegg. Opplegget har vært både handlings- og teorirettet (Kalleberg 1992). Opplegget har vært en læringsprosess for begge parter.

Kvalitativ tilnærming	Kvantitativ tilnærming
Studerer myk virkelighet	Studerer hard virkelighet
Meningssammenhenger	Årsakssammenhenger
Går i dybden	Gir overflatisk informasjon
Helhetsforståelse	Begrenset forståelse
Nærhet til dem som studeres (deltagerideal)	Avstand til dem som studeres(Tilskuerideal)

Tabell 2: Undersøkelsesopplegg basert på kvalitative og kvantitative data
(Johannessen og Tuft:81 i Holter og Kalleberg 1996)

5.4 CASE SOLLIA SKOLE

Sollia skole ligger flott til i landlige omgivelser i en sentralt beliggende kommune på Østlandet. Det er en barneskole med 375 elever fordelt på 19 grupper fra 1.-7.klasse. 138 av barna i 1.-4.klasse benytter seg av skolefritidsordningen(SFO) som holder til i ”den gamle skolen”. Personalet består av 22 lærere, ca 20 barneveiledere/assistenter hvorav noen jobber bare i skolen, noen både i skole og SFO og noen bare i SFO., 3 undervisningsinspektører som i oppgave er kalt teamledere, og rektor. Rektor har vært på skolen i fem år. I løpet av denne tiden er hun blitt kjent med et personale som er svært opptatt av å legge til rette for elevenes læring. De legger mye arbeid i å gi

elevene et best mulig skoletilbud. Skolen deltar i ulike nasjonale og internasjonale prosjekter. Nasjonale føringer og fokus på kvalitet i utdanningen har ført til endringer i skolehverdagen. Det er satt fokus på elevenes læring på en annen måte en tidligere. På Sollia skole har det vært stor kreativitet spesielt på småskoletrinnet. Mange tenker nytt i forhold til tilpasset opplæring. Nye undervisningsformer har fått større gjennomslag på småskoletrinnet enn på mellomtrinnet.

For lærerne på enkelte av trinnene har innføringen av ”Trinnets vurderingsmøte” med vekt på at foreldrene skal få større innflytelse og medvirkning på det som skjer i skolen, ført til merarbeid, og mange av lærerne har vært frustrerte over manglende engasjement fra foreldrenes side når det gjelder aktiv deltakelse i å sette i gang noe de selv i utgangspunktet har sagt at de ønsker seg. Ny arbeidstidsavtale for undervisningspersonalet i 2004 ble ikke godt mottatt. På en skole som i flere år hadde bundet tid utover de 5 vedtatte timene, virket det provoserende på enkelte av lærerne at de skulle binde mer tid til skolen enn de allerede hadde. For rektor virket det som lærerne ble mer stresset med den nye avtalen. Denne kom samtidig med store nedskjæringer. Derfor følte presset ekstra stort. Vi nevner dette, da dette med tid er svært sentralt i noe av det som kommer fram i veiledningen, brevene og intervjuene.

Skolen har i flere år vært opptatt av å forbedre lese- og skriveopplæringen. Systematisk kartlegging av elevenes leseferdigheter hadde vist at noe måtte gjøres, og et bredspektret sett med tiltak ble iverksatt: Nytt opplegg for begynneropplæringen ble tatt i bruk, skolen kjøper inn og tar i bruk lesestimuleringsoppleggene ”Leselyst” for 4.-5.kl og ”Grip boka” for 6.-7.kl, og læringsstrategier og leseopplæring er tema i fellestiden internt på skolen og for kurs og nettverk i kommunal sammenheng. Den store innsatsen gir resultater. De nasjonale prøvene på 4.trinn våren 2004 viser gode resultater for klassene på Sollia skole. Det gjør derimot ikke resultatene på kartleggingsprøvene i 2. og 5.klasse, og tiltak må iverksettes for å følge opp resultatene. Høsten 2004 skal også ny kommunal planen for lese- og skriveopplæringen implementeres.

Gjennom arbeidet med mastergradsstudiet i utdanningsledelse fikk rektor mulighet til i samarbeid med to andre studenter å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt på Sollia skole. Når tema for prosjektet skulle velges, ble det helt naturlig å knytte det til lese og skriveopplæringen. Samtidig ville dette være en gylden anledning til å imøtekomme lærernes ønske om å utvikle seg gjennom å lære av erfaringene. Under drøftingene om hva fellestiden skulle brukes til, hadde det kommet fram at mange ønsket mer tid til erfaringsdeling med mulighet for å lære av hverandre. Skolen får mulighet til å bruke aksjonslæring som utviklingsstrategi ved konsolidering, forbedring og videreutvikling av leseopplæringen.

5.4.1 ORGANISERT LÆRERSAMARBEID PÅ SOLLIA SKOLE

Lærerne på Sollia skole er organisert i team - klasstrinnsteam og storsteam. Alle lærerne har tilhørighet til et team Den tettste samarbeidsrelasjonen finner vi på klasstrinnsteamene. Her samarbeider lærerne om tilrettelegging av undervisningen for elevene på trinnet. I dagens skole er samarbeid en forutsetning for at vi som skole skal kunne utvikle skolen og realisere intensjonene i læreplanen. Et godt lærersamarbeid kan også være en hjelp til effektivisering av arbeidet, og en hjelp til å løse noen av utfordringene lærerne står overfor. Samarbeid vurderes som nøkkelen til en positiv utvikling for skolen. Organisering av lærerne i team er imidlertid ikke tilstrekkelig for å løse de oppgavene skolen står overfor. Fokus på innhold i og betydning av samarbeidet er helt avgjørende. (Hargreaves 1996).

I utgangspunktet var det meningen å begrense aksjonslæringsopplegget til 6.trinn og lederteamet. Siden det var tre teamledere med ansvar for hver sine team, ble vi enig om at vi i tillegg til 6.trinns teamet skulle ta med to team til slik at de to andre teamlederne også fikk ansvar for veiledning av hver sine team. Lærerne på 6.trinn hadde i utgangspunktet sagt ja til å delta – de ble spurt fordi de våren 2004 ved kartlegging hadde funnet ut at noe måtte gjøres i forhold til leseopplæringen. Kartleggingsprøvene viste svake resultater for forholdsvis mange av elevene. De to andre teamene følte det som de ble presset til å delta. Det var ikke noe de i

utgangspunktet selv hadde valgt. Dette gav kanskje ikke det gunstigste utgangspunktet for prosjektet. Deltakelse i aksjonslæringsprosjekt, bør være frivillig (Tiller 1999).

5.4.2 DE TRE LÆRERTEAMENE

Det første teamet – (1. årstrinn) - hadde helt ny sammensetning denne høsten. Ingen av lærerne hadde arbeidet sammen i løpet av de siste årene. En av lærerne var helt ny på skolen. Teamleder med ansvar for teamet, var også ny for dem. Det andre teamet – (3. årstrinn) - besto av to lærere som hadde jobbet sammen siden februar 2004. De kjente hverandre, og de var godt kjent med teamleder som var teamansvarlig- På det siste teamet – (6. årstrinn) – var kontaktlærerne de samme som året før. De hadde jobbet sammen i et år. I tillegg var det en ny lærer og assistent på teamet. Læreren var helt ny på skolen. Teamleder med ansvar for dette teamet var godt kjent med alle bortsett fra læreren som var ny på skolen.

5.4.3 LEDERTEAMET

Lederteamet består av de 3 undervisningsinspektørene (i vår oppgave kalt teamledere) og rektor. Av de tre teamlederne har en ansvar for SFO og 1.klasseteamet, en har ansvar for teamene på 2.-4.trinn og en har ansvar for teamene på 5.-7.trinn. De tre teamlederne har ulike erfarings- og utdanningsbakgrunn; barnevernspedagog, førskolelærer med 2.avd.spes.ped og lærerutdanning med tilleggsutdanning i bla. ledelse. Dette er et spennende sammensatt lederteam. Lederteamet har ledermøter 2 ganger i uken. Mesteparten av tiden går til ad hoc saker som må løses på kort sikt. Enkelte ganger har det vært lagt inn tid til pedagogiske drøftinger med ulike teorier som utgangspunkt. Blant annet har prinsippene og læringsteorier som ligger innbakt i L4L har vært tatt fram og drøftet.

Skolen har hatt noen slike drøftinger i hele personalet også, men ikke så grundig som i lederteamet. Ledelsen har merket seg at samtalen har "flyttet" dem. De fleste i personalet er imidlertid mest opptatt av praksis, og de "teoretiske" drøftingene omkring felles begreper møter i følge rektor motstand hos enkelte i personalet.

Ledelsen har hørt uttalt ”Dette blir for teoretisk. Jeg er ikke teoretisk av meg!”

Ledelsen opplever at lærerne ikke ser nødvendigheten av å bruke tid til dette og mener at de har en stor utfordring i å knytte praksis og teori sammen på en måte som oppleves meningsfylt for personalet.

5.5 METODER

Metodedrøftingen har 2 hovedhensikter: For det første er den viktig for vår egen bevisstgjøring i forskningsprosessen. Vi skal ha distanse og frihet fra praksisfeltets handlingstvang. For det andre skal metodedrøftingen bidra til at omverden skal kunne gå inn i studien og vurdere om funn og konklusjoner synes rimelige.

Vi søker en grunnleggende forståelse av hva som skjer i utviklingsprosesser. Gjennom ulike kvalitative data ønsker vi å skape en dypere forståelse for den sammenhengen som problemstillingen står i. Vi har fokus på det unike og særegne og retter søkelyset på hele det systemet som problemstillingen inngår i.

Det empiriske grunnlaget i oppgaven bygger på ulike typer av kilder. Høsten 2004 og våren 2005 gjennomførte vi aksjonslæring hvor vi samlet informasjon gjennom logg fra veiledningssamtaler med aksjonsforskerne og teamlederne, teamlederne og lærerne, brev fra lærerne på tre lærerteam og tre teamledere, gruppeintervju med alle lærerne på de tre teamene og en spørreundersøkelse i hele personalet.

Vi har hatt tilgang til referater fra møter, plandokumenter og informasjonsmateriell angående aksjonslæringen på skolen. Men det er intervjuene, loggene og brevene som danner det mest sentrale tolkningsgrunnlaget for de analysene som blir gjort i oppgaven.

5.5.1 BREVMETODEN

Vi brukte brevmetoden for å få fram kunnskap om resultatet av aksjonslæringen. Lærerne skrev brevet i sammen på teamet. Teamlederne skrev også et brev til oss i

sammen. Vi hadde utviklet noen støttespørsmål, en mal til brevet, slik at vi kunne kategorisere svarene og bruke dem i analysen. (Se vedlegg)

Brevmetoden har relevans til Dysthe (2000) og hennes arbeid med å bruke skriving som læringsstrategi. ” *Skriving hjelper oss både til å se nye sammenhenger og avsløre mangel på sammenheng og forståelse. Skriving fører til dybdelæring i stedet for overflattisk læring og hjelper oss til å gjøre fagstoffet til vårt eget*” (Dysthe mfl. 2000:12). Vi har brukt brev for at lærerne sammen skal reflektere over erfaringene sine. Gjennom samskriving gjør lærerne tankene sine synlige for hverandre og for oss. Dysthe påpeker at om vi går tilbake til vår skrevne tekst, kan den formuleres om og finpusses slik at vi kommer videre i tenkningen (Dysthe 1995, Dysthe mfl. 2000). Når de har levert et produkt til oss antar vi at innholdet er akseptert av alle. Innhentning av erfaringen gjennom brevmetoden er avsluttet når deltagerne leverer fra seg det ferdigskrevne brevet. Det er enklere å administrere enn intervju med opptak og nedskrivning. Ulemper ved metoden er at kvaliteten på brevet er avhengig av deltagerens kunnskaper om temaet og at de har skriveferdigheter som får fram forståelse (Bjørnsrud 2004).

Vi har brukt brevmetoden for å supplere loggene og gruppeintervjuene vi gjennomførte.

De skriftlige svarene fra lærerne og teamlederne ga oss verdifull informasjon. Vi opplevde at de åpne spørsmålene vi hadde lagd ga oss tydelig og relevant informasjon.

5.5.2 LOGG

Vi brukte logg som måte å arbeide på i aksjonslæringen. Teamlederne skrev logg i forhold til den veiledningen de skulle få fra oss, og lærerne skrev logg i forhold til veiledningen de fikk fra teamlederne. Lærerne skrev også logg i forhold til undervisningen. De fikk i utgangspunktet en mal fra oss (Se vedlegg). Et av teamene videreutviklet denne malen fordi de hadde behov for flere kategorier å tenke i når de skulle planlegge og evaluere undervisningen. De teoretiske begrunnelsene for å bruke

logg er sammenfallende med det som er skrevet over om brevmetoden og skriving som verktøy i refleksjonsprosessen. Ved å skrive logg får aktørene distanse til det som skjer. Det betyr bl.a. at deltagerne får satt ord på følelser og tanker. I spenninger og motsetninger som oppstår i læringsprosesser er logg et viktig verktøy for gjøre emosjonelle handlinger mer rasjonelle. Logg er med på å skape distanse til det som skjer (TomTiller 1999).

Vi har brukt logg både for å være ”sokratisk klegg” i veiledningssituasjonen og når vi har trukket oss tilbake og vært ”flue på veggen”. Utsagn fra loggene har blitt satt inn i analysematrisen og vært materiale vi har brukt i drøftingen.

5.5.3 GRUPPEINTERVJU

Vi brukte også kvalitative forskningsintervju i gruppe i datainnsamlingen.

"Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra den intervjuedes eget perspektiv. Forskningsintervjuets struktur er likt den hverdagslige samtalen, som et profesjonelt intervju involverer den også en bestemt metode og spørreteknikk." (Kvale 2002:37)

Berit Brandth (1996) viser til (Fontana og Frey 1994) som redegjør for hvordan intervju kan brukes som metode både i kvantitativ og kvalitativ forskning. De drøfter flere typer intervju; strukturert, ustrukturert og semistrukturert. De skiller også mellom intervju av enkelt personer og gruppeintervju. Kvantitativ forskning bruker vanligvis strukturerte intervju. Kvalitative studier bruker ustrukturerte og semistrukturerte intervju.

Gruppe-intervju er en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer (Berit Brandth 1996).

Berit Brandth (1996) sier med henvisning til Seuart og Bouwen (1994) at hensikten med gruppeintervju kan være både kunnskapsgenerering, eksplorering og intervensjon. Metoden er godt egnet til kunnskapsgenerering når målsettingen er å utvikle teorier og

forklaringer, hvis man skal belyse hva og hvorfor-spørsmål, og vi skal utdype i stedet for å generalisere. Gruppeintervju kan brukes som eksplorering i en tidlig fase av et prosjekt for å gjøre seg kjent med feltet for f.eks. å få mer kunnskap om relevante innfallsvinkler til arbeidet. Når det gjelder intervensjon, viser Berit Brandt (1996) til Freire (1970) når hun sier at gruppeintervju har vært koblet til den frigjørende og dialogbaserte pedagogikken, der forskernes hensikt er å få forskningspersonene med seg i en endringsprosess. Gruppeintervjuet kan her sees på som en del av en mobiliserende og bevisstgjørende prosess. Aksjonsforskningen skal både intervenere i praksisfeltet og generere kunnskap (Brandt 1996).

Sammensetning og utvalg av grupper kan variere ut i fra mål og hensikt. Det første kan være såkalte fokusgrupper der diskusjonen i gruppa er fokusert på et relativt avgrenset tema. Når hun skiller mellom ”engangsgrupper”, som er mest vanlig i samfunnsvitenskaplig forskning og markedsforskning, og ”dybdeintervjugrupper”, der medlemmene utvikler mer varige relasjoner til hverandre, viser Berit Brandt (1996) til Fontana og Frey (1993) og Burgess m. fl.(1988).

Når det er snakk om sammensetning av grupper, viser Berit Brandt (1996) til Fontana og Frey (1993). De sier at en tredje måte å skille mellom gruppetyper på er etter sammensetning. Det kan være grupper man setter sammen innen et felt, f.eks. lærere fra flere team el. avdelinger som møtes en eller flere ganger i forbindelse med en oppgave som skal løses. Gruppeintervju kan også ta utgangspunkt i grupper som allerede eksistere, såkalte naturlige grupper. Vi tolker lærerteam som naturlig gruppe som arbeider sammen til daglig. I vår situasjon skulle lærerteamet planlegge, gjennomføre og reflektere sammen med veileder rundt et felles leseopplæringsprogram.

Intervjuren utarbeider i denne type intervju en del sentrale spørsmål eller momenter han ønsker å få opplysninger om. Disse blir satt opp i en intervjuguide. Spørsmålene kan ha ulik form og må tilpasses samtalen med informantene. De behøver ikke komme i fast rekkefølge under samtalen. Intervjuguiden fungerer som en sjekklister for intervjuren. Spørsmålene bør ha en åpen form slik at det er mulig for informantene å

velge perspektiv. Intervjueren følger deretter dette opp og får informantene til å utvikle tankene sine så langt det er mulig.

Intervjuet bør ikke ha for mange ferdige spørsmål. Det bør være mest mulig en dialog. Det kan allikevel ha en underliggende fast struktur slik at man får gått igjennom alle temaområdene. De spørsmålene som tar opp nye områder må være klart formulerte og være mest mulige like for alle de som intervjues. Denne måten å intervju på innebærer at intervjueren styrer retningen på spørsmålene og informantene bestemmer innholdet i svarene (Brandth 1996).

Empirien og teorien vil alltid inneholde elementer fra hverandre i den type forskningsopplegg som vi har gjennomført. Problemstillinger, hovedspørsmål og teorier er viktige holdepunkter i intervjuene.

Berit Brandt(1996) viser til Nygaard (1995) når hun ser på hvordan teori og metode henger sammen på den måten at de defineres av og ved hverandre. Forskeren velger metode ut fra hvilket kunnskapsmessig perspektiv eller antagelse han eller hun støtter seg til. Vi har plassert oss i et sosiokulturelt og sosiokonstruktivistisk perspektiv hvor vi ser på ledelse og læring som aktivitet og vi bruker aktivitetsteori som analyseteori.

Gruppeintervju karakteriseres som en kollektiv, rasjonell og dynamisk metode. Den bygger på at sosial mening blir til i samhandling mellom mennesker – meningskonstruksjonen er sosial. Gruppedynamikken gir en synergieffekt. Forskernes spørsmål utløser samhandling i gruppa. Det er denne samhandlingen mellom deltagerne som stimulerer minner, tanker og ideer. *"Gruppedeltagerne hjelper hverandre med å tenke og huske erfaringer og hendelser. De sjekker sine erfaringer mot andres , retter på og supplerer hverandres historier. Når de hører andre snakke kan de få klargjort sine egne meninger."* (Brandth1996:155).

Vi ønsket å intervju team-medlemmene i sammen både for å utvikle mer bevissthet i teamet gjennom felles refleksjon og for å få fram viktige data. Vi håpet å få fram den diskusjonen som de har hatt på teamet. Vår antagelse var at det var lettere når de var der alle sammen. Dette var viktig for oss for å få fram eventuell uenighet/ ulike

forventninger i forhold til ledelsens forståelse av ledelse, ledelse for læring og definisjon og praktisering av læring i det voksne miljøet

Gjennomføringen av gruppeintervjuet

Aksjonsforskerne utviklet intervjuguiden. Vi hadde ingen prosess med teamlederne mens vi utviklet den. Vi gjennomførte heller ikke prøveintervju i forkant av intervjuet.

Intervjuene ble gjennomført på møterommet på Sollia skole i teamets fellestid. Vi gjennomførte 3 semistrukturerte gruppeintervjuer bestående av lærere som var på fast samarbeidende team. Noen av lærerne hadde arbeidet sammen over flere år og noen var nye for hverandre høsten 2004. Intervjuene hadde en varighet på ca 1. time. Intervjuene var bygget opp med bestemte temaer; læring, ledelse og ledelse for læring. Temaene ga retning for intervjuene, men samtidig åpenhet med hensyn til hvordan man forstår og snakker om det man er del av.

Alle team-medlemmene var tilstede på alle tre teamene. 2 av de 3 intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert derifra. I det 3. intervjuet nektet team-medlemmene å la båndet gå, men vi fikk lov til å skrive ned det de sa der og da. Dette ble senere renskrevet som grunnlag for analysen. Teamlærerne ga uttrykk for at de ikke ønsket å si noe som kunne føres tilbake til en av dem. De ønsket ikke å bli gjenkjent med sine utsagn.

Vi gjennomførte intervjuene i etterkant av aksjonslæringsprogrammet. Det var lærerne som hadde vært med i det som var målgruppen for intervjuene. Lærerne fikk intervjuguiden i det intervjuet skulle begynne. De hadde på forhånd blitt spurt av rektor om det var i orden for dem at intervjuene ble tapet slik at vi kunne transkribere intervjuene i etterkant.

Erfaring med gruppeintervju

I ettertid ser vi at vi burde hatt prøveintervju på forhånd for å finne svake sider ved intervjuguiden eller forutsetninger hos oss som intervjuere. Da tror vi at vi som aksjonsforskere hadde lært mer av prosessen. Den av oss som er rektor på skolen

deltok ikke i intervjuene. Hadde vi gjennomført et prøveintervju på en annen skole, kunne rektor også ha fått erfaringer i forhold til intervju på temaet. Vi opplevde også at lærerne hadde forventet seg mer konkrete spørsmål i forhold til aksjonslæringen de hadde gjennomført. Vi spurte i stor grad om ledelse og læring generelt. Det ble oppfattet som teoretisk og flere av lærerne opplevde seg som uforberedte. I ettertid tror vi det hadde vært lurt å ta utgangspunkt i det de konkret hadde gjort i aksjonslæringsprogrammet. Det tror vi at vi kunne ha avslørt ved et prøveintervju.

Vi erfarte at det er en krevende prosess å utvikle en god intervjuguide. Det er også krevende å følge opp spørsmålene til den enkelte, samtidig som man skal ha hele gruppa til å tenke sammen. Vår erfaring er at folk lett kan ha sin egen agenda som de forfølger hele tiden, uten å få med seg hva andre sier. Som gruppeintervjuere var det en utfordring å få informantene til å være på ”den samme banen” og videreutvikle hverandres tanker, ideer og meninger.

Vi kunne ha gruppeintervjuet teamlærerne før vi startet opp aksjonslæringsprogrammet. Dersom vi hadde brukt en kvalitativ metode i forkant av aksjonslæringsprogrammet, kunne vi blitt bedre kjent med lærernes forståelse av aksjonslæringen og vi kunne sett om det hadde skjedd en endring underveis gjennom den erfaringen de gjorde.

5.5.4 SPØRREUNDERSØKELSEN

Vi har brukt spørreundersøkelsen fra ”Leadership for learning”. Der har forskerne spurt rundt de samme temaene som vi gjorde i vårt intervju, men de har spurt om det samme fra mange ulike perspektiver. Vi gjennomførte spørreundersøkelsen i hele personalet. Vi har brukt svarene fra spørreundersøkelsen som et ”bakteppe” for våre svar. Det er ikke en hovedmetode i vårt erfaringsmateriale.

5.6 BEARBEIDING, ANALYSE OG PRESENTASJON AV DATA

Kvalitative analyser tar først og fremst utgangspunkt i ord og frie uttrykksformer. Bearbeiding representerer en utvelgelse og fokusering på det vi mener er relevant. Det er vesentlig å kunne overføre rådata til et oversiktlig og tilgjengelig materiale. Vi brukte fire verktøy til å analysere de empiriske dataene vi fant.

Vi har valgt å sette data inn i Engestrøms matrise for ekspansiv læring. Gjennom å plassere funnene våre i matrisen fikk vi et verktøy som vi kunne bruke i analysen.

	Aktivitet-systemet som analyseenhet	Aktivitetens mange stemmer	Historien til aktiviteten	Motsigelser	Ekspansiv syklus, utvidet læringsomfang, tid, ideologi
Hvem lærer					
Hvorfor lærer de					
Hva lærer de					
Hvordan lærer de					

Tabell 3: Matrise for analyse av ekspansiv læring (Engestrøm 2001)

Vi har fylt ut skjema for alle tre teamene og lederteamet, men vi har valgt å ha hovedfokus på 6. trinn og lederteamet. De andre dataene bruker vi for å avkrefte eller underbygge de dataene vi har funnet på 6. trinn og i lederteamet.

Vi satte også data fra 6. trinn og lederteamet inn i Engestrøms ekspansive sirkel (se s.36). Vi brukte sirkelen til både å se på utviklingen av objektet på trinnteamet og på relasjonen mellom trinnteamet og lederteamet.

Engestrøms modell av et aktivitetssystem (se figurer s.94 og s.101) ble brukt til å finne og analysere motsetningene og det som skjedde innen aktivitetssystemet på

trinnet. Funnene som ble knyttet til relasjonen mellom lederteamet og lærerteamet ble analysert gjennom Engestrøms modell av hvordan 2 aktivitetssystemer (figur 10 s.108) påvirker hverandre.

5.7 VURDERING AV DATA– VALIDITET

Validitet knytter seg til spørsmål om hvor gyldige resultatene er. Hvor gyldig og sikker er informasjonen? Hvor pålitelig er konklusjonen? Å validere er å kontrollere. Vi gransker resultatene på en kritisk måte. Kvale (2001) ser validitet primært som et spørsmål om kunnskap som kan forsvares. Utgangspunktet hans er en oppfatning av kunnskap som sosialt konstruert mer enn spørsmål om korrespondanse med en objektiv erfaring. I et slikt lys blir ikke validitet et spørsmål om kvalitetskontroll ved enden av et prosjekt, men et løpende arbeid i forskningsprosessen. Validitet i aksjonsforskning vurderes i forhold til tre dimensjoner:

- kommunikativ validitet
- pragmatisk validitet
- deltakervalidering

5.7.1 KOMMUNIKATIV VALIDITET

Kommunikativ validitet innebærer at resultat og konklusjoner som blir trukket på grunnlag av kvalitative undersøkelser, bør kommuniseres og drøftes i åpen samtale med andre. Argumentene i diskursen vil være med på å avgjøre validiteten i de ulike deler av opplegget. Valide kunnskapspåstander blir etablert i en diskurs, hvor en studies resultater blir sett på som tilstrekkelig troverdige til at andre forskere kan benytte dem i sitt eget forskningsarbeid (Kvale 2001).

Vi har hatt mange interne samtaler i forskergruppa. Vi har dessuten fått veiledning av veileder fra ILS og av medstudenter og fagansvarlige på flere prosjektseminarer. Funnene har også blitt drøftet med teamleder og lærerne som har vært med i studien.

5.7.2 PRAGMATISK VALIDITET

Pragmatisk validitet legger vekt på at resultatene skal kunne føre til handlinger eller endret praksis. Det er en verifisering i bokstavelig forstand – ”å gjøre sant”. Et pragmatisk validitetsbegrep går lengre enn kommunikasjon; det representerer et sterkere kunnskapskrav enn enighet gjennom dialog (Kvale2001). Lincoln og Guba (1985) har gått lengre enn til konsensusbasert validiering. De har presentert handlingsorienterte kvalitetskriterier for den kvalitative forskningen. En undersøkelse skal øke deltagerens innsikt og deres evne til å handle, og dermed gjøre dem i stand til å ta større kontroll over sine liv. Aksjonsforskningen går fra å beskrive sosiale forhold til handlinger som kan endre de forholdene som undersøkes (Kvale 2001).

Funnene som blir presentert i kapittel 6, drøftingen i kapittel 7 og konklusjonene i kapittel 8 sier noe om hvordan handlingene både på lærer og ledernivå har endret seg og ført til ny praksis.

5.7.3 DELTAKERVALIDISERING

Deltakervalidering betyr at deltagerne gis mulighet til å kommentere fortolkningene som forskerne har gjort. Rektor har presentert vårt materiale i en samtale med lærerne og teamleder på 6. trinnet. Vi har foretatt noen justeringer i materialet der vi mener at våre funn kan tolkes slik lærerne ser det og ikke slik vi har tolket det.

5.8 OPPSUMMERING

Vi har i dette kapittelet beskrevet og reflektert rundt forskningsdesignet og gjort metodologiske overveielser. Vi har brukt kvalitative metoder som gruppeintervju, logg fra veiledningssamtaler og brev som våre hovedmetoder. I tillegg har vi gjennomført en spørreundersøkelse utviklet av forskerne i L4L. Vi har drøftet våre funn med hverandre, med veileder og med aktørene på Sollia skole.

Det har vært krevende å ta i bruk metoder hvor på den ene side deltagerens egne ”stemmer” kommer til uttrykk uten at vi strukturerer og styrer tankene deres for mye. På den andre siden skal vi ha fram informasjon som er relevant i forhold til det vi er ute etter å utvikle mer kunnskap om. Det er også i innhenting av emperien at rektors rolle har vært mest komplisert fordi hun har sittet med mye informasjon fra innsiden som har gjort at rektor og de to andre har oppfattet den informasjonen lærerne og teamlederne har kommet med på ulike måter. Dette kommer vi tilbake til i drøftings- og oppsummeringskapitlene.

6. PRESENTASJON AV EMPIRISK MATERIALE

6.1 INNLEDNING

Sollia skole hadde svake resultater i lesing på 3. og 6. trinn. Både ledelsen ved skolen og personalet på trinnene opplevde avstanden mellom det ønskede og det virkelige som ubehagelig. Ledelsen ved skolen mente at fokus måtte rettes mot lærernes praksis i lesing for å bedre elevenes leseferdighet og innholdsforståelse. Skolen hadde tidligere brukt kurs og nettverk for å bedre lærernes kompetanse. Læringsaktivitetene hadde ikke gitt de endringene ledelsen hadde ønsket på områdene de var brukt. Lærerne hadde framsatt ønske om å lære mer av hverandre ved å dele erfaringer. Ledelsen ved skolen ønsket å utnytte lærernes ønske, men ville utnytte deres erfaringer til mer enn å dele dem med hverandre. De ville legge til rette for systematisk refleksjon over egne og andres erfaringer. I begynnelsen hadde rektor ment at den nye strategien skulle brukes bare på 6. trinn, men fant sammen med teamlederne ut at den også skulle brukes på 1. og 3. trinn. I vår analyse fra trinnivå har vi brukt 6. trinn, mens de to andre trinna er interessante for å støtte opp om eller eventuelt motsi det vi så på 6. trinnet.

Vi skal først presentere funn fra lederteamet og fra lærerteamet på 6. trinn hver for seg for så å presentere funn vi så i relasjonen mellom lederteamet og lærerteamet på 6. trinn. I lederteamet besto subjektet av skolens ledelse - rektor og 3 trinnledere. I lærerteamet på 6. trinnet var lærerne og trinnleder subjektet. Forbedring av lærernes undervisningspraksis var objekt1 og aksjonslæring var aktivitet i begge teamene. Som fellesskap i aktivitetssystemet hvor ledelsen er subjekt har vi brukt personalet på skolen, og som fellesskap i aktivitetssystemet der lærerne på 6. trinn er subjekt bruker vi skolens personale, elevene og foresatte som fellesskap. Det kunne vært trukket flere inn i fellesskapet, men i denne sammenhengen mener vi at de gruppene vi har trukket inn er mest reelle.

Når vi bruker denne modellen som grunnlag for analyse, ser vi på relasjoner eller interaksjoner mellom flere elementer hvor objektet alltid må være med. Objektet må alltid være med fordi objektet er systemets hensikt og motivasjonen for aktivitet ligger i hensikten.

Vi ser interessante spenninger knyttet til flere elementer, men velger å knytte det til to områder - til mediering ved hjelp av verktøy og til relasjonen mellom subjekt - fellesskap og objekt . Når vi velger å sette fokus på relasjonen mellom subjekt - fellesskap og objekt, er det fordi vi kan se spenninger og observere endringer knyttet til normer og verdier, her uttrykt som regler, og endringer knyttet til arbeidsdeling. Fordi reglene medierer relasjonen mellom subjekt og fellesskap, arbeidsdelingen medierer relasjonen mellom objekt og fellesskapet og fordi objektet er med i alle interaksjoner i aktivitetssystemet, velger vi denne måten å analysere på.

Dokumentasjonen det vises til er hentet fra egne logger, fra spørreundersøkelse og intervju og fra logger, veiledningsdokumenter og brev. Der det ikke er henvist til hvor dokumentasjonen er hentet fra, er den nedtegnet fra egne logger fra veiledningssekvenser i ledergruppa. Funnene er systematisert i matriser etter de fire sentrale spørsmålene - Hvem er subjektet for læring?, Hvorfor lærer de?, Hva lærer de? og Hvordan lærer de? - og etter de fem prinsippene - aktivitetssystem som enhet for analyse, aktivitetens mange stemmer, aktivitetens historie, motsetning som drivkraft i endring av aktiviteten og utvidede sykluser som mulig omforming av aktiviteten (vedlegg).

Vi skal altså først ved bruk av Engestrøms 2. og 3. generasjons aktivitetssystem konsentrere oss om funn knyttet til mediering ved hjelp av verktøy, relasjonen mellom subjekt - fellesskap og objekt og utviklingen av objektet på hvert av trinnene. Til slutt skal vi se på hva vi fant som kan knyttes opp til relasjonen mellom trinnene ved bruk av Engestrøms 3. generasjons aktivitetssystem

6.2 FUNN I AKTIVITETSSYSTEMET HVOR LEDERTEAMET VAR SUBJEKT

Den øvre delen av modellen (fig 8) viser oss hvordan medierte handlinger forbinder subjekt og objekt ved hjelp av artefakter. Objektet er hensikten med handlingen. Den nedre delen viser oss hvordan en aktivitet er en del av kollektive forhold. Relasjonen mellom subjektet og fellesskapet er mediert av regler og relasjonen mellom objektet og fellesskapet er mediert av arbeidsdelingen.

6.2.1 MEDIERING VED HJELP AV VERKTØY (relasjonen subjekt - artefakt - objekt):

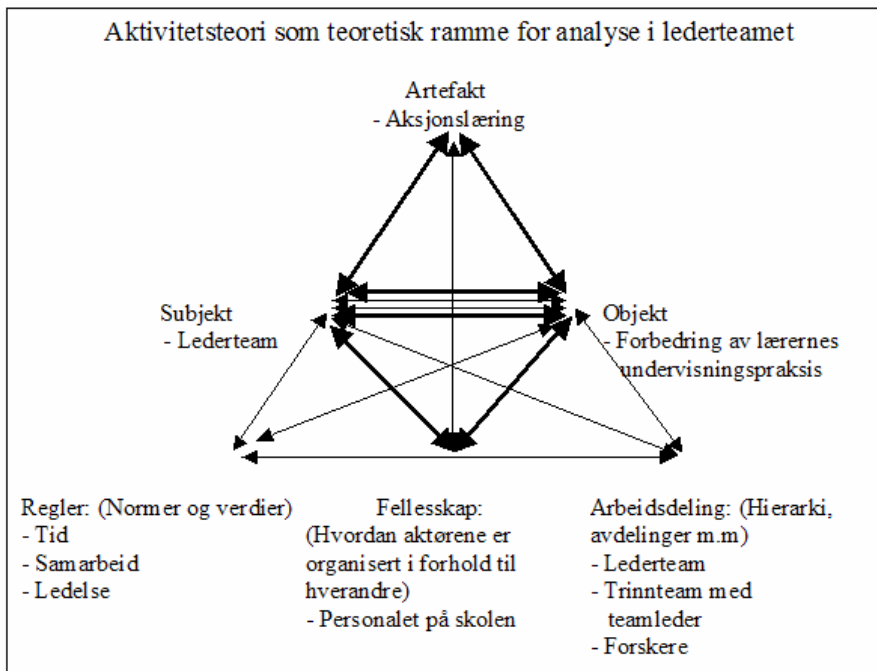


Fig 7: Aktivitetssystem lederteam (Engestrøm 2001)

Subjekt

Subjektet som består av rektor og teamlederne, kom fram til at teamlederne måtte arbeide med aksjonslæring selv for å utvikle nødvendig kompetanse om strategien for å kunne bruke den i egne handlinger. Praksis fra lederteamet skulle brukes til praksis i

eget team. Den skulle gjøres mest mulig eksemplarisk, og gjennom refleksjon over handlinger skulle de utvikle kompetanse i det de selv skulle gjøre.

Ledelsen ved skolen har vektlagt et sosiokulturelt syn på læring med forankring i blant annet teori fra Vygotsky. Troen på at mennesker lærer i en sosial kontekst i samhandling med andre og ved bruk av kulturelle redskaper (artefakter) kom tydelig tilkjenne i valget av læringsstrategi. Skolen hadde tidligere brukt kurs og nettverk for å utvikle lærernes kompetanse, men ledelsen mente at opplæringen hadde ført til liten praksisendringen. Ledelsen var derfor ikke tilfreds med egen pedagogisk ledelse.

Verktøyet logg og veiledning.

Rektor og teamlederne som sammen utgjør ledelsen ved skolen, bestemte seg for å bruke aksjonslæring med bruk av logg og veiledning som hjelp til refleksjon over egne og kollegaenes handlinger. For å få til dette måtte det skapes en sosial læringsarena og et samspill mellom deltakerne som kunne utvikle lærernes tenkning.

Teamlederne mottok veiledning i ledergruppa av de eksterne veilederne som skulle forske på aksjonslæringen som ble gjennomført. Alle teamlederne var til stede når en av dem fikk veiledning. Det styrket møtene i ledergruppa som læringsarena. Etter veiledningssekvensene ble det lagt opp til refleksjon om veiledningen og hva vi kunne lære av den. Slik kunne gruppa lære av både det som var eksemplarisk og det som ikke hadde gått så bra. Fra egen logg finner vi at lederteamet i fellesskap kom fram til en del felles viktige faktorer for en god pedagogisk veileder: Skape trygghet, akseptere og respektere den enkeltes ståsted, møte lærerne på deres arena, stille gode spørsmål i forhold til undervisningspraksis, stille spørsmål som gir rom for undring og være igangsetter, pådriver, oppmuntrer og inspirator og hjelpe til med å "rydde" tid til læringsprosessen. Fra en av teamlederne kom uttalelsen: *"Nødvendig forutsetning å være i et lederteam og være i veiledning sjøl for å kunne gi god veiledning. Nyttig å høre på hverandre. Jeg har fått mange fine refleksjoner. Heldig som har fått være med"*. (Egen logg).

Teamlederne hadde lært at "*veilederrollen var kjempeviktig*" og at veiledningen de fikk til egen utførelse av veiledning, betydde mye. (Egen logg). Teamlederne hadde sett at loggen var blitt et redskap til systematisk læring, og de så klart det de skulle bli bedre til. I brevet fra teamlederne uttaler de at "*Loggføringen på hva, hvordan, hvem, hvor, når og hvorfor fører til en mer konkret beskrivelse av praksis - gir et mer presist grunnlag for refleksjon.*" (Brev fra teamlederne). Teamlederne hadde utviklet en veilederrolle hvor de hadde klare forventninger til at lærerne møtte forberedt til veiledningen ved å skrive logg og reflektere over det de skrev. De så viktigheten av å sette seg inn i den andres "stå sted" og stille gode spørsmål - starte med åpne spørsmål og så forfølge i dybden, skape skjermert arena og gi tilstrekkelig tid (fra egen logg). Det framkom av uttalelser i lederteamet at teamleder på 6. trinnet hadde lyktes som veileder. Hennes veiledningskompetanse syntes å være god. Det var satt ord på hvordan en god veiledning kunne utøves. Loggen ble utviklet sammen med de tilsatte til å være et verktøy lærerne så nytte av.

Objektet.

Teamlederne skrev også i brevet at egen refleksjonen over egen og andres praksis hadde blitt tydeligere. Teamlederne uttaler det så sterkt som at "*refleksjonen gir kvalitetssikring på egen praksis, åpner for nye ideer og ny praksis.*" (Brev fra teamlederne). I brevet sitt uttalte teamlederne at aksjonslæringen de hadde satt i gang hadde ført til faktisk endring av praksis på trinnene både i forhold til organisering, undervisningsmetoder og materiell. Valgene hadde blitt mer bevisst. Metoden hadde gitt ny forståelse i forhold til tilpasset opplæring. Fokus på områdene gjorde at de ble gjort mer konkrete. De mente at det var blitt mer effektiv bruk av teamtida. Samtidig var de bevisst på at prosesser av dette slaget tar tid. (Brev fra teamlederne). Vi kommer tilbake til utviklingen av objektet under 6.2.3.

6.2.2 RELASJONEN MELLOM SUBJEKT - FELLESSKAP OG OBJEKT:

Subjektets og objektets relasjon til fellesskapet er mediert av regler og arbeidsdeling. Vi kunne følge spenninger mellom fellesskapet og ledelsen og utviklingen av regler.

Leseopplæringen ved skolen var et viktig tema på planleggingsdagen ved skolestart høsten 2004 ved Sollia skole. Vi kunne ikke observere at det forelå noen motstand mot at skolen skulle arbeide videre med det vektlagte emnet leseopplæring. Fra lærere ble det uttrykt: "*Begynn i første klasse med fokus på lesing*", "*følge bedre opp i andre klasse*", "*mer fokus på hver enkelt elev*", "*økt vekt på og mer tid til lesing*". Negative utsagn om at leseopplæring skulle være i fokus eller andre alternative valg for forbedringsarbeid ble ikke nevnt. (Egen logg).

Om måten å utvikle kompetanse om lesing ble det framført utsagn som: "*Vi er lite flinke til å dele erfaringer med hverandre*", "*vi deler ikke de erfaringene som gikk åt skogen*" (underforstått de mislykkede), "*lite av pedagogiske drøftinger når vi er i team hvor vi kunne gjort noe annerledes*", "*kjempenyttig når vi kunne være to i klassen*". (Egen logg).

Logg fra ledermøte et par uker etter skolestart viser det samme. Diskusjoner i det skolen kaller PU-tid (pedagogisk utviklingstid) som hadde vært i mellomtida viste at lærerne var opptatt av lese og skriveopplæring. Samtidig viser logg at lærerne også var opptatt av sosialpedagogisk arbeid og realisering av skolens verdier og av foreldremedvirkning relatert til "trinnets vurderingsmøte" som skulle gjennomføres. Det ble gitt uttrykk for at det ble vist stor usikkerhet og "stress" blant lærerne rundt det sist nevnte temaet (Egen logg).

Fra teammedlemmenes stemmer kan vi se endringene som skjedde på teamene. I brev fra teamlederne og fra våre egne logger kan vi følge den samme utviklingen i lærergruppa, men her kan vi også se utviklingen i lederteamet og betydning av denne for handlingene i lærerteamet. I lederteamet møtte vi uttalelser som: "*Positivt å se og*

høre lærernes pedagogiske tenkning. Viktig for meg som leder og nyttig for lærerne i sin praksis." (Egen logg).

Mens det var stor grad av felles ønske mellom ledelsen og lærerne når det gjaldt behovet for bedre leseresultater, var det ikke enighet mellom ledelsen og lærerne i valg av læringsstrategi for praksisendringen selv om det i første omgang kunne se ut for at det var enighet. Teamleder meldte i begynnelsen tilbake om utsagn som "*Lærerne oppfatter at det foregår veiledning, men ikke nytten.*" Ledelsen satte imidlertid press på trinnene til å bruke aksjonslæring som strategi for læring og utvikling hos lærerne, samtidig ble det fra teamlederne pekt på at "*aksjonslæring og tema for aksjonen må oppleves som viktig og meningsfylt for lærerne*". (Egen logg).

Det kom også opplysninger fra trinnlederne, spesielt på 6. trinn, om at det var motstand blant lærerne pga mangel på tid: "*Noe motstand i kollegiet pga mengden.*" "*Mange baller i luften.*" "*De som er veldig slitne er høyrøstede.*" I et av veiledningsdokumentene fra teamleder på 6. trinnet siterer hun uttalelser fra lærerteamet: "*Tiden er knapp. Alt skal skje på samme tid, alt skjer oppå hverandre. Det er aldri pauser, det er alltid noen som skal ha tak i deg.*" (Veiledningsdokument teamleder 6. trinn). Som vi skal se seinere i intervju med lærerne på 6. trinnet kom det denne konflikten om bruk av tid kanskje enda tydeligere fram der. I tillegg var det lærere på trinnet som ikke ønsket å samarbeide på gruppa. Lærernes forskjellighet ble brukt som argument for å unngå å bruke tid til å lære sammen. (Egen logg).

Vi kan også finne interessante data fra spørreundersøkelsen som ble gjennomført i begynnelsen av prosjektet. Her svarte for eksempel gjennomsnittet av lærerne at det var mindre viktig å samarbeide regelmessig om planlegging av undervisning enn det de reelt gjorde. De svarte også at det var mindre viktig at lærerne lærte mye på denne skolen enn det de mente at de lærte. På den andre siden mente de at de hentet for lite erfaringer fra andre skoler. De mente også at viktigheten av å observere hverandres undervisning og gi tilbakemelding var større enn praksis var.

Teamleder uttrykte i veiledningen: "*Vi må tenke lagarbeid i lærergruppa samtidig med lesingen*". (Egen logg).

Trinnleder på 6. trinn opplevde utrygghet hos lærerne for å "blottstill" sin egen tenkning og praksis. Hun sa det slik: "*Det er viktig å skape trygghet i personalet*", "*det ligger mye der som må opp*", "*trygghet frigjør energi*". For å skape denne tryggheten veiledet hun den enkelte medarbeider og gruppa i refleksjon omkring begrepene åpenhet, ærlighet, toleranse og respekt. Vi har notert at det var viktig for henne å skape et gi og få forhold mellom teammedlemmene og skape aksept og respekt for hverandres ståsted. (Egen logg). Etter en tid hadde teamleder erfart: "*Konkret deling av erfaringer beveger fra utrygt til trygt til lærerikt*". (Brev fra teamlederne) Og hun hadde: "*Aldri sett det så klart at de to lærerne er så veldig forskjellige og at de utnytter dette positivt*". (Egen logg).

Teamleder på 6. trinn la fram logg og egen refleksjon for ledergruppa før gjennomføring av aktivitet i eget team. På denne måten forberedte hun seg for egne handlinger når hun skulle arbeide i teamet med samarbeid og tidsbruk og veiledning til hjelp til praksisendring i leseopplæring. De andre i ledergruppa ble delaktig i erfaringene til lederen på 6.trinn og kunne delta i refleksjonen omkring disse erfaringene. I seinere tilbakemeldinger bekrefter teamleder at hun lykkes med å bygge et samarbeidende team for læring og utvikling. Teamleder på 6. trinn hadde gjennom arbeidet i eget team og felles refleksjon i lederteamet kommet fram til at det var viktig å finne tilstrekkelig tid, lage arenaer skjermet for uro, knytte læringen til noe de skulle gjøre og møte lærerne der de var. Som vi skal se under funn av empirisk materiale på 6. trinn, så bekrefter utsagn fra lærerne mye av det teamlederne har uttalt. Regler som ble utviklet på 6.trinnet ble nyttig kompetanse i hele lederteamet.

Flere uoverensstemmelser hadde oppstått underveis. Spenningene hadde gitt anledning til å justere regler og normer og utvikle loggen og veilederrollen.

6.2.3 UTVIKLING AV OBJEKTET PÅ LEDERNIVÅ

Som forskere og veiledere kunne vi følge utviklingen av objektet på ledernivå. Fra å være et objekt med lite konkret innhold - Forbedring av lærernes undervisningspraksis - fikk objektet gradvis et mer spesifikt innhold. Læringsstrategien som ledelsen hadde valgt, medvirket til konkretisering av objektet. Ved hjelp av de to verktøyene logg og veiledning klarte for eksempel leder på 6. trinnet å hjelpe lærerne til å reflektere over egen og kollegaenes handlinger.

Trinnleders rolle som pedagogisk leder kom tydeligere til syne noe vi skal se seinere at lærerne så positivt på. Teamlederne uttaler i brevet sitt at de ved bruk av veiledning og logg hadde sett:

- *"Tydeligere refleksjon på egen og andres praksis.*
- *Loggføring på hva, hvordan, hvem, hvor, når og hvorfor fører til en mer konkret beskrivelse av praksis - gir et mer presist grunnlag for refleksjon.*
- *Felles refleksjon gir kvalitetssikring på egen praksis, åpner for nye ideer og ny praksis. Konkret deling av erfaringer beveger seg fra trygt - til lærerikt.*
- *Aksjonslæringen har ført til faktisk endring av praksis både i forhold til organisering, undervisningsmetoder og materiell. Valgene ble mer bevisste.*
- *Metoden har gitt ny forståelse i forhold til tilpasset opplæring.*
- *Områdene det ble satt fokus på, ble også mer konkrete i planarbeidet/ periodeplanene."*(Brev fra teamlederne).

Både lederteamet og lærerteamet hadde ved refleksjonen i fellesskapene skapt ny praksis. På lederteamet ble "forbedring av lærernes undervisningspraksis" til "kontinuerlig forbedring av lærernes undervisningspraksis gjennom refleksjon over egne og kollegaenes erfaringer". (Egen logg). Både lederteamet og lærerteamet hadde ved refleksjonen individuelt og i fellesskapene skapt ny praksis. Det kom tydelig fram at ledelsen så viktigheten av å være en reflektert praktiker som kunne reflektere over egne og andres erfaringer og som var i stand til å sette ord på sine tanker og kommunisere dem.

Tilbakemeldinger fra lærerteamet på 6. trinn ga også lederteamet innsikt i den praksis de der hadde utviklet i tilpasset opplæring i lesing.

Deltakerne på 6. trinnet hadde dessuten gitt ledelsen forståelse for betydningen av å finne arena der det var tid og ro, der de kunne stoppe opp, tenke over sine handlinger, formidle til kollegaene det de forsto, trodde og mente og diskutere det med de andre på teamet. De erkjente viktigheten av de andre aktørenes alternativ forståelse, og veilederens kritiske spørsmål ble vurdert som positivt for utviklingen av egen forståelse. Bruken av logg synes å ha hadde gitt økt forståelse for strukturert skriftlighet som et nyttig redskap for tenkningen.

6.3 FUNN I AKTIVITETSSYSTEMET HVOR LÆRERTEAMET PÅ 6. TRINN VAR SUBJEKT

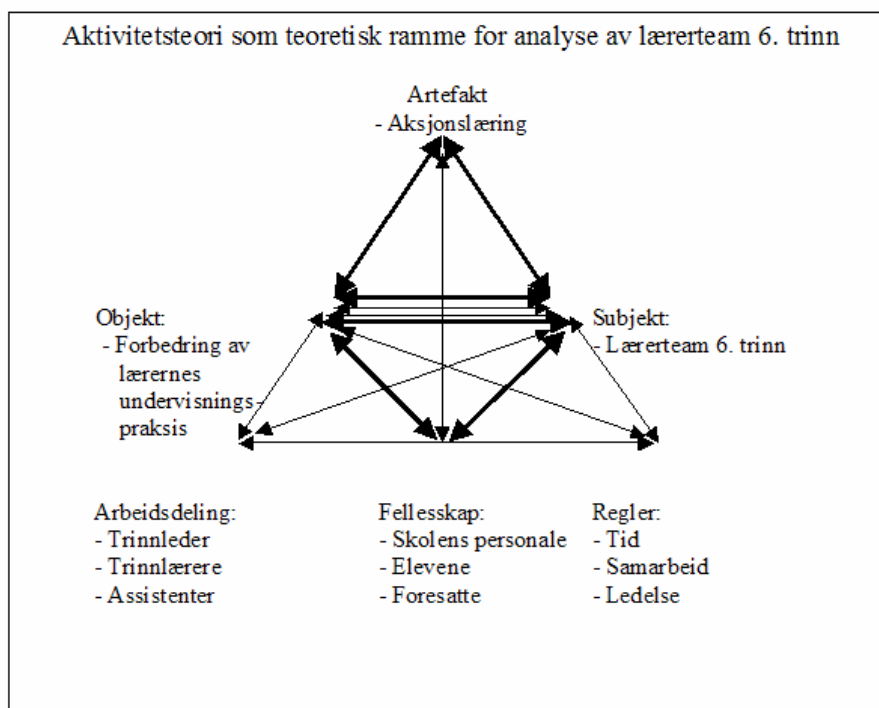


Fig 8; Aktivitetssystem lærerteam (Engestrøm 2001).

Skolen hadde konstatert svake resultat i lesing. Resultatene ved skolen utløste behov for praksisendring. Dette gjaldt også lærerne på 6. trinnet. Trinnet hadde formulert et klart ønske om bedre leseresultater i form av økt lesehastighet, økt leseforståelse og

økt leseglede. Motsetningen mellom faktisk og ønsket resultat hadde ført til kritikk mot de læringsaktivitetene som ble brukt. Trinnet hadde valgt leseopplegget "Grip boka" som metode for opplæringen. Opplegget skulle tilpasses og konkretiseres til det lokale og gjøres til et verktøy for lærerne på trinnet. Ledelsen introduserte aksjonslæring som redskap i den læringsprosessen som skulle skje blant lærerne. Bakgrunnen for valg av læringsstrategi var ledelsens sosiokulturelle syn på læring. Læring skjer i samspill med andre og ved bruk av kulturelle redskaper. Utviklingen er avhengig av både det sosiale plan og det psykologiske plan. På det psykologiske plan først mellom mennesker, som en interpsykisk kategori, og deretter i det enkelte menneskets bevissthet og tenkning, som en intrapsykisk kategori.

Ledelsen ønsket å bruke skolens egne erfaringer i kompetansebedringen. De ønsket å legge til rette for at lærerne skulle sette ord på sine tanker i samspill med de andre lærerne. Gjennom tilgang på hverandres tenkning på det interpsykiske plan skulle den enkelte lærers bevissthet og tenkning endres. De skulle lære ved å snakke og reflektere sammen. For å få til dette hadde rektor bestemt seg for å bruke aksjonslæring forstått som refleksjon over egen og kollegaenes praksis med logg og veiledning som redskaper.

Forholdet mellom kritikken av gammel praksis og det nye første objektet, forbedring av lærernes undervisningspraksis, er uttalt fra lærerne før aksjonslæring som aktivitet er presentert. Trinnteamet hadde også valgt leseopplegget "Grip bok" som metode før ledelsen hadde besluttet læringsstrategi. Det foreligger ikke utsagn om metode for læring i personalet før rektor presenterte at alle lærerteamene på skolen skulle bruke aksjonslæring som aktivitet for utvikling av ny praksis. Det oppstår motsetninger mellom ledelsen og lærerne på trinnteamet på 6. trinn om bruken av den nye modellen for styrking av lærernes praksis i leseopplæring, dvs. lære gjennom refleksjon over egne og andres handlinger ved hjelp av logg og veiledning. Vi opplevde lav motivasjon eller motstand også på de andre trinnene, men ikke med tilsvarende styrke som på 6. trinnet.

I analysen av trinnteamet på 6. trinn har vi satt fokus på de samme relasjonene i aktivitetssystemet som på lederteamet - mediering ved hjelp av verktøy og til relasjonen mellom subjekt - felleskap og objekt .

6.3.1 MEDIERING VED HJELP AV VERKTØY (relasjonen subjekt - artefakt - objekt):

Subjektet.

Subjektet består av teamleder og lærerne på 6. trinn. Ledelsens innføringen av aksjonslæringen møtte motstand blant lærerne på trinnet.

Verktøyet logg og veiledning.

Lærerne på trinnet følte bruken av logg og veiledning (aksjonslæring) "*som noe på sida*". De opplevde også "*mangel på informasjon om prosjektet i oppstarten*". (Intervju med lærerne på 6. trinn). Det følte som hemmende at det kom nye ideer uten at det blir tatt bort noe. En uttalte i gruppeintervjuet at "*Svupp så kommer en ny*"; underforstått en ny oppgave. Det så ut som lærerne i begynnelsen så på den nye læringsstrategien som en ny oppgave og ikke som et verktøy til hjelp i læring og forbedring av praksis.

Motivasjonen til å bruke logg og veiledning endret seg imidlertid. Læringsstrategien som de fra starten av var negativ til, beskrev de ved avslutningen av vårt prosjekt på denne måten:

"Teamleder oppmuntrer og veileder, gir god støtte og er flink til å følge opp. Forskjellen på denne arbeidsmåten og mye av den andre jobbingen vi driver med, var at vi hele tiden hadde fokus på hva vi gjorde og gjorde justeringer underveis. Det skjer en bevisstgjøring av hva som fungerer og hva som ikke fungerer så godt når vi jobber på denne måten."
(Intervju lærerne 6. trinn).

Fra teamleder vet vi at "*denne måten*" var refleksjon over egne og medlærernes erfaringer ved hjelp av veiledning og logg.

De hadde blitt bevisst at det var viktig å ha fokus på det de skulle endre, at refleksjon var viktig for læring, og at logg og veiledning var nyttig for å skape refleksjon.

Objektet.

Etter hvert ble fokus rettet mot objektet - bedre undervisningspraksis (på trinnet forstått som undervisningspraksis i leseopplæring) - som vi mener hadde sitt utspring i den primære motsetningen mellom oppnådd og ønsket resultat av leseopplæringen. Lærerne var motivert for å bedre undervisningspraksisen. Vi kommer tilbake til utviklingen av objektet i 6.3.3.

Samtidig vet vi fra tilbakemeldinger fra teamleder som vi skal se nærmere på, at teamet arbeidet med tid og relasjonene mellom lærerne på trinnet.

6.3.2 RELASJONEN MELLOM SUBJEKT - FELLESKAP OG OBJEKT

Tid og samarbeid.

Læringsaktiviteten krevde tid og samarbeid. Teamleder meldte tilbake til lederteamet om frustrasjon, irritasjon, stress og tidspress og fikk veiledning i lederteamet i hvordan motstanden skulle møtes. (Egen logg). Teamsamarbeid og tidsbruk ble satt i fokus. Fra å være et "sprikende" team klarte teamet i følge medlemmene selv, at de med god hjelp av teamleder, å løse de interne samarbeidsproblemene gjennom å arbeide med regler og normer for samarbeid og tid. Medlemmene så i begynnelsen på aksjonslæringen som et ekstraarbeid og ikke som et nyttig redskap for det de skulle gjøre av forbedringsarbeid. Frustrasjonen kom til uttrykk i utsagn fra lærerne som: "*Tiden er for knapp*", "*alt skal skje på samme tid*", "*alt skal skje oppå hverandre*", "*det er aldri en pause*", "*si at vi skal rydde tid er arrogant*", "*fyordet vårt er rydde tid*", "*vi skal gjøre mer og mer med mindre ressurser*", "*vi må få hjelp til å rydde noe til side*". (Intervju lærerne 6. trinn). Lærerne var også opptatt av sin fragmenterte hverdag. Oppgavene var mange og forskjellige. Vi møtte utsagn som "*Jeg er sykepleier, har elever med vansker, møter de voldelige. Jeg kan ikke få gjort noe med*

alt." Ønsket var: "Å ta en ting av gangen og gjøre noe med det; jobbe grundig." "Vi må få hjelp til å legge noe til side." (Intervju lærerne 6. trinn). Samtidig med at de var frustrert over mangel på tid og behov for prioritering av tidsbruken, ble det meldt tilbake fra teamleder at det var vanskelig å få alle aktørene til å være på samme sted til samme tid. Det var vanlig at lærere av ulike grunner ikke deltok i teamsamarbeidet. Fra ledelsen ble det oppfattet som om det hos enkelte i gruppa var liten motivasjon til å prioritere samarbeid. (Egen logg). Dette samsvarer også med det vi viste til i eksemplene vi brukte fra spørreundersøkelsen da vi omtalte funnene på lederteamet. Der kunne det se ut som lærerne syntes det var mindre viktig å planlegge undervisning sammen enn hva deres praksis var. I spørreundersøkelsen kom det som tidligere nevnt også fram at det var mindre viktig for lærerne å lære mye på denne skolen enn det de faktisk gjorde.

Teamleder la stor vekt på å få lærergruppa til å fungere sammen. Hun gjennomførte samtaler og veiledning både individuelt og samlet for å få den enkelte og gruppa til å reflektere omkring lærernes eget ansvar for teamet, og hun ønsket å synliggjøre betydningen av å bygge trygghet, åpenhet, ærlighet, toleranse og respekt for ulikheter. (Egen logg). Etter en periode ble det enighet om å løse knappheten på tid ved å: *"Skjerme møtetid, skjerme møtearena fra avbrudd utenfra, prioritere oppmøte på teammøter, strukturere teammøtene og ha respekt for hverandres ulikheter."* (Egen logg fra veiledningssamtale). Utsagn fra medlemmene viser at de så viktigheten av å ha fokus på det de skulle endre, og det ble hevdet at dette krevde tid og ro. Her hadde det skjedd en endring i regler og normer i aktivitetssystemet på sjette trinn. Teamet hadde arbeidet seg fram til felles regler for hvordan de skulle strukturere samarbeidet.

Teamlederrollen

Lærerne fikk et mer bevisst forhold til betydningen av teamleders rolle når de lærte på denne måten. Arbeidsdelingen ble tydeligere spesielt når det gjaldt teamlederrollen. En av lærerne uttrykker det slik i intervjuet: *"Teamleder god som pådriver, kjempegod, kjempefint å jobbe sammen. Hun stilte spørsmål som fikk oss til å tenke dypere. Fikk faglige diskusjoner. Spennende å reflektere over det vi gjør ikke bare kaste oss på nye*

greier."(Intervju 6. trinn). I brevet skriver medlemmene: *"Teamleder har vært en god støtte og har vært flink til å følge opp arbeidet. Hun har vært behjelpelig med innkjøp og praktiske oppaver i forhold til læringen, men også hatt jevnlige møter med oss. Dette har vært med på å bevisstgjøre oss i prosessen. Hun har oppmuntret og veiledet.*" (Brev fra lærerne på 6. trinn. Personalet trekker også fram viktigheten av at de kunne omorganisere lærere og assistenter under arbeidsgangen. Vi ser også at det enkelte teammedlemmets bevisstgjøringen om egen rolle i teamet har ført til endring i samarbeidet.

Teamet hadde gjort foreldrene delaktige i leseprosjektet. De fikk informasjon om opplegget, og skolen formidlet forventningene de hadde til elevene og til foreldrene.

6.3.3 UTVIKLINGEN AV OBJEKTET PÅ 6. TRINN

Objektet forbedring av undervisningspraksis var i kontinuerlig utvikling. Vi kan følge utviklingen av objektet i logg og notater fra teamet og tilbakemeldingene til ledergruppa fra teamleder. Fokus var på leseopplæring. De hadde valgt å bruke leseopplegget "Grip boka" og opplegget fikk et konkret innhold tilpasset skolen. Lærerne gjennomførte et leseprogram som varte i 8 uker med to timer hver dag gjennom perioden. For å få til det, hadde de byttet timer innbyrdes slik at det ble arbeidet med leseopplegget i timer som var beregnet til andre fag. Rutiner ble innført og elevene hadde faste lekser hver dag. De arbeidet mye med sammensetningen av lesegrupper. Medlemmene i lesegruppa skulle lese samme bok. Elevene på gruppene bestemte selv hvor mange sider de skulle lese til dagen etter. De skulle i tillegg hver dag skrive et resymè av det de hadde lest og beskrive nærmere hva slags tekst de hadde lest. Hver dag gjennomførte kontaktlærer samtale med gruppene om hva de hadde lest og skrevet. Når gruppa hadde lest boka, fikk de spørsmålsoppgaver som gikk dypere inn i teksten. Selv om de hadde valgt homogene grupper, brukte de tid på å samtale om å ta hensyn til ulikheten i gruppa og hva som var realistiske forventninger. Dette førte i følge lærerne til at elevgruppa klarte å arbeide samlet. (Intervju med lærerne 6. trinn). Lærerne på teamet var opptatt av tilpasset opplæring for

alle. Det førte til at de måtte gjøre justeringer både når det gjaldt utvalg av bøker og oppgaver. Vi lar lærerne selv fortelle:

"Vi har forholdsvis mange svake lesere. Det gjorde det nødvendig å utvide antall boktitler. Bøker med enkelt språk har ofte en enkel fortelling. Derfor fungerte ikke spørsmålene med miljø, person og spenningskildring til disse bøkene. For svake lesere var det også svært tungt å skrive resymè til hver dag. Som alternativer til resymè skrev disse elevene et tankekart til det de hadde lest. Noen ganger tegnet de innholdet i lekse." (Intervju med lærerne på 6. trinn).

Seinere brukte de også personkart. Noen elever var ikke interessert i å lese. Her hadde lærerne en stor motivasjonsoppgave. Dette løste de noen ganger ved å lese høyt for elevene for at de skulle fatte interesse for boka, og for at elevene skulle komme i gang med å lese selv. (Intervju med lærerne 6. trinn).

Lærerne hadde utfordringer overfor de som var flinke lesere også. Utfordringene løste de med å skaffe mer variert litteratur både i vanskegrad og i innhold og med å innføre flere variasjoner av oppgaver som de knyttet til det leste - resymè, tegning, tankekart, personkart, m.m.

Vi kan følge endringene i aktivitetssystemet. Objektet gir retning til aktivitetssystemet, og vi kan se hvordan forandringene er knyttet til utviklingen av objektet. Ved hjelp av veiledning og logg forbedrer de praksis ved å reflektere over egne og kollegaenes erfaringer. Som vi har nevnt tidligere, registrerte vi utsagn i lærerteamet som bekrefter dette. Fra å være et uferdig objekt1 - forbedring av lærernes undervisningspraksis - ble det til et mer spesifikt objekt2 - en undervisningspraksis der lærerne kontinuerlig utviklet egen praksis ved refleksjon over egne og kollegaenes erfaringer. Fordi fokus var rettet mot tilpasset leseopplæring utviklet de også praksis knyttet til undervisning i lesing. Økt vekt på tilpasset materiell og tilpassede oppgaver til alle elevene - både til de skoleflinke og de som ikke var skoleflinke - står sentralt i lærernes tilrettelegging av undervisningen.

Samtidig med utviklingen av objektet kan vi registrere at mangel på tid og samarbeidsvilje skapte kritikk som ble til drivkraft for endring i aktivitetssystemet. Vi

ser utviklingen av nye regler for tidsbruk og samarbeid, tydelighet i arbeidsdelingen, utviklingen av aksjonslæring og en kontinuerlig reformulering av objektet.

6.4 FUNN KNYTTET TIL RELASJONEN MELLOM LEDERTEAM OG LÆRERTEAM 6. TRINN.

PÅ

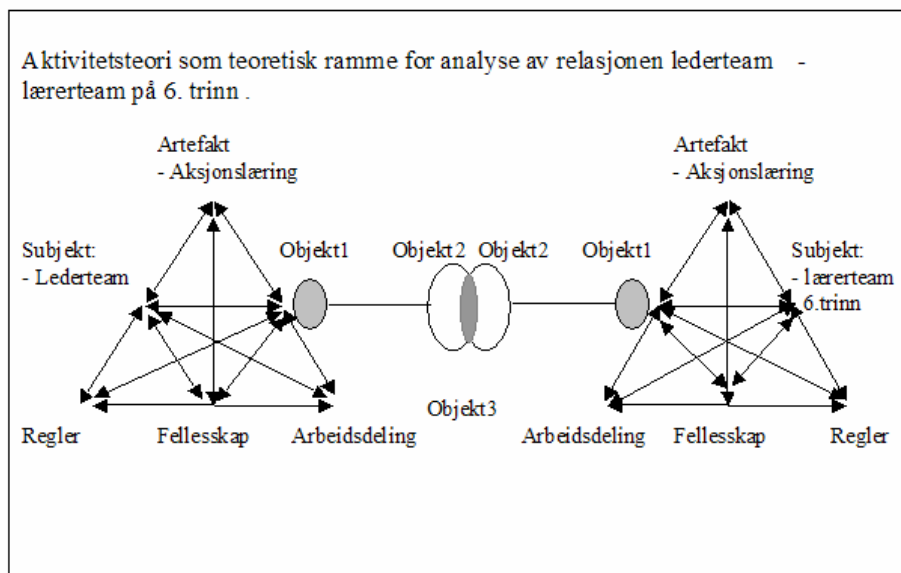


Fig 9: Engestrøms 3.generasjons aktivitetssystem (Engestrøm 2001)

Det var vanskelig å framstille analysen av lederteamet og av lærerteamet på 6. trinn uten å komme inn på relasjonen mellom aktivitetssystemene. Lederteamets oppgave var å utøve pedagogisk ledelse på trinnteamene, og lederteamets veiledningsmøter ble derfor en læringsarena for det som skulle gjøres på trinnet. En del av momentene som er vist i funnene av det enkelte aktivitetssystem blir derfor trukket fram igjen.

Ekspansiv læring slik vi tolker det har konstruert et sett nye objekter formet til gjennom prosessen som er gjennomført. Matrisen i tabell 3 s.109 viser de ekspansive syklusene i lederteam og lærerteam på 6. trinn og i vedlegg har vi systematisert funnene i forhold til Engestrøms (2001) fire spørsmål -hvem lærer? hvorfor lærer de? hva lærer de? hvordan lærer de? - og de fem prinsippene - aktivitetssystem som

analyseenhet, aktivitetens mange stemmer, historien til aktiviteten, motsetninger, utvidet læring.

EKSPANSIV SYKLUS - LEDERTEAM OG LÆRERTEAM 6. TRINN

		Ledeteam	Lærerteam 6. trinn
1	Grunnleggende motsigelse mellom gammel praksis og nye behov.	Motsetningen mellom forventet og oppnådd leseresultater på 2. og 6. trinn ga kritikk til gammel undervisningspraksis og motiv for nytt objekt.	Dårlige leseresultater på 6. trinn i forhold til egne og andres forventninger bidro til kritikk av gammel undervisningspraksis og motivasjon for praksisendring.
2	Underordnet (sekundære) motsigelse.	Kurs og nettverk hadde ikke vært tilstrekkelig til å utvikle nødvendig kompetanse hos lærerne. Skolen trengte en ny strategi for læring hos det pedagogiske personalet.	Kurs hadde vært den mest vanlige strategien for kompetanseheving. Nå syntes lærerne å være innstilt på å knytte kompetanseutviklingen mer til egne erfaringer.
3	Modellering av ny løsning.	Skolens rektor ønsket å bruke aksjonslæring som læringsstrategi for å øke lærernes undervisningskompetanse.	Lærerne på 6. trinnet ønsket å bruke leseprosjektet "Grip boka" for å øke elevenes lesehastighet, leseforståelse og leseglede.
4	Ny modell.	Inngikk avtale på lederteamet om bruk av logg og veiledning som verktøy for kompetanseheving i lese- og skriveopplæring på trinnene. Veiledning til teamlederne i bruk av verktøy (logg og veiledning) og i strategi for innføring på trinnene.	Lærerne på trinnet besluttet å bruke, utvikle og tilpasse leseprosjektet "Grip boka" til elevene på 6. trinnet. Ledelsen hadde besluttet at trinnleder skulle bruke logg og veiledning som verktøy i utviklingen og tilpasningen av leseprosjektet.

5	Implementering av ny modell nye (tertiære) motsigelser knyttet til motstand.	Prøver ut læringsstrategien på teamene. Motstand i lærerkollegiet på 6. trinn mot å bruke den nye læringsmodellen - logg og veiledning. Veiledning til teamleder i arbeidet med å knytte bruken av logg og veiledning til lærernes undervisningspraksis i leseopplæring og til å øke trygghet og åpenhet i personalet.	Teamleder prøver ut bruken av logg og veiledning som verktøy for lærerne til refleksjon over egne og kollegaenes erfaringer. Motsetninger mellom ledelsen og lærerne på trinnet om bruken av den nye læringsstrategien. Lærerne ser ikke nytten av å bruke aksjonslæring. Følte at strategien var "tredd" ned over hodet på dem. Mangel på trygghet og åpenhet i personalet.
6	Oppsummering og refleksjon over prosessen - nye (kvartiære) motsigelser.	Tilbakemelding og oppsummering av hva som skjedde på teamene. Veiledning og logg brukes som verktøy til refleksjon for å videreutvikle teamledernes veiledningskompetanse, til forbedring av loggen og til strategivalg for ledelse på teamet.	Videreutvikling og utprøving av leseprosjektet. Personalet får veiledning og skriver logg som verktøy til refleksjon over egen praksis. Frustrasjon over bruk av tid og manglende motivasjon for samarbeid.
7	Konsolidering av ny praksis.	Ny runde med bruk av logg og veiledning som verktøy i refleksjonsprosessen. Nedtegnelse av og refleksjon over nye objekter og endringer i de andre elementene i aktivitetssystemet.	Teamleder bruker utvidet repertoar for veiledning og logg. Lærerne prøver ut nye regler for tidsbruk og samarbeid. Ser nytten av aksjons-læringen. Forbedrer og utvider leseprosjekt med grunnlag i "Grip boka".

Tabell 4: Ekspansiv syklus for lederteam og teamet på 6.trinn.

Vi kan følge utviklingen av objektene i begge aktivitetssystemene fra det Engestrøm (2001) kaller en begynnende tilstand av ureflektert, situasjonsgitt "råmateriale" (objekt1) til et kollektivt meningsfullt objekt konstruert av aktivitetssystemet (objekt2) jf. fig 9. Lederteamet og lærerteamet på 6. trinn hadde en felles hensikt - bedring av leseresultatene -, og for å lykkes måtte de forbedre lærernes undervisningspraksis (objekt1). Objekt1 kan betegnes som et ureflektert og uferdig objekt i begge

aktivitetssystemene. Uoverensstemmelsen, som ifølge Engestrøm (ibid) ikke er det samme som problemer og konflikter, var kløfta mellom oppnådde resultater og forventede resultater. Ubegget var til stede i begge aktivitetssystemene og var kanskje like mye påvirket av forventninger fra foreldrene, ulike politiske nivå og det øvrige samfunnsfellesskapet utenfor skolen som av ledelsens og lærernes egne forventninger. Offentliggjøring og rangering av skolens resultater kan være en ubehagelig opplevelse for mange lærere i norsk skole.

Aksjonslæring

Etterutdanningen som var gjennomført ved skolen hadde ikke ført til ønsket kompetanseheving. Bedre undervisningspraksis skulle nå forsøkes utviklet ved hjelp av aksjonslæring. Læringsstrategien var initiert av ledelsen ved skolen og ikke forankret i lærerteamet. Motstanden blant lærerne var tydelig. Vi møter uttalelser i 6. trinnteamet om aksjonslæring som: *"Noe på sida". "Noe som var "tredd" ned over hodet på oss." "Mangel på informasjon om prosjektet i oppstarten". "Forankringen var dårlig." "Det kommer nye ideer uten at det blir tatt bort noe."* (Intervju med lærerne på 6. trinn.)

Samarbeid

Aksjonslæringen var definert som refleksjon over egne og kollegaenes erfaringer ved bruk av veiledning og logg. Redskapet krevde at deltakerne måtte samarbeide nært med hverandre. Læringsprosessen fordret åpenhet om egen praksis og krevde at aktørene ga uttrykk for egen tenkning på en måte som hjalp til egen kunnskapsbygging og som bidrog til andres tenkning og utvidelse av kompetanse. Ubegget ved å "blottstille" egen praksis og eget begrepsinnhold bidrog antakelig til utrygghet. Mangfoldet av meninger som ble formidlet under veiledningen med teamleder, gir uttrykk for forskjellige synspunkter på verdier og pedagogisk praksis i lærerteamet. (Egen logg). Teamleder på 6. trinnet uttrykte at det var utrygghet knyttet til bruken av læringsprogrammet, og det var murring i lærergruppa om at ting var slitsomt. Blant annet hadde en fortalt at hun var utslitt av det som skjedde på teamet. (Egen logg). I intervjuet uttalte en av lærerne at *"Hvem man jobber sammen med har betydning"* for

forbedringsarbeidet. Det kan se ut til at noen i begynnelsen følte at det var vanskelig å samarbeide eller at det manglet motivasjon hos enkelte til å få samarbeidet til.

Tid

Aksjonslæringen ble i begynnelsen sett på av lærerne som noe de ikke hadde tid til. Vi møtte uttalelser som: *"En ny oppgave vi ikke hadde tid til."* *"Vi må gjøre mer og mer med mindre ressurser"*. *"Aldri noe som blir tatt fra lærerne, men lærerne blir tatt fra elevene når lærere er syke."* (Intervju med lærerne på 6. trinn). Krav fra ledelsen om at de skulle rydde tid til aksjonslæringsprogrammet ble møtt med utsagn som: *"Rydde tid. Det går ikke an å si det. Rydde tid er arrogant sagt. Ingen av oss er arbeidssky. Vi må få hjelp til å legge noe til side."* (Intervju lærerne 6. trinn).

Innvendingen mot å bruke aksjonslæring som læringsstrategi, mot å samarbeide med lærere med andre meninger og annen praksis og mot å bruke tid til aksjonslæring ble utgangspunkt for praksisendring i ledergruppa. Det ble en utfordring å få brukt aksjonslæringen i lærerteamet på 6. trinn. Teamet måtte bygges som læringsarena og det måtte ryddes tid til læringsarbeidet. Gjennom refleksjon omkring egne og kollegaene i lederteamets erfaringer kom teamleder på 6. trinnet fram til at hun måtte arbeide med å få teamet til å fungere sammen som et lag. I veiledningssamtalen uttalte teamleder: *"Min strategi blir å veilede enkelt lærere og lærergruppa til å reflektere omkring hvordan vi kan utvikle trygghet, åpenhet, ærlighet, toleranse og respekt for ulikhet og omkring enkelt medlemmenes eget ansvar for teamet og teamsamarbeidet."* (Egen logg). Teamlederne hadde sett at: *"Veilederrollen var kjempeviktig."* (Egen logg). Gjennom refleksjon i lederteamet ble det utviklet elementer for den gode veiledningen som teamleder kunne bruke i sitt handlingsrepertoar for å få til denne refleksjonen i lærergruppa - *"skape trygghet, akseptere og respektere den enkeltes ståsted, møte lærerne på deres arena, stille gode spørsmål i forhold til undervisningspraksis, stille spørsmål som gir rom for undring og være igangsetter, pådriver, oppmuntrer og inspirator"* (Jf. sitat fra egen logg under kap. 6.2.1). Som nevnt tidligere så registrerte vi at hun også arbeidet med bruken av tid på teamet. Under kap. 6.2.2 viste vi at teamleder hjalp lærerne til å finne tilstrekkelig tid, lage

arena skjermet for uro og knytte læringen til noe de skulle gjøre. Teamleder så også nødvendigheten av å hjelpe lærerne med å forstå nytten av veiledning og logg som verktøy for refleksjon. Hun selv og de andre på lederteamet hadde opplevd at logg og veiledning var nyttige verktøy til refleksjon. For å få lærerne til å se den samme nytten mente hun at: *"Jeg må knytte det til lærernes arbeid med forbedring av leseundervisningen."* (Egen logg).

Logg og intervju viser at teamleder på 6. trinn lyktes med å skape arena for samarbeid og prioritere tid til samarbeid. Som vi har pekt på, så utviklet teamet nye regler for samarbeidsarenaen og "fant" tid til å arbeide i fellesskap med praksisendring. Medlemmene i lærerteamet på 6. trinn uttalte i intervju at de fikk innfridd noe av ønsket om å arbeide med en ting av gangen og arbeide grundig med det. Det ser ut til at teamleder har lyktes med å skape arena for faglige diskusjoner og refleksjon om undervisningspraksis blant lærerne på trinnet.

Både lederteamet og lærerteamet har uttrykt at de har lært at veiledning og logg er gode verktøy til refleksjon. Begge gruppene nevner også at det er nyttig og spennende å reflektere over det de gjør. I intervjuet med lærerteamet ble det sagt at *"teamleder stilte oss spørsmål som fikk oss til å tenke dypere"*. Og i brevet fra lærerne på 6. trinnet står det: *"Forskjellen på denne arbeidsmåten og mye av den andre jobbingen vi driver med, var at vi hele tiden hadde fokus på hva vi gjorde og gjorde justeringer underveis. Det skjer en bevisstgjøring av hva som fungerer og hva som ikke fungerer så godt når vi jobber på denne måten."* De sier også at de erfarte at konkret deling av tanker og erfaringer bidro til at det etter hvert ble etablert trygghet i gruppa. Til slutt opplevde de det som lærerikt å dele praksis og reflektere over den sammen med andre.

Vi ser også lignende uttalelser fra de to andre trinnene. Også her var det i begynnelsen frustrasjon over den nye læringsstrategien. Fra lærerne på 1. trinn sies det at: *"Det tok litt tid før vi skjønnte egentlig hva vi dreiv med."* Men så sier de videre at: *"Teamleder satte seg skikkelig inn i det og så klarte hun på en måte å være positiv over for oss og si at: Vet du hva? Dette kan være et viktig verktøy for dere."* (Intervju med 1. trinn). Teamleder var viktig. Lærerne uttaler: *"Uten teamleder hadde ikke dette blitt arbeidet*

med på vårt team." (Brevet fra 1. trinn.). Tilsvarende det vi ser på 6. trinn ser vi også at lærerne på 1. trinn ser nytten av det "nye" verktøyet. De uttrykker at bruken av logg og veiledning hadde ført til: *"Tydeligere refleksjon på egen og andres praksis, godt redskap for å sjekke ut sin egen praksis sammen med andre og skriftlighet øker refleksjonen"*. (Brev fra 1. trinn). Vi fikk også utsagn som: *"Det holder oss på sporet."* (Intervju med 1. trinn). I brevet fra lærerne på 3. trinnet finner vi i tillegg at lærerne mener at logg også kan være et nyttig grunnlag for veiledning og refleksjon i elevenes læringsprosess. (Intervju med 3. trinn).

Vi tolker dette som at aktørene på alle de tre trinnene så på veiledning og logg som et godt verktøy til refleksjon og at de gjennom denne refleksjonen fikk et videre perspektiv på det de arbeidet med i praksis.

Ut fra det vi kan se av logg, brev og intervju må vi også kunne tolke at teamleder på 6. trinn hadde utviklet et større handlingsrepertoar som pedagogisk leder. Hennes ledelsesverktøy hadde endret seg. Aksjonslæring hadde fått et konkret innhold - logg og veiledning - som hadde utviklet seg til et godt verktøy. Uten motstanden mellom lederteam og lærerteam hadde lederteamet manglet mange av elementene som ga grunnlag for veiledning og refleksjon i ledergruppa.

Som vi har pekt på i tidligere eksempler, må vi på samme måte kunne si om spenningen mellom lederteam og lærerteam på 6. trinn fikk betydning for utviklingen av ny regler for bruk av tid og samarbeid i gruppe. Uenigheten ble brukt som konstruktiv kritikk av praksis som ga mulighet for endring.

Den ekspansive læringen som ble skapt ved motstand, har ført til en varig endring i det enkelte aktivitetssystem. Medlemmene i lærergruppa har akseptert at deres praksis ble gjort til gjenstand for kritikk. Både lederteamet og lærerteamet på 6. trinn er blitt i stand til å utvikle kompetanse gjennom refleksjon over egne og kollegaenes erfaringer. Subjektene har sammen skapt nye regler og normer for samhandling, endring i arbeidsdelingen og de har klart å forhandle seg fram til en felles forståelse av et objekt³ for de to aktivitetssystemene. Objekt1 - forbedring av lærernes

undervisningspraksis - er blitt til objekt 3 - lærerne som kontinuerlig forbedrer sin undervisningspraksis gjennom refleksjon over egne og kollegaenes erfaringer. I tillegg har lederteamet i sitt objekt2 utviklet sin pedagogiske lederpraksis, og lærerne på 6. trinn har i tillegg innenfor sitt objekt2 utviklet en praksis i tilpasset leseundervisning. Lederteamet ble også gjort delaktig i praksis i tilpasset leseopplæring, men med unntak av teamleder på 6. trinn kan vi ikke se at deres innsikt i det som skjedde på 6.trinnet, var på samme nivå som 6. trinnets.

6.5 OPPSUMMERING

De empiriske funnene er presentert ved hjelp av aktivitetsteori. Først har vi presentert funn i aktivitetssystemet der lederteamet var subjekt, så har vi presentert funn i aktivitetssystemet der lærerne og teamleder på 6. trinn var subjekt og til slutt har vi presentert funn knyttet til relasjonen mellom lederteam og lærerteam på 6. trinn. I noen tilfeller har vi supplert med funn fra 1. og 3. trinn. Funnene fra lederteamet og 6.trinnsteamet har vist hvordan og hvorfor et uferdig objekt1 - forbedring av lærernes undervisningspraksis - har utviklet seg til et mer spesifikt objekt2 i både lederteam og lærerteam på 6. trinn og at en del av disse objekt2 i begge teamene er blitt til et felles grenseobjekt3. Vi har også presentert materiale som vi mener viser hva lederteam og lærerteam har lært.

Spenninger i og mellom aktivitetssystemene har hjulpet til å utvikle verktøyene logg og veiledning. Fra motstand mot noe som lærere så som en tilleggsoppgave, ble logg og veiledning sett på som nyttige redskaper i utviklingen av objektet. Subjektets og objektets relasjoner til fellesskapet er mediert av regler og arbeidsdeling. Vi har pekt på hvordan læreres utrygghet og innvendinger mot samarbeid og motstand mot å anvende tid til bruk av verktøyene logg og veiledning har blitt til hjelp for endringer av regler for samarbeid og for tidsbruk.

Både fra lederteamet og lærerteamet på 6. trinn har vi sett at pedagogisk ledelse ble synliggjort og pekt på som en viktig faktor i forbedring av lærerpraksis. Hun har fått et

utvidet handlingsrepertoar som har hjulpet lærerne på trinnet til økt refleksjon over egen og kollegaenes undervisningspraksis. Sammen med lærerteamet har hun fått til et strukturert samarbeid i gruppa.

Uoverensstemmelsen mellom aktivitetssystemene er synliggjort i de dataene vi har samlet. Spenningene synes å ha blitt viktige komponenter i lærings- og utviklingsarbeidet. Vi observerte hvordan begrepet aksjonslæring forstått som bruk av veiledning og logg som hjelp til refleksjon over egen og andres erfaringer, utviklet seg hos aktørene. Begrepene hadde neppe blitt utviklet til det redskapet det ble uten at spenningene mellom aktivitetssystemene hadde vært til stede. Dette fikk vi også bekreftet fra de to andre trinnene og spesielt på 1. trinn.

Vi mener å kunne hevde at vi ser en ekspansive læring skapt ved motstand som har ført til en varig endring i det enkelte aktivitetssystem. Regler, arbeidsdeling og artefakter er endret i begge systemene og et uferdig og generelt objekt1 - forbedring av lærernes undervisningspraksis - er blitt til et mer spesifikt objekt2 på hvert team hvor det er framstått et grenseobjekt objekt3 - lærere som kontinuerlig forbedrer sin undervisningspraksis gjennom bruk av refleksjon over egne og kollegaenes erfaringer.

7. DRØFTING

Vårt prosjekt handler om lærere og ledes læring like mye som elevers læring. Utviklende og kreativ læring med basis i et sosiokulturelt læringssyn er et integrert aspekt der læringen skjer i samspillet mellom aktørene i skolen som lærende organisasjon. Læring er limet som binder organisasjonen sammen. (Hay-gruppen i L4L), og det som skjer i teamene er sentralt i denne sammenhengen. Engestrøm (1995) mener at hvis det er slik, skal vi være i stand til å observere og analysere det som skjer i detalj. I vår analyse av aksjonslæringsprosjektet, har vi derfor brukt aktivitetsteori basert på Engestrøms tredje generasjons aktivitetsteori. Her rettes søkelyset mot samspillet og motsigelsene mellom flere ulike aktivitetssystem. – minst to. Som det framgår av metodekapittelet, har vi gjennomført analysen ved hjelp av hans fire spørsmål i forhold til læring og hans 5 sentrale prinsipper i aktivitetsteori (Engestrøm 2001). Vi ser interessante spenninger knyttet til flere elementer, men vi velger å ha fokus på følgende to områder: mediering ved hjelp av verktøy altså relasjonen subjekt, artefakt og objekt, og relasjonen mellom subjekt, fellesskap og objekt. I drøftingen vil vi derfor med utgangspunkt i de to trekantene belyse funnene knyttet til bruk av aksjonslæring som medierende artefakt og de spenningene som derigjennom oppstår knyttet til læring, tid og samarbeid. Til slutt vil vi se på hvordan ledelse kommer til uttrykk i disse prosessene.

Aktivitetsteori utgjør et viktig bidrag som teoretisk ramme for å studere bruk av aksjonslæring, spesielt på grunn av sitt fokus på artefaktens betydning (Engestrøm 1995).

I vårt prosjekt er aksjonslæring som refleksjon over handling ved hjelp av logg og veiledning, den medierende artefakt.

7.1 RELASJONEN LÆRERTEAM OG LEDERTEAM SOM SUBJEKT, AKSJONSLÆRING SOM ARTEFAKT OG UTVIKLING AV LÆRERKOMPETANSE KNYTTET TIL FORBEDRING AV LESEOPPLÆRINGEN SOM OBJEKT.

Aksjonslæring er det redskapet rektor velger å ta i bruk som strategi i arbeidet med å forbedre leseopplæringen på Sollia skole. Aksjonslæring bygger på sosiokulturell læringsteori slik vi finner det beskrevet hos Dysthe (1999) med røtter tilbake til bl.a. Vygotsky, Dewey, Bruner mfl. Det er en strategi hvor dialogen, logg og veiledning brukes konkret som hjelpemidler i refleksjonsprosessen individuelt og på teamene. Disse hjelpemidlene eller artefaktene som Vygotsky (1978) kaller dem, er det som binder læringsaktivitetene sammen. De medierer handlingene og bidrar i læringsprosessene (Vygotsky 1978). Teamlederne ønsket selv å arbeide med aksjonslæring i ledergruppa. De ønsket å lære måten å arbeide på ved å selv ta den i bruk. De ønsket egne erfaringer med måten å arbeide på. I deres pedagogiske teori hadde de et felles ønske om at kunnskapen om aksjonslæring skulle konstrueres gjennom samhandling i lederteamet. Dette samsvarer med Vygotskys syn på at kunnskapen blir til i det sosiale samspillet (Vygotsky 1978). Det er også i overensstemmelse med Dewey og hans tanker om betydningen av aktiviteten, refleksjonen over årsak og virkning og språket som frigjør fra vanen (Dewey 1996) Både Vygotsky og Dewey er opptatte av hvordan mennesket gjennom å lære språket blir sosialisert inn i tankeformer og meningsnyanser. En av teamlederne sier *at det er en "nødvendig forutsetning å være i et lederteam og være i veiledning selv for å kunne gi god veiledning"*.

Når aksjonslæring som refleksjon ved hjelp av veiledning og logg brukes som verktøy for endring av lærerkompetanse i forhold til leseopplæring, fungerer aksjonslæringen som en primær artefakt. For lærerne på tredje trinn ble logg som grunnlag for veiledning og refleksjon mer enn et verktøy. De fant ut at logg som grunnlag for veiledning og refleksjon også kunne være nyttig i elevenes læringsprosess. I dette perspektivet blir aksjonslæring et eksempel på en sekundær artefakt - et felt lærere og

ledere kan navigere i for å finne ut hvordan logg og veiledning kan brukes i ulike sammenhenger for å utnytte våre hverdags erfaringer i skolens individuelle og kollektive læringsprosesser. Logg fra 6.trinnsteamet viser at gjennomføringen av aksjonslæringsopplegget førte til bedre tilpassing av leseopplegget ”Grip boka”, større bevissthet rundt tilpasset opplæring og hva som er viktig for elevenes læring. Slik fikk det betydning i en større sammenheng – ivaretagelse av skolens viktige oppdrag; tilrettelegging for elevenes læring og lærere og lederes læring på en ny måte.

Redskapet har i dette tilfellet endret betingelsene for læring og utvikling. Det er blitt nyttig for utvikling av kunnskap. I dette perspektivet kan vi ane at aksjonslæring kan være en tertiær artefakt- en artefakt som kan bidra til varig endring betegnet som systeminnovasjon eller ekspansiv læring (Engstrøm 2001). Vi ser her eksempler på de tre måtene som Warstofsky (1979) bruker til å betegne artefakter.

I følge Star og Griesemer (Ludvigsen og Hoel 2002) kan vi se på refleksjon ved hjelp av logg og veiledning som grenseobjekter, fordi et grenseobjekt er slik at det kan tilpasses lokale forhold, og samtidig er det så robust at det kan gjenkjennes i ulike situasjoner. Grenseobjekter kan være svakt strukturerte i vanlig forstand, og bli sterkt strukturerte i konkrete situasjoner. Det betyr at veiledning og logg er generelle verktøy/artefakter som kan brukes for å skape endring og læring i svært mange sammenhenger. Veiledning og logg kan bidra til å videreutvikle refleksjon og bevissthet om hva, hvorfor, hvordan, hvem og når i alle lærings situasjoner (Dysthe 1999).

Vi brukte logg som redskap for dialog mellom lærerne og teamlederne og mellom teamlederne og aksjonsforskerne. Dialogen i form av det utvidede dialogbegrep (Dysthe 1999) er sentral i aksjonslæringen. Det var vår ide at gjennom ”å se” hverandres tanker ville vi forstå mer og kunne gi bedre veiledning. Teamlederne sier i sitt brev *at loggen var blitt et redskap til systematisk læring. Gjennom den fikk de distanse til det de hadde gjort (Jf. Tiller 1999) og gjennom den så de klart hva de skulle bli bedre til.* I denne sammenhengen er loggen tenkingens redskap (Koch i Dysthe 1999), og det er i spenningen mellom de ulike stemmene at forståelse og ny

mening oppstår (Bakhtin i Dysthe 1999). Teamlederne skriver at deres egen refleksjon over egen og andres praksis er blitt tydeligere, og at loggføringen gir et mer presist grunnlag for refleksjon. På veiledningene tok vi også en runde hvor vi reflekterte rundt selve veiledningen – metarefleksjon. Refleksjon på dette nivået fører til større bevissthet om hvordan en best lærer (Dysthe 1999). I arbeidet har det foregått refleksjon på alle nivåene i refleksjonsprosessen slik Jorunn Møller beskriver den (Møller 1996).

I dataene fra egne veiledningsnotater, logg og brev kommer det klart fram at både lederteamet og 6.trinnsteamet har blitt bevisste på at det er viktig å ha fokus på det de skal endre, at refleksjon er viktig for læring, og at logg og veiledninger er nyttig for refleksjon. De sier ”*det skjer en bevisstgjøring av hva som fungerer og hva som ikke fungerer så godt når vi jobber på denne måten*”. Her ser vi eksempler på det Nardi (1996) viser til når han vektlegger bevissthet i læringsprosessen som er et av de grunnleggende prinsippene i aktivitetsteori. Det er knyttet til læring og ledelse. Som erfarne lærere og ledere er jobben vi utfører ofte en ”ekspertutførelse”: Handlingen sitter i ryggmargen. Når vi skal lære noe nytt, og vi er i en læringsituasjon, må vi arbeide bevisst med utførelsen av handlinger som senere vil bli automatiske. Vi er i en eksternaliserings og internaliseringsprosess (Engestrøm 2001).

Når teamlederne mottok veiledning i ledergruppa, var alle teamlederne til stede når en av dem fikk veiledning. En av teamlederne sier at hun opplever det *som en nødvendig forutsetning å være i et lederteam (praksisfellesskap) og være i veiledning sjøl for å kunne gi god veiledning*. I denne situasjonen er veiledningen eksemplarisk – modell for læring ved imitasjon (Vygotsky 1978). Veileder fungerer som den kompetente andre gjennom å stille spørsmål slik at lederne/lærerne blir styrt til å velge en egnet vei til målet (Säljö i Bråten 2002). Både på lederteamet og lærerteamene kommer det fram at det er nyttig å høre på de andre. Man beveger seg mellom perifer og full deltakelse i praksisfellesskapet (Wenger 2001). Når selve veiledningen blir gjenstand for refleksjon, blir det implisitte gjort eksplisitt.. Det skjer en forhandling om mening som forandrer de situasjonene som de gir mening til (Wenger 1998). Det påvirker teamledernes bevissthet om hva som er viktig for god veiledning. Av

veiledningsnotater ser vi at teamlederne er opptatt av hvilke spørsmål som gjør ”*at vi flytter oss*”. De sier det er viktig å ha noen å drøfte/speile med. Siden kunnskapen ligger i handlingene, må de selv ut å veilede. Vi lærer først og fremst i samspill med andre. Deretter blir kunnskapen internalisert (Vygotsky 1978 i Dysthe 1999). Nardi (1996) snakker om dette som det dialektiske forhold mellom menneskers aktiviteter og handlinger og en internaliserings- og eksternaliseringsprosess. I logg fra teamet på 1. trinn beskrives dette slik: *Jeg opplever god læring ved å lese, høre om hva andre gjør, se på hva andre gjør, kunne gjøre ting sammen med noen og gjøre ting sjøl.*

Artefaktene ses ikke på som nøytrale objekter, men objekter som er gjenstand for forhandling og konflikt i sosial praksis (Engestrøm 2001). Dette belyser motsetningene og spenningene som oppstod da logg og veiledning skulle tas i bruk i refleksjonsprosessene på Sollia skole. Som tidligere nevnt hadde lærerne etterlyst mer tid til erfaringsdeling. Skolens ledelse tenkte derfor at nettopp aksjonslæring kunne være en måte til systematisk læring av erfaringene. Lærerne så ikke sammenhengen mellom aksjonslæring og erfaringsdeling og opplevde derfor at aksjonslæringen ble initiert fra toppen i organisasjonen. Lærerne på 1. trinn sier i intervju at de har vært negative, siden dette føltes som ekstraarbeid som ble ”pådyttet” dem. De føler at de mangler klar og tydelig informasjon om hva dette skal brukes til og hvorfor de skal gjøre dette. I følge Tiller (1999) som sier at deltakelse i aksjonslæring bør være frivillig, hadde det gunstigste kanskje vært frivillighet i implementeringen av aksjonslæring som redskap i kompetanseutviklingen. Da ville de lærerne som ønsket det, erfare og se fordelene ved å bruke aksjonslæring i sin daglige praksis. På den måten ville man nok lettere dempe lærernes motstand mot å bruke denne læringsstrategien enn i vårt tilfelle hvor minst to av teamene opplevde deltakelsen i aksjonslæringsprogrammet som pålagt. Men uansett frivillig eller pålagt deltakelse tar det tid før lærerne har forstått hva aksjonslæring er og de kan se fordelene ved å bruke den. Det så vi både på 6. trinnet som i utgangspunktet hadde sagt ja til å delta, og på de to andre teamene som ble plukket ut til å være med. 6. trinnsteamet skriver i brevet *at forskjellen på denne måten å arbeide på og mye av den andre jobbingen de driver med, er at de hele tiden har fokus på det de gjør, og de gjør justeringer underveis. Det*

skjer en bevisstgjøring av hva som fungerer og hva som ikke fungerer så godt når de jobber på denne måte. Vi ser at motstanden mot læringsstrategien ble endret. Lærerne på 3.trinn sier i sitt intervju at logg er bra både for å gjennomføre oppgavene og for å evaluere i etterkant. Logg kan brukes i praksis for å skape refleksjon over erfaringene. Refleksjon er nødvendig for læring. Ved å bruke logg ser vi bedre hvilke behov som er tilstede i undervisningen.” I intervjuet sier lærerne på 1.trinn: ” Det tok litt tid før vi skjønnte hva vi egentlig dreiv med. Men man ser jo nytten av det sånn i etterkant når en får det mer inn i blodet, og vi skjønner hva vi holder på med”. Revans (1999) understreker at aksjonslæring læres ved å delta i den. Det handler om å ha fokus på aktivitetene i læringsprosessene, refleksjonen over årsak og virkning og språket som frigjør fra vanen (Dewey 1996). En kan jo spørre seg i hvilken grad aksjonslæring hadde blitt tatt i bruk hvis det ikke hadde vært klare forventninger til de aktuelle teamene om å ta det i bruk.

7.2 HVORDAN PÅVIRKER AKSJONSLÆRINGEN – REFLEKSJON VED HJELP AV LOGG OG VEILEDNING – SAMARBEIDET PÅ TEAMET (PRAKSISFELLESSHAPET)?

Det skjer noe med samarbeidet i teamet under arbeidet med aksjonslæringen. I begynnelsen virket det utrygt å skulle legge fram den individuelle loggen for de andre på teamet. Trinnleder på 6. trinn opplevde utrygghet hos lærerne for å "blottstille" sin egen tenkning og praksis. Det samme opplevde trinnleder på 1.trinn. Med bakgrunn i at bevisstheten er lokalisert i dagliglivets praksis, er det lett å forstå at lærere kan reagere negativt på å skulle fokusere på sin egen praksis. De blir sårbare i en situasjon der de skal blottstille for hverandre sine tanker og handlinger (Bjørnsrud 2005). Vi ser det samme hos Arneberg og Overland (1997) som skriver at det kanskje ikke er så rart at faglig, pedagogisk kritikk oppleves som personlig kritikk fordi vi investerer så mye av oss selv i arbeidet.

Av brevene, loggene og intervjuene ser vi at aksjonslæring som refleksjon over praksis for å gjøre den bedre innenfor rammen av teamet, endrer kommunikasjonen mellom teammedlemmene. Teamlederne understreker dette når de i sin oppsummering sier at kommunikasjonen på teamene utviklet seg fra utrygt til trygt til lærerikt. Trinnleder på 6.trinn sa det slik: "*Det er viktig å skape trygghet i personalet*", "*det ligger mye der som må opp*", "*trygghet frigjør energi*". Det handler om å bygge praksisfellesskap (Wenger 2004). På grunn av situasjonen på teamet, måtte trinnleder som nevnt i analysen, tenke lagarbeid i lærergruppa samtidig med lesingen. Seinere tilbakemeldinger bekrefter at teamleder lykkes med å bygge et samarbeidende team for læring og utvikling. Det var først når tryggheten i gruppa var etablert, at de kunne sette fokus på leseopplæringen. Lærerne på 6.trinn var motiverte for å gjennomføre ”Grip boka” som ledd i en forbedret undervisningspraksis. De erfarte at det var først da arbeidet var preget av enighet om felles oppgave, felles forpliktelse og delt repetoar at den positive utviklingen ble synlig. Dette passer med Wengers (2004) beskrivelse av praksisfellesskap. Etter hvert ble motstanden mot læringsstrategien endret. På 1.trinnsteamet erfarte de at konkret deling av tanker og erfaringer, bidro til at det etter hvert ble etablert en trygghet i gruppa og resultatet til slutt ble et de opplevde det som lærerikt å dele praksis og reflektere over den sammen med andre. Lærerne lærte gjennom aktiv deltakelse i læringsarbeidet på teamet. Utviklingen på teamene passer godt til Sfards (1997) beskrivelse i deltakermetaforen med vekt på fellesskap, deltakelse og aktivitet.

Selv om teamlederne valgte den samme strategien - aksjonslæring, så ble prosessene veldig forskjellige, nettopp fordi de tok utgangspunkt i det enkelte team og den situasjonen som var der. De bygget opp en felles forståelse av hva som var nødvendige forutsetninger for å lykkes med veiledning for å endre lærernes undervisningspraksis og et felles språk om hva de gjorde i aksjonen, hvorfor de tenkte og gjorde som de gjorde, og hvilke erfaringer de gjorde seg. Dette gjorde de både i veiledningen og i loggen. De arbeidet med andre ord enkeltkrets-, dobbeltkrets-, og deuterolæring i ledergruppa i forhold til hvordan de skulle praktisere pedagogisk ledelse på Sollia skole. (Argyris og Schön 1983). Gjennom språket utviklet de en intrapsykologisk og

interspsykologisk dialog og et praksisfellesskap. De hadde felles oppgave, gjensidig forpliktelse, og de utviklet et delt repertoar i forhold til praktisering av ledelse av læringen. Gjennom å arbeide med aksjonslæring i ledergruppa for å bedre lærernes undervisningspraksis, videreutviklet ledergruppa sitt praksisfellesskap (Wenger 2004). Det kan se ut til at det ikke er tilstrekkelig å ha en felles forståelse og forpliktelse i praksisfellesskapet i forhold til hva som skal læres, men man må arbeide med hvordan læring skal skje (Wenger 1999).

7.3 RELASJONEN LEDERTEAM OG LÆRERTEAM SOM SUBJEKT, FELLESSKAPET OG UTVIKLING AV LÆRERKOMPETANSE KNYTTET TIL FORBEDRING AV LESEOPPLÆRINGEN SOM OBJEKT

Som det framkommer av det empiriske materialet er det enighet om å ha fokus på leseopplæringen. Fellesskapet utgjøres av personalet, elever og foresatte som arbeider mot det felles objektet (Engestrøm 2001). Alle vet at skolen har fokus på elevenes lesekompetanse og at det er forventninger om endringer som fører til bedre leseferdigheter der kartlegginger har avdekket mangelfull lesekompetanse hos elevene.

Artefakten aksjonslæring som refleksjon ved hjelp av veiledning og logg er en tidkrevende måte å arbeide på. Det kom tydelig til uttrykk da vi analyserte dataene fra empirien i arbeidet med lærerteamene. Når teamleder på 6.trinn meldte tilbake til lederteamet om frustrasjon, irritasjon, stress og tidspress, handler det om at lærerne ikke kan innfri forventningene innenfor den tid de har til rådighet. (Hargreaves 1996). Læringsaktiviteten krevde tid og samarbeid. Frustrasjonen kom til uttrykk i utsagn fra lærerne som: *"Tiden er for knapp", "alt skal skje på samme tid", "alt skal skje oppå hverandre", "det er aldri en pause", "si at vi skal rydde tid er arrogant", "fyordet vårt er rydde tid", "vi skal gjøre mer og mer med mindre ressurser", "vi må få hjelp til å rydde noe til side"*. (Intervju lærerne 6. trinn). Dette tyder på at lærere føler at "tid er frihetens fiende" som Hargreaves sier det (Hargreaves 1996). Lærerne med klasserommet som kontekst opplever tiden på en måte som står i strid med de

tidsforutsetningene som gis fra ledelsen. Deres tidsopplevelse er subjektiv. Den er fenomenologisk (Hargreaves 1996). Lærerne var også opptatt av sin fragmenterte hverdag. Oppgavene var mange og forskjellige. Vi møtte utsagn som *"Jeg er sykepleier, har elever med vansker, møter de voldelige. Jeg kan ikke få gjort noe med alt."* Ønsket var: *"Å ta en ting av gangen og gjøre noe med det; jobbe grundig."* (Intervju lærerne 6. trinn). Beskrivelsen av monokrone og polykrone tidsoppfatninger kan brukes til å forklare disse forskjellige subjektive tidsperspektivene. (Hall i Hargreaves 1996) Samtidig med at de var frustrert over mangel på tid og behov for prioritering av tidsbruken, ble det hevdet at aksjonslæring krevde tid og ro. Etter en periode ble det enighet om å løse knappheten på tid ved å: *"Skjerme møtetid, skjerme møtearena fra avbrudd utenfra, prioritere oppmøte på teammøter, strukturere teammøtene og ha respekt for hverandres ulikheter.* De erfarte at dette måtte være like forpliktende som andre ting som skjer. (Møller 2005)

Vi erfarte dette i arbeidet med lederteamet også. Hverdagen har lett for å "ta" oss i den forstand at det er akutte hendelser i klasserommene eller i personalet (eks. kurs, sykdom annet fravær og klasseromssituasjoner) som ofte får fokus også i lederteamet. Dette er saker som krever umiddelbare og kortsiktige løsninger. Tiden som skal brukes til refleksjon over hva man vil, hvorfor man vil og hvordan man vil gjøre ting i ledergruppa kan være vanskelig å få tid til. Det at dette var et prosjekt initiert av rektor og som hennes medstudenter skulle forske på, førte til at systematikken og kontinuiteten i aksjonslæringen ble opprettholdt for teamlederne. Det samme skjedde på teamene. Teamlederne gjorde avtaler om tid og sted for veiledning og systematisk hjelp til lærerne til gjennomføring av aksjonslæring. Dette førte til at det ble tid til refleksjonen. Både lærerne og teamlederne opplevde betydningen av dette arbeidet. I brev og intervjuene sier de at det er nødvendig å skape rom for refleksjon i en travel hverdag. Dette gjenspeiles også i 1.klasseteamet når de i intervjuet sier: *" Du har vel egentlig tiden, men du klarer ikke å sette deg ned sånn som nå. Nå er du på en måte forberedt på at her skal jeg sitte og reflektere og diskutere"*. Erfaringene viser at det må settes av tid til individuell og kollektiv refleksjon, og at denne tiden må oppleves like forpliktende som andre ting som skjer (Møller 2005)

Teamlederne brukte ulike strategier i sin tilnærming for å komme i posisjon for veiledning på de tre teamene. De erfarte at utbyttet av å ta i bruk aksjonslæring som refleksjon ved hjelp av logg og veiledning, ikke kan isoleres fra hvor. Stedet der læringen foregår er avgjørende for hva som læres. Et sted er ikke bare en geografisk plass. Stedet skaper visse muligheter etter hva det tillater og hva som er mulig der. Det viktigste er ikke først og fremst tilgang til eller kunnskap om bestemte redskaper, men hvordan aktivitetssystemet muliggjør eller hindrer at aktørene – lederteamet og lærerteamene – tar aksjonslæringen (redskapene) i bruk (Møller 2005). Av funnene ser vi hvordan 6.trinnsteamet ved hjelp av teamleder arbeidet seg fram til felles regler for hvordan de skulle strukturere samarbeidet. Det hadde skjedd en endring i regler og normer i aktivitetssystemet på 6.trinn. Det at aktørene er i stand til å bruke aksjonslæring (sosiale og kulturelle redskaper) forandrer deres ytre livsvilkår (Nardi 1996). Først da kunne de ha fokus på leseopplæringen.

Aksjonslæringen skulle som nevnt tidligere, være en av flere læringsformer som ble tatt i bruk i lærernes kompetanseheving i forbindelse med utviklingen av en forbedret leseopplæring på Sollia skole. Det var en klar forventning om at lederne og lærerne gjennom aksjonslæringsprogrammet skulle utvikle ny innsikt slik at de selv ser flere handlingsalternativer i sin praksishverdag. Wells modell om læring som en læringspiral der de fire feltene erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt står i et dynamisk samspill med hverandre (Wells 1999), kan gi et helhetlig bilde av innsatsen for å forbedre leseopplæringen på Sollia skole. Funnene våre viser at kunnskap bygges når ulike aktører - lærere, ledere og teori involveres i dialog med hverandre (Witteck 2004). Lærerne på 6.trinn forbedret og videreutviklet lesestimuleringsopplegget ”Grip boka”, og lærerne på 1.trinn fikk, som de sier i intervjuet, ”*bedre grep på Språklekene til Jørgen Frost.*” Dette var teori som de hadde fått kjennskap til gjennom etterutdanningskursene, men som de senere ikke hadde gjort noe med. Nå ”oversetter” de, tilpasser og tar denne kunnskapen i besittelse (Nonaka og Takeuchi 1995). Klassetrinnsteamene og lederteamet blir læringsarenaer for kollektiv kunnskapsbygging, og refleksjon oppleves som et viktig verktøy i menings- og erfaringsprosessen. Lærerne på 6.trinn sier det slik i sitt brev at det var

viktig å ha fokus på det de skulle endre, at refleksjonen er viktig for læring, og at logg og veiledning var nyttig for å skape refleksjon. I forhold til Wells læringspiral (Wells 1999) ble erfaringer beskrevet i loggen og informasjon som teori om ”Grip boka” og ”Språkleker” av Jørgen Frost gjenstand for refleksiv aktivitet (kunnskapsbygging) der målet var å vinne ny innsikt. Vi ser hvordan lederne og lærerne bruker ulike ressurser, som erfaring og informasjon, for å utvikle sin forståelse og handling knyttet til den aktuelle aktiviteten. Dette blir et eksempel på det Wells (1999) kaller *kunnskapsbygging* der individet forsøker å utvide eller endre forståelsen knyttet til en felles aktivitet. Med referanse til Dewey (1996) ble refleksjonen på denne måten innsikten om relasjonene mellom det iverksatte og de følgene det fikk. (Aas 2005) Den refleksive aktivitet ble stimulert gjennom individuelle og kollektive skriveprosesser i form av loggskrivning. Refleksjonsprosessen ble ytterligere styrket ved veiledning av teamleder. Det hele bidro til en læringsprosess der alle fikk ny innsikt – en innsikt som førte til bedre forståelse for utvikling av elevenes lesekompetanse. Det vi her ser, samsvarer med det vi så i et aktivitetsteoretisk perspektiv.

7.4 HVORDAN KOMMER LEDELSE TIL UTTRYKK I AKSJONSLÆRINGS-PROSJEKTET PÅ SOLLIA SKOLE?

Med bakgrunn i det vi har funnet når vi har sett på arbeidspraksis og resultatene, vil vi nå prøve å forstå det som skjer. Hvordan kommer ledelse til uttrykk i det vi har funnet? Hvilken rolle har ledelse spilt i læringsprosessene?

I vår teoretiske tilnærming til ledelse har vi tatt utgangspunkt i distribuert ledelse slik vi finner den beskrevet hos Grønn og Spillane (Spillane et al 2004). Disse beskriver ledelse som aktivitet der aktørene samhandler med hverandre og bruker de ressursene de har til rådighet i den historiske, sosiale og kulturelle konteksten. Grønn (2002) understreker at samhandlingen inkluderer intensjonene bak handlingen. Fokus er flyttet fra det den formelle lederen gjør til selve aktiviteten. Hvordan kommer så ledelse til uttrykk i vårt prosjekt?

De involverte – lærere og ledere tar ledelsesinitiativet på ulike tidspunkt under spillets gang.

Subjektet i aktivitetssystemene er teamet – lærerteamene eller lederteamet.

Teamlederne er deltakerer i begge aktivitetssystemene. Vi ser her det Gronn (2002) karakteriserer som institusjonalisert praksis. Teamene er formelle strukturer som bidrar til å regulere distribuerte handlinger.

Mens lærerne på både 1. og 6.trinnet understreker teamlederens betydning i arbeidet med logg, veiledning og refleksjon i tilknytning til gjennomføringen av forbedret leseopplæring, sier lærerne på 3.trinn lite om teamlederens rolle. Teamleder forteller under veiledning at lærerne har tette samarbeidsrelasjoner. De driver seg sjøl. Undring, trivsel og fellesskap er viktig for dem. Vi ser her et eksempel på ledelse forstått i et holistisk perspektiv som intuitive samarbeidsforhold hvor to eller flere over tid utvikler gjensidig tillit og nære forhold som gir synergieffekter (Gronn 2002).

Teamlederne motiverer, engasjerer, og stiller utfordrende og klargjørende spørsmål. De tilrettelegger for gjennomføring av aksjonslæringsopplegget ved at de med bruk av logg og veiledning bidrar til systematisk refleksjon over egen og andres praksis. ”De holder oss på sporet” som en av lærerne uttrykte det. Teamlederen på 1.trinn viste også i praksis ved å utføre handlingen hvordan de kunne skrive oppsummering av loggene og på den måten tydeliggjøre hva teamet sammen hadde sett og blitt bevisste på. Her ser vi ledeshandlinger mediert av språk og fysiske handlinger (Vygotsky 1978). Bruk av artefaktene (logg og veiledning) er rettet mot objektet.

Objektorientering er et av prinsippene i aktivitetsteorien (Nardi 1996). Det kommer klart fram hvordan de setter opp mål for læringsøktene. De organiserer slik at elevene blir sett og hørt. Det blir en bedre tilpasset opplæring. Objektet gir retning til handlingene(Engestrøm 2001) eller som teamleder på 6.trinn sier: *Framdrift er viktig. Læringen må ha en retning.*

Teamleder på 6.trinn sa på en av veiledningene at det var viktig for henne å skape trygghet og et gi og få forhold mellom teammedlemmene med aksept og respekt for

hverandres ståsted. (Egen logg.) For å skape denne tryggheten veiledet hun den enkelte medarbeider og gruppa i refleksjon omkring begrepene åpenhet, ærlighet, toleranse og respekt. Her ser vi et eksempel på elementer i deltakerorientert profesjonalitet med røtter i et ethos hvor samarbeid står sentralt, og samarbeidet er preget av tillit, respekt og refleksjon (Møller 2002). Dette kan også være et eksempel på nødvendigheten av å sette grenser. Grenser er nødvendig for tillit og tillit ligger i forventningene. Ved at teamlederen klarte å skape et gi og ta forhold, fikk teammedlemmene hjelp til å få til det de hadde bestemt seg for. Ingen på gruppa kunne ta seg til rette. Ledelse er bl.a. å sette grenser for vold (Sørhaug 1996).

På samme måte ser vi at lærerne på 6.trinn utfører ledelseshandlinger i sin tilrettelegging av undervisningsopplegget. De tok etter hvert økt ansvar for at samarbeidet i teamet skulle fungere, og de forhandlet seg fram til enighet om bytting av arbeidstid, endring av arbeidsdelingen og endring av timeplanen da de så at dette var nødvendig for å kunne gjennomføre lesestimuleringsopplegget "Grip boka". Det handlet om løsningsinnovasjon (Engestrøm 1995). Dette kan også være et eksempel på distribuert ledelse i et holistisk perspektiv der ledelse er mer enn summen av delene og handlingene inkluderer intensjonene som ligger bak: Objektorientering med motivet som drivkraft (Grønn 2002).

Teamlederne hadde klare forventninger til at lærerne møtte forberedt til veiledningen ved å skrive logg som beskrev hva de hadde gjort, hva de hadde lært og hva som kunne være lurt videre. De skulle også reflektere over det de hadde skrevet. På den måten var de forberedt til veiledning og felles refleksjon over det som hadde foregått siden sist. En av teamlederne sier det var positivt å høre lærernes pedagogiske tenkning. Hun oppfattet dette som viktig for henne som leder og nyttig for lærerne i sin praksis. Det ble en prosess med bevisstgjøring på samspillet mellom det synlige og usynlige, det implisitte og det eksplisitte, og med vekt på den lærendes behov for å delta i læringsaktiviteter med klart innhold og klare forventninger (Wenger 1991). Aksjonslæring har krav til både faglighet og prosess.

Som tidligere nevnt sier lærerne på 3.trinn lite om teamlederens rolle. Dette teamet utviklet seg også i en annen retning enn de to andre teamene som begge hadde fokus og videreutviklet objektet i forhold til leseopplæringen. Ut fra deres logg kan det se ut til at de hadde større fokus på tilpasset opplæring enn på leseopplæringen. De endte til slutt opp med å utvikle et undervisningsopplegg med tilpasset opplæring i matematikk og bruk av IKT for de faglig sterke elevene. Hva kan en slik utvikling skyldes? I aktivitetsteorien er objektorientering sentralt (Nardi 1996), og ut fra det Kuuti (1996) sier om at kjernen i å lykkes med forandringsarbeidet er at individene klarer å forhandle seg fram til en felles forståelse av objektet i aktiviteten, kan det se ut til at lærerne på 3.trinnet ikke hadde en slik felles forståelse av oppgaven og forpliktelse i forhold til motivet. Kanskje de heller ikke opplevde at de deltok i læringsaktiviteter med klart innhold og klare forventninger slik Wenger (1991) mener er avgjørende. Mens lærerne på 1. og 6.trinn i utgangspunktet jobbet med leseopplæringen ut fra et ferdig opplegg med et teoretisk fundament – med et klart innhold, utarbeidet lærerne på 3.trinn sitt eget opplegg. Dette er nok et mye mer krevende utgangspunkt både for lærerne og for den som skal være veileder. Det gjelder både i forhold til å videreutvikle og å holde fast ved objektet. Faglig innsikt i forhold til leseopplæringen blir viktig i en slik situasjon.. Det blir en lederutfordring ”å sørge for at de holder seg på sporet” som lærerne på 1.trinn sier i sitt intervju. Objektorienteringen er avgjørende (Engestrøm 2001).

I starten var innovasjonsprosessen med bruk av aksjonslæring en komplisert prosess preget av frustrasjon, spenninger og forvirring (Huberman og Miles 1984). Som nevnt tidligere skjønnte ikke lærerne hvorfor de skulle bruke den læringsstrategien. De så på dette som noe som skulle gjøres i tillegg til alt det andre, og ikke som et verktøy til hjelp i læring og forbedring av praksis. De følte seg presset på tid. I denne komplekse situasjonen tok teamlederne rollen som ”brobyggere” eller meklere. Et eksempel på dette har vi når lærerne på 1.trinn i intervjuet sier at deres teamleder sier følgende:”Vet dere hva? Dette ser jeg kan være et viktig verktøy for dere!” Wenger sier dette om meklerrollen:

"Brokers are able to make new connections across communities of practise, enable coordination, and – if they are good brokers – open new possibilities and meaning." (Wenger 1998:109)

Av funnene ser vi at dette ble teamledernes rolle. Der nevnes det at teamlederen på 6.trinn sammen med lærerne brukte spenningene innad på teamet og mellom ledelsen og teamet til å utvikle objektet, reglene for samarbeid og tidsbruk og arbeidsdelingen. Spenningene ble grunnlag for læring som førte til endring (Engestrøm 2001).

I seinere tilbakemeldinger bekrefter teamleder at hun lykkes med å bygge et samarbeidende team for læring og utvikling Hun har utført ledelse som i følge Jorunn Møller (2005) handler om å kultivere og framelske gode forutsetninger for læring. Teamlederne er aktører i to aktivitetssystemer: lederteamet og trinnteamet. Det er i 3.generasjonsaktivitetssystemet at læring og utvikling skjer. Utviklingen av objektene skjer i spenningsforholdet mellom de to aktivitetssystemene. Her ser vi hvordan den ekspansive sirkelen (Engestrøm 2001) utvikler seg der teamlederen som veileder skaper et naturlig forhold mellom den lærende – lærerteamet og læringsaktivitetene - aksjonslæringen. Praksisfellesskap er ofte involvert i grenseoverskridende forhold/relasjoner (Wenger 1998) og grenseoverskridende objekter. Teamlederne er medlemmer i to team, og med aksjonslæringen som grenseoverskridende artefakt (Star og Griesemer 1989) utvikles objektene på ledernivå og teamnivå. En test gjennomført etter at "Grip boka" opplegget er fullført, viser at elevene har utviklet økt lesehastighet og bedre leseforståelse. Aksjonslæringen har ført til utvikling av lærernes tilrettelegging av læring for elevene, utvikling av egen forståelse av praksis og bedre rammebetingelser for utøvelsen av praksis. (Møller 2005)

7.5 LEDERUTFORDRINGER VI SER I FORBINDELSE MED AKSJONSLÆRINGS - PROSJEKTET

Sollia skole ønsker å være en skole med fokus på læring i hele organisasjonen. Distribuert ledelse blir et sentralt perspektiv på ledelse i en skole hvor det vektlegges at personalet reflekterer over egne erfaringer og lærer av dem (Møller 2005) slik vi la

opp til i dette aksjonslæringsprosjektet. Her vil vi se på noen av utfordringene knyttet til ledelse som ble tydelige i arbeidet med aksjonslæringsprosjektet.

Av funnene våre (utsagn fra teamleder på 6.trinn) ser vi at framdrift i læringsarbeidet er viktig. De påpeker også viktigheten av at læringen har en retning. Læringsaktiviteter med klart innhold og klare forventninger er avgjørende (Engestrøm 2002.) Det blir en ledelsesutfordring å sørge for dette. Materialet vårt viser at lærerne på Sollia skole har liten bevissthet om at de utfører ledelseshandlinger og at det er en sammenheng mellom ledelseshandlingene og læringen som skjer. Innenfor distribuert ledelse (Gronn og Spillane 2004) handler det om ledelseshandlinger som kan utføres av ledere og lærere og der objektet gir retning til handlingene (Engestrøm 2001). Det gjelder å holde debatten om ledelse og læring og sammenhengen mellom dem levende i organisasjonen. På Sollia skole ønsket ledelsen å ta i bruk aksjonslæring som redskap i dette arbeidet. Funnene våre viser at dette fordrer at det skapes ressursmessige rom – i form av nok tid til både individuell og kollektiv refleksjon, et skjermet sted å være, teamorganisering og økonomi slik at man i enkelte tilfeller kan ha mulighet for veileder utenfra. Det er også behov for mentale rom i form av informasjon, motivasjon ved at refleksjonen knyttes til noe som oppleves meningsfylt, vilje til å delta, bevisstgjøring og spenninger som kan utnyttes for kritisk analyse og refleksjon over egen og andres praksis og læringssituasjon. En ikke ubetydelig ledelsesutfordring ligger i tilrettelegging og gjennomføring av et slikt aksjonslæringsprosjekt. Argyris og Schön (1978) setter fokus på at det ikke er tilstrekkelig å gjøre tingene riktig. Man må også sørge for at organisasjonen gjør de riktige tingene.

Utsagn fra lærerne om at de er lite flinke til å dele erfaringer med hverandre, at det i teamet er lite av pedagogiske drøftinger knyttet til ting som kan gjøres annerledes, signaliserer at det ligger en lederutfordring i å skape forståelse for hva et sosiokulturelt læringssyn innebærer og hvilke konsekvenser et slikt læringssyn får for organisering av læringen på alle nivåer i skolen. I en skole med tradisjoner for individuell tilegnelse av kunnskaper og begreper slik Sfard (1997) beskriver i sin

tilegnelsesmetafor, er det en utfordring å få aksept for fellesskap, deltakelse og aktivitet (deltakelsesmetaforen) som sentral i læringsprosessen. De lærer det ikke før de gjør det og får erfaring med en slik måte å lære på (Dewey 1996). Siden læring skjer ved deltakelse i ulike praksisfellesskap, blir det viktig for skoleledelsen å organisere og legge til rette for deltakelse på ulike arenaer som blant annet klassetrinnsteam, storsteam, hele personalgruppa og nettverk på tvers av skoler.

Innføringen av aksjonslæring som refleksjon ved hjelp av logg og veiledning, førte som vi ser av brev, intervjuer og logger til spenninger og motsetninger i flere sammenhenger. I denne prosessen kunne det være vanskelig og smertefullt å være leder. Det er en lederutfordring å takle spenningene på en konstruktiv måte og se dem som muligheter eller drivkraft til endring i aktivitetssystemene. I følge Engestrøm (2001) er motsetningene og spenningene en forutsetning for læring og utvikling. Når Jorunn Møller (2005) peker på at ledelse handler om å kultivere eller framelske gode forutsetninger for læring, sier hun at det kan bety å skape uro i organisasjonen. Likevel gjelder det nok å skape behov for innovasjon uten at uroen blir for stor (Møller 2005).

I drøftingen har vi tidligere sett hvordan arbeidet med aksjonslæringen faktisk bidro til teambygging og utvikling av praksisfellesskap (Wenger1998). Ledelse innbefatter også det å bidra til konstruktive relasjoner og samarbeid om oppgaver (Møller 2005). Teambygging og utvikling av praksisfellesskap (Wenger 1998) er sentralt i denne sammenhengen. Ledelsesutfordringene ligger i å sørge for teamorganisering, struktur i arbeidsmåten og hjelp til strukturering av tidsbruk slik at det legges til rette for økte muligheter til å lære i det daglige arbeidet(Sarv 1997)

De fleste i personalet er mest opptatt av praksis, og de "teoretiske" drøftingene omkring felles begreper møter motstand hos enkelte i personalet. De sier: *"Dette blir for teoretisk. Jeg er ikke teoretisk av meg!"* De ser ikke nødvendigheten av å bruke tid til dette. Her har vi som ledelse en stor utfordring i å knytte praksis og teori sammen på en måte som oppleves meningsfylt for personalet.

Etter at aksjonslæringsprosjektet var ferdig, så skolens ledelse at noe måtte gjøres med organiseringen av skolen. Det var behov for tettere kontakt mellom lærerteamene og ledelsen. For senere å unngå en del av ankepunktene som kom fram i forhold til gjennomføringen av aksjonslæring i tilknytning til leseopplæringen som for eksempel informasjonsmangel, forståelse for hva prosjektet handlet om og motivasjon til å delta, ble det foreslått å opprette plangruppe. Samtidig som de ved flere anledninger hadde gitt uttrykk for ønske om økt innflytelse på det som foregår, sa flertallet av lærerne nei til plangruppe. De mente at det ville føre til merarbeid og at de skisserte oppgavene var ledelsens ansvar. Bare tre av lærerne var positive til forslaget. Det var tre som selv hadde opplevd å jobbe på skoler med aktive plangrupper. De hadde tydeligvis opplevd delt makt og delt ansvar som positivt (Møller 2002). På Sollia skole er det ennå en vei å gå før deltakerorientert eller demokratisk profesjonalitet. (Møller 2002) er det som gjennomsyrrer organisasjonen. Som et alternativ til opprettelse av plangruppe valgte ledelsen å sette av faste tidspunkt for teamlederne ut på de enkelte teamene. Det ble også satt av mer tid til arbeid i stor-team. Det skulle legges til rette for ressursmessige og mentale rom for refleksive handlinger (Argyris og Schön 1978).

I drøftingen har vi sett på utsagn fra brev og intervju hvor det kommer fram at lærere og ledere mener at deres bevissthet knyttet til læring og ledelse har blitt tydeligere gjennom systematisk refleksjon over egne og kollegaers handlinger knyttet til arbeidet med leseopplæringen. Rektor kan også fortelle at refleksjon ved hjelp av logg i løpet av dette året er brukt som redskap for individuell og kollektiv refleksjon knyttet til andre områder hvor skolen har sett behov for endring bla, videreutvikling av skolens fellessamlinger og innføring i nye lesemetoder for hele personalet. Det kan se ut som Sollia skole er på vei til å bli en lærende organisasjon der de lærer på en bevisst og systematisk måte både på individ-, gruppe og organisasjonsnivå ved at kunnskaper verbaliseres, problematiseres og diskuteres i hele organisasjonen for siden å dokumenteres i et kollektivt minne (Scherp 2005). En lærende organisasjon er en virksomhet der læring først og fremst er interessant i den grad det bidrar til at organisasjonen møter sine utfordringer på en bedre måte. Å være en lærende skole handler blant annet om å utvikle og forvalte lærernes kompetanse slik at det kommer

hele organisasjonen til gode. Det handler om læring som fører til forandring i organisasjonen. En kombinasjon hvor både formelle ledere tar sitt ansvar for ledelse for læring på alvor, og hvor lærere og elever har muligheter til å ta ledelsesinitiativ, synes å være nødvendig for at utvikling i en lærende organisasjon skal finne sted (Møller 2005).

7.6 OPPSUMMERING

Etter en kort innledning om hvordan vi ut i fra et sosiokulturelt perspektiv på læring og et distribuert perspektiv på ledelse mener at læring og ledelse kan observeres og analyseres ved hjelp av aktivitetsteori der den kollektive aktiviteten er analyseenhet, har vi belyst funnene våre knyttet til to av trekantene i aktivitetssystemene – trekanten subjekt, artefakt, objekt og trekanten subjekt, fellesskap, objekt.

I vårt prosjekt er aksjonslæring den grenseoverskridende artefakt (Star og Griesemer 1989) som brukes som verktøy i lederteamet og i lærerteamene i arbeidet med å forbedre leseopplæringen på Sollia skole. Vi drøfter med referanse til Vygotsky (1978) og Dewey (1996) hvordan aksjonslæring som refleksjon ved hjelp av logg og veiledning medierer handlingene og bidrar i læringsprosessene. Vi ser på ledernes behov for selv å bruke logg og være i veiledning for å skaffe seg erfaring med denne måten å arbeide på i sosialt samspill med andre. Warstofskys tre måter å betegne artefakter på som primær, sekundær eller tertiære artefakter (Warstofsky 1979) knyttes opp mot funnene våre og viser at refleksjon ved hjelp av logg og veiledning fikk betydning på alle tre nivåene. Vi erfarer at veiledning og logg kan brukes for å skape endring og læring i mange sammenhenger. Gjennom loggen fikk teamlederne og lærerne distanse til det de hadde gjort (Tiller 1999), og logg ble et redskap for tenking og dialog (Dysthe 1999) og grunnlag for refleksjon (Møller 1996) og økt bevissthet i læringsprosessen. Engestrøm (2001) viser til en eksternaliserings og internaliseringsprosess. Funnene våre viser tydelig betydningen av å være i et team eller et praksisfellesskap (Wenger 1998) Her skjer læring ved imitasjon, ved hjelp av den kompetente andre (Vygotsky 1979), ved hjelp av refleksjon og ved selv å erfare

(Dewey 1996). Spenningene og motsetningene som oppstod da logg og veiledning skulle tas i bruk i refleksjonsprosessene på Sollia skole, og hvordan nettopp dette ble grunnlag for læring og utvikling, har vært gjenstand for en bred drøfting. (Engestrøm 2001).

Det skjer noe med samarbeidet på teamet under arbeidet med aksjonslæringen. Det endrer betingelsene for kommunikasjon mennesker i mellom (Wenger 2001). Ved hjelp av teori fra Bjørnsrud (2005) som belyser utryggheten som kom tilsyne hos lærerne når de skulle ”blottstille” egen tenkning og praksis og til Wengers teori om bygging av praksisfellesskap (Wenger 2002), drøftes prosessen som viser at kommunikasjonen på lærerteamene utviklet seg fra utrygt til trygt til lærerikt. Lederteamet videreutviklet seg også som praksisfellesskap gjennom arbeidet med aksjonslæringen. I alle teamene så vi en utvikling som passer inn i deltakermetaforen med vekt på fellesskap, deltakelse og aktivitet. (Sfard 1997).

Aksjonslæring som refleksjon ved hjelp av logg og veiledning opplevdes som en tidkrevende læringsaktivitet. Lærerne var frustrert over mangel på tid. Vi bruker teori om ulike perspektiver på tid fra Hargreaves (Hargeaves 1996) til å drøfte spenningene som oppstod i denne sammenhengen. Funnene våre understreker viktigheten av at det settes av tid til individuell og kollektiv refleksjon, og at denne tiden må oppleves forpliktende (Møller 2005). Vi så eksempler på hvordan konteksten med fokus på tid og samarbeid ble avgjørende for læringsprosessene, og hvordan de ytre livsvilkårene, regler og normer for tidsbruk og samarbeid, ble endret da de tok aksjonslæringen i bruk (Nardi 1996). Vi har brukt læringsspiralen hos Wells med de fire feltene erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt (Wells 1999) for å gi et helhetlig bilde av innsatsen for å forbedre leseopplæringen på Sollia skole. Det vi så her, samsvarer med det vi fant i et aktivitetsteoretisk perspektiv hvor objektorienteringen med utvikling av lærernes undervisningspraksis knyttet til leseopplæringen var det sentrale.

Videre drøfter vi hvordan ledelse kommer til uttrykk i arbeidet med aksjonslæringen på Sollia skole, og vi bruker et distribuert perspektiv på ledelse slik Gronn og Spillane beskriver det. Da fant vi eksempler på distribuert ledelse som institusjonalisert praksis

og på ledelse i et holistisk perspektiv (Gronn og Spillane 2004). Vi ser hvordan både ledere og lærere utførte ledelseshandlinger mediert av språk og fysiske handlinger (Vygotsky 1978), og vi ser hvor avgjørende objektorienteringen er (Engestrøm 2001) i forhold til at det ene lærerteamet endret fokus underveis. Dette teamet sier lite om teamleders rolle, men de to andre teamene understreker teamlederens viktige rolle i gjennomføringen av aksjonslæringsprosjektet. Disse funnene drøftes i forhold til det Wenger sier om praksisfellesskapet og behovet for å delta i læringsaktiviteter med klart innhold og klare forventninger (Wenger 1991) og objektorienteringen i aktivitetsteorien (Engestrøm 2001). Som medlemmer i to aktivitetssystemer og den komplekse situasjonen som oppstod ved starten av innovasjonsprosessen med bruk av aksjonslæringen, fikk teamlederne rollen som ”brobyggere” eller meklere (Wenger 1998).

Vi ser hvordan en teamleders handlinger er viktige, men bare som ett av flere elementer som konstituerer ledelsespraksisen. Fokus er samspillet og interaksjonene, og helheten utgjør mer enn summen (Gronn 2004). Vi har sett hvordan analysen fanger opp mulighetene og begrensningene i de kontekstuelle forholdene (regler og normer i fellesskapet) og hvordan lærere og teamledere i vid forstand gjør seg nytte av, utfordrer og endrer slike forhold (Møller og Ottesen 2006).

Til slutt drøfter vi noen utfordringer knyttet til ledelse som ble tydelige i arbeidet med aksjonslæringsprosjektet. Det handler om å sørge for læringsaktiviteter med klart innhold og klare forventninger (Engestrøm 2001). For å styrke lærere og lederes bevissthet om læring, ledelse og sammenhengen mellom læring og ledelse, gjelder det å holde en slik debatt gående i personalet. Utfordringer knyttet til å sørge for at det skapes ressursmessige og mentale rom som gjør det mulig å gjennomføre et slikt aksjonslæringsprosjekt med refleksjon ved hjelp av logg og veiledning, ble tydelig i materialet vårt (Argyris og Schön 1978). Teambygging og utvikling av praksisfellesskap er også avgjørende for i hvilken grad skolen blir en lærende organisasjon (Senge 1999). Sollia skole er mer preget av en styringsorientert enn en profesjonsorientert (demokratisk) kultur (Møller 2000). Det oppleves som en stor

lederutfordring å skulle bidra til endring på dette området. Når vi ut i fra et aktivitetsteoretisk perspektiv vet hvor viktig spenninger og motsetninger er for læring og utvikling (Engestrøm 2001), blir det viktig å kunne stå i dette spenningsfeltet.

Ledelse for læring innebærer å legge til rette for undervisning og læring, og objektet i vårt 3.generasjons aktivitetssystem har nettopp vært ledere, lærere og elevers læring. Vi har sett på hvordan ledelsespraksis med formålet å legge til rette for undervisning og læring, er blitt gjenstand for en aksjonsforskning som gir kunnskap om hvordan ledelse og læring er distribuert i aktivitetssystemet og på den måten utgjør et viktig bidrag til bedre å forstå ledelse og/av læring og til å utvikle god praksis.

8. KONKLUSJON

8.1 INNLEDNING.

I konklusjonen vil vi først se på hvilke svar vi kan ha funnet på problemstillingen. Først ser vi på svarene i et aktivitetsteoretisk perspektiv, deretter reflekterer over hva noen av funnene kan indikere.

I .8.2 tar vi for oss forskningsprosessen og sier noe om hva vi har sett og lært av aktivitetsteorien og ser på noen muligheter for bruk av denne teorien i aksjonslærings- og forskningssammenheng. Rektor på Sollia skole har hatt en spesiell rolle i dette prosjektet, og vi reflekterer noe om hvilken innsikt det har gitt oss. Til slutt retter vi et kritisk blikk mot vårt eget arbeid.

8.2 SVAR PÅ PROBLEMSTILLING

Utgangspunktet for arbeidet vårt har vært følgende problemstilling: *Hva skjer når rektor initierer aksjonslæring for å endre lærernes undervisningspraksis i leseopplæringen?* Til å studere hva som skjedde når rektor initierte aksjonslæring, brukte vi aktivitetsteori. Som forskere kan vi se på problemstillinger utifra ulike perspektiv og vi vil alltid se forskjellige ting utifra hvilke ”briller ” vi tar på oss. Slik vil også aktivitetsteorien gi en for forståelse. Til å si oss noe om hvilke svar vi har funnet, har vi først valgt å ta i bruk Engestrøms matrise for å analysere ekspansiv læring. Vi har brukt matrisen for å finne svar på problemstillingen fordi vi i matrisen ser de bevegelsene som skjer i hele aktivitetssystemet, vi hører de ulike stemmene, historien til objektet er beskrevet, motsetningene mellom aktørene i og mellom aktivitetssystemene er beskrevet og det samme gjelder den utvidede læringen. Aktivitetsteorien passer til hermeneutikken fordi den ivaretar, slik vi ser det, både helheten og delene (Engestrøm:2001).

Vi tar utgangspunkt i de fire spørsmålene og de fem prinsippene som vises i Engestrøms matrise for ekspansiv læring (se s.88). I følge Engestrøm skjer den utvidede læringen i forhold til 3 områder: Omfang, tid og ideologi. Har det at rektor initierte aksjonslæring for å endre lærernes undervisningspraksis i leseopplæringen ført til utvidelse og endring i omfang, tid og ideologi. Kan vi se noe som vi kan kategorisere innen de 3 begrepene?

Ut i fra det lærerne og teamlederne skriver og sier, kan vi anta at det har skjedd en endring i lærernes undervisningsplanlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningspraksisen. Det synes usikkert om vi kan konkludere med at det har skjedd læring fordi vi ikke har gjort egne observasjoner i praksis.

Hvem lærer?

I det materialet vi har fra lærerne på 6. trinn og teamlederne sier lærere og teamledere at de har endret på innholdet og prosessen i det arbeidet de utførte. Endringene påvirket deltagerne i systemet; ledere og lærere. Det kan se ut for oss at det har skjedd en utvidelse i forhold til at flere har endret praksis i forhold til f.eks. hvis de hadde jobbet individuelt med leseopplæringen.

Hvorfor lærer de?

Vi ser at lærerne endret praksis fordi motsetningene som oppsto, ble løst gjennom å reformulere objektet som er lærernes undervisningspraksis i leseopplæringen. Den grunnleggende motsigelsen var lærerne og ledernes opplevde kritikk av leseresultatene som de blant annet knyttet til praksis i leseopplæring. Det kan se ut for oss som at objektorienteringen var avgjørende fordi motivasjonen for arbeidet var knyttet til objektet og ikke til artefakten.

Underveis oppsto det motsetninger mellom ledelsen og lærerne på teamet om bruk av ny modell for endring av aktørenes praksis i leseopplæringen. Lærerne ønsket i utgangspunktet ikke å prioritere tid til aksjonslæringen, men de sier at de opplevde at

dette ble effektiv bruk av tid, og at denne type prosesser tar tid, men at arbeidet ble opplevd motiverende og meningsfullt.

Det oppsto også indre motsetninger på lærerteamet om å prioritere tid til teamsamarbeidet og hvordan samarbeidet skulle organiseres. Fordi disse motsetningene ble bearbeidet med fokus på positive verdier i samarbeidet og på objektet som skulle utvikles, ble samarbeidet opplevd som positivt av lærerne på trinnet.

Hva lærer aktørene?

Ut i fra det materialet vi har, kan det se ut til at lærerne utviklet ny praksis i leseopplæringen. De gjorde erfaringer i forhold til at elevene kunne arbeide på flere nivåer med litteratur og at elevene kunne bearbeide tekster på ulike nivåer. De opplevde at disse måtene å arbeide på førte til at elevene fikk lyst til å lese mer. Lærerne gjorde erfaringer som de mener er mer tilpasset undervisning.

Lærerne endret praksis i teamsamarbeidet. De sier at de opplevde samarbeidet og arbeidet med ”Grip boka” som nyttig. Lærerne fant felles tid og sted og opp-prioritere samarbeidet. De gir uttrykk for at de har fått økt trygghet gjennom å ha arbeidet med verdiene åpenhet, ærlighet, toleranse og respekt i samarbeidet.

Skolen gjorde erfaringer med ny modell i utvikling av lærernes undervisningspraksis. Lærerne og ledelsen opplevde at erfaringene kan tas i bruk når undervisningspraksis skal endres, og at det var relevant å arbeide med planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningspraksis når man ønsket å endre undervisningspraksis. Det kan se ut til at lærerne opererer på et K2 nivå (Dale 1989). Vi kan ikke si om det er en utvidelse av deres praksis, og vi har ikke funn som sier oss at de er på K3 nivå.

Teamlederne utvidet sitt repertoar i å være ledere. De endret sin fagkompetanse som ledere gjennom å gjøre erfaringer som veiledere med veiledning fra aksjonsforskerne. Ledelsen ved rektor og teamlederne utviklet en ny modell for å arbeide med å endre undervisningspraksisen. Modellen besto av systematisk refleksjon over og i egen og

kollegaers erfaringer ved hjelp av logg og veiledning. Skolen fikk et utvidet repertoar i forhold til hvordan de kan arbeide med endring av lærernes undervisningspraksis.

Personalet og ledelsen fikk erfaring og økt bevissthet om hvordan de i praksis kan arbeide med et sosiokulturelt læringssyn. Vi har ikke belegg for å si at de endret sitt læringssyn, men de gjorde noen egne erfaringer som kanskje kan føre til endringer på sikt hvis skolen fortsetter å arbeide med aksjonslæring i teamsamarbeid.

Hvordan lærer aktørene?

I aksjonslæringen reflekterte lærere og teamledere over og i egne og andres utførte handlinger. De fikk erfaringer med og gir uttrykk for at egen refleksjon sammen med andre er viktig for læring. De så også betydningen av logg og veiledning som verktøy for å få til refleksjon. Teamlederne sier også at de mener refleksjonen kvalitetssikrer egen praksis og at den åpner for nye ideer og ny praksis. På 1. trinn sier lærerne eksplisitt at skriftlighet økte refleksjonen. På 3. trinn sier lærerne at de tror at refleksjon kan øke elevenes læring. Her ser det ut til at vi kan se en utvidelse av repertoar i forhold til å skape gode læringsprosesser både i elev og lærermiljøet.

Utvidelse i tid, omfang og ideolog

Vårt arbeid viser at det skjer noe i hele aktivitetssystemet når rektor initierer aksjonslæring.

Undervisningspraksisen er utvidet i forhold til at lærerne har gjort erfaringer med å tilrettelegge for elevenes læring med bøker på ulike nivåer og med ulike arbeidsmåter som fører til at flere elever opplever mestring. Det kan indikere at de har gjort noen erfaringer i forhold til tilpasset opplæring og at de kan ha endret syn på hva begrepet tilpasset opplæring betyr. Kanskje er de på vei mot en mer inkluderende skole?

Lærerne sier at det er viktig å sette av tid til refleksjon i samarbeidet. De sier at de har erfart at refleksjon er viktig for læringen. Aksjonslæringen har utvidet seg fra å være logg og veiledning som tekniske verktøy som lærerne ikke forsto hensikten med å ta i bruk til at både lærerne og teamlederne sier at logg og veiledning er gode verktøy i

refleksjonsprosessen. De sier også at aksjonslæring med refleksjon gjennom logg og veiledning er en tidkrevende prosesser. Når lærerne blir bevisste på at de har erfart et sosiokulturelt læringssyn, kan det kanskje etter hvert føre til endringer i synet på læring på Sollia skole.

Lærerne på 1. trinn sier at de har begynt å planlegge for lengre perioder (1 måned) av gangen. Det kan se ut til at de har utvidet sin tidshorisont i forhold til undervisningsplanlegging.

Innholdet i den pedagogiske lederrollen er utvidet til å inkludere leder som veileder. De tre teamlederne sier at de har gjort viktige erfaringer gjennom å veilede lærerteamene.

Vi har sett at når rektor ved skolen tok i bruk aksjonslæringen slik vi har definert den, så skjedde det noe i hele systemet både på ledernivå og i lærerteamene som var direkte berørt av læringsstrategien. Bruk av logg og veiledning i refleksjonsprosessene har ført til innovasjon på ulike nivåer. Noe må beskrives som små enkle forsøk på å forandre pedagogisk praksis, mens andre prosesser førte til ekspansiv læring. Engestrøm (1995) sier noe om dette i sin beskrivelse av ekspansive sirkler i et aktivitetssystem. Han sier at vi må huske på at små forsøk kanskje ikke skaper større ekspansive sirkler. På den andre siden må vi huske på at store ekspansive sirkler alltid inneholder mindre forsøk og innovasjon.

Konklusjonen vår synes å kunne være at resultatet ble bedre med ny kurs enn det antagelig hadde blitt med nye kurs som gjerne brukes i forbedring av skolens praksis.

8.3 FORSKNINGSPROSESSEN

8.3.1 AKTIVITETSTEORI SOM ANALYSEVERKTØY

Konklusjonen etter å ha brukt aktivitetsteori som analyseverktøy i vår oppgave må være at det har "kostet" mye tidsressurser og anstrengelser, men at "investeringene"

har gitt rikt "utbytte". Leting i litteratur har pågått over lenger tid, og de interne drøftingene i gruppa har vært mange, men det er først etter at vi tok verktøyet i bruk at vi fikk økt innsikt i teoriens mange sider. Verktøyet har gitt oss en bedre mulighet til å se de mange endringene som kan skje i et system i aktivitet. Som Engestrøm (2001) har pekt på, kan modellen blant annet brukes til å vise utvikling og læring i omfang, tid og ideologi. Elementene subjekt, medierende artefakter, objekt, regler, fellesskap og arbeidsdeling fikk mening når de ble tatt i bruk. Begrepene fikk et innhold og de ble redskaper for økt innsikt i det som skjedde i organisasjonen. Subjektene innføring av de medierende artefaktene logg og veiledning i sine team endret ikke bare objektet, men fikk også innvirkning på relasjonene subjekt - fellesskap og objekt - fellesskap og skapte endringer i regler og arbeidsdeling. Aktivitetsteorien setter fokus på handlingene. Ved å observere handlinger knyttet til elementene i aktivitetssystemet kunne vi følge utviklingen i en organisasjon som er i kontinuerlig endring. På samme måten kan en observere hvordan aktivitetssystem påvirker hverandre. Vi mener at bruken av aktivitetsteori har gitt oss en mengde informasjon vi ellers ikke ville sett.

Samtidig som aktivitetsteorien er et verktøy til å systematisere data som hentes inn, er den bevisstgjørende for å kunne oppfatte dynamikken i organisasjonen. For oss har den gitt økt innsikt i systemet skole. Modellen har gitt mulighet for å systematisere data fra en fragmentert "verden" og samtidig kunne se både enkelt elementer og helheten på en bedre måte enn vi kunne gjort hvis vi ikke hadde brukt analysemodellen. Teorien har hjulpet oss til å synliggjøre endringer registrert som handlinger og vist oss hvorfor, hva og hvordan subjektene har lært, og hvordan organisasjonen har endret seg. I ettertid ser vi at hvis vi alt fra begynnelsen i prosjektet hadde kunnet bruke aktivitetsteorien, ville den ha bevisstgjort oss og hjulpet oss i den aksjonslæringsprosessen vi har vært en del av. Vi ville for eksempel vært mer bevisst på objektorienteringen, og det kunne gitt bedre mulighet for kunne følge utviklingen kontinuerlig og hjulpet medlemmene i lederteamet til økt innsikt i dynamikken og utviklingen i organisasjonen.

Motsetninger og spenninger som motivasjon og kraft til endringer er sentralt i aktivitetsteorien. Teorien har økt bevisstheten av betydningen av kunne stå i disse motsetningene og spenningene og kunne bruke dem konstruktivt til utvikling og læring. Vi har kunnet bruke modellen til å registrere hvordan en dyktig teamleder har brukt de indre spenningene i eget team til positiv endring, og vi har sett hvordan uenighet og spenninger mellom lederteam og lærerteam har gitt muligheter for økt handlingsrepertoar for ledelsen.

Aktivitetsteorien har vært et verktøy til økt innsikt i sosiokulturell læringsteori. Bruken av medierende artefakter og endringen av og bruken av disse har synliggjort handlingenes betydning for utvikling av kunnskap. Analyseverktøyet har vært et redskap til å se at læring skjer i handlinger og i og mellom mennesker. På denne måten har verktøy for analyse av aktivitetssystem også blitt oss til hjelp til økt innsikt og erkjennelse om læringsteori.

Vår bruk av aktivitetsteori og aktivitetssystem som analyseverktøy kan kanskje ikke yte "mestrene" bak teorien full rettferdighet. Vi mener imidlertid at modellen er både systematisk, dynamisk og romslig og gir rom for vår tolkning. Og slik vi har framstilt den har den vært god til vårt bruk. Den har vært et nyttig verktøy vi i ettertid ikke ville vært foruten. Vi synes den har vært et godt analyseredskap for aksjonsforskning av et aksjonslæringsprogram. Teoriene er etter vår mening god til å kunne framstille og systematisere data fra et aksjonslæringsprogram i et kvalitativt forskningsprosjekt som aksjonsforskning. Når vi går inn i et aksjonslæringsprosjekt, skjer det noe i hele systemet. Vi synes aktivitetsteorien har gitt oss verktøy til å følge bevegelsene i aktivitetssystemet, til å kunne systematisere handlingene og drøfte det vi har sett.

Et sted er ikke et sted. Hver skole har sin kultur med sine regler og normer og arbeidsdeling. Aktivitetsteorien har hjulpet oss til å se noe av organisasjonen ved Sollia skole som vi tror vi ikke ville sett hvis vi ikke hadde satt oss inn i aktivitetsteorien og tatt den i bruk.

8.3.2 EGEN LÆRING

Vi har allerede omtalt vår vurdering av aktivitetsteorien som analyseverktøy og unnlater å repetere det vi har skrevet om den. Vi lar også det vi har skrevet om svaret på problemstillingen tale for seg til tross for at det ligger mye læring for oss i det vi har sett der. Noen punkter vil vi likevel gjerne legge til selv om en del av det vi tar opp er mer bekreftelse på det vi har sett tidligere enn helt ny kunnskap. Samtidig kunne noen av de punktene vi her tar opp være tema for videre undersøkelser og forskning.

Bruken av ekstern(e) veileder(e).

Det synes som bruken av eksterne veiledere var en god løsning. Teamlederne ga uttrykk for viktigheten av det og at det fikk betydning av utviklingen av egen kompetanse i bruk av aksjonslæringen - logg og veiledning - som medlem av ledergruppa. En av teamlederne (egen logg) uttaler at det er en nødvendig forutsetning for henne å være i et lederteam og være i veiledning selv for å kunne gi god veiledning. Når rektor legger til at prosessen ikke ville vært den samme uten eksterne personer med i prosessen (egen logg), mener vi at det bekrefter viktigheten av ekstern hjelp selv om den pedagogiske ledelseskompetansen på skolen er god.

Ledelsens rolle.

Lærerne ga uttrykk for betydningen av en tydelig leder. En som kunne lytte og lede prosesser. Hvis vi setter fokus på 6. trinn, synes vi å se en teamleder som hadde evnen til å lytte og å sette seg inn i lærernes sted. Med et økt repertoar i veiledning fikk hun lærerne til å utvikle loggen og bruken av den, hun fikk lærerne til å samarbeide tross deres forskjellighet, sammen klarte de å strukturere tidsbruk og lage arenaer for læring. Vi mener å se en utvikling av en tydeligere pedagogisk ledelse og verdien av dette. Lederens faglige kunnskap og hennes kunnskaper og ferdigheter i å lede lærings- og utviklingsprosesser kom til syne, og slik vi ser det med et godt resultat både i forhold til endret undervisningspraksis og i neste omgang i bedre leseresultater hos elevene. Som nevnt ble leseresultatene på 6. trinnet bedre. Undersøkelse av elevenes resultat i

lesing var ellers ikke del av vår oppgave, men det kunne vært et interessant tema for videre forskning.

Systematisk arbeid.

Vi synes å ha fått bekreftet betydningen av organisering og systematikk av læringsarbeidet. Som vi skal komme tilbake til, kunne innføringen av aksjonslæringen ved skolen vært tydeligere presentert fra starten av. Etter hvert fikk prosjektet en fast struktur og organisering. Lederteamet og teamledernes rolle ble tydelig. Vi tror at dette var viktig for det skolen fikk ut av arbeidet.

Kunnskapen skapes i handling.

Det ble en nyttig erfaring å stå i prosessen sammen med aktørene - teoriene om logg og veiledning og om sosiokulturell læring ble på en måte til virkelighet. Begrepene fikk et mer konkret innhold ikke bare for de vi veiledet, men også for egen del.

Kunnskapen ble skapt i handlingen slik vi hadde lest. Gjennom erfaringer og refleksjon fikk også skriftlighet økt betydning. Fra tanke til ord på et papir bevisstgjør. Skriftlighet ble for oss også disiplinerende. Uten skriftligheten blant annet i form av logg, ville vi ikke hatt det rike datamaterialet ved prosjektets slutt. Aksjonslæring ved bruk av veiledning og logg som hjelp til refleksjon ble et nyttig verktøy for oss også.

Selv om vi har vært inne på at betydningen av motstand og spenning brukt på en konstruktiv måte er viktig for læring og utvikling, vil vi gjerne få presisere dette enda en gang. Den bevisstgjøringen aktivitetsteorien som analyseverktøy har hjulpet oss til, er kanskje en av de viktigste erfaringene vi har gjort. Vi fikk føle hva det vil si å være i en prosess hvor motstand og spenning var tydelig tilstede, føle trygghet ved i være i situasjonen og se at det hadde positiv innflytelse på utviklingen. Å bygge et sosialt fellesskap betydde at respekt for forskjellighet og vilje til samarbeid ble til handlinger knyttet til praksisendring.

8.3.3 REKTORS ROLLE SOM REKTOR OG FORSKER PÅ SOLLIA SKOLE.

I dette aksjonslæringsprosjektet på Sollia skole har rektor hatt to roller som noen ville mene at vanskelig lar seg kombinere. Rektor er både skolens leder og en del av forskerteamet som i forbindelse med sin masteroppgave har gjennomført aksjonsforskning på et aksjonslæringsprosjekt på Sollia skole. Samtidig som rektor så det som spennende å sette seg selv og egen skole under lupen, hadde rektor "litt sommerfugler i magen" ved tanken på å skulle "blottstille" skolen og egen ledelsespraksis. Rektor mente at det ville være mye læring for alle i en slik prosess, og hvis ikke rektor vågde å utsette sin ledelsespraksis for kritiske blikk, hvordan skulle rektor da kunne forvente at lærerne ville være villige til å reflektere over egen og kollegaenes praksis. Rektor kjenner lærerne og skolens kultur og er med dette utgangspunktet en innenfra person (Bjørnsrud 2005). I et aksjonsforskningsopplegg er det på den ene siden nødvendig å ha kunnskap om praksisfeltet, på den andre siden trenger man som forsker kritisk distanse til praksisfeltet. Rektor er en innenfra person med førstehånds kunnskap om både fagområdet og skolens kultur. Er det da mulig for rektor å finne en posisjon utenfra når vedkommende er en innenfra person? Det kan stilles spørsmål til om det i det hele tatt går an å være rektor og samtidig sammen med to andre skulle drive aksjonsforskning på egen skole (Bjørnsrud 2005). Det kan bli problemer med å holde analytisk distanse. Dette er et nærmest uløselige dilemma som en del forskere viser til. Enkelte forskere har også et avslappet forhold til dette (Wadel 1991). Det er i hvert fall helt nødvendig å være bevisst på dette.

Både Kvale (1997) og Salo (2002) hevder at forskeren gjennom sine metodiske og teoretiske kunnskaper har mulighet til å distansere seg ved å knytte dataene til en kontekst som skiller seg fra den de er oppstått i. Denne konteksten kan være teori. Gjennom arbeidet med teori har rektor opparbeidet en kritisk distanse til det feltet rektor er en del av. Det gjelder ledelsesteoriene, læringsteoriene og ikke minst aktivitetsteorien som er brukt som analyseverktøy. Det er mulig å se på funnene med "andre briller" enn tidligere.. Likevel kan det stilles kritiske spørsmål til rektors rolle som forsker på egen skole. Denne forskningen vil i følge Tiller (1999) bli karakterisert

som aksjonslæring. Rektor har enkelte ganger sett andre sider og forklaringer på forhold vi har avdekket enn det medstudentene har sett..

Alle i forskerteamet var veiledere for lederteamet. Alle var prosessveiledere for en hver av teamlederne. Rektor var også veileder på linje med de andre i forskerteamet. Teamlederen som rektor veiledet, ble spurt om hvordan det var å ha egen leder som prosessveileder. Hun sa at det bevisstgjørende og forpliktende. Rektor er sjef. Fordi alle hørte på alle, lærte vi mye, spesielt om veiledning.

8.3.4 KRITIKK AV EGET ARBEID

Utydelighet i oppstarten av prosjektet

Det oppsto endel unødvendig frustrasjon i starten pga av uklarhet om læringsstrategien. Prosjektet kunne vært bedre planlagt og strukturert fra begynnelsen av bl.a ved at informasjonen kunne vært tydeligere og bedre tilrettelagt. Som aksjonsforskere i prosjektet tror vi at det ville skapt mer trygghet i lærerteamene hvis vi hadde møtt dem før oppstart og forankret aksjonslæringen og aksjonsforskningen sammen med dem. Vi informerte hele personalet på en planleggingsdag, men vi tror at spenningsnivået i oppstarten kunne blitt mindre hvis vi hadde gått inn i en dialog med lærerne på de deltagende teamene og fått avklart forventninger og spørsmål direkte mellom oss og lærerne. Nå måtte denne avklaringen skje mellom teamlederne og lærerne, og lærerne ble ikke kjent med oss. Dette kan nok være noe av bakgrunnen for at det ene teamet ikke ønsket å spille intervjuet inn på bånd. Vi tolker det slik at de var utrygge på oss og hva vi skulle bruke informasjonen til som de ga oss.

Intervjuguiden.

Invitasjonen til gruppeintervjuene var for lite informerende om det som skulle skje. Dette skapte utrygghet spesielt i en av gruppene og usikkerhet om bruken av dataene som kom inn.

Bedre forhåndsinformasjon kunne gitt en bedre intervjusituasjon. Slik det ble lagt opp ble det på den ene gruppa brukt mye tid til avklaring om hensikt og bruk.

Hovedspørsmålene kunne også vært bedre tilpasset det vi ønsket svar på. Lærerne ble noe forvirret fordi vi stilte endel generelle spørsmål om læring, ledelse og ledelse av læring. De hadde forventet at vi hadde stilt mer konkrete spørsmål i forhold til aksjonslæringen. Intervjuguiden kunne vært bedre tilpasset hvis vi for eksempel hadde gjennomført et pilotintervju først og justert guiden etter de erfaringene og den refleksjonen vi kunne hatt etterpå.

Egen refleksjon.

Distanse til feltet er viktig i analysefasen (jf. Bjørnsrud 2004). Distanse kan skapes gjennom avstand, ro og tid. Dette har vært vanskelig i en travel arbeidsdag. Å gå inn og ut av en analyse uten sammenhengende konsentrasjon om oppgaven har vært en utfordring. Ingen av oss har hatt permisjon fra arbeidet. Vi vil anbefale andre å arbeide mer sammenhengende og konsentrert om denne delen av oppgaven.

Samarbeidet i gruppa har vært godt og lærerikt, men avstanden mellom oss har betydd mye brukt tid når vi nevner at vi har hatt jevnligesamarbeidsmøter ca. 1 gang i uka om oppgaveskrivingen også etter at det praktiske prosjektet er avsluttet. Som alternativ kunne vi brukt elektronisk læringsplattform (for eksempel It's learning) som verktøy. Det vi hadde tapt på det var de gode drøftingene og refleksjonene vi har hatt sammen gjennom skrivingen av oppgaven.

Kildeliste

- Andersen, S.S. (1997): *Case – studier og generaliseringer. Forskningsstrategi og Design*. Bergen – Sandviken: Fagbokforlaget.
- Argyris, C. og Schön, D. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Arneberg, P. og Overland, B. (2001): *Fra tilskuer til deltager: om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering* Oslo: NKS-forlag.
- Berg, G. (1995): *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bjørnsrud, H. (2004): *Forskermøte med en fortellende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Avhandling til dr. polit. - graden ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Bjørnsrud, H. (2005): *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brandth, B. (1996): *Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst I*: Holter, H og Kalleberg, R.(red) (1996: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bråten, I (2002): *Ulike perspektiv på læring*. I: Bråten, I. (red): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986): *Becoming Critical Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

- Cole, C. (1996): *Cultural Psychology. A once and a future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cory, S.M. (1953): *Action research to improve school practices*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Dale, E.L. (1989): *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendals Norsk Forlag A/S.
- Dewey, J. (1996): Erfaring og tenkning. I: Dale, E. L. (red): *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dyste, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dyste, O. m.fl (2000): *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Engestrøm, Y. (1987): *Learning by Expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engestrøm, Y. (1995): "Innovative organizational learning in medical and legal settings". I: Martin, L.W., Nelson, K. og Toback, E. (red.): *Sociocultural Psychology: Theory and Practice of Doing an Knowing* (s. 326-356). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engestrøm, Y. (1996): Developmental Work Research as Educational Research. Looking ten Years Back and into the Zone of Proximal Development. I: *Nordisk Pedagogik, Vol. 16, nr 3*.
- Engestrøm, Y. (1999): *Expansive Visibilization of Work: An Activity Theoretical Perspective*. In Computer Supported Cooperative Work: The Journal of Collaborative Computer, 63-93. Kluwer Academic Publishers.
- Engestrøm, Y. (2001): Expansive Learning at Work: toward an Activity Theoretical Reconceptualisation. I: *Journal of Education and Work, Vol. 14, no.1*.

- Fuglestad, O.L. (1993): *Samspel og motspel: Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gilje, N., og Grimen, H. (1993): *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gronn, P. (2002): "Distributed Leadership". I: Leithwood, K. & Hallinger, P. (eds): *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Printers, Chapter 19, pp 653-696.
- Haaland, F.H. (1995): *Lederutvikling - læring uten handling? Evaluering av Program for Lederutvikling i Østfold Fylkeskommune*. Høgskolen i Østfold.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1982): *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Holter, H. og Kalleberg, R (red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Innst. S. nr. 268 (2003-2004): *Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. St.meld. nr 30 (2003-2004)*.
- Jensen, K. (1999): Mellom tradisjon og fornyelse – introduksjon til den norske utgaven. I: Nielsen, K. og Kvale, S.: *Mesterlære, læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jonassen, D.H. (2000): Revisiting Activity Theory as a Framework for Designing Student-Centered Learning Environments. I: Jonassen, D.H. og Land, S.M. (red.): *Theoretical Foundations of Learning Environments*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kalleberg, R. (1992): *Konstruktiv Samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"*. ISO rapport nr. 24/1992. Oslo: Institutt for Sosiologi Universitetet i Oslo.
- Kaptelinin, V. (1996): *Activity Theory: Implications for Human-Computer Interaction*. I: Nardi, B. (ed.): *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Kaptelinin, V & Nardi, B. (1997): *Activity Theory: Basic Concepts and Applications*. In <http://www.acm.org/sigs/sigchi/chi97/proceedings/tutorial/bn.htm#U9>.
- KS (2004): *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*. Et KS-initiert og finansiert UoD-prosjekt forfattet av Thomas Dahl. Oslo: Kommunenes Sentralforbund.
- Kutti, K. (1996): *Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research*. I: Nardi, B. (ed.): *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Kvale, S. (1998): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kärkkäinen, M (1999): *Teams as breakers of traditional work practices. A Longitudinal Study of Planning and Implementing Curriculum Units in Elementary School Teacher Teams*. Department of Education , University of Helsinki, Research Bulletin 100.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leont'jev, A.N. (2002): *Virksomhed, Bevidsthed, Personlighed*. På dansk ved Johansen, B.S., ny utg. København: Hans Reitzel Forlag.

- Lewin, K. (1951): *Field theory in social science: selected theoretical papers*.
Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Lian, E. (2005): Nasjonale prøver - veivalg og utviklingsmuligheter. I: Høyskolen i Lillehammer: *Nasjonale prøver - veivalg og utviklingsmuligheter*.
Konferanserapport: Nasjonal konferanse på Lillehammer 8.-9. februar 2005.
Informasjonsserien nr 26/2005.
- Lieberman, A. (1991): *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. New York: Flamer Press.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. (1985): *Naturalistisk inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Ludvigsen, S.R. og Flo, C.F. (2002): Innovasjon i lærerutdanning: Hvordan skapes endring. I: Ludvigsen, S.R. og Hoel, T.L. (red.): *Et utdanningssystem i endring: IKT og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Møller, J. (1996): *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Møller, J. (2002): *Democratic Leadership in an Age of Managerial Accountability*. (artikkel).
- Møller, J. (2004): *Lederidentitet i skolen – posisjonering, forhandling og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2005): Ledelse i en tenkende skole: Om læring i partnerskap. I: *Aksjon og refleksjon – Tom Tiller 60 år – 27. februar 2005*. Festskrift.
- Nardi, B. (1996): Activity Theory and Human-Computer Interaction. . I: Nardi, B. (ed.): *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- NOU (2003: 19): *Makt og demokratiutredningen*. Oslo: Statens forvaltningstjenestene - Informasjonsforvaltningen.

- OECD-rapporten (1999): *Education at a Glance: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Ottesen, E. (2002): *Praksisopplæring I IKT-rike læringsomgivelser: Lærere og lærerstudenters konstruksjon og rekonstruksjon av yrkesidentiteter*. Paper til doktorgradskurset "IKT og læring organisasjoner." Oktober/november 2001.
- Ottesen, E og Møller, J (2006): *Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv*. I: Sivesind, K. et al: *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. Under utgivelse.
- Pedler, M. et.al (1997): *Den lærende virksomhet: en strategi til bæredyktig utvikling*. Hinnerup: Forlaget Ankerhus.
- Roald, K. (2000): *Ungdomsskular som lærande organisasjonar: ein studie av utviklingsarbeid ved skular på ungdomssteget*. Hovedfagsoppgave. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane, Avdeling for lærarutdanning.
- Rommetveit, R. (1974): *On message structure: a framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Salo, P. (2002): *Skolan som mikropolitisk organisation. En studie av det som skolan ar*. Akademisk avhandling, Pedagogisk fakulteten ved Åbo Akademi, Abo Akademis förlag - Abo Akademi University Press.
- Sarv, H. (1997): *Kompetens att utveckla. Om den lärande organisationens utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Scherp, H. Å og Uhnnoo, S: *Lärande och skolutveckling – parallellprocesser för elever och lärare* – en artikkel fra www.pbs.kau.se/kontakt/index.htm
- Schjander, N (1987): *Hvis jeg bare hadde en bedre sjef: George Kenning om ledelse*. Oslo: Hjemmet.

- Senge, P. (1999): *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oversatt av Arild Lillebø. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Silverman, D. (2000): *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London – Thousand Oaks – New Delhi: SAGE Publications.
- Spillane, J. (et al.) (2004): Toward a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 1, 334.
- Star, S.L. og Griesemer, J.R. (1989): Institutional Ecology, 'Translational' and Boundary Objects. *Social Studies of Sciences*. 19, 3, 387-420.
- Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Stortingsmelding nr. 37 (1990-1991): *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1991.
- Stortingsmelding nr. 28 (1998-1999): *Mot rikare mål*. Utdannings- og forskningsdepartementet, 1999.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004.
- Streitlien, Å. (2002): "Nå må alle tenke litt, og så spør jeg en" – analyse av interaksjonen i en matematikktime. I: Bråten, I. (red): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Stålhammar, B. (1985): *Skolledning i förändring*. Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Säljö, R. (2002): Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I: Bråten, I. (red): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Sørhaug, T. (1996): *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS - Nordic Academic Press.
- Utdannings og forskningsdepartementet (2005): *Lærer elevene mer på lærende skoler? En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005*.
- Vygotsky, (1978): *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wadel, C. C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek AS.
- Wartofsky, L. S. (1979): *Models*. Dordrecht: D. Reitel.:
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. På dansk ved Nake, B. København: Reitzel.
- Wittek, Line (2004): *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.
- Østerud, S. og Eiiig, C. (2000): Med kulturen i sentrum for IKT-forskningen: En studie i etablering og gjennomføring av prosjektet Elektronisk ransel i tre videregående skoler i Narvik. I: Ludvigsen, S.R. og Østerud, S. (red): *Ny teknologi – nye praksisformer*. IYUs skriftserie, nr 8, Oslo: Unipub forlag.
- Aas, M. (2002): *Kvalifisering - et spørsmål om å vite og å gjøre. Dokumentasjon av et pedagogisk utviklingsarbeid hos 11 rektorer*. Hovedoppgave, pedagogisk hovedfag, høsten 2002. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt.

Figurliste:

Fig 1. Aktivitetssystem (Engestrøm 2001)	s 32
Fig 2: Engestrøms ekspansive sirkel (Engestrøm 1996)	s 36
Fig 3: Praksisfellesskap (Wenger 1998)	s 52
Fig:4. Fire ulike læringskulturer (Wells 1999)	s 56
Fig.5: Carr og Kemmis 1986	s 67
Fig 6. Modell av elementene i et forskningsopplegg. (Kalleberg 1996)	s 76
Fig 7: Aktivitetssystem lederteam (Engestrøm 2001)	s 94
Fig 8; Aktivitetssystem lærerteam (Engestrøm 2001).	s 101
Fig 9: Engestrøms 3.generasjons aktivitetssystem (Engestrøm 2001)	s 108

Tabeller:

Tabell 1: Tilegnelsesmetaforen og deltakermetaforen. (Sfard 1998, jf. Bråten 2002)	s 50
Tabell 2: Undersøkelseopplegg basert på kvalitative og kvantitative data (Johannessen og Tufte:81 i Holter og Kalleberg 1996)	s 77
Tabell 3: Matrise for analyse av ekspansiv læring (Engestrøm 2001)	s 88
Tabell 4 Ekspansiv syklus for lederteam og teamet på 6.trinn.	s 110

VEDLEGG

Vedlegg 1: Praktisk gjennomføring.

Vedlegg 2: Brevmal.

Vedlegg 3: Intervjuguide.

Vedlegg 4: Brev fra teamlederne.

Vedlegg 5: Matrise for lederteamet.

Vedlegg 6: Matrise for 6. trinn.

Vedlegg 7: Spørreundersøkelsen.

PRAKTISK GJENNOMFØRING				
Logg		Logg og veilednings- dokument		Logg og veilednings- dokument
Halvor	Veiledning→	6.trinn Teamleder	Veiledning→	Lærerne på 6.trinn
Solveig	Veiledning→	1.trinn Teamleder	Veiledning→	Lærerne på 1.trinn
Kari	Veiledning→	3.trinn Teamleder	Veiledning→	Lærerne på 3.trinn

Vi har gjennomført

- En kursdag på Sollia skole om aksjonslæringsprosjektet
- Ca 10 veiledningsmøter à 1 ½ time, 3-4 ganger pr.teamleder
- Spørreundersøkelse, L4L
- Brevmetode med brev fra teamene og teamlederne
- Intervju med teamene

Teamlederne har gjennomført

- Minimum 3 veiledningssamtaler med sitt team. Noen har hatt mange småmøter i tillegg.

Til de tre teamene og temleiderne som har deltatt i aksjonslæringsprosjektet på Sollia skole skoleåret 2004/2005.

I forbindelse med evaluering av aksjonslæringsprosjektet dere har vært med på, ønsker vi at dere skriver et brev til oss hvor dere sammen gir uttrykk for det som har skjedd i prosjektet. Her er noen spørsmål som vi ønsker at dere drøfter og skriver til oss om som et uformelt brev. Informasjonen vil bli anonymisert og brukt når vi skal analysere og drøfte resultatet av prosjektet i vår masteroppgave.

Sollia skole har de to siste årene satset mye på å forbedre skolens lese/skriveopplæring. Dette har vært et høyaktuelt tema også på kommunenivå. I august 2004 forelå den kommunale planen for lese og skriveopplæringen, og på Sollia skulle vi bruke dette skoleåret til å konsolidere det arbeidet som var gjort og knytte det opp til den kommunale planen. I dette arbeidet har aksjonslæring vært brukt som læringsstrategi, og teamet deres har vært med på dette. Nå ønsker vi å vite litt om hva dere tenker om denne måten å jobbe på.

- Aksjonslæring sett i forhold til kompetanseutvikling på teamet
- Aksjonslæring i forhold til leseopplæringen

Hva har dere gjort?

Hva har dere lært?

Hvilke erfaringer har dere gjort ved denne måten å arbeide på?

Hva har vært annerledes nå enn ved tidligere arbeidsmåter?

Positivt?

Negativt? Vanskelig ?

Kom med begrunnelser og ulike meninger.

Hvilken betydning har teamleder hatt?

Hva har betydd mest i dette læringsarbeidet? Er det noe du/ dere gjør annerledes nå enn før ?

Vi håper på et svar på mellom 1 og 2 sider!

Lykke til!

Med vennlig hilsen

Kari, Halvor og Solveig

INTERVJUGUIDE

TEMA I: LÆRING.

"Jeg vil gjerne høre hvordan ansatte ved denne skolen tenker om og snakker om læring, hvordan læring fremmes og hvordan læringsmiljøet er endret de siste åra."

Fortelle meg om noe som dere beskriver som vellykket læring.

- Eksempler på utdypende spørsmål/igangsettere:
- Dere har snakket om elevene, de voksnes, skolens læring. Kan dere finne et eksempel på vellykket læring for en elev, for en ansatt, for hele skolen?
- Hva tenker folk ved denne skolen om læring/hva karakteriserer læring?
- Hvor mener dere læring finner sted?
- Hvordan prøver man å møte ulike læringsbehov?
- Snakker folk om læring ved denne skolen - lærer, elever, foreldre osv?
- Hva er de som fremmer læring eller hjelper folk til å lære ved denne skolen?
- Hva har skolen gjort for å finne ut hva som hemmer og fremmer læring?
- Kan skolen nå i større grad enn tidligere karakteriseres som et lærende fellesskap?
- Hvordan har fokus på læring endret seg over tid?
- Hvilke aktiviteter har hjulpet skolen til å utvikle seg når det gjelder å sette læring på dagsorden?

Har dere erfart noen dilemmaer eller konflikter/spenninger i arbeidet med å forbedre læringsprosesser og læringsresultater ved denne skolen?

TEMA II: LEDELSE

" Vi vil gjerne høre hvordan ledelse utøves ved denne skolen".

- Beskriv hvordan dere opplever at ledelse utøves ved skolen.
- Hvordan oppfatter dere ledelse ved Sollia skole?
- Hvem utøver ledelse?

- Hvilke mål har ledelsen ved Sollia? Hvordan forstår dere ledelsens mål?
- Hvordan vil dere beskrive lederstilen?
- Hvem har stor innflytelse på skolens utvikling?
- Har det skjedd endringer i hvordan ledelse utøves på Sollia skole siden nåværende rektor tok over for 4-5 år siden? Beskriv evt. Endringer.
- Har ledelse på Sollia skole endret seg det siste året? Beskriv evt. endring.
- I hvilken grad diskuteres ledelse på ulike nivåer ved skolen?
- Hvilke aktiviteter har betydd en forskjell når det gjelder måten ledelse utøves på?
- På hvilke arenaer utøves ledelse?
- Hva slags handlingsrom har dere til å utøve ledelse på klasse/ trinn/ avdeling?
- Kan du gi noen eksempler på hvordan ledelse læres ved denne skolen? Hvem lærer og hvordan lærer de?
- Har du erfart noen dilemmaer eller konflikter/ spenninger i arbeidet med å utvikle ledelsespraksisen ved denne skolen? Hvordan stemmer dine forventninger til ledelse med det du opplever

TEMA III: LEDELSE FOR LÆRING. Å LEDE LÆRINGEN.

Vi ønsker å høre mer om relasjonen mellom ledelse og læring , elevenes læring, de andres læring, foreldrenes læring.

Hvilke typer praksis i skolen vil du beskrive som ledelse for læring – når bedriver ledelsen – ledelse for læring?

- Hvordan mener du ledelsen ved skolen fremmer, støtter og bidrar til god læring?
- Hvilke typer utviklingsprosesser har bidratt til å gjøre ledelsen mer fokusert på læring?
- Hvilke faktorer fremmer ledelse for læring på Sollia skole?
- Hvilke faktorer hindrer ledelse for læring?
- Hvordan har dere opplevd teamleders ”kritiske venn” rolle?
- Hvordan har dere opplevd kompetanseutvikling med basis i hverdagserfaringene deres?
- Hva har vært bra med det? Hva kunne vært annerledes?

AKSJONSLÆRING SOLLIA SKOLE

Brev fra teamlederne

Endringer vi har sett ved bruk av aksjonslæring og bruk av logg:

- Tydeligere refleksjon på egen og andres praksis
- Loggføring på hva, hvordan, hvem, hvor, når og hvorfor fører til mer konkret beskrivelse av praksis – gir et mer presist grunnlag for refleksjon.
- Felles refleksjon gir kvalitetssikring på egen praksis, åpner for nye ideer og ny praksis. Konkret deling av erfaringer beveger seg fra uttrykt til trygt til lærerikt.
- Aksjonslæringen har ført til faktiske endringer av praksis både i forhold til organisering, undervisningsmetoder og materiell.
- Valgene blir mer bevisste.
- Metoden har gitt ny forståelse i forhold til tilpasset opplæring.
- Områdene det ble satt fokus på, ble også mer konkrete i planarbeidet/periodeplanene.
- Mer effektiv bruk av teamtid.
- Prosesser av denne typen tar tid. Det skjer noe med motivasjon, opplevd mening og erfaringene underveis.

Teamlederne

Vedlegg 5

<i>LEDERTEAMET</i>	<i>Aktivitetssystem som analyseenhet</i>	<i>Aktivitetens mange stemmer</i>	<i>Historien til aktiviteten</i>	<i>Motsetninger</i>	<i>Utvidet læring</i>
<i>Hvem lærer? (Subjektet)</i>	<i>Lederteamet</i>	<i>Notater fra møter og veiled Logg. Brev. Intervju. Spørreundersøkelse.</i>	<i>Lederteamet lærer aksjonslæring og bruker strategien på eget team som redskap til kompetanse utvikling.</i>	<i>Motsetninger mellom lederteamet og lærerteam om kompetanse utv., læringsstrategi, tidsbruk og samarbeid.</i>	<i>Læring på denne måten påvirker hele skolen som organisasjon.</i>
<i>Hvorfor lærer de? Spørsmålet om hvorfor de lærer forholder seg til aktørens motiv for å lære. I aktivitetsteorien er motiv knyttet til aktivitetens objekt. I ekspansiv læring blir det formulert kritikk knyttet til objektet og dermed til hele aktiviteten fordi objektet er knyttet til resten av aktivitetssystemet. Derfor er kritikk som settes fram viktig.</i>	<i>Kritikk av gammel praksis er motiv for nytt objekt. Forbedring av egen pedagogisk ledelsespraksis for å få bedre lærerpraksis i leseopplæring.</i>	<i>Manglende leseresultat: "Motsetningen mellom forventet og oppnådd resultat i lesing er motiv for praksisendring i leseopplæring." "Behovet for praksisendring utløste behov for endring av læringsstrategi i lærerkollegiet." "Dårlig samvittighet for både de svake og de sterke leserne." Motstand mot ny læringsstrategi: "Lærerne oppfatter at det foregår veiledning, men ikke nytten." Mangel på tid: "Vi trenger klarhet i prioriteringer og forventninger." "God tid, ikke så fokusert på mål, men på prosess." "De som er veldig slitne er høyrøstede." "Mange baller i luften." "Noe motstand i kollegiet pga mengden."</i>	<i>Svake leseresultater på 2. og 6. trinn ga motivasjon for praksisendring i leseopplæring. Skolen hadde tidligere brukt kurs og nettverk, men ikke oppnådd ønsket kompetanseutvikling i kollegiet. Ledelsen ønsket å møte lærernes ønske om å lære av hverandre og legge til rette for systematisk refleksjon.</i>	<i>Skolen hadde oppnådd svake leseresultater på 2. og 6. trinn. Lærerne ønsket å lære av hverandre ved å dele erfaringer. Ledelsen ønsket en systematisk refleksjon rundt de erfaringene de gjorde ved bruk av aksjonslæring som læringsstrategi. Teamleder måtte utvikle seg i forhold til aksjonslæring i en læringsprosess - logg, veiledning og refleksjon. Teamleder hadde utfordring med å løse konflikten om å finne tid til kompetanseutvikling ved hjelp av aksjonslæring. Lærerne hadde vansker med å finne tid til å lære sammen. Noen lærere var lite motivert for samarbeid. Teamleder skulle løse motstanden mot å arbeide sammen i trinnteam.</i>	<i>Kritikken av leseresultater, læringsstrategi, prioritering av tid og samarbeid førte til endring av objekt, aktivitet - loggskrivning, veiledning og refleksjon - regler og normer og arbeidsdeling.</i>

<p><i>LEDERTEAMET (forts.)</i></p> <p><i>Hva lærer de?</i> <i>Spørsmålet om hva de lærer er knyttet opp til kritikken. Tidligere kritikk mot personalets måte å lære på var årsaken til prøving av en ny strategi for kompetanseutvikling. I implementeringen av den nye læringsstrategien framkommer ny kritikk som gir grunnlag for ny læring</i></p>	<p><i>Prosser av denne typen tar tid. Det skjer noe med motivasjon, opplevd mening og erfaringene underveis. Veiledning - hvordan knytte teori og praksis sammen og hva som gjør en god veiledning god. Logg er et nyttig verktøy til refleksjon. Tydeligere refleksjon på egen og andres praksis. Objekt kan endres: Et medierende artefakt (aksjonslæring) ble i begynnelsen like viktig som praksis-endring i lese/skrive opplæringen</i></p>	<p><i>Veiledning:</i> <i>"Viktig å få veiledning på veiledningen."</i> <i>"Veilederrollen er kjempeviktig."</i> <i>Logg:</i> <i>"Loggføring på hva, hvordan, hvem, hvor, når og hvorfor fører til en mer konkret beskrivelse av praksis - gir et mer presist grunnlag for refleksjon."</i> <i>"Lærerne syntes loggboka var veldig bra. Kjempespennende med loggskriving: Skrive logg hver for seg - egen refleksjon, bruke den i gruppa - felles refleksjon."</i> <i>Refleksjon:</i> <i>"Felles refleksjon gir kvalitetssikring på egen praksis, åpner for nye ideer og ny praksis. Konkret deling av erfaringer beveger seg fra utrygt til trygt til lærerikt."</i> <i>Strategien generelt:</i> <i>"Metoden har gitt ny forståelse i forhold til tilpasset opplæring."</i> <i>"Prosser av denne typen tar tid."</i> <i>"Mer effektiv bruk av teamtid."</i></p>	<p><i>Veiledning, logg og refleksjon innføres som læringsstrategi i ledergruppa ved hjelp av eksterne veiledere og rektor ved skolen.</i></p> <p><i>Teamlederne får veiledning til innføringen av læringsstrategien og kompetanseutviklingen i trinnteamene.</i></p>	<p><i>Viktig å:</i> <i>Finne tilstrekkelig tid.</i> <i>Lage arenaer skjermet for uro.</i> <i>Knytte læringen til noe de skal gjøre.</i> <i>Møte lærerne der er.</i></p>	<p><i>Aksjonslæring ved bruk av logg og veiledning som redskap til refleksjon over egne og kollegaenes erfaringer.</i></p> <p><i>Læringen har gitt ny forståelse i forhold til tilpasset opplæring og praksis i leseopplæring.</i></p>
--	--	--	--	---	--

LEDERTEAMET (forts.)					
<p>Hvordan lærer de? Spørsmålet om hvordan de lærer er knyttet til perspektivet på læring. I et sosiokulturelt perspektiv er læringsprosessen knyttet til interaksjonen i fellesskapet og til bruken av artefaktene.</p>	<p>Ved bruk av veiledning og logg til refleksjon over eget og kollegaenes arbeid på teamet.</p> <p>Ved å delta på hverandres veiledning: Se, lytte, delta i samtale.</p> <p>Ved å drøfte teorigrunnlaget.</p>	<p>Aksjonslæring: "Aksjonslæring har ført til faktisk endring av praksis både i forhold til organisering, undervisningsmetoder og materiell. Valgene ble mer bevisste." Logg: "Skriver logg hver for seg - egen refleksjon. "Bruker loggen i gruppa - felles refleksjon". "Loggen et redskap til systematisk læring." Teamleder som prosessveileder:" "Fokus på veilederrollen: Skape trygghet, akseptere og respektere den enkeltes ståsted, møte lærerne på deres arena, stille gode spørsmål/ spesifikke spørsmål i forhold til undervisnings-praksis, spørsmål som gir rom for undring, være igangsetter, strukturere, pådriver - oppmuntre, inspirere, gi tid, rose. "Tydeligere refleksjon på egen og andres praksis." "Fokus på handlingene." "Så klart det de skulle bli bedre til." "Hadde klare tanker om leseopplæring."</p>	<p>Kurs og nettverk hadde ikke utviklet tilstrekkelig kompetanse ved skolen. Ledelsen trengte en ny læringsstrategi for bruk til kompetanseheving. Lærerne hadde uttrykt ønske om å lære av hverandre Ledelsen ønsket å legge til rette for systematisk refleksjon for å kople teori og praksis og valgte aksjonslæring - bruk av logg og veiledning som redskap til refleksjon over egne og andres erfaringer. Ledelsen ønsker å bygge kompetanse i aksjonslæring i lederteamet.</p>	<p>Tar i bruk aksjonslæring. Bruker mye tid på veiledning og refleksjon i lederteamet. Reflekterer omkring veiledningen og egen og de andres refleksjon. Endrer faktorene som har ført til konflikter. Utvikler objektet gjennom felles refleksjon over egne og kollegaenes praksis.</p>	<p>Felles refleksjon over egen og andres praksis. Refleksjonen gir kvalitetssikring på egen praksis, åpner for nye ideer og ny praksis.</p>

Matrise for analyse av ekspansiv læring (etter Engestrøm 2001).

6. trinn	Aktivitetssystem som analyseenhet	Aktivitetens mange stemmer	Historien til aktiviteten	Motsetninger	Utvidet læring - omfang, tid, ideologisk
Hvem lærer? (Subjektet)	Trinnsteam inkl. teamleder - 6 trinn	Data fra aktørens stemmer i: Logg, brev, intervju, spørreundersøkelse, veiledningssamtaler med teamleder	Utvidelser og endringer. Begynte med lederteamet og utvidet til å omfatte trinnsteam.	Motsigelser blant aktørene med ulike ståsted i forhold til gammel praksis - ny modell	Læringen påvirker hele aktivitetssystemet.
Hvorfor lærer de? Spørsmålet om hvorfor de lærer forholder seg til aktørens motiv for å lære. I aktivitetsteorien er motiv knyttet til aktivitetens objekt. I ekspansiv læring blir det formulert kritikk knyttet til objektet og dermed til hele aktiviteten fordi objektet er knyttet til resten av aktivitetssystemet. Derfor er kritikk som settes fram viktig.	Kritikk av gammel praksis er motiv for nytt objekt. Forbedret praksis i leseopplæring som skal gi økt: lesehastighet, leseforståelse og leseglede.	Kritikk av aktivitetene formulert av ulike aktører. Motsigelsene endres og utvikles underveis avhengig av aktører og av aktørens posisjon. Tre formulerte områder: Svake leseresultater - ønske om bedre leseresultater dvs. økt lesehastighet, økt leseforståelse og økt leseglede. Ønske om økt lærer-kompetanse i leseopplæring Frustrasjon om for knapp tid. Tiden er for knapp. Alt skal skje på samme tid. Alt skjer oppå hverandre. Det er aldri pauser. Fyordet vårt er rydde tid. Si at vi skal rydde tid er arrogant. Vi må få hjelp til å rydde noe til side.	Skolen hadde konstatert lave resultater. 6.trinnet satte i gang leseprosjektet "Grip boka" for å øke lesehastighet og leseforståelse. Lærerne hadde gjennom refleksjon fått økt bevissthet om betydningen av egne handlinger. Tydeligere forventninger til foreldrene. Ledelsen hadde klare forventninger til at teamet skulle bruke aksjonslæring som aktivitet for utvikling av ny praksis. Ulik mening om viktigheten av samarbeid og hvordan samarbeid skapes.	Svake leseresultat ved skolen utløser ønsket om praksisendring. Ulik mening om prioritering av samarbeid, og behov for relasjonsbygging i teamet. Mangel på tid og behov for tid til refleksjon. Svak forankring av aksjonslæring i teamet.	Aktørens lærer pga motsetningene. Motsetningene løses gjennom reformulering av objektet. Den grunnleggende motsigelsen er aktørens opplevde kritikk av leseresultatene som de blant annet knyttet til praksis i leseopplæring. Underveis oppstår: Motsetninger mellom ledelsen og lærerne på trinnteamet om bruk av ny modell for styrking av aktørens praksis i leseopplæring (dvs lære gjennom refleksjon over egne og andres handlinger ved hjelp av logg og veiledning) og prioritering av tid til dette.. Indre motsetninger i teamet om prioritering av tid til teamsamarbeid og hvordan samarbeidet skulle organiseres.

6. trinn (forts)	Aktivitetssystem som analyseenhet	Aktivitetsens mange stemmer	Historien til aktiviteten	Motsetninger	Utvidet læring - omfang, tid, ideologisk
<p>Hva lærer de? Spørsmålet om hva de lærer er knyttet opp til kritikken. Tidligere kritikk mot personalets måte å lære på var årsaken til prøving av en ny strategi for kompetanseutvikling. I implementeringen av den nye læringsstrategien framkommer ny kritikk som gir grunnlag for ny læring</p>	<p>Handlinger rettet mot implementering av ny modell.</p> <p>Aksjonslæring - bruk av logg og veiledning som hjelp til refleksjon i læringsprosessen</p> <p>Utvikler nytt objekt - leseopplæring som resulterer i økt lesehastighet, økt leseforståelse og økt leseglede.</p> <p>Ny praksis i leseopplæring.</p>	<p>Viktig å ha: Gode elevgrupper, kartlagt leseferdighet, stort utvalg av bøker/hefter med ulikt innhold og vanskegrad, varierte oppgaver - skrive resymè, tankekart, personkart med relasjoner, tegning, diskusjoner om innhold m.m., fleksibel organisering.</p> <p>Viktig å kunne utfordre motivasjonen til de med lavest leseferdighet og veilede elever</p> <p>Løse knappheten på tid ved å: Skjerme teammøtetid, skjerme møtearenaen, prioritere oppmøte på teammøter, strukturere teammøtene. Respektet ulikheter.</p> <p>Ha fokus på det du skal endre. Dette krever tid og ro. Refleksjon er viktig for læring. Logg og veiledning er nyttig for å skape refleksjon.</p>	<p>Aktørene får økt bevissthet om eget ansvar for teamets fungering. Økt bevissthet om betydningen av å strukturere samarbeidet.</p> <p>Økt bevissthet om behov for variert litteratur/stoff til lesetrening – vanskegrad og innhold. Økt bevissthet om språkbruk i litteraturen.</p> <p>Økt bevissthet om nødvendigheten av mer begrepstrening.</p> <p>Aktivitetene har ført til at: Lesehastigheten har økt. Elevene er blitt ivrigere til å lese. Elevene synes det er spennende å lese. Elevene hadde med seg bøker på leirskolen på eget initiativ.</p>	<p>De etablerer ny praksis som svar på interne motsetninger og motsetninger mellom aktivitetssystemer.</p> <p>De lærer ny praksis i: Leseopplæring - læringsaktiviteter for elevene. Teamsamarbeid. Bruk av aksjonslæring for kompetanseheving.</p>	<p>Implementering av nytt er:</p> <p>Ny praksis i leseopplæring.</p> <p>Ny praksis for kompetanseheving.</p> <p>Ny praksis i teamsamarbeid.</p>
<p>Hvordan lærer de? Spørsmålet om hvordan de lærer er knyttet til perspektivet på læring. I et sosiokulturelt perspektiv er læringsprosessen knyttet til interaksjonen i fellesskapet og til bruken av artefaktene.</p>	<p>Aktørene bruker medierende artefakter for å nå objektene.</p> <p>Aktørene bruker aksjonslæring - logg og veiledning som hjelp til refleksjon over egen praksis.</p>	<p>Forskjellen på denne arbeidsmåten og mye av den andre jobbingen vi driver med, var at vi hele tiden hadde fokus på hva vi gjorde og gjorde justeringer underveis. Det skjer en bevisstgjøring av hva som fungerer og hva som ikke fungerer så godt når vi jobber på denne måten. Vi hadde fokus på hva vi gjorde og gjorde justeringer underveis. God tid til å planlegge er vesentlig. Teamleder oppmuntrer og veileder, gir god støtte og er flink til å følge opp. Diskusjoner og argumenter er synliggjort i logg, brev og intervju.</p>	<p>Aktørene lærer ved å bruke logg og veiledning som verktøy for refleksjon over egne og de andre teammedlemmenes erfaringer.</p> <p>Teamleder veileder, oppmuntrer, strukturerer og følger opp.</p>	<p>Bruker logg og veiledning som hjelp til refleksjon var en ny og ubrukt aktivitet. Mangel på tid og samarbeidsvilje skapte kritikk som drivkraft for endring i aktivitetssystemet - eks. regler om tidsbruk, tydelighet i arbeidsdeling, aktivitet og reformulering av objekt.</p>	<p>Ved hjelp av ny modell for kompetanseheving. Refleksjon over egne og andres utførte handlinger. De blir bevisst viktigheten av egen refleksjon sammen med andre for læring. De ser betydningen av å bruke logg og veiledning for å få til refleksjon.</p>

Matrise for analyse av ekspansiv læring (etter Engestrøm 2001).

