

En aksjonsforskningsstudie av samarbeid i grensesoner – betydningen av deltakernes forventninger

Elisabeth Stenshorne og Janne Madsen

Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: Based on a specific, school-based development project this article reflects on the participants' experiences of the process. Experiences are discussed with particular emphasis on expectations from three school leaders, teachers, resource teachers and the university mentors. These participants all joined with different experiences and possibilities. In this case, the mentors from the university are also the researchers. The participants worked across their professional boundaries. Cultural historical activity theory is the framework for gathering and analyzing data and for the collaboration between the participants. Narratives in this action learning study show how expectations support practitioners' involvement and motivation for improvement, which in turn contributes to changing the school practices. Furthermore, when different actors cross boundaries and meet over time in a third space, the dialogue is challenged and refined, and creativity and knowledge trigger new insights and understanding.

Keywords: action learning, expectations to the development processes, professional learning community, activity theory, boundary crossing

Innledning

Det er onsdag ettermiddag og oppstartsmøte i den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling på en skole. Som veiledere og forskere har

Sitering av denne artikkelen: Stenshorne, E. & Madsen, J. (2020). En aksjonsforskningsstudie av samarbeid i grensesoner – betydningen av deltakernes forventninger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 21, s. 573–597). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch21>
Lisens: CC-BY 4.0.

vi kommet til plenumsmøte for å presentere UH-sektorens rolle i den skolebaserte kompetanseutviklingen. Vi er entusiastiske, har tro på at satsingen kan bli verdifull, og vi står foran lærerkollegiet med mange forventninger til prosessen og samarbeidet. De ulike forventningene har stor betydning for dette første møtet. Vi observerer blick med en blanding av entusiasme, nysgjerrighet, resignasjon og til dels motstand. Noen tenker seg et samarbeid, noen har forventninger om at UH-sektoren skal komme og holde en kursrekke, andre igjen sitter med en forventning om at dette tar teamet seg av, eller at det blir opp til rektor å gjøre jobben. Vi fra universitetet, har forventninger om at alle skolens ansatte skal være reelle aktører i prosessen, og at vi skal inngå et samarbeid. Våre ulike forventninger får betydning for prosessen.

Dette arbeidet preges av våre erfaringer og kunnskap om tidligere skoleutviklingsprosjekt, og sammen med vår for forståelse danner det grunnlag for å utforske kapitlets forskningsspørsmål: *Hvilken betydning har ulike aktørers forventninger for resultatet av en aksjonslæringsprosess?* Svaret på dette spørsmålet vil bidra med kunnskap for senere samarbeid mellom UH-sektor og grunnskoler, og være nyttig i kommende aksjonslærings- og aksjonsforskningsprosesser. I vår forståelse av aksjonsforskning samarbeider forskerne og deltakerne fra praksisfeltet likeverdige, men i ulike roller (Madsen, 2010). Forskeren er direkte involvert i beslutninger, men det er praksisdeltakerens oppgave å gjennomføre tiltakene i de mange lokale prosessene som skjer på skolen. Prosessene følger en fast struktur som omfatter planlegging, gjennomføring, evaluering, refleksjon og revisjon – aksjonslærings. De samme prosessene utgjør grunnlaget for forskning på utvalgte tema og problemstillinger – aksjonsforskning. Begge deler kjennetegnes av felles struktur og systematikk (Tiller, 2004). Kapitlet tar først for seg bakgrunn og kontekst for studien. Dernest presenteres det teoretiske rammeverket og de metodiske perspektivene som er brukt for å få frem og drøfte de empiriske bildene som følger.

Bakgrunn og kontekst

Gjennom de siste store nasjonale satsinger i skolen, initiert av Utdanningsdirektoratet, har aktørbildet vært sammensatt med en rekke

deltakere. Dette var spesielt tydelig i ungdomstrinnsatsingen 2012–2017. I et aksjonsforskningsprosjekt innenfor denne satsingen ga deltakerne uttrykk for at de oppnår mer når noen har *forventninger* til dem. Forventninger mellom skolelederen og lærerne, og forventninger mellom prosjektskolen og forskerne kan få betydning for utviklingsarbeidet på alle nivå. Alle aktører har forventninger knyttet til en lang rekke faktorer, som resultatet, arbeidsmengden, kolleger, veilederne, samarbeidet, tidsbruken, m.m. Disse forventningene har betydning og *forventninger* ser ut til å være et sentralt begrep innen utviklingsarbeid, aksjonslæring og aksjonsforskning. Hensikten med denne studien er å forstå mer om betydningen av forventninger på tvers av yrkesgrensene mellom kolleger, ledere, forskere, praktikere og andre samarbeidspartnere.

Som lærerutdannere og forskere har vi deltatt som ressurs og støtte i den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i Utvikling (UiU 2012–2017). Intensjonen var å skape motivasjon gjennom en mer praktisk og variert skolehverdag for elevene på ungdomstrinnet. Læringsmiljøet skulle forbedres gjennom videreutvikling av klasseledelse og undervisning basert på tverrfaglig forståelse av grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2016).

UiU-satsingen bygger på Stortingsmelding 22 *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (2010–2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011) og en nasjonal rapport fra OECD hvor det kom frem at elevene trivdes, men mange manglet motivasjon for å gjøre sitt beste. Det var for få elever som gikk ut av grunnskolen med svært gode lese- og regneferdigheter. Tre virkemidler ble tatt i bruk for å nå målet: skolebasert kompetanseutvikling, nettressurser og lærende nettverk (Utdanningsdirektoratet, 2016). Et sentralt virkemiddel var også å utvikle samarbeidet mellom ulike aktører både i og utenfor skolen, og de tre hovedaktørene som nevnes, er skole, skoleeier og lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 110). Skolelederne hadde ansvaret for å lede utviklingsarbeidet knyttet til UiU, et ansvar som gjorde at alle parter hadde spesifikke (men kanskje ulike) forventninger til nettopp skolelederne. Universitets- og høyskoleansatte hadde rollen som utviklingspartnere og veiledere ute på de enkelte skolene, så også til denne gruppen var det knyttet forventninger. I tillegg var intensjonen å etablere et samarbeid mellom skoleeiere, utviklingsveiledere, ressurslærere og nasjonale

ressursentre innenfor lesing, skriving, matematikk og læringsmiljø. Med andre ord – mange aktører og mange forventninger.

I satsingen har skolene, som nevnt, jobbet skolebasert, noe som tilsier at hele personalet, inkludert ledelsen, samarbeidet om et satsingsområde de ønsket å utvikle (Utdanningsdirektoratet, 2016). Vi, som lærerutdannere, har deltatt og veiledet i arbeidet. Utviklingsarbeidet var organisert som et aksjonslæringsprosjekt i henhold til det noen deltakere, jamfør nedenfor, kaller aksjonslæringsløyper, og forskningsarbeidet har vært aksjonsforskning. I samarbeidet har aktører fra ulike felt møttes, derved oppstår det grensesoner, og et reelt samarbeid forutsetter at deltakerne krysser disse grensene. Engeström og Sannino (2010) beskriver at et slikt samarbeid i grensesoner har positiv innvirkning på læringsprosessene. Når kunnskap og personer fra ulike felt møtes, oppstår ny innsikt og forståelse.

Teoretisk rammeverk

Ulike aktører fra ulike felt inngår i ulike aktivitetssystemer. Hvert system jobber for sine mål innenfor sine tradisjoner. Som et redskap for å beskrive de ulike aktørenes møte på tvers av aktivitetssystemene, presenterer vi kulturhistorisk aktivitetsteori (Cultural Historical Activity Theory, CHAT) (Engeström, 1987). I dette perspektivet spiller kulturelle og historiske kontekster inn på forståelse av situasjoner, aktivitet og praksis. Deltakere fra ulike aktivitetssystemer har ulike roller og agendaer (Roth, Hwang, Goulart, & Lee, 2005). Med dette analyseverktøyet tar vi for oss hva som skjer når deltakere i interagerende aktivitetssystemer krysser grenser og samhandler om å utvikle grenseobjekt (Akkerman & Bakker, 2011). I analysen nedenfor presenteres forventninger som et gjennomgående begrep. Substantiv teori (Postholm, 2007) knyttet til muligheter og begrensninger med forventninger er skrevet inn i forbindelse med resultater av analysen.

Aktivitetsteori

Kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT) fører oss tilbake til arbeidet til Vygotskij (1886–1934). Ifølge Engeström (2001) er Vygotskij opphavet til

førstegenerasjonsaktivitetsteori. Tredjegerasjonsmodellen (Engeström, 1987) for aktivitetssystemet reflekterer hvordan flere aktivitetssystemer med individuelt og kollektivt arbeid mot objektet møtes og samhandler, samtidig som den synliggjør kontekst med regler, arbeidsdeling og fellesskap. I modellen fremkommer også medierende artefakter som påvirker prosessen mot felles problemområde og mål (objekt). CHAT kan dermed danne en teoretisk referanseramme for å beskrive hvordan ulike aktører med ulike aktivitetssystemer møtes, samhandler og utvikler grenseobjekter. I dette tilfellet er aktørene veiledere fra universitet, skoleledelse og lærere.

Engeström (2005, s. 63–64) redegjør for fem prinsipper som en del av grunnlaget for CHAT. *Det første prinsippet* presenterer kollektive objektorienterte handlinger som utgangspunkt for å forfølge et motiv og nå et mål. Utviklingsarbeid i skolen (og aksjonsforskning) er basert på samtaler og felles refleksjon som grunnlag for handlinger (aksjoner) hvor språket er det viktigste medierende redskapet (Vygotskij & Kozulin, 2001; Wertsch, 1991). Språket er et aktivt element i både relasjonsbygging, utforskning (Mercer & Hodgkinson, 2008) og læring (Engeström, 2001).

Når deltakere fra ulike praksisfelt og ulike aktivitetssystemer samarbeider, møter de med ulikt repertoar av erfaringer og strategier for handling. Ifølge Wenger (1998) skaper språket et felles repertoar som deltakerne mestrer, både for å bygge opp et fundament for relasjonene i fellesskapet, drive frem fellesskapets utvikling og for å sikre den enkeltes læring. Relasjonene i et lærende fellesskap bygger på et gjensidig engasjement og på felles virksomhet. Dette fellesskapet bygger på likeverdige relasjoner (Madsen, 2010) mellom deltakerne, noe som også karakteriserer denne formen for aksjonsforskning (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

Flerstemmighet er et sentralt begrep i *det andre prinsippet*. Deltakere har ulike meninger og behov og har sine egne begrunnelser for arbeidet og hvordan de utfører det. Aktiviteten i et system vil dermed preges av flerstemmighet, men også av virksomhetens kultur og kontekst. Når aktørene fra ulike aktivitetssystemer samhandler, øker flerstemmigheten. Innenfor *det tredje prinsippet* er Engeström opptatt av historien. En virksomhet domineres av tidligere hendelser og pågående aktivitet, og skaper sin fremtidige historie på bakgrunn av dette. Aktivitetssystemet,

f.eks. en skole eller et universitet, etableres over tid og må tolkes i lys av både fortid og nåtid. Historisk sett vil lærere preges av sitt mandat og oppdrag om elevenes læring, mens et universitet i høyere grad vil være opptatt av teori og forskning.

Motsetninger ligger til grunn for *det fjerde prinsippet*, hvor dilemmaer og spenninger anerkjennes som nødvendig for å få til endring og utvikling. Et aktivitetssystem er åpent og dermed mottakelig for påvirkning fra ulike aktører utenfra. Når forskere fra universitetet samarbeider med de ansatte på skolene i et aksjonsforskningsprosjekt, er det legitimt å påvirke, noe som kan føre til både spenning og konflikter, men samtidig være med og endre kollektiv aktivitet. *Det femte prinsippet* er at endring skjer over tid i sykluser av transformasjon. Når man gjennomfører *Change Laboratory* (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja & Poikela, 1996) planlegger man en periode på ca. 12 uker med ukentlige sesjoner med oppfølging noen måneder senere. Universitetets oppgave i UiU var å støtte prosesser og utviklingsarbeid gjennom tre semestre. Det måtte derfor legges til rette for samarbeid mot et overordnet mål og handlinger som bidro til at lærerkollegiet kollektivt utviklet seg. Arbeidet skulle få betydning for relasjonene i aktivitetssystemet med sine endringer fra det som var, er og til det som skal komme.

Prinsippene ovenfor vil ha ulike kjennetegn i ulike aktivitetssystemer og kan dermed føre til ulike forventninger når deltakerne jobber over grensene.

Ekspansiv læring

Det som er, var og kommer, kan relateres til ekspansiv læring, med andre ord å lære noe som enda ikke er tilegnet, å utvide sin forståelse og dermed noe mer enn en justering av nåværende praksis (Engeström & Sannino, 2010, s. 2). Læring foregår i samhandling og innebærer at en ny kollektiv aktivitet (virksomhet) etableres. Alle deltakere i en aktivitet lærer. En skole kan med dette som bakgrunn gjennomføre en analyse av ståsted og behov, identifisere områder for forbedring og i tråd med Vygotsky og Cole (1978) komme frem til utviklingsmulighetene for området som skal forbedres (Engeström & Sannino, 2010). Lærerne *stiller*

spørsmål ved nåværende praksis enten fordi de opplever noen spenninger, eller fordi de leter etter områder å videreutvikle. Som grunnlag for det videre utviklingsarbeidet gjennomfører de en enkel analyse av *historiske og nåværende empiriske forhold*. Denne fasen danner grunnlaget for å formulere nye ideer som i neste fase *gjennomgås og diskuteres grundig* før ideene *implementeres*. Prosessen *evalueres* for å *konsolidere den nye praksisen* (Engeström, 2001).

I denne skolebaserte kompetanseutviklingen var det ekspansive læringsarbeidet knyttet til etablering av en samarbeidskultur hvor de tre skolene kartla behov gjennom spørsmål i en tilpasset ITP-prosess (Bjørnsrud, 2005). ITP-modellen i aksjonslæringen ivaretar både individuelle og kollektive læringsprosesser. Den kalles ITP fordi det arbeides både *individuell*, på *team* og i *plenum*. Modellen legger opp til at skoleledelsen i samarbeid med lærerne formulerer sentrale spørsmål om det valgte tema. Med bakgrunn i formulerte spørsmål kan lærerne skrive en tekst hvor de først reflekterer *individuell*, så i *team*, for til sist å dele refleksjonene sammen i *plenum*. Skolene beslutter og implementerer deretter nye tradisjoner ved å observere og lære av hverandre. Etter refleksjon og justering av oppleggene blir de videreført som en del av daglig praksis.

Grenseobjekter og grensesoner

Akkermann og Bakker (2011) har i sin forskning synliggjort hva som skjer i grensefeltet når to praksiser møtes og læringsprosesser skjer over tid. Begrepene grensekryssing (boundary-crossing) og grenseobjekter (boundary objects) knyttes til læringen og utviklingen som kan skje når profesjonelle krysser territorialgrenser og dermed kommer inn i et nytt felt. Når universitet og skoler møtes, er det to virksomheter med hver sine aktivitetssystemer som krysser grensene og beveger seg inn i grensefeltet, eller *third space*, og et nytt felles *objekt* (*et mål innenfor et problemområde*) kan oppstå eller konstrueres når objektene i systemene konfronteres og revurderes. Det betyr at aktørene har hver sine forventninger og mål for arbeidet før de møtes, men under samarbeidet vil disse endre seg.

Både lærere, skoleledere og forskeren har forventninger når de møtes på en felles arena. I samarbeidet skapes utfordringer som kan føre til både uro og utfordringer (Jensen, 2018; Vennebo & Aas, 2018).

Akkermann og Bakker (2011) hevder at det alltid fører til utvikling og læring når fagpersoner krysser grensene for samhandling. Vi som aksjonsforskere fra universitetet har fått unik innsikt i skolehverdagen og læreres forståelse av hva som er nyttig og meningsfullt når man tilrettelegger for elevenes læring. Samtidig som lærerne har utviklet nye perspektiv med bakgrunn i våre forskningsbriller. Vi hadde, som aktører i våre aktivitetssystemer, forventninger til samarbeidet med bakgrunn i vår historie, tidligere erfaringer, samhandling og rykte. Som forskere ønsket vi å bringe teori og forskning inn i samarbeidet, mens skolen og ansatte gjerne ville ha mer praksisrettede diskusjoner som kunne forbedre deres undervisningspraksis. Dialogene var grunnlaget for samhandling i grensesonen. Vi måtte kunne lytte, stille spørsmål og forhandle om forståelse og mening. Vi måtte interessere oss for hva som var betydningsfullt for den andre parten. Slik samhandling har betydning for de innbyrdes relasjonene, som igjen er en forutsetning for å utvikle felles kunnskap. Når ulike profesjoner arbeider sammen over grensene på denne måten, etableres det et profesjonelt læringsfellesskap (Jensen, 2018).

Arbeid i et profesjonelt læringsfellesskap

Et profesjonelt læringsfellesskap innebærer en måte å arbeide sammen på hvor lederne og lærerne har et felles ansvar for å dele kunnskap og erfaringer, og samtidig søker læring. Fullan (2006) definerer profesjonelle læringsfellesskap som etablerte samarbeidskulturer hvor fokus er å bygge kompetanse for kontinuerlig forbedring. Vi finner høy grad av overensstemmelse mellom dette og aksjonslæringsprinsippene.

Innenfor et profesjonelt læringsfellesskap i en skole vil læreres læring være resultatet av den kollektive innsatsen hvor alle bidrar mot felles mål, og ikke kun tar ansvar for egen undervisning. Når lærere jobber sammen over tid, kan det skapes en delt forståelse for innsatsen, engasjementet og profesjonaliteten som forventes av hverandre (Robinson, 2011). På noen skoler tar man kollegialitet på alvor og samarbeider for å utvikle seg selv

og hverandre. Det ser ut til at disse skolene øker kvaliteten. Praksisfelleskapet dyrkes som en metode for å generere profesjonell kapital, hvor den profesjonelle kapitalen innrammes av gjensidig ansvar og støtte (Hargreaves & Fullan, 2016). Et kjennetegn på en etablert profesjonalitet, er medlemmenes vilje til å ikke bare bry seg om egen praksis (et individuelt perspektiv), men om felles praksis (et kollektivt perspektiv) og profesjonell praksis (hensikten med samarbeidet). Slikt samarbeid synliggjør forventningene.

Forventninger

Våre forventninger er uttrykk for hva vi venter av oss selv eller andre i forhold til hva og hvordan vi tror at vi vil mestre en oppgave eller en situasjon. Forventningene utgjør et sett med evalueringskriterier som har betydning for hvordan vi håndterer en sak, hvordan vi vurderer egen og andres innsats underveis og vår forståelse av resultatet til slutt.

Forventninger bygger på et sett av antakelser (Fines, 2002), som konstrueres gradvis i samspill mellom mennesker. Lærerens faglige forventninger til elevene bygger på tidligere resultater og tanker om elevenes ansvarlighet i forhold til instruksjon og motivasjon (Fines, 2002, s. 92). Kollegers forventninger til hverandre bygger på de samme elementene basert på erfaringer fra tidligere samarbeid.

Forventningene har betydning for samspill. Fines (2002) og Rosenthal og Jacobsen (1968) beskriver funn hvor lærerens forventninger til elevene viser seg å påvirke handlingene fra begge parter. Samtidig må forventningene svare til mestringsnivået og vår proksimale utviklingszone (Bruner, 1984; Vygotsky & Cole, 1978). Hvis vi ikke lever opp til våre egne og andres forventninger, vil vi etter hvert redusere disse, noe som kan medføre skuffelse, mangel på selvtillit og problemer med å utvikle oss videre i takt med våre muligheter. Forventningene er dermed et element som har betydning for relasjonelle prosesser og resultater.

Forventninger, kontekst og kultur påvirker hverandre gjensidig. For å kunne lede, delta i og forske med og på prosesser hvor forventninger inngår, er det derfor av betydning å ha god historisk kjennskap (Engeström, 1987). Basert på slik kunnskap vil forventningene være et element for

fremdrift i utviklingsarbeid med deltakere over profesjongrensene. En analyse vil synliggjøre motsetninger både innad og mellom gruppene av deltakere, og slike motsetninger kan håndteres som grunnlag for læring og utvikling. Hvis motsetningene øker, risikerer man konflikter som hindrer samarbeid og læring, og dermed fører til mindre utvikling og læring (Engeström, 1987).

Relevant forskning om betydningen av skoleleders forventninger

Skolelederens forventninger har betydning for elevenes prestasjoner på tross av at lederen ikke selv møter elevene i daglige undervisning. Winter (2015) henviser til en doktorgrad av Falk Mikkelsen (2015) som dokumenterer at 5 % av karakterforskjellene mellom skolene skyldes skolelederen. Dette er antakelig et uttrykk for at ledelsens forventninger i stor grad påvirker lærerens handlinger, tilretteleggingen i undervisningen, elevenes læringsprosesser og til slutt deres summativt vurderte resultat.

Meier, Andersen, O'Toole, Jr., Favero og Winter (2015) viser at skoleledelse i ulike land har ulik grad av innflytelse på karakterene i skolen sin. Forskjellene er knyttet til grad av autoritet, handlefrihet og samspillet mellom ledelsen og de ansatte i skolen. Det er derfor grunn til å tro at skoleledere som oppnår høy grad av legitimitet blant sine ansatte, også med sine forventninger vil kunne oppnå høyere grad av påvirkning.

Ledere som formulerer visjoner og skaper forventninger om å nå disse, har ifølge Robinson (2011) positiv innvirkning på elevenes karakternivå, og hun viser at en visjon bare blir tomme ord hvis den ikke kan omsettes i praksis. En visjon må knyttes til spesifikke mål. Robinson henviser også til en undersøkelse (Barnett, McCormick & Connors, 2001) blant rektorer i australske videregående skoler, hvor de fant at «jo sterkere rektors tilbøyelighet til abstrakte visjoner var, jo mer negativ var lærernes reaksjoner» (Robinson, 2011, s. 54). Winter (2015) legger vekt på at høye forventninger må kombineres med høy tillit:

Det er således bemerkelsesverdige, at elever lærer mere på skoler, hvor lederne kombinerer høje forventninger og høj tillid til lærerne, både i denne undersøgelse af ledertyper – og specielt de proaktive ledere, hvis skoler opnår de bedste

resultater – og i undersøgelsen af betydningen af lederforventninger ovenfor. Disse proaktive ledere med gode resultater foretager også i høy grad mål- og resultatstyring (performance management), ligesom de involverer sig meget i lærernes undervisningspraksis. (side 6)

Skolelederen har altså positiv innvirkning på arbeidsmiljøet, skoleutviklingen og også elevenes læring, når det legges til rette for å arbeide med høy kvalitet basert på høye forventninger. Også klasseledelse basert på visjoner og høye forventninger kan bli en slags selvoppfyllende profeti, såfremt visjoner, mål og intensjoner er lokalt forankret og realistiske (Jussim, 1989).

Skolelederens forventninger får, som vi ser ovenfor, betydning for arbeidstakerens opplevelse og prestasjon, men effekten forsterkes hvis skolelederen inngår i et samarbeid med lærerne. Robinson (2011) hevder at en skoleleders deltakelse i læreres læring og utvikling, er den lederdimensjonen med mest kraft og betydning for elevenes læring. Hun finner at på skoler hvor ledelsen involverer seg aktivt i læring og utvikling, der mestrer rektor i større grad å delta i diskusjoner om undervisning. Når rektor er aktiv i diskusjoner, vil hun gjennom sin deltakelse ha større mulighet til å forstå språk og konsept ved utviklingsarbeidet (s. 105). Hargreaves og Fullan (2016, s. 181) refererer til forskning som finner at ledere som er tett på elevenes læringsutbytte og læreres læring, har størst effekt på elevprestasjoner. Dette er ledere som kjenner sine ansatte, investerer tid og energi i jobben de gjør, og som er bevisste på hvordan de kollektivt kan få de ansatte til å engasjere seg og yte på jobben.

På samme måte som ledelsen har forventninger til lærerne, har også lærernes forventninger til utviklingsarbeidet betydning for utfallet. Å bruke tid i oppstartsfasen til å diskutere målsetting som gir retning for felles arbeid, er vesentlig (Stenshorne, 2017). Er det enighet om målene og deres relevans for praksis er det enklere å skape en felles forpliktelse og et engasjement i arbeidet (Robinson, 2011). Dette krever konstruktiv kommunikasjon og utvikling av gode relasjoner med evne til å forplikte seg og arbeide med problemløsning for å nå målene.

Sannsynligheten for at lærerne engasjerer seg i en aksjonslæringsprosess, er langt større hvis de opplever den som meningsfull og med god sammenheng til det daglige arbeidet i klasserommene. Jo nærmere

utviklingsarbeidet er knyttet mot læreres hverdag, jo større engasjement og entusiasme i et profesjonelt læringsfellesskap (Madsen, 2010).

Metodevalg

Studien har et kvalitativt design og utforsker forventningers innvirkning på aksjonslæringsprosessene. Sagt på en annen måte har vi søkt å få frem forståelse for fenomenet *forventning* slik det fremstår innenfor en naturlig kontekst (Stake, 2005).

Undersøkelsen baserer seg på et strategisk utvalg med tre skoler i en kommune: Marka, Stranda og Bygda skole. Deltakerne var lærere, skoleledere og forskere. Som aksjonsforskere har vår rolle vært tosidig – vi har kommet inn i praksisfeltet som utenforstående observatører, og samtidig har vi vært aktive deltakere i utviklingsarbeidet. Likeverdighet er vanskelig når vi kommer fra universitetet inn i skolene. Vi har hatt rollen som utenforstående og har avdekket noen mulige problemstillinger og samarbeidet med deltakerne om å gjennomføre løsningsmuligheter i utviklingsarbeidet (Zuber-Skerritt, 1992a). Vi har kunnet trekke teori inn som redskap, mens skolenes deltakere har hatt kunnskap om konteksten og har vært eksperter på praksis. Aksjonsforskningen har først og fremst vært praktisk, siden erfaringer og forståelse skulle bidra til utvikling og forbedring av praksis. Samtidig har vi hatt som mål å være deltakende i et samarbeid mellom skolens deltakere og forskere. Sist, men ikke minst er denne forskningsformen utviklende med sin kritiske og fortolkende tilnærming.

Data er hovedsakelig innhentet gjennom lydinnspilling fra møter med utviklingsgruppen ved skolene, bestående av rektor, avdelingsledere, resurslærere og tillitsvalgte. I tillegg utgjør logger og tekster fra lærernes individuelle og kollektive ITP-prosesser, bakgrunnsdata for analysene. Disse tilpassede og strukturerte prosessene ga oss tekst som empirisk data om det pedagogiske personalets refleksjoner og handlinger (Bjørnsrud & Nilsen, 2018).

Konkrete forbedringer av skolenes praksis var et prioritert mål, samtidig som prosessene hvor ny kunnskap hadde kommet frem, skulle dokumenteres (Zuber-Skerritt, 1992b). Underveis i arbeidet dukket spørsmålet

om forventningenes betydning opp. Alle hadde forventninger, men forventningene var forskjellige avhengig av våre ulike roller i prosjektet.

For å avdekke og undersøke betydningen av forventningene analyserte vi kjernedata i form av lydopptak, men også forskerlogger og lærernes tekster. Vi lette etter utsagn og handlinger som kunne be- og avkrefte om, og eventuelt hvordan, forventninger har betydning for samarbeidet, tiltakene og læringen i grensesonene mellom oss som utenforstående deltakere og skolens deltakere. Hensikten var å finne mening gjennom fortolkning av deltakernes ytringer og samspill. Relevante deler av datamatamaterialet ble analysert for å synliggjøre mønstre og kategorier gjennom gjentatte kategoriseringsprosesser etter prinsipper fra den konstant komparative analysemetoden (Strauss & Corbin, 1998). Med teorien og forskningsspørsmålet som utgangspunkt for analysen oppsto de tre kategoriene: *forventninger til samarbeid*, *forventninger til felles mål* og *forventninger og læring*.

I teksten som følger, presenteres empiriske bilder som belyser de ulike kategoriene fra henholdsvis Bygda, Marka og Stranda skole.

Drøfting av empiriske bilder

De empiriske bildene som følger, bygger på våre analyser av data. Direkte sitater er satt i *kursiv*. Tekst er enkelte steder endret fra dialekt og muntlige formuleringer til en sjanger nærmere skriftspråket for å sikre at innholdet i deltakernes ytringer kommer tydelig frem.

Forventninger til samarbeid

Loggføring fra de første møtene på de tre skolene viser at forventningene til strategien «skolebasert kompetanseutvikling» var ulik. Noen lærere forventet at veiledere, senere omtalt som utviklingspartnere, fra universitetet skulle komme inn som *kursholdere*. Lærernes egen aktørrolle med bidrag til mål og retning på utviklingsarbeidet skulle først tre i kraft etterpå. Dette ble møtt med utviklingspartnernes forståelse av at et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt skulle styres av skolene. Det var forventet at utviklingspartnernes arbeid skulle avklares sammen med deltakerne og rettes mot deltakernes aksjoner. Man hadde altså ulike

forventningene til om utviklingspartnerne skulle stå frem som eksperter med overordnede svar på alle spørsmål, eller delta likeverdig.

Sentralt i organiseringen av UiU formidlet man både forventninger til at skolene skulle lede de skolebaserte prosjektene og at lærerutdanningsinstitusjonene skulle være «utviklingspartnere» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ved oppstarten og gjennom det innledende pilotprosjektet hadde UH-sektoren betegnelse som «tilbydere». Å benevne deltakerne fra universitet og høyskoler som *tilbydere* viste seg å skape en situasjon hvor noen som er eksperter på en overordnet teoretisk forståelse «viser veien». Samtidig ønsket man å etablere et skolebasert utviklingsprosjekt hvor de som eier og kjenner til muligheter og utfordringer (og er eksperter på egen situasjon), skulle ta tak i disse. Et dilemma som kunne føre til læring eller kunne føre til at situasjonen låste seg (Engeström, 2001).

Et slikt dilemma opplevde vi da partene møttes i starten av prosjektsamarbeidet. En av lærerne på Marka skole fortalte: «Det tok litt tid å finne ut av roller i starten, men det har blitt en sammenheng etter hvert. Det skulle jo være ressurslærere, utviklingsveiledere og universitetet, og hvem skulle gjøre hva?» Deltakerne opplevde spenningene og fant løsninger. I arbeidet med dette lærte man noe, og samtidig dukket nye dilemmaer opp. En slik ny problemstilling var at det ikke kun var et spørsmål om å finne rollene som skole eller universitet i dette samarbeidet, det var mange flere aktører i sving. Allerede før prosjektet var satt i gang, hadde direktoratet utviklet en komplisert struktur med mange flere aktører som skulle finne rollene sine. Ressurslærere og utviklingsveiledere var to av disse gruppene. Ressurslærerne var lærere i skolene som hadde søkt om, og fått lov til, å støtte lærerne med didaktisk kompetanse og kunnskap i prosjektene lokalt. De var ikke formelt en del av skoleledelsen. Den overordnede prosjektledelsen etablert av direktoratet hadde nok tidlig sett at rollefordeling kunne bli en utfordring. De hadde allerede fra prosjektstart etablert et samlingsbasert tilbud for både ressurslærere og skoleledere hvor man fikk innspill til hvordan rollene, reglene og arbeidsfordelingen kunne organiseres. I tillegg fikk disse gruppene faglige innspill for å heve kompetansen og faktisk kunne fungere på et høyere nivå enn kollegene i akkurat dette prosjektet.

Rektor ved Stranda skole fortalte at en suksessfaktor var å etablere en «ressursgruppe med rektor, ressurslærere og tillitsvalgte». Denne gruppen

skulle sammen drive prosessen fremover. Mange rektorer i UiU involverte tillitsvalgte i arbeidet. Men den kompliserte strukturen økte sannsynligheten for spenninger og eventuelle konflikter. Samtidig inkluderte man et nytt perspektiv og fikk dette drøftet allerede før og mens endringer var satt i verk. Tillitsvalgte befant seg i en nøkkelposisjon for kontakt ut mot alle lærerne.

Med mange aktører og grupper av aktører økte både mengden av forventninger og risikoen for at man hadde ulike forventninger. En av ressurslærerne på Stranda fortalte følgende om satsingen i utviklingsarbeidet:

Den profesjonaliteten og det at vi opplever et forventningstrykk, er positivt i alle sammenhenger. Når vi skal på en samling på universitetet, så veit jeg at det kommer noen forventninger der. Enten forventninger til metode som skal brukes, som jeg kanskje er usikker på, noe som gjør at jeg forbereder meg noen prosent mer aktivt i forkant. Eller personalet som opplever forventninger fra oss i ressursgruppa, vi har noen forventninger til dem før samlingene i plenum. De forventer også at vi [fra ressursgruppa] kommer med noe som er konkret, når vi møtes. Alle har noen forventninger gjennom hele prosessen, og det har vi kanskje ikke opplevd på samme måte før.

Ressurslæreren opplevde at forventningene skapte fremdrift i prosjektet, og at dette trykket var sterkere enn tidligere. Det er uklart om grunnen til dette nå var større forventninger fra direktoratet, og også mer penger, noe som kan knyttes til forventet utbytte, eller om det var fordi det var større forventninger lokalt, noe som kan knyttes til forventninger fra mange aktørgrupper. Men at forventningene som krysses når mennesker møtes i grensesonene, øker trykket for utvikling, virker ganske klart.

Denne ressurslæreren var samtidig tillitsvalgt og kunne derfor ta opp og diskutere prosjektet på flere arenaer. Han beskrev videre hvordan han som tillitsvalgt på Stranda skole hadde tatt med seg planer og tanker fra UiU inn på klubbmøter: «*Her har lærerne kunnet ta ut frustrasjon, og jeg har kunnet formidle tilbake til ledelsen og ressursgruppen. Jeg kunne si at "det må vi tenke på, og nå har vi en utfordring"*». Når de samme deltakerne er aktører på ulike arenaer, øker kompleksiteten. Da kan uenighetene, misforståelsene og spenningene øke, men det gir samtidig flere arenaer til å behandle disse spenningene på. Hvis deltakerne har tilegnet seg og

mestrer strukturen for ekspansiv læring, kan denne økte kompleksiteten også føre til flere arenaer for ekspansiv læring. Samtidig er det alltid en risiko for at økt spenningsnivå kan øke konfliktnivået, slik at situasjonen kanskje låser seg og lærings situasjonen bryter sammen (Engeström, 1987).

Da prosjektdeltakerne møttes på ulike arenaer, kom det frem at forventningene bygget på tidligere erfaringer, og at det historiske perspektivet i aktivitetsteorien og teorien om ekspansiv læring (Engeström, 1987, 2001) hadde betydning. På Marka skole brukte man benevnelsen *aksjonslæringsløyper*, som beskriver et arbeid hvor man systematisk arbeider med planlegging, gjennomføring, evaluering og ny planlegging av undervisning for å fremme elevenes læring. Dette gjentas gang på gang, derav benevnelsen *løyfe*. En lærer på Marka skole beskrev forventninger om «*aksjonslæringsløyper med refleksjon*» og at «*refleksjonene skulle danne retning for veien videre*». Han mente at «*løyfene med tiden har kommet litt under huden som en metodikk med bruk av ITP (individuell, team, plenum) delingskultur og aksjon*». Denne læreren argumenterte, helt i tråd med Engeström (1987), for at tidligere erfaringer fikk betydning for nåværende deltakelse, i dette tilfellet som kunnskap og erfaring med en nyttig struktur. På samme måte kan vi ifølge Fines (2002) si at forventninger ble bygget opp i et gradvis samspill mellom lærerne basert på deres tidligere erfaringer med utviklingsarbeid og tanker de hadde om samarbeid og utbytte.

Begrepet aksjonslæringsløyfe ble også brukt av en utviklingspartner fra universitetet, som har erfaring med denne strukturen. Erfaringene til denne utviklingspartneren hadde tidligere fått betydning for et utviklingsforløp på en annen skole. Rektor ved Stranda skole sa:

Vi hadde jo egentlig lagt alt innhold i utviklingstiden for hele våren, og så satt vi der og la fram planen, da skjønnte vi på deg (fra UH) at du var sånn passe. ... hm. ... er det dette dere skal gjøre, og så snudde vi helt. Du stilte noen spørsmål som gjorde at vi måtte tenke gjennom på nytt. Vi skjønnte at aksjonslæringsløyper med refleksjon skulle danne utgangspunkt og vise retning videre, og vi kunne ikke ha alt innhold klappet og klart for hele våren. Aksjonslæring var å leve litt med det uferdige.

Før samarbeidet startet, hadde rektor og utviklingspartner ulik forståelse av strukturen for arbeidet. Vi kunne med andre ord observere flere stemmer med ulike synspunkt og interesser. Ifølge Engeström (2005) vil et aktivitetssystem alltid bestå av flere stemmer og motsetninger som brynes mot hverandre, i dette tilfellet rektor og utviklingspartner. Etter samtaler revideres denne forståelsen, og man enes om en felles retning. Sterk struktur kan stenge noen kreative rom, og deltakerne hindres i å oppnå maksimalt utbytte av samarbeid, utvikling og læring. Svak struktur støtter ikke deltakerne i lærings- og endringsprosessene. En utfordring er da at behovet for struktur kan være forskjellig, eller at ulike profesjoner har ulik kultur for organisering av struktur. Funn i dette prosjektet viser at dette er viktig å ta opp i samarbeidet i grensesonene. I dette tilfellet forholdt den ene parten seg spørrende, mens den andre parten så behovet for å endre og tilpasse seg. I en slik situasjon er det mulig å finne en felles struktur påvirket av begge parter, slik vi ser under Engeströms prinsipp om endring som muliggjøres gjennom sykluser over tid.

I sin forståelse av begrepet aksjonslæringsløyfe la rektor ved Stranda Skole vekt på at slike løyfer med aksjonslæring omfattet prosesser hvor man ikke alltid når et eksakt mål, men hele tiden jobber i en prosess hvor man ikke er helt ferdig. Det vil alltid være noe mer man kan tenke seg å oppnå gjennom å stille spørsmål til eksisterende praksis, analysere, reflektere og prøve ut nye forslag i tråd med den ekspansive læringsssirkelen (Engeström & Sannino, 2010).

Denne empirien viser at ulike aktører har ulike erfaringer, ulike arbeidssituasjoner og dermed ulike forventninger til utviklingsarbeidet. Vi møtes med hver vår bakgrunn og mål for arbeidet (Fines, 2002). Når disse forventningene blir synlige, dannes grunnlaget for nytenkning. Våre ulike forventninger får på denne måten betydning for forløpet og resultatet av samarbeidsprosessene.

Forventninger til felles mål

Våre handlinger styres av våre mål. Når vi som deltakere ser et nyttig og hensiktsmessig utbytte, så tilrettelegger vi våre handlinger for å oppnå dette. Våre erfaringer, vår rolle, vårt samspill med andre og våre

forventninger får betydning for hva som er nyttig, hensiktsmessig og gir mening for oss. Aktivitetssystemet er preget av flerstemmighet med ulike synspunkt, og endring skapes gjennom lange sykluser (Engeström & Sannino, 2010). Det er altså ikke en fastlåst posisjon, hvor et mål ligger fast til det er nådd, men en situasjon i endring. Som rektor sa ovenfor: *Vi må leve med det uferdige.*

Deltakerne gikk inn i prosjektet med ulike forventninger til målet for hva de skulle jobbe med. Før et lærerkollegium og skoleledelsen fikk snakket sammen, kunne bakgrunnen for valg av mål variere. Lærerne kom direkte fra utfordringene i klasserommene, mens ledelsen både hadde et annet perspektiv og trengte litt tid og forklaring for å vite hva som var mest aktuelt. Denne situasjonen kunne beveges når deltakerne snakket sammen på tvers av grensene. En av lærerne ved Stranda skole sa:

Da vi startet hadde ledergruppen, med bakgrunn i ståtedsanalysen, bestemt at lesing skulle være et sentralt tema, og da var det litt sånn blanda mottakelse [blant lærerne]. Ungdomsskolelærerne var litt negative, og vi på barnetrinnet var sånn: “Wow, skal vi få være med” – det var litt gøy. Men da vi hadde *gjennomført en SWOT-analyse* sammen med utviklingsveiledere (den var proff), da tror jeg personalet synes det ble veldig bra. Vi ble litt gira og har greid å holde trykket oppe underveis.

Planen fra ledelsen passet kun delvis til lærernes forventninger og behov. Utviklingsveilederne kom inn med et redskap som viste hvor det kunne være nyttig å sette inn og gjennomføre en SWOT-analyse (strengths–weaknesses–opportunities–threats). I dette tilfellet viste den, på troverdig vis, at nettopp lesing ville være et hensiktsmessig sted å starte. Fordi analysen ga mening for deltakerne, fikk den også betydning for kommende forventninger og dermed mening, holdninger og handlinger. I tråd med ekspansiv læring startet det med en «forstyrrelse» hvor det ble stilt spørsmål ved eksisterende praksis (Engeström & Sannino, 2010).

Ved samme skole beskrev rektor at ressursgruppen hadde laget oppdrag hvor det var «*synlig og klart hva som skal gjøres og hva som var målet*». Det ble fulgt opp av en «*felles erfaringsdeling over hva man ønsket å jobbe med*». Det er ikke alltid at det som er synlig og klart for den ene

deltakeren i arbeidet på tvers av grensene, er like forståelig for den andre. Det kan derfor være en strategi for å fremme dette samarbeidet at man selv prøver å formulere seg tydelig, presentere dette for samarbeidspartnere, diskutere og reflektere over hvordan alle forstår oppdraget, slik at man opparbeider seg en felles forståelse for hvilke handlinger som skal til for å nå målet. Selv om målet (objektet) var uklart i begynnelsen, bidro forhandlinger og samarbeid med klargjøring (Engeström, 2005). Det var det rektor kort beskrev ovenfor. Rammen var en felles forståelse av et mål og at alle deltakerne skulle bidra for å nå dette målet.

På Bygda skole ble det fortalt at de «*har avsatt mye og lang tid*». De hadde gjennomført aksjoner med lesestrategier, hatt refleksjonsprosess individuelt, i team og i plenum. Alle hadde fått avsatt tid til å observere kolleger. Å bruke tid og ressurser var også en måte å vise forventninger til å nå et felles mål. Tid som ressurs er en mangelvare ved mange skoler, å få tildelt tid til et utviklingsprosjekt vil, uten at noe blir sagt, også være et signal om at man bør delta og gjerne ta et steg nærmere målet.

Forventninger og læring

Utbyttet og læringen av samarbeidet så ut til å overgå forventningene på disse skolene. Rektor på Bygda skole kom med følgende uttalelse:

Alle uten unntak sier at dette må vi gjøre mer. Dette må vi fortsette med og ikke slutte. Alle er i gang med noe. Vi har vært gode til å sette av tid, jobbe i bolker hvor vi har fokus på akkurat det vi har bestemt. Det er veldig viktig at lærerne har oppdaget at de kan mye – så får vi hentet fram ressurser og de får input. Så deilig å få anerkjennelse og at andre ser hva du gjør, og få tilbakemeldinger. Som mange andre klasserom i Norge har døra vært lukket til klasserommet, men nå er vi inne og ser, opplever og oppdager at det er helt fantastisk hva folk kan.

Rektor på Bygda skole hadde noen forventninger som gjorde at det ble satt av tid til utviklingsarbeidet og lærerkollegiet fikk medvirke, men det var også forventet at man jobbet sammen mot et felles mål. Slike mål vil variere noe fra skole til skole, da man må sikre at arbeidet kan knyttes til spørsmål som lærerne oppfatter som meningsfulle og utfordrende,

knyttet mot eksisterende praksis (Madsen, 2010). Samtidig ga rektor i dette tilfellet uttrykk for at resultatet oversteg forventningene. Å sette av tid, å jobbe individuelt og i grupper med presentasjoner og diskusjoner i plenum, var en suksessfaktor som ga innsikt i hva kolleger kunne bidra med, og samtidig åpnet for input og læring. Lærerne møtte ikke kun forventninger, men også anerkjennelse for kunnskap og handlinger som profesjonelle yrkesutøvere. Dette førte til ytterligere åpenhet for samarbeid og innsikt i hverandres arbeid, ved at *«dørene til klasserommene oppleves som mer åpne»*. Antakelig er dette en metafor som forteller at man reagerte positivt på å samarbeide med, og bli observert av, både kolleger og skoleledelse.

Et tettere samarbeid førte også til at lærerne ble bedre kjent med hverandre. Man ser ikke kun hverandres svake sider, men også de sterke. En av lærerne på Bygda skole fortalte at hun har *«oppnådd gjensidig høyere respekt for en kollega»* og at *«det oppleves som en støtte»*. Man er ikke i samme grad ensom i arbeidet når man tør å åpne seg, og når man opplever at kolleger har kunnskap og profesjonsutøvelse man kan støtte seg til. Rektor ved Bygda skole delte lærernes forståelse av utviklingen på skolen og fortalte at de *«er på vei til å bli en VI-skole som jobber sammen og backer hverandre opp»*. Man lyktes med å fremme et lærende fellesskap hvor man med alle lærerne som deltakere ble tryggere på hverandre og lærte og utviklet seg sammen. Denne opplevelsen av å være deltaker i et læringsfellesskap hvor man både respekterer og støtter hverandre, var basis for felles læring og utvikling og kan betegnes som et profesjonelt læringsfellesskap (Emstad, 2012; Hargreaves & Fullan, 2016).

Samtidig handler profesjonsutøvelse i læreryrket om mer enn å kunne snakke med kolleger, det er mye undervisningsarbeid i klasserommene også. Endring kan oppstå som ideer i samtaler og begrunnes i felles refleksjoner, men først når de har funnet veien til klasserommet, har det skjedd noe. Dette var et grunnleggende prinsipp i UiU som også kom til uttrykk i den samme lærerens uttalelser da han fortalte at *«å gjøre noe sammen i personalgruppen har vært viktig: ikke bare si ting, men gjøre noe»*. Hva hver enkelt gjør, vil avhenge av situasjonen og av den læringen som har skjedd i prosessen. Dette bygger naturlig på tidligere erfaringer og nåværende forventninger til hvilke muligheter som foreligger, men store så vel

som små endringer er uttrykk for at den enkelte læreren har lært noe og har utviklet seg. Når mange lærere har lært noe innenfor samme feltet, på vei mot de samme målene, har det skjedd noe i det felles systemet. Når også ledelse og deltakere fra universitetet har innvirket på dette systemet og selv endret forståelse, da har samarbeidet i grensesonene ført til læring vi kan betegne som ekspansiv (Engeström, 2005). Gjennom prosessene har arbeidet ekspandert fra å være utydelig med svak forståelse til gradvis å få retning, innhold og, ikke minst, sette spor i lærerens praksis.

Med bakgrunn i empirien ovenfor ser vi at det å krysse grenser og samarbeide i grensesonen kan føre til læring. Ledelse og lærere har krysset grenser, utviklingspartnere fra universitetet og ansatte i skolen har møttes over grensene, utviklingsveilederne og ressurslærerne har inngått i grensesprengende samarbeid på kryss og tvers. UiU var tilrettelagt og ble gjennomført på en måte som støttet dette arbeidet i grensesonene. Samtidig har vi blitt bevisst nye grenser. Det har blitt synlig at det også eksisterer grenser mellom lærerne og deres ulike, individuelle praksiser. Samarbeidet mellom lærerne blir også til et samarbeid i grensesonene som et resultat av grensekryssing.

UH-deltakernes forventninger om å komme frem til endringer i klasserommet, lærernes forventninger om at dette skulle bli mer enn prat, og skolelederens forventninger om at dette prosjektet skulle forankres systemisk, og også ha en betydning for samarbeidet etter prosjektets avslutning, førte til en gjensidig læringsprosess i grensesonen.

Oppsummering

I denne studien har vi utforsket betydningen av deltakernes forventninger i et samarbeid på tvers av profesjongrensene. Alle har noen forventninger både til seg selv og til samarbeidspartnerne når arbeidet innledes. Disse forventningene baserer seg på deltakernes tidligere erfaringer og kan synliggjøres gjennom en historisk analyse (Engeström, 1999). En slik analyse øker bevisstheten om forventningene, som da fremstår som et redskap som kan skape fremdrift i utviklingsarbeid med deltakere over profesjongrenser. Analysen vil også synliggjøre motsetninger både innad i gruppene og mellom gruppene av deltakere. Hvis slike motsetninger

håndteres som grunnlag for utvikling, kan en analyse støtte læringen og utviklingen. Hvis motsetningene øker, risikerer man konflikter som hindrer samarbeid og læring, og dermed fører til motstand.

Utviklings- og læringsarbeid retter seg mot ett eller flere mål. Mål kan settes på ulike nivå, desto mer overordnet nivå, desto lettere å bli enige, men samtidig vanskeligere på en meningsfull måte å knytte målet til hverdagens praksis. Om man ønsker utvikling av undervisningen i klasserommet, slik det var i UiU, må man altså finne et nivå for målformuleringene som er overordnet nok til å samle deltakerne på tvers av grensene, men konkret nok til å oppleves som meningsfullt av deltakerne. Ifølge den ekspansive lærings sirkelen kan implementering forstås som å bli bevisst hvilke rutiner og aktiviteter som skal opprettholdes i god balanse med positiv forventning til endringen.

Når ulike grupper av deltakere møtes med sine ulike mål og forventninger, kan en analyse av situasjonen være et redskap for å vurdere mening i målene. I dette tilfellet gjennomførte man som nevnt en SWOT-analyse, men andre former for kartlegging av situasjonen kunne også få frem skolens behov. Det viktigste med analysen var at deltakerne skulle oppleve sammenheng og mening i de påfølgende målformuleringene. Hvis målformuleringene blir meningsløse i forhold til deltakerens forventninger, hva som er utfordringer og forståelse av hva som kan gjennomføres, så minker aktørens innsats og læring i samarbeidsprosessen.

Å lære tar tid, å overføre det lærte til endring av praksis tar også tid, og å endre en felles kultur tar tid. Det må altså settes av tid for at aksjonslæring kan gjennomføres. Samtidig så gjør ikke læringen og endringen seg selv, så tiden som settes av, må fylles med innhold som gir mening. Strukturen rammer arbeidet inn og støtter fremdrift. Både mening og struktur må forhandles av deltakerne i grensesonearbeid, og deres forventninger har betydning for resultatet. Denne studien viser at det er nødvendig å sette av tid til å ta deltakerne og deres forventninger på alvor.

Når så mange deltakere uttrykker at dette prosjektet var annerledes enn tidligere utviklingsprosjekt fordi man kunne bruke både ressurslærernes, utviklingsveiledernes og universitetspartneres innspill i det daglige arbeidet, da er dette dokumentasjon for at et slikt samarbeid over yrkesgrensene er nyttig og fører frem. Men vi ser også at det er krevende

både å planlegge og å delta. Deltakerne må investere av seg selv og være villige til å gå inn i læringsprosesser i et tredje rom. Kolleger som opplever at de allerede vet og kan, allerede er gode nok, vil være vanskelig å inkludere i læring i grensesonene. Men de er kanskje vanskelig å inkludere i utviklingsarbeid generelt (Madsen, 2010).

Vi stilte oss følgende forskningsspørsmål: Hvilken betydning har ulike aktørers forventninger for resultatet av en aksjonslæringsprosess? Det er, som studien viser, komplisert å planlegge, lede og gjennomføre et aksjonslæringsprosjekt med mange forventninger fra ulike aktører og ulike yrkesgrupper. Men studien viser også at deltakerne som håndterer møtet i grensesonen, har mye igjen i form av gjensidig støtte i utvikling og læring. Et slikt samarbeid kan føre til grensesprengende, kreative løsninger som ingen av deltakerne kunne fått frem alene.

Referanser

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Barnett, K., McCormick, J. & Conners, R. (2001). Transformational leadership in schools—panacea, placebo, or problem? *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24–46.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2018). Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 158–173. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>
- Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. *New Directions for Child Development*, 23, 93–97.
- Emstad, A. B. (2012). *Rektors engasjement i arbeidet med oppfølging av skolevurdering*. Doktoravhandling, NTNU.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10–17.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamaki (Red.), *Perspectives on activity theory* (s. 19–38). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research. Expanding activity theory in practice*. (Vol. 12). Lehmanns Media.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
- Fines, B. G. (2002). The impact of expectations on teaching and learning. *Gonz. L. Rev.*, 38, 89.
- Fullan, M. (2006). Leading professional learning. *The School Administrator*, 63(10). Hentet fra <http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=7620>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Jensen, R. & Aas, M. (2012). *Å utforske praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jensen, R. (2018). *Profesjonelt arbeid i grensesoner: skoleforbedring på tvers av virksomheter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469–480.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. 22 (2010–2011). Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Madsen, J. (2010). Må lærerne eie prosjektet for at vi skal lykkes i arbeidet med å utvikle skolen? I *Skoleutvikling i praksis* (s. 217). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meier, K., Andersen, S. C., O' Tool Jr., L. J., Favero, N. & Winter, S. C. (2015). Taking managerial context seriously: Public management and performance in U.S. and Denmark schools. *International Public Management Journal, Symposium on the State of public Management*, 18(1).
- Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Red.). (2008). *Exploring talk in school*. London: Sage.
- Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning: forskere og praktikere i gjensidig bytteforhold. I M. B. Postholm (Red.), *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosenthal, R. & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intellectual development*. NY: Holt, Rhinehart & Winston.
- Roth, W. M., Hwang, S. W., Goulart, M. I. & Lee, Y. J. (2005). *Participation, learning, and identity: Dialectical perspectives, vol. 14*. Berlin: Lehmanns Media.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 443–467). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Stenshorne, E. (2017). Ledelse er ledelse og skoler er skoler? I H. Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling – Organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013–2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vennebo, K. F. & Aas, M. (2018). Krav om praksisorientering i rektorutdanningen: Hvordan omtales dette på tilbydernes hjemmesider? *FoU i praksis*, (3), 51–68.
- Vygotskij, L. S. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winter, S. C. (2015). Elevers læring og skolelederfokus på faglighet. *SFI Tema*, 02, 1–8.
- Zuber-Skerritt, O. (1992a). *Action research in higher education. Examples and reflections*. London: Kogan Page.
- Zuber-Skerritt, O. (1992b). *Professional development in higher education. A theoretical framework for action research*. London: Kogan Page.