



# Aksjonslæring som grunnlag for utvikling av lærerstudenters U-kompetanse i FoU-oppgaven

Yngve Antonsen, Odd Arne Thunberg og Svein-Erik Andreassen

## SAMMENDRAG

Den nye norske femårige grunnskolelærerutdanningen har som mål at studentene skal utvikle sin FoU-kompetanse. I artikkelen undersøker vi hvordan aksjonslæring i FoU-oppgaven kan bidra til lærerstudenters kompetanse i utviklingsarbeid. Vi har induktivt og deretter deduktivt analysert 51 kvalitative semistrukturerte intervjuer med lærerstudenter som har gjennomført aksjonslæring som en del av FoU-oppgaven på det tredje året av en femårig integrert masterutdanning. Vi har komplementert datamaterialet ved å analysere fire av studentenes FoU-oppgaver. Det teoretiske begrepsapparatet for den deduktive analysen er Dales (1989) kompetanseområde K3, som dreier seg om læreres kompetanse i utviklingsarbeid. Til K3 knytter Dale tre kjennetegn: konstruksjon av hverdagsteori, forskningsavstand til egen praksis og kritisk drøfting i førsteperson. Studien viser at aksjonslæring i FoU-oppgaven bidro til å gi lærerstudentene kompetanse, som de brukte til å reflektere over og forbedre sin egen praksis, i tråd med Dales tre kjennetegn på K3-området. Studien viser imidlertid også at utdanningsinstitusjonen sendte studenter ut i praksis uten å ha forberedt praksislærerne på aksjonslæring og etablering av et lærende partnerskap.

**Nøkkelord:** aksjonslæring; FoU-kompetanse; FoU-oppgave; lærerstudenter; lærerutdanning

Yngve Antonsen,  
UiT Norges arktiske  
universitet,  
e-post: [yngve.  
antonsen@uit.no](mailto:yngve.antonsen@uit.no)

Odd Arne Thunberg,  
UiT Norges arktiske  
universitet,  
e-post: [odd.a.  
thunberg@uit.no](mailto:odd.a.thunberg@uit.no)

Svein-Erik Andreassen,  
UiT Norges arktiske  
universitet,  
e-post: [svein.erik.  
andreassen@uit.no](mailto:svein.erik.andreassen@uit.no)

## ABSTRACT

### *Action learning as a basis for the development of teacher students' D competence in the R&D thesis*

The new Norwegian five-year teacher education for primary and lower secondary school aims for developing students' R&D competence. We examine how action learning in the R&D thesis can contribute to teacher students' competence in development work. This is

done by inductive and then deductive analysis of 51 qualitative semi-structured interviews with teacher students who have completed action learning as part of the R&D thesis in the third year of their five-year integrated master's education. In addition, we examined four of the students' R&D thesis. The theoretical framework for the deductive analysis is Dale's (1989) third area of competence, K3, which is about teachers' competence in development work. Dale attaches three characteristics to K3: construction of everyday theory, research distance to own practice and critical discussion in the first person. The study shows that action learning in the R&D thesis contributed to giving the teacher students competence, that they used to reflect on and improve their own practice; this is in line with Dale's three characteristics in the K3 area. However, the study also shows that the educational institution sent students out for internships without having prepared the internship teachers for action learning and the establishment of a learning partnership.

**Keywords:** *action learning; R&D competence; R&D thesis; teacher education; teacher students*

## Innledning

Lærere med forsknings- og utviklingskompetanse (FoU-kompetanse) har de beste forutsetninger for å være aktører i læring, utvikling og forbedring av skolen, ifølge erfaringer fra det finske utdanningssystemet (Toom et al., 2010) og rapporter fra en engelsk ekspertgruppe (Furlong et al., 2014). Læreres FoU-kompetanse danner et grunnlag for deltakelse i et utviklende og kollektivt profesjonsfelleskap – et samarbeid som betraktes som sentralt for skolens videre utvikling (Hargreaves & O'Connor, 2017). Inspirert av den finske utdanningen vektlegger den nye norske femårige grunnskolelærerutdanningen kompetanse i forsknings- og utviklingsarbeid (Jakhelln et al., 2019) og dybdekunnskap i færre undervisningsfag. I tråd med ambisjonene om økt FoU-kompetanse etter utdanningen skal lærerstudentene mestre å observere, analysere og utvikle sitt eget arbeid i skolen basert på teori (Sætra, 2018). Intensjonen er økt lærerprofesjonalitet der forskning blir betraktet som en sentral kunnskapskilde også for planlegging og gjennomføring av undervisning samt skoleutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017; Lillejord & Børte, 2017).

Ifølge forskriften for de nye grunnskolelærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b) skal studentene allerede i tredje studieår skrive en profesjonsrettet FoU-oppgave i kombinasjon mellom et undervisningsfag og faget pedagogikk og elevkunnskap. I henhold til nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen (Nasjonalt råd for lærerutdanningene, 2016a, 2016b) skal studentene i FoU-oppgaven få en innføring i forskningsmetoder, og kunne analysere sentrale spørsmål som de vil kunne møte i profesjonsutøvelsen ved hjelp av refleksjon og forskning. Vi forstår det slik at FoU-oppgaven har krav om at studentene utvikler kompetanse i utviklingsarbeid, ved at den knyttes til praksisfeltet eller andre sider ved skolens virksomhet, og mindre oppmerksomhet mot å utvikle forskningskompetanse. I tråd med dette skriver Burner og Svendsen (2020) i en kronikk at betegnelsen FoU-oppgave på tredjeåret bidrar til å vanne ut begrepet forskning, og at oppgaven burde sette søkelys på å utvikle utviklingskompetanse.

Norsk lærerutdanning har tidligere blitt kritisert for svak kobling mellom teori og praksis (Hiim, 2017) og for å gi studentene få muligheter til å lære gjennom praksis (Hammerness, 2013). Thorsen og Lundberg (2021) sier i sin studie at den nye femårige lærerutdanningen ikke vektlegger U-en i FoU og ikke hjelper studentene å koble F og U. Ifølge Hiim (2017) bør studentene i lærerutdanningen utføre aksjonslæring og aksjonsforskning, siden det vil kunne bidra til å utvikle profesjonskunnskap gjennom å møte autentiske utfordringer i skolen og samtidig kunne utføre relevant erfaringsbasert forskning. Aksjonsforskning er tidligere dokumentert som en god strategi for å fremme systematisk refleksjon hos lærerstudenter (Penney & Leggett, 2005) og for å koble teori og praksis i utdanningen (Smith & Sela, 2005). Det gir også rom for refleksjon over tid som bidrar til profesjonell utvikling (Ulvik & Riese, 2016). Penney og Leggett (2005) og Ulvik et al. (2018) argumenterer for at aksjonsforskning er en god tilnærming for at studenter kan vurdere sin praksis mer kritisk, noe som er nødvendig i et dynamisk læreryrke. Studiene til Ulvik og Riese (2016) og Ulvik et al. (2018) viser at det er behov for å sette av nok tid og rom til å fremme refleksjon og bruk av teoretiske perspektiver hos lærerstudenter også etter deres praksisperioder på skolen. Steele (2020) viser også at det er potensial for å videreutvikle et konstruktivt samarbeid med bruk av aksjonslæring i FoU-oppgaven mellom veileder, praksislærer og lærerstudent, noe som kan øke relevansen og kvaliteten i utdanningen.

I denne artikkelen ønsker vi å bidra i diskursen om bruk av aksjonslæring i lærerutdanningen på tredjeåret med formål om å fremme studentenes kompetanse i utviklingsarbeid, heretter U-kompetanse. I det følgende rammer vi inn en forståelse av hva aksjonslæring er, og skiller det fra aksjonsforskning. Kalleberg (1992) plasserer aksjonsforskning innenfor konstruktiv samfunnsforskning. Begrunnelsen for plasseringen har bakgrunn i Kallebergs skille mellom tre typer forskningsspørsmål: konstatierende, vurderende og konstruktive. Sistnevnte type spørsmål søker forbedring. I aksjonsforskning anvender forskeren konstruktive forskningsspørsmål og spør hva et sett aktører kan og bør gjøre for å forbedre sin egen eller andres situasjon (Kalleberg, 1992, s. 31–32, 2009, s. 256). En likhet mellom aksjonslæring og aksjonsforskning er at begge søker etter forbedring (Tiller, 2006). I motsetning til aksjonsforskning krever ikke aksjonslæring vitenskapelig produksjon, men den krever likevel en vitenskap-sinspirert fremgangsmåte (Revans, 1984). Både aksjonslæring og aksjonsforskning er basert på konstruktive spørsmål (Andreassen, 2015). Vi forstår at aksjonsforskere må ha kompetanse både i F og U, mens i aksjonslæringsprosjekt er det tilstrekkelig med U-kompetanse.

Aksjonslæring kan gjøres individuelt ved at en lærer arbeider med sin egen undervisning, eller som et forskende partnerskap, for eksempel mellom forskere og en skoles personale, eller mellom studenter og praksislæreren (Tiller, 2006). I og med at vi i artikkelen skiller mellom F og U, vil vi heretter anvende begrepet lærende partnerskap. I et slikt partnerskap mellom studenter og praksislærere forutsettes det et likt eierforhold til hva som ønskes forbedret i utviklingsarbeidet. Andreassen (2015) har dokumentert ulike erfaringer med studenter og praksislærere

i et aksjonslæringsprosjekt og skiller mellom partnerskap og samarbeid uten partnerskap. Praksislæreren har en svært viktig rolle i slike typer samarbeid gjennom å gi studentene tilgang, trygghet og tillit til å prøve ut ulike praksiser og forbedre dem (Andreassen, 2015).

Det er behov for å undersøke hvordan teori og praksis kobles i den nye norske femårige grunnskolelærerutdanningen, med formål om å øke studenters U-kompetanse. Konteksten for denne studien er at UiT Norges arktiske universitet (heretter UiT) i 2010 piloterte en femårig integrert lærerutdanning (Pilot i Nord, 2008). Piloten dannet senere grunnlaget for den nye nasjonale lærerutdanningen, som ble utvidet fra en fireårig til en femårig master i 2017. Ifølge studieplanen hadde FoU-oppgaven følgende innhold: «FoU-oppgaven er et mindre, praksisforankret aksjonslæringsprosjekt der studenten individuelt eller i gruppe på inntil tre personer, dokumenterer, vurderer og formidler erfaringene fra et aktuelt tema som er valgt ut på bakgrunn av teoretisk/praktisk interesse.» Oppgavens tema skulle ha et fagdidaktisk utgangspunkt (Pilot i Nord, 2008). Studentene fikk en elementær innføring i aksjonslæring som en del av undervisningen, og de skulle legge frem et oppgaveutkast for diskusjon og respons på et veiledningsseminar. I arbeidet med å utvikle FoU-oppgaven fremhevet faglærere ved universitetet at dialog, samarbeid og rolleavklaring mellom praksisveileder og student var nødvendig for å styrke forankringen i praksisfeltet. Etter praksisperioden ble studentenes aksjonslæring oppsummert med posterpresentasjoner av hverandres prosjekter før de skrev FoU-oppgaven (Pilot i Nord, 2008). Til dette arrangementet ble praksislærere, faglærere, medstudenter, ledere og andre interesserte invitert. I gjennomføringen av FoU-oppgaven skrev våre informanter oppgaven i gruppe, foruten noen få unntak som skrev alene.

På denne bakgrunnen undersøker vi i hvilken grad aksjonslæring i FoU-oppgaven kan bidra til at studentene utvikler profesjonsrelevant U-kompetanse i henhold til intensjonene. Forskningsspørsmålet er: *Hvordan kan aksjonslæring i FoU-oppgaven bidra til utvikling av U-kompetanse hos lærerstudenter?*

Artikkelen er strukturert på følgende måte: Vi redegjør i neste hovedavsnitt for teoretiske begreper som anvendes som kategorier i analysen. I metoddelen viser vi den kvalitative studiens utvalg og metoder. I resultatdelen presenterer vi resultatene fra analysen før vi diskuterer dem og vurderer dataenes kvalitet. Til sist konkluderer vi og svarer oppsummerende på forskningsspørsmålet.

## **Teoretiske begreper til bruk i analysen**

Hensikten med dette hovedavsnittet er å redegjøre for teoretiske begreper om U-kompetanse, som del av FoU-kompetanse, som vi senere i artikkelen anvender i analyse av det empiriske materialet. Det finnes ikke en entydig definisjon av læreres FoU-kompetanse i styringsdokumenter, noe som skaper uklarheter hos lærere og studenter om målet med FoU oppgaven (Thorsen & Lundberg, 2021, s. 202). Vi ser etter en mulig konkretisering av U-kompetanse i Dales (1989) norske klassiker

*Pedagogisk profesjonalitet*, der han argumenterer for at den profesjonelle lærerrollen forutsetter tre kompetanseområder:

- K1 læreres kompetanse i å undervise
- K2 lærers kompetanse i å planlegge undervisning
- K3 læreres kompetanse i å utvikle sin lærerpraksis

Vi anvender Dales K3-område som kjennetegn på U-kompetanse. Før vi redegjør nærmere for hva K3 innebærer, vil vi avklare skillet til K1 og K2.

### De tre kompetanseområdene K1, K2 og K3

K1 forstås som kompetanse i å *undervise* og handler om dyktigheten og kvaliteten i utforming av læringsaktivitetene i den umiddelbare relasjonen mellom lærer og elev (Dale, 1989, s. 43).

K2 er kompetanse i *planlegging av undervisning* og utvikling av lokale læreplaner og omfatter beskrivelser av mål en ønsker at elevene skal nå (Dale, 1989, s. 53). Funksjonelle aktiviteter i K2 handler ikke om å undervise, men å overveie, planlegge og evaluere undervisning i henhold til vedtatte, overordnede læreplanbestemmelser (Dale, 1989, s. 51).

K3-kompetanse innebærer *læring om K1 og K2 i form av konstruksjon av didaktisk hverdagsteori og kommunikasjon med kollegaer om dette*. Kompetansen handler om å kunne fremføre argumenter, grunngi standpunkter og drøfte praksis og begreper. K3 som kompetanseområde kjennetegnes for eksempel av at lærere kritiserer en vedtatt læreplan for uklare grunnbegreper, manglende sammenheng mellom begrepene kunnskap, oppdragelse og omsorg eller uklar avgrensning av lærerrollen (Dale, 1989, s. 16). Dyktig utført arbeid er ikke det samme som profesjonalitet, og lærere er ikke profesjonelle før gjennomføring av undervisningen (K1) og utvikling av lokale læreplaner (K2) er basert på didaktisk teori (K3). Dette gjenspeiler dyktighet i å legitimere gjennom å begrunne (Dale, 1989, s. 60, 71). Mulighetene for at lærere kan bidra til en funksjonell oversettelse av en vedtatt overordnet læreplan, øker jo mer K3 blir en del av yrkeskompetansen (Dale, 1989, s. 18).

### K3 delt i tre kjennetegn på U-kompetanse

K3-området i skolen som profesjonell organisasjon gir seg utslag i tre uttrykk (Dale, 1989, s. 61) for U-kompetanse, som vi har valgt å dele i bokstavene a, b og c for å skille dem fra hverandre i denne studiens analyse:

- K3a) læreres kompetanse i konstruksjon av didaktisk hverdagsteori
- K3b) læreres kompetanse i å ta forskningsavstand til egen praksis
- K3c) læreres kompetanse i kritisk drøfting i førsteperson

Vi anvender de tre kjennetegnene senere i artikkelen som koder når vi deduktivt ser etter studenters arbeid på K3-området.

K3a) *Læreres konstruksjon av didaktisk hverdagsteori* handler om deres evne til å undersøke, analysere og drøfte, for eksempel et skoleutviklingsprosjekt, undervisningsopplegg eller nasjonal læreplan. Dette krever at en konstruerer tankerekker i organisert form (Dale, 1989, s. 62), f.eks. gjennom at skoleledere og lærere systematiserer og foredler egne erfaringer.

K3b) *Læreres forskningsavstand til egen praksis*: Dales originale uttrykk for dette i K3 er «forskningsinstitusjoner», men han presiserer at det ikke er å regne som skikker og praksiser i en skole, men som forskningsbasert undervisning. Det innebærer at læreren er i stand til å ta forskningsavstand fra sin egen praksis (Dale, 1989, s. 63). En premisse er at skolen har etablert fora som stiller systematiske spørsmål om yrket, og undring over det som umiddelbart ikke er forståelig, som tåler tvetydigheter og utforsker ideer, former og begreper. Langvarige refleksjoner i konsentrert form er da en forutsetning. En betingelse er også å kunne isolere seg fra andre kollegaer for å kunne fastholde forandringer og bevegelse i oppbygningen av et resonnement (Dale, 1989, s. 63).

K3c) *Læreres kritiske drøfting i førsteperson*: Dale betegner denne type kompetanse som «argumentative dialoger». Dette kan karakteriseres som profesjonens begrunnelsesnivå (Dale, 1989, s. 66). Dersom en i skolen bare utvikler kompetanse på å undervise (K1) og å utvikle lokale læreplaner (K2), oppstår kun kompetanse i tredjeperson. Dale (1989, s. 67) forklarer at kompetanse i kritisk drøfting i førsteperson *ikke* dreier seg om redegjørelse eller informasjon om forhold andre har vedtatt eller besluttet. Uten denne kompetansen er en ikke selv til stede som subjekt og som relevant kilde for spørsmål om gyldighet. Ved kritisk drøfting i førsteperson kan gyldighet bare begrunnes gjennom samtaler der en må svare for seg selv, ikke bare svare for andre eller på andres vegne. Kritisk drøfting i førsteperson krever begrunnelser der vi selv er ansvarlig overfor det som blir sagt eller gjort (Dale, 1989, s. 67).

UiTs læringsutbyttebeskrivelser i emneplan for lærerutdanningens FoU-oppgave samsvarer med kompetanse i K3. For eksempel læringsutbyttebeskrivelser som

- planlegge, gjennomføre og vurdere et mindre utviklingsprosjekt i egen praksis
- samhandle med studentkollegaer, veiledere og andre for å utvikle egen praksis
- kritisk vurdere egen praksis ved hjelp av forskningslitteratur, vitenskapelige metoder og vitenskapsteoretiske og profesjonsetiske perspektiv. (UiT Norges arktiske universitet, 2021)

Ingen av disse eksemplene på læringsutbyttebeskrivelser etterspør kompetanse i K1 og K2. Beskrivelsene etterspør ikke kompetanse i F (forskning), men i U (utviklingsarbeid). Slik vi ser det dreier derfor FoU-oppgaven seg om K3.

## Metode

Det kvalitative datamaterialet for denne studien består av to intervjustudier med totalt 51 studenter som har fullført femårig grunnskolelærerutdanning, samt analyse av fire FoU-oppgaver ved UiT.

### To intervjustudier og fire FoU-oppgaver

I intervjustudie 1 gjennomførte Andreassen og Thunberg et fokusgruppeintervju med fem lærerstudenter om deres FoU-erfaringer i sluttfasen av deres utdanning i 2017. Disse studentene hadde presentert funn og refleksjoner fra sine FoU-oppgaver om aksjonslæring på konferanser for forskere og praktikere og dermed nådd et utvidet publikum. Før intervjustudie 1 hadde de fem uttalt at de hadde lært mer om sitt eget FoU-prosjekt gjennom arbeidet med å presentere det på konferanser. Vi ble nysgjerrige på hva de hadde lært, og slik ble disse fem valgt ut fordi de hadde kunnskap om temaet, og derav er de et strategisk utvalg, jf. Maxwell (2012, s. 98). Utvalget kan videre beskrives som en marginalgruppe, som av Mellin-Olsen (1996, s. 28–29) defineres som en gruppe med personer som har særegen verdi for forskningen. Det er vanlig å lage kriterier for å inngå i en marginalgruppe (Mellin-Olsen, 1996, s. 28–29). Kriteriene for utvalget var at studentene uttrykte stor interesse for å utvikle kunnskap om FoU-kompetanse og kompetanse i å utføre aksjonslæring. Dermed ville disse studentene også mulig kunne bidra med valide data relatert til denne artikkelens forskningsspørsmål.

Fokusgruppeintervjuet hadde en varighet på én time, og det ble anvendt en semistrukturert guide med åpne spørsmål om studentenes erfaringer med FoU-oppgaven og presentasjoner av denne. Intervjuguiden var bygget opp rundt Tiller og Geddas (2017) konstruktive metodikk for aksjonslæring ved bruk av begrepene *gjort – lært – lurt*.

Fokusgruppeintervjuet bar preg av en åpen dialog hvor det var rom for at studentene kunne fremme kritiske synspunkter som forskerne ikke hadde forventet på forhånd. I intervjuet kunne studentene kommentere og utdype hverandres uttalelser der målet var å inspirere hverandre til ytterligere refleksjoner og å fremme motsetninger i tråd med Kvale og Brinkmanns (2015) beskrivelse. Thunberg transkriberte materialet.

I intervjustudie 2 analyserte vi intervjudata fra 31 kvinner og 15 menn som en del av en RELEMAST longitudinell studie av de tre første kullene med lærerstudenter fra den piloterte femårige grunnskolelærerutdanningen. Studentene meldte seg frivillig etter en skriftlig invitasjon med informasjon om studien til hele kullet. Kjønnfordelingen i det strategiske selvselekterte utvalget gjenspeiler kullene. Studentene ble intervjuet av tre andre forskere rett etter at de hadde fullført studiet. I intervjuet, som varte i én time, ble det anvendt en semistrukturert guide med et vidt perspektiv. Informantene ble stilt spørsmål som var relatert til deres stilling, møte med arbeidsplassen og skolen, kompetanse, sammenhengen mellom

kompetanse og kontekst og profesjonsidentitet og -utvikling. Det ble stilt konkrete spørsmål:

- 1) Om du skulle sammenligne FoU-oppgaven med masteroppgaven – hva har forskjellene vært?
- 2) Hvilken betydning har fokuseringen på aksjonslæring og aksjonsforskning for ditt lærerarbeid?
- 3) FoU i utdanningen – har det betydning for lærerens arbeid / profesjonsutøvelsen?

Gjennom de semistrukturerte intervjuene fikk informantene anledning til å snakke fritt om sine erfaringer, og intervjuerne hadde mulighet til å følge opp det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene ble i etterkant transkribert og tilgjengeliggjort for denne studien. Artikkelforfatterne hadde ingen påvirkning på spørsmålene som ble stilt eller gjennomføringen av intervjuene. Antonsen har overtatt som leder av RELEMAST-studien.

Som et supplement til datamaterialet fra intervjustudiene har vi analysert fire FoU-oppgaver av totalt ca. 50 som Andreassen har veiledet på. Også her anvendte vi et utvalg ut fra en marginalgruppe (Mellin-Olsen, 1996, s. 28–29), der kriteriene var FoU-oppgaver hvor studentene beskrev klare eksempler på sin egen utvikling av didaktisk hverdagsteori. Vi valgte de tydeligste eksemplene, men kunne like gjerne ha anvendt noen av de andre FoU-oppgavene.

## Analysemetode

Analysearbeidet er temabasert, og vi har gjennomført en induktiv fase (steg en til tre) og en deduktiv fase (steg fire til fem).

I første steg av den induktive analysen leste vi igjennom datamaterialet i studie 1. Gjennomlesingen indikerte at FoU-oppgaven hadde betydning for studentenes utvikling av FoU-kompetanse. For å få mer innsikt i dette fenomenet begynte vi å undersøke data fra intervjustudie 2. Antonsen anvendte tekstsøk i dataprogrammet NVivo for å samle alle beskrivelser av «aksjonslæring», «forskende» og «FoU-oppgaven», som var konkrete ord som ble brukt i spørsmålene fra intervjuguidene i studie 2. Etter å ha samlet alle relevante data fra intervjuene leste alle forfatterne åpent igjennom datamaterialet.

I det andre steget kodet Antonsen og Thunberg datamaterialet fra intervjustudie 2 temabasert og åpent ut fra meningsinnholdet i utsagnene. Et eksempel er koden «FoU-oppgaven gir grunnlag for forbedring i yrket og endring», som inneholdt sitat som disse fra L38: «Bare det at man selv tenker over det 'jeg' har gjort, hva kunne jeg gjort annerledes?, er det noe jeg burde endre?, skal jeg fortsette?, hvor lenge skal jeg gjøre dette før jeg gjør en endring?». I denne åpne kodingen samlet vi like utsagn fra innholdet i setninger ut fra temaet som ble beskrevet. To eksempler på andre koder vi samlet datamaterialet i, var:



- FoU-oppgaven – grunnlag for forbedring i praksis og oppgaveskriving master
- FoU-oppgaven – grunnlag for refleksjon, variasjon, kritisk tenkning og forskning

Hensikten med kodingen var å oppnå en oversikt over det informantene fortalte og vektla, slik Maxwell har beskrevet (2012, s. 107). Ved behov gikk vi tilbake til intervjuene og leste utfyllende tekst for å få et best mulig grunnlag for valg av kode. Vi endte opp med syv koder som oppsummerte de fleste beskrivelsene, og ytterligere 16 koder som inneholdt fra fire til ett sitat.

I steg tre undersøkte vi kodene og innholdet i dem og organiserte dem i bredere kategorier som vi kunne undersøke nærmere for å utvikle vår analyse i henhold til Maxwells (2012, s. 107) beskrivelse. Vi inkluderte intervjuet fra studie 1 og eksperimenterte med ulike varianter. Kategoriene utkrystalliserte seg gjennom et skille mellom (1) at studentene fikk bearbeidet sine erfaringer fra praksis og dermed forbedret praksisen, (2) at studentene forsto behovet for en forskningsavstand til sin egen praksis, og (3) at studentene forsto at en aksjonslæringsoppgave krevde flere aktører inkludert praksislærer. De tre kategoriene ble dermed:

- Studenters kritiske blikk på sin egen undervisning
- Studenters kritiske blikk på læreplaner og reformer
- Studenters kritiske blikk på samarbeidet med sin praksislærer

Kategoriene anvendes som overskrifter i resultatdelen, som anbefalt av Maxwell (2012, s. 107).

I steg fire startet vi den deduktive fasen. Vi anvendte Dales (1989) begreper om K3 som koder i analyse av de tre kategoriene med hensikt å finne mer nyanserte kjennetegn på at studentene utvikler U-kompetanse gjennom nettopp aksjonslæring. Kvalitative data kan analyseres deduktivt ved å finne og anvende teori og begreper som kan være med på å forklare hva som foregår i de situasjonene som dataene dokumenterer (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 237). Formålet med en deduktiv analyse av våre induktivt utformede kategorier var, i tillegg til å gjøre dataene forståelige, å komme opp med nye perspektiver på de studerte fenomenene slik Hammersley og Atkinson (2004, s. 237) argumenterer for. Vi bruker dermed Dales tre kjennetegn på K3 som «bokser» som vi putter data i for å kunne klassifisere og analysere dem, jf. Aakvaag (2012, s. 15).

I steg fem utviklet vi den teoretiske analysen i skrivingen av manuskriptet. Forskerne satt sammen ved en storskjerm og på Zoom og analyserte utvalgte sitater fra de tre kategoriene. Som supplement til analysen gjennomgikk en av forfatterne i denne fasen tidligere studenters FoU-oppgaver på jakt etter studentenes beskrivelser av K3a (didaktisk hverdagsteori), siden dette var svakt konkretisert i intervjumaterialet.

## Resultat

I denne delen presenteres resultatene hvor overskriftene representerer hver av de tre kategoriene fra analysen.

### Studenters kritiske blikk på sin egen undervisning

I sum var studentene entydig positive til erfaringene med aksjonslæring over tid i skolen og med FoU-oppgaven. I intervjustudie 1 kom deres positive utsagn uoppfordret. De uttrykte at de gjennom FoU-prosjektet fikk bearbeidet sine erfaringer fra praksis og forbedret praksisen sammen med andre studenter. Flere av studentene brukte også begrepet «det forskende blikket», som de konkretiserte til å ha evnen til å vurdere og ha en kritisk tilnærming til sin egen undervisning og bruk av egne undervisningsmetoder, noe som tilsvarer Dales K2-nivå. Studentene uttrykte at teori og kunnskap om aksjonslæring hadde direkte overføringsverdi til og ble anvendt i deres egen praksis i utdanningen.

L38: Bare det at man selv tenker over det «jeg» har gjort, «hva kunne jeg gjort annerledes?», «er det noe jeg burde endre?», «skal jeg fortsette?», «hvor lenge skal jeg gjøre dette før jeg gjør en endring?». Altså at man har det forskende blikket på seg selv, men også kan bruke det mot elever eller også lære elevene å ha et forskende blikk, for det er jo også viktig. Jeg føler at den der er veldig implementert i meg etter disse fem årene – det er sånn man jobber. (Fra studie 2)

Gjennom sitatet uttrykte L38 at hun gjennom utdanningen hadde lært seg å prøve ut ting i praksis og ha en lav terskel for å selv endre sin praksis. Studenten viste forståelse for at forskningsavstand til egen praksis (K3b) var hensiktsmessig ved at hun stilte spørsmål om praksisen. Vi vet imidlertid ikke om studenten i det øyeblikket utsagnet ble formulert, hadde forskningsavstand til sin egen praksis, men hun uttrykte forståelse for behovet for en slik kompetanse. Generelt uttrykte studentene verdien av å ha fått være lærer i praksis og hvordan de brukte aksjonslæringen til å kunne reflektere og få perspektiv og distanse til sin egen undervisning for å forbedre den. I gjennomføringen av praksisen uttrykte studentene både eierskap, nytenkning og endringsvilje over tid, slik eksempel L16 nedenfor viser.

L16: Det som gjorde hele oppgaven så spennende, var det at vi fikk komme på en skole, og så fikk vi lov til å gjøre noe. Vi gjorde det ganske stort også. I tillegg gjorde vi det ut over hele praksisperioden. Så vi fikk gjort ganske mye. De fleste gjorde det i en dag eller en uke, mens vi satt jo bare «poff» hele perioden. Vi følte at vi fikk utøve en forskjell, da. Det vi gjorde, vil vi ta med oss videre og gjøre igjen. Vi skrev jo så mange skjema om hvordan

evaluere muntlig, og det er jo skjema som vi vil ha resten av livet, som vi kan bytte med andre, endre på og diskutere med andre om hva dem synes om sånt. (Fra studie 2)

Gjennom sitatet kan vi se at studentene var på vei til å få forskningsavstand til sin egen praksis (K3b) ved å poengtere at skjemaer fra praksisperioden kunne anvendes videre til å diskutere egen og andres praksis i læreryrket. Aksjonslæringsprosjektets oppsett som gruppearbeid var nyttig og relevant for studentene for å lære å prøve ut, evaluere og samarbeide kritisk. Dette ble også illustrert av informant N1: «At du får flere blikk på en og samme ting. At man kan se om man har samme oppfatning eller ulik oppfatning. At man kan lære av hverandre. At man kan løfte hverandre opp» (fra studie 1). I dette sitatet uttrykte studenten at det er hensiktsmessig å stille spørsmål ved sin egen praksis, og viste dermed også evne til å ta forskningsavstand til praksisen (K3b). Informanten pekte også på at fellesskapet studentene imellom bidro til refleksjoner på et høyere nivå enn hva de ville ha oppnådd hver for seg, noe som også er et kjennetegn på K3b. Studentene uttrykte slik erfaringer med og selvtillit til å prøve ut og evaluere sin egen undervisning. Når det gjelder utvikling av K3a (didaktisk hverdagsteori), nevnte studentene erfaringer med å holde igjen sine egne synspunkter i gruppearbeid i klassen, «jentekonflikter» eller det å ha døren åpen under sin undervisning.

Mer konkrete eksempler på kjennetegn på K3a fant vi i studentenes FoU-oppgaver. En studentgruppe fant at når de forsøkte å unngå å være styrt av lærebøker, ble de isteden styrt av selvlagde oppgaver som var mer lukkede enn kompetansemålene. Den didaktiske hverdagsteorien de utviklet, var at elevene ikke nødvendigvis blir mindre styrt av at lærere ikke er styrt av lærebøker (Guttorm et al., 2014). En studentgruppe på tre fant at kompetansemål fra den nasjonale læreplanen gjerne omskrives i lokale læreplaner til mer lukkede kunnskapsmål som begrenser elevenes medvirkning (Johnsen et al., 2014). En student fant at dersom begrepene differensiering og tilpasning ble oppfattet som synonyme, kan misforståelser i studenters og læreres profesjonsspråk hemme elevers læring. Konkret fant studenten at læreres bruk av differensiering ikke nødvendigvis fører til tilpasning for den enkelte eleven (Loftås, 2017). En studentgruppe på to fant at dersom det i faget kroppsøving delvis blir praktisert en lokal læreplan i idrett i stedet for kroppsøving, vil det kunne demotivere elever. Krav om resultater i idrett er ikke en del av læreplan for kroppsøving (Hansen & Heimdal, 2017). De to første eksemplene er utdypet i Andreassen et al. (2016), og de to siste er utdypet i Andreassen og Tiller (2021, s. 197–204).

### Studenters kritiske blikk på læreplaner og reformer

Alle studentene ga uttrykk for at de hadde utviklet en forståelse av at yrket ville endre seg over tid, og at målet var å styrke elevenes læring. De nevnte at det kommer nye reformer og læreplaner, og at samfunnet var i konstant endring. I dette perspektivet

uttrykte flere at aksjonslæring ga dem FoU-kompetanse som også var fremtidsrelevant med tanke på å legge til rette for elevenes læring ut fra læreplanene.

L34: Ja, egentlig føler jeg litt at den betyr alt, for det er den som kan gjøre meg til en god lærer i alle år, på en måte. Ting endrer seg, kravene til hva elevene skal lære, kan endre seg, sånn at nå kan jeg lære litt hva jeg skal lære bort ... Neste læreplan kan jo i prinsippet inneholde helt nye ting, og da må jo jeg som lærer klare å tilpasse meg det. (Fra studie 2)

I sitatet uttrykte L34 et fremtidig behov for å kunne analysere nye læreplaner som lærer. Studenten forstår behovet for kritisk drøfting i førsteperson (K3c), selv om personen på dette tidspunktet ikke nødvendigvis har oppnådd denne kompetansen. De samme argumentene følges av L32, som uttrykker hvordan arbeidet med FoU-oppgaven kan fungere som en inngang til lokalt læreplanarbeid.

L32: Jeg tror det har hjulpet meg til å se at jeg kan forske på egen praksis i skolehverdagen og endre ting. Ting trenger ikke å være i satte rammer, man bør utvikle seg og kan prøve nye ting underveis hele tiden. Og gjennom FoU-oppgaven så vi også at nettopp det kan være en måte å drive lokalt læreplanarbeid på, at du rett og slett prøver det ut i praksis. (Fra studie 2)

Studenten L32 ga slik uttrykk for at aksjonslæring kunne være et nyttig verktøy for å omdanne læreplaner fra ideer og mål til konkrete undervisningsopplegg som slik ble en test på et lokalt læreplanarbeid. Også L32 kobler aksjonslæring i praksis til utvikling av K3c-kompetanse.

### Studenters kritiske blikk på samarbeidet med sin praksislærer

En intensjon med FoU-oppgaven var at studentene i sin praksisperiode skulle samarbeide med veiledere fra praksisskolene. Resultatene viste at studentene tilstrebet å utvikle et lærende partnerskap sammen med praksislæreren fordi de hadde forstått at en aksjonsoppgave krevde flere aktører. Studentene uttrykte variert grad av involvering fra praksisarbeidsplassen, og i enkelte tilfeller fungerte veiledningen, og praksislæreren tok eierskap til prosessene.

L37: For eksempel hvis du har mye jentekonflikter, så har du fokus på det og prøver å ta denne ... gjøre en aksjon og se hvordan det går. Når vi skulle inn og ha et forskningsprosjekt, så var det ganske viktig for oss at det var verdifullt for praksislæreren, så hun fikk jo ha en stor rolle i valget av problemstilling og utformingen av prosjektet, egentlig. Hun hadde et eierforhold til prosjektet. (Fra studie 2)

Andre studenter reflekterte kritisk over at praksislæreren ikke tok eierskap til prosessene.

N1: Vi hadde jo en erfaring der det ikke var partnerskap overhodet – der studentene arbeidet med sin FoU-oppgave alene. Og så hadde vi et samarbeid med praksisveileder, men vi kom fram til at dette ikke var et partnerskap. Mens at en annen gruppe hadde et partnerskap fordi praksisveileder og studenter hadde et likt eierforhold til FoU-oppgaven, og dem utarbeidet denne i lag og reflekterte i lag om hvordan aksjonslæringsprosjektet hadde gått. (Fra studie 1)

I sitatet reflekterte studentene over at deres praksislærer ikke tok eierskap til prosessene, men overlot studentene til seg selv. Her uttrykte studentene sin kunnskap om didaktisk hverdagsteori (K3a) og om forskjellene mellom lærende partnerskap og mer løst samarbeid med en kritisk refleksjon om sin egen praksis. Studentene uttrykte at de deltok i en utforskende prosess, noe som er et kjennetegn på forskningsavstand til sin egen praksis (K3b). Samtidig beskrev de at praksislæreren ikke deltok i FoU-arbeidet, og at det manglet felles eierskap mellom praksislæreren og studentene. I sitatet reflekterte studentene over og sammenliknet sine egne FoU-erfaringer med andre studenters beskrivelser. Dette er et eksempel på at studentene analyserer relevante problemstillinger primært med seg selv som den mest framtrædende stemmen, og tar en aktiv rolle i framføring av sin argumentasjon snarere enn at de hovedsakelig viser til andres analyser, begrunnelser osv. Refleksjonen har altså kjennetegn på kritisk drøfting i førsteperson (K3c). Enkelte lærerstudenter erfarte å bli overlatt helt til seg selv når de skulle utvikle sin FoU-oppgave.

L35: For oss, vi inngikk jo ikke et partnerskap, egentlig. Vi gjorde liksom det med praksislærerne, men vi kjørte vårt eget opplegg, og vi hadde ikke noe samarbeid med dem for de skjønnte nesten ikke hva vi holdt på med ... Resultatet ble bra, men det var jo et aksjonslæringsopplegg, om ikke annet, hvor vi går ut og forsker på oss selv. ... Vi hadde masse utbytte. Det artige med vårt opplegg der var jo det at vi opplevde at både lærere og medstudenter sa: «Huh, herregud det har ikke jeg tenkt på – så bra!» Så vi har tilført dem noe der. (Fra studie 2)

I sitatet uttrykker L35 kjennetegn på *kritisk drøfting i førsteperson* (K3c) ved at han opplevde at andre lærere og medstudenter hadde nytte av hans aksjonslæring. Han beskrev også en prosess hvor studentene arbeidet med aksjonslæring uten å ha et lærende partnerskap med praksislæreren. L35 synliggjorde også hvordan praksislæreren manglet kunnskap om aksjonslæring og ikke tok eierskap til denne. Studenten viste også tegn på *utvikling av didaktisk hverdagsteori* (K3a) gjennom å

få frem og dele med andre studenter og lærere sin kunnskap om fravær av lærende partnerskap i et aksjonslæringsprosjekt.

Aksjonslæringen ble synliggjort gjennom grep fra studenter i en gruppe for å forbedre samarbeidet og få praksislæreren til å ta eierskap til prosjektet, slik det er uttrykt i følgende sitat:

N4: Vi kom jo da med et forslag da om hvordan studentene etter oss kan gjøre det for å oppnå et partnerskap – hvis det er det som er intensjonen – og da snakket vi om at studentene må få ta mer initiativ! Vi inviterte praksisveileder på et aksjonsmøte, der vi inviterer praksisveileder til å være med på prosjektet ... Det er derfor vi tenkte på dette aksjonsmøtet, hvor man da kan gå sammen og ha et felles eierskap og fylle på noe i lag. (Fra studie 1)

Resultatene viste at når studentene skrev oppgave sammen, kunne de etablere et forum for forskningsforståelse. Å samarbeide over lengre tid med en aksjonslæringsoppgave kunne bidra til trygghet blant deltakerne til å arbeide med forbedring og bidra til å utvikle en felles forståelse for tolkning av forskningslitteratur. Studentene som innledningsvis ble overlatt til seg selv i aksjonslæringen, opplevde allikevel nok tillit fra systemet til å ta regien for endring. Studentene selv innførte med dette begrepet aksjonsmøte. Dette initiativet skapte et potensial for at praksisveilederen kunne ta det samme eierforholdet som studentene i FoU-prosjektet. Resultatene indikerer at studentene lærte noe som ikke var intendert, som var uttrykt som en skjult læreplan. I planleggingen av FoU-prosjektet var det ingen som hadde planlagt at studentene skulle overta og gjennomføre FoU-arbeidet helt selv. Studentene viste kjennetegn på kritisk drøfting i førsteperson (K3c) ved at de kom med forslag til hvordan andre studenter kan oppnå lærende partnerskap med praksislærer i gjennomføring av praksis og aksjonslæring. Studentene viste også tegn på forskningsavstand til sin egen praksis (K3b) ved at de nettopp diskuterte løsninger for at praksislæreren kan delta som en likeverdig partner. De fleste studentene uttrykte at FoU-prosjektet hadde gitt dem kunnskap som var relevant for planlegging og gjennomføring av feltarbeid i forbindelse med skriving av masteroppgaven.

## Diskusjon

Vi diskuterer først våre funn om studentenes utvikling av U-kompetanse og deres samarbeid med praksislæreren. Til slutt diskuterer vi nytten av å bruke Dales begreper om K3 i analysen og vurderer datakvalitet.

### Studenters utvikling av U-kompetanse

Våre resultater viser at studentene anvendte aksjonslæring i praksis i skolen som tilnærming til å prøve ut, reflektere over, evaluere og forbedre sin egen undervisning.

Studenter i grupper med innsikt i aksjonslæring kan selv ta styring og prøve ut ulike praksiser, og de utvikler et kritisk blikk på sin egen undervisning. Aksjonslæringen kan slik bidra til at studentene lærer å se etter løsninger enten i grupper eller individuelt når de står overfor utfordringer. Studentene vektla kollektiv refleksjon for å raffinere og utvikle undervisningen, som så dannet grunnlag for å skrive FoU-oppgaven. Resultatene indikerer at studentgruppene opparbeidet seg en intern trygghet i gruppen til å prøve ut ulike praksiser og improvisere. Dette er i tråd med Alterhaugs (2007) argumenter om betydningen av trygghet for improvisasjon.

Studentene som gjennomførte et aksjonslæringsprosjekt, ervervet U-kompetanse i tråd med Dales (1989) tre kjennetegn på K3-kompetanse. Studenter som planla og evaluerte praksisarbeidet sammen, utviklet evne til å *diskutere og bruke didaktisk hverdagsteori*, som er et kjennetegn på K3a-kompetanse. Studentene uttrykte at å forske på seg selv for å forbedre sin egen praksis bidro til å utvikle forskningsavstand til praksisen (K3b). Studentene evnet også gjennom aksjonslæringsprosjektet å utvikle *kritisk drøfting i førsteperson*, som er et kjennetegn på K3c-kompetanse. Enkeltstudenter uttrykte også at erfaringen med aksjonslæring ville gi et grunnlag for å bidra til kritiske vurderinger i førsteperson av nye læreplaner og reformer og til fremtidig implementering av dem i form av lokalt læreplanarbeid. I sum har arbeidet med FoU-oppgaven gitt studentene innsikt som er verdifull for deres videre utvikling som profesjonelle yrkesutøvere, og evnen til å kontinuerlig lære i yrket. For studentene var aksjonslæring en relevant og motiverende del av utdanningen. FoU-oppgaven har bidratt til at studentene har utviklet en U-kompetanse som gir dem et grunnlag for å delta i det Hargreaves og O'Connor (2017) beskriver som et kollektivt profesjonsfellesskap.

FoU-oppgaven kombinerte studentenes egen praksis i K1 og K2 med forskningsmetode og teori, og gjennom det tilegnet de seg kompetanse i K3-området. I tillegg ser det ut til at presentasjon av prosjektet for andre studenter og veiledere samt skriving av oppgaven i fellesskap bidro til ytterligere refleksjon og samarbeid. Oppgaven skapte også avstand i tid og rom ved at den ble analysert på universitetet i etterkant av praksisen. En slik distanse mellom praksis og analyse er et kjennetegn på aksjonslæring (Revans, 1984). FoU-oppgaven dannet et grunnlag for senere data- og metodearbeid i masteroppgaven i henhold til de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene (Nasjonalt råd for lærerutdanningene, 2016a, 2016b).

Resultatene viser at aksjonslæring som en del av FoU-oppgaven bidro til at studentene fikk bearbeidet sine erfaringer med teori i henhold til de nye forventningene til lærerutdanningen som beskrevet av Sætra (2018) og som etterspurt i grunnskolelærerutdanningen (Ulvik et al., 2016; Ulvik & Riese, 2016). Studentene uttrykte at erfaringen fra aksjonslæring ga dem verktøy og metoder til å kunne forbedre seg kontinuerlig. Studentene har videre potensial til å koble forskning og undervisning i skolen i tråd med argumentasjoner fra BERA (Furlong et al., 2014). Våre resultater indikerer at studentenes U-kompetanse fra aksjonslæring vil hjelpe dem til å gjennomføre endringer og forbedringer når de skal jobbe som lærere. Dette samsvarer

med resultater fra tidligere forskning (Penney & Leggett, 2005; Smith & Sela, 2005; Ulvik et al., 2016; Ulvik & Riese, 2016). Våre funn viser også at en FoU-oppgave med aksjonslæring er en løsning for å bedre det Jensen et al. (2018) beskriver som koherensen i utdanningen, i form av å bedre sammenhengen mellom teoriundervisningen og praksisopplæringen.

### Kritisk blikk på samarbeidet med praksislærerne

Et av siktemålene med aksjonslæring i FoU-oppgaven var å utvikle et lærende partnerskap, og dette krevde eierskap også av praksislærerne. En svakhet i forberedelsene til FoU-oppgaven var at utdanningsinstitusjonen i noen tilfeller sendte studenter ut i praksis uten å ha forberedt praksislærerne godt nok på etablering av et lærende partnerskap. Enkelte av studentene uttrykte at de ble *alene* med utviklingsansvaret, men at de da mobiliserte et sterkt engasjement og eierskap for FoU-oppgaven. Disse studentene kritiserte praksislærernes kompetanse i aksjonslæring og lærende partnerskap. Årsaken kan være at praksislærerne hadde mer erfaring med å veilede studentene i gjennomføring (K1) og planlegging (K2) av undervisningen enn K3-området. En forutsetning for studentenes utvikling av K3-kompetanse er imidlertid, i tillegg til deres egen innsats, at praksislærerne har vært raus med å gi studentene tillit og tilgang til feltet. Slik sett har praksislærerne vært «sponsorere» og «døråpnere» jf. Hammersley og Atkinson (2004), snarere enn utviklingspartnere. Resultatene antyder slik spenning mellom de nye masterstudentenes K3-kompetanse i møte med skolen og dens praksisveiledere. Utdanningsinstitusjonen hadde ikke etablert en nødvendig koherens med hva Hammerness (2013) beskriver som en felles visjon om undervisning og læring delt mellom universitetslærere, studenter og praksislærere. Studentene som ikke erfarte at praksislæreren involverte seg i prosjektet, utviklet imidlertid en intern trygghet som ga dem fremdrift i sin egen aksjonslæring. En gruppe studenter sendte veilederen en møteinnkalling til et *aksjonsmøte* for om mulig å oppnå et lærende partnerskap. At studentene sammen utviklet tillit til å prøve ut og ta eieransvar for aksjonslæringen, indikerer at de hadde fått god støtte og innsikt i aksjonslæring fra utdanningsinstitusjonen før de dro ut i praksis.

### Nytten av K3 til å analysere U-kompetanse

Vi har anvendt Dales tre kjennetegn for K3 som en mulig konkretisering av hva det komplekse begrepet FoU-kompetanse innebærer. Teoretisk har vi resonnert oss frem til at kompetanse i både aksjonslæring og K3 er en form for U-kompetanse. Dale (1989, s. 178–179, 189) kritiserer riktignok aksjonsforskning som en type forskning. Hans innvendinger handler om kriterier for vitenskap og at forskeren griper inn i det studerte feltet. Imidlertid finner vi ikke at Dale kritiserer aksjonslæring. Tvert imot tolker vi hans vektlegging av K3 i den profesjonelle lærerens praksis som en støtte for at lærere bør ha kompetanse i aksjonslæring, eller annen type U-kompetanse. Selv



om Dale er kritisk til aksjonsforskning som vitenskap (Dale, 1999, s. 178–179, 189), kan en tenke seg at han anerkjenner aksjonslæring som et eksempel på læreres arbeid med K3. U-kompetanse på K3-området kan videre utvikles både individuelt, innad mellom studenter og i lærende partnerskap med praksislæreren. Dales begreper K1, K2 og K3, og de tre kjennetegnene på sistnevnte, har i denne studien bidratt til å få frem nyansene i nytten av FoU-oppgaven som et aksjonslæringsprosjekt for å utvikle studentenes U-kompetanse.

### Vurdering av datakvalitet

Forskning på egne lærerstudenter gir utfordringer med validitet (Haug, 2010). En av forfatterne har arbeidet ved lærerutdanningen, en har vært leder for utdanningen og den tredje har ingen relasjon til lærerutdanningen. I analysen av materialet har derimot alle tre forfatterne tilstrebet å ikke være forutinntatte for å sikre god kvalitet. Forskertriangulering ble gjennomført ved at flere forskere analyserte materialet sammen og var kritiske til hverandre for å bekrefte eller finne unntak i materialet (Creswell & Miller, 2000). Først analyserte to av forskerne materialet induktivt for å se etter likheter og ulikheter. I den deduktive analysen deltok også den tredje forskeren. En utfordring med en deduktiv analyse er at funn som ikke passer med de teoretiske kategoriene kan bli utelatt, eller at perifere funn får stor oppmerksomhet. Hensikten med den innledende induktive analysen var å bidra til at sentrale funn ble tatt med i den videre deduktive analysen.

En svakhet med intervjuene er at de ble gjennomført to år etter FoU-oppgaven, og svarene bar derfor preg av å inneholde retrorefleksjon fra studentene. I tillegg var det vanskelig for studentene å skille mellom FoU-oppgaven og den langt mer ferske masteroppgaven. Flere svar ble dermed av mer generell karakter relatert til nytten av aksjonslæring for læreryrket. Studentenes svar om læringsutbyttet fra aksjonslæringsens betydning kan også ha blitt påvirket av læringen fra andre emner. Motsatt kan positive refleksjoner relatert til et to år gammelt studentarbeid indikere at arbeidet har hatt betydning for utvikling av studentenes U-kompetanse.

En tredje innvending mot studien er at studentene tidlig ble introdusert for og prøvde ut aksjonslæring i praksis. Studentene kan slik ha vært velvillig innstilt til aksjonslæring i utgangspunktet. I intervjuene var studentene generelt positive og reflekterte, men rettet også skarp kritikk mot andre aspekter ved lærerutdanningen, for eksempel mangel på spesialpedagogikk (Antonsen et al., 2020). De kritiske innvendingene fra intervjuene viste at studentene evnet å være kritiske til utdanningen. Et stort antall informanter veier også opp for mulighetene for feiltolkninger.

En siste svakhet er at vi presenterer resultater om aksjonslæring og partnerskap hvor bare studentene kommer til orde. Synspunktene til praksislærerne og veilederne ved universitetet ville kunne bidratt til balansering og nyansering, samt fremmet eventuelle motstemmer til våre resultater.

## Konklusjon

Vi spurte: *Hvordan kan aksjonslæring i FoU-oppgaven bidra til utvikling av U-kompetanse hos lærerstudenter?* Studiens resultater viser at aksjonslæring i FoU-oppgaven er en tilnærming som hjelper studentene med å utvikle sin praksis i skolen, og som kan forhindre at den nye femårige grunnskolelærerutdanningen bare blir en teoretisk øvelse. Våre resultater viser at studentene ved bruk av aksjonslæring i FoU-oppgaven kan utvikle U-kompetanse i tråd med Dales (1989) begrep om K3. Studentene lærer å ha kritisk forskningsavstand til sin egen undervisning, de utvikler didaktisk hverdagsteori, og de evner å ta et kritisk blikk på sitt eget arbeid ved å gjennomføre hva Dale (1989) beskriver som kritisk drøfting i førsteperson.

Studios resultater har praktiske implikasjoner for lærerutdanningen. Våre resultater viser at bruk av aksjonslæring i FoU-oppgaven gjennom konkrete oppgavekrav kan bidra til at studentene allerede i det tredje studieåret må utvikle og analysere sin praksis ved hjelp av teori. Studentene kan også lære å samarbeide om FoU gjennom å løse oppgaven i grupper. Aksjonslæring kan gjøre praksisveiledningen utfordrende, men etter en evaluering er det likevel interessant både for studentene, praksislærerne og praksisskolene.

Vår studie viser at hvis aksjonslæring skal være en del av FoU-oppgaven, er det behov for å etablere arenaer hvor studenter, praksislærere og veiledere fra universitetet sammen får eierskap til prosjektet. Her kan bruk av begrepet aksjonsmøte fungere som en ny fagterminologi for en felles møteplass. Praksislærere trenger også innsikt i aksjonslæring for å kunne delta på like vilkår som studentene og unngå asymmetriske utfordringer der maktforholdene eller kunnskapsnivået er ujevnt. Universitetet kan være ansvarlig for å sikre slike møteplasser for samspill. Et aksjonsmøte kan bli en arena for å arbeide med det Lejonberg et al. (2017) uttrykker som behovet for å utvikle felles begrepsbruk, metodebruk og felles referanser for universitetslærere, praksislærere og studenter innenfor lærerutdanning. I aksjonslæring er det lang tradisjon for å kunne sikre praksisfeltet og profesjonsutdanninger økt delaktighet. Siktemålet med aksjonslæring i lærerutdanningen må være likeverdig utvikling av studenter, praksislærere og veiledere. *Et lærende partnerskap* kan sees som en metafor for gjensidig verdsetting og anerkjennelse, noe også Lillejord og Børte (2017) argumenterer for.

Bruk av betegnelsen FoU-oppgaven på tredjeåret bør vurderes, kanskje bør den heller kalles «U-oppgave» ut fra innholdet i forskriften fra Kunnskapsdepartementet (2016a, 2016b) og i tråd med argumentene til Burner og Svendsen (2020). En slik navneendring kan også tydeliggjøre for praksislærer at oppgaven ikke har krav om å bidra med forskning, og eventuelt senke terskelen for praksislæreres reelle deltakelse i lærende partnerskap.

Denne studien kan følges opp av for eksempel observasjonsstudier eller tekstanalyser av FoU-oppgaven for å gå mer i dybden på hvordan studentene anvender teori i sine aksjonslæringsprosjekter og sin praksis. Det er videre behov for mer forskning om hvordan en kan fremme bedre lærende partnerskap mellom lærerstudenter, praksisveiledere og lærerutdannere i FoU-oppgaven, noe som også er etterspurt av Lejonberg et al. (2017). I den nye nasjonale femårige lærerutdanningen kan FoU-oppgaven skrives som en fagdidaktisk oppgave, og det er behov for å undersøke

hvordan dette påvirker studentenes U-kompetanse og samarbeid med praksislæreren. Forskning bør også følge opp hvordan spesialisering i fag kan påvirke nye læreres U-kompetanse når det gjelder deltakelse i tverrfaglig samarbeid og profesjonsfellesskapet i skolen. I en koherent lærerutdanning (Hammerness, 2013) er det behov for å gi studentene balansert innsikt både i forsknings- og utviklingsarbeid, og mer forskning kan bidra til å undersøke hvordan dette kan og bør inkludere aksjonslæring.

## Referanser

- Alterhaug, B. (2007). Improvisation, action learning and action research. I E. M. Furu, T. Lund & T. Tiller (Red.), *Action research: A Nordic perspective* (s. 133–152). Høyskoleforlaget.
- Andreassen, S.-E. (2015). Studenter og praksislærer sammen om aksjonslæring. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 87–98). Universitetsforlaget.
- Andreassen, S.-E., Bø, G., Guttorm, J. E. M., Myreng, T. L., Johnsen, S., Madsen, K. & Sørvig, S. (2016). Lokalt læreplanarbeid – innvikling eller utvikling? I K. Rønnerman, A. Olin, E. M. Furu & A.-C. Wennergren (Red.), *Fångad av praktikken: skolutveckling genom partnerskap* (s. 295–314). Göteborg Universitet. <http://hdl.handle.net/2077/46268>
- Andreassen, S.-E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring. En analyse av LK20*. Universitetsforlaget.
- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K. E. W. & Jakhelln, R. (2020). «Det er et kjemperart system» – spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7918>
- Burner, T. & Svendsen, B. (2020). *Kan vi kalle studentoppgaver for forskning?* Forskersonen. <https://forskersonen.no/kronikk-meninger-skole-og-utdanning/kan-vi-kalle-studentoppgaver-for-forskning/1651788>
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124–130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Gyldendal.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal.
- Furlong, J., Menter, I., Munn, P., Whitty, G., Hallgarten, J. & Johnson, N. (2014). *Research and the teaching profession: Building the capacity for a self-improving education system* (BERA-rapport). <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-RSA-Research-Teaching-Profession-FULL-REPORT-for-web.pdf?noredirect=1>
- Guttorm, J., Kristoffersen, G. & Myreng, T. (2014). *LK06 – en gjennomførbar visjon?* [FoU-oppgave]. UiT Norges arktiske universitetet.
- Hammerness, K. (2013). Examining features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400–419. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656285>
- Hammersley, H. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk, Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2. utg.). Gyldendal.
- Hansen, K. & Heimdal, E. (2017). *Test – en skremmende del av kroppsøvingsfaget? Hvordan kommuniseres aktiviteten?* [FoU-oppgave]. UiT Norges arktiske universitet.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: Their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74–85. <https://doi.org/10.1108/JPC-02-2017-0004>

- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9–28). Abstrakt forlag.
- Hiim, H. (2017). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning. Kunnskapsteoretiske perspektiver i en didaktisk, aksjonsforskningsbasert tilnærming til utdanning av lærere og lærerforskere. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 45–69). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Jakhelln, R., Eklund, G., Aspfors, J., Bjørndal, K. & Stølen, G. (2019). Newly qualified teachers' understandings of research-based teacher education practices – two cases from Finland and Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659402>
- Jenset, I. S., Klette, K. & Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: an examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184–197. <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>
- Johnsen, S., Madsen, K. & Sørvig, S. (2014). *Naturfagundervisning uten bremses. Differensiering som verktøy i tilpasset opplæring* [FoU-oppgave]. UiT Norges arktiske universitet.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap, En fagteoretisk plassering av aksjonsforskning* (Rapport 24). Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Kalleberg, K. (2009). Can Normative Disputes be Settled Rationally? On Sociology as a Normative Discipline. I M. Cherkaoui & P. Hamilton, P. (Red.), Raymond Boudon. A Life in Sociology (s. 251–269). The Bardwell Press. Vol 2. <https://www.uio.no/studier/emner/sv/iss/SOS4200/v14/pensumliste/normativedisciplinerk.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn*. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 5.–10. trinn*. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-861>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped*, 40(1), 68–85. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06>
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/publikasjoner/2016/larerutdanning-som-profesjonsutdanning/>
- Loftås, K. (2017). *Utenlandspraksis – en ny kontekst å lære i!* [FoU-oppgave]. UiT Norges arktiske universitet.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (Bd. 41). Sage publications.
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Caspar Forlag.

- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2016). *Retningslinjer for grunnskolelærerutdanning Trinn 1–7*. <https://www.hiof.no/lusp/studier/praksis/glu/nasj-retningslinjer-maglu1-7.pdf>
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2016). *Retningslinjer for grunnskolelærerutdanning Trinn 5–10*. <https://www.hiof.no/lusp/studier/praksis/glu/nasj-retningslinjer-maglu5-10.pdf>
- Penney, D. & Leggett, B. (2005). Connecting initial teacher education and continuing professional learning through action research and action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 2(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/14767330500206839>
- Pilot i Nord. (2008). *Profesjonelle lærere på alle trinn: Integrert, differensiert og forskningsbasert lærerutdanning*. [https://uit.no/Content/79165/Laererutdanning\\_forslag.pdf](https://uit.no/Content/79165/Laererutdanning_forslag.pdf)
- Revans, R. W. (1984). *Aksjonslæringens ABC*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, K. & Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 293–310. <https://doi.org/10.1080/02619760500269418>
- Steele, A. R. (2020). ALAR som tilnærming for å skape økt forståelse hos deltakere for forskning og for forståelse for FoU i skole og i lærerutdanning. 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* (s. 419–436). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch15>
- Sætra, E. (2018). Om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 340–350. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-05>
- Thorsen, K. E. & Lundberg, P. (2021). Studenters møte med en FoU-basert grunnskolelærerutdanning. *Uniped*, 44(3), 201–211. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-03-06>
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. & Gedda, O. (2017). *Metoden Gjort-Lært-Lurt – nye verktøy i skolens læringsarbeid*. Universitetsforlaget.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331–344. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x>
- Ulvik, M. & Riese, H. (2016). Action research in pre-service teacher education – a never-ending story promoting professional development. *Professional Development in Education*, 42(3), 441–457. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.1003089>
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2016). Aksjonsforskning – et bidrag til en praksisnær og teoriorientert lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(3), 222–239. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-03-06> ER
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2018). Action research – connecting practice and theory. *Educational Action Research*, 26(2), 273–287. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1323657>
- UiT Norges arktiske universitet (2021). *LER-2051 FoU-oppgave fellesemne – Utforskning av egen praksis – 15 stp*. <https://uit.no/utdanning/emner/emne/636621/ler-2051>
- Aakvaag, G. (2012). *Moderne sosiologisk teori* (3. utg.). Abstrakt forlag.