INSTITUTT FOR YRKESFAGLÆRERUTDANNING

Aksjonsbasert utviklingsarbeid i yrkesfaglig lærerutdanning.

Erfaringer fra et partnerskap mellom universitet og videregående skole

Forfatter: Britha Stenholm

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Skriftserie 2026 nr 17

ISSN 2535-6992 (online)
ISBN 978-82-8364-868-3 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet
Universitetsbiblioteket
Skriftserien
St. Olavs plass 4,
0130 Oslo,
Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 Oslo

Godkjent for publisering av prosjektleder Ann Lise Sylte ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Innhold

1. Innledning 2

2. Teoretisk forankring 4

3. Metodiske tilnærming og forskningsdesign 6

3.1 Aksjonsforskning som forskningstilnærming 6

3.2 Gjennomføring av utviklingsarbeidet 7

3.3 Empirigrunnlag 8

3.4 Analyse 8

3.5 Forskerrollen og refleksivitet 9

3.6 Validitet og etiske overveielser 9

4. Resultater. 10

4.1 Kategori 1: Lærernes profesjonsutvikling 10

4.2 Erfaringsdeling og refleksjon 12

4.3 Utvikling og utprøving av verktøy 13

4.4 Oppsummering av resultatene 14

5. Diskusjon med teori som tolkningsverktøy 15

5.1 Utviklingen av profesjonell praksis gjennom aksjonsbaserte læringsgrupper. 15

5.2 Erfaringer fra samarbeidet mellom universitet og videregående skole. 17

5.3 Oppsummering av drøftingen 18

Litteratur 19

1. Innledning

Flere studier viser at mange lærerstudenter opplever manglende sammenheng mellom teoriundervisningen ved universitetet og praksisopplæringen i skole (Canrinus et al., 2019; Dahlback et al., 2019; Hiim, 2023; Stiklestad & Sylte, 2025). Utfordringene er blant annet knyttet til svak sammenheng mellom undervisningen ved utdanningsinstitusjonene og profesjonens kjerneoppgaver i praksisfeltet, samt en vedvarende oppdeling mellom teori, praksis og forskning i lærerutdanningen. Problemstillingen ble tydelig adressert i den nasjonale strategien, Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her ble det vektlagt å utvikle et behov for tettere og mer forpliktende samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisfeltet. Et sentralt tiltak i strategien var etableringen av lærerutdanningsskoler, med mål om å styrke kvaliteten i studentenes praksisopplæring og å utvikle integrert samarbeid om forskning og utviklingsarbeid (FoU) mellom skoler og lærerutdanningsuniversiteter (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Med bakgrunn i den tidligere forskningen om relevansutfordringer (Canrinus et al., 2019; Dahlback et al., 2019; Hiim, 2023; Stiklestad & Sylte, 2025; Sylte, 2020) og den nasjonale satsingen (Kunnskapsdepartementet, 2017) ble innovasjonsprosjektet LUSY (Lærerutdanningsskoler i yrkesfaglærerutdanningen), gjennomført i perioden 2020 - 2025 med støtte fra Norges forskningsråd. Prosjektet hadde som overordnet mål å utvikle varige samarbeidsstrukturer mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisfelt i yrkesfaglærerutdanningen, med særlig vekt på samarbeid om pedagogisk praksis, FoU og utdanningstilbud. LUSY-prosjektet handlet om utvikling av en organisasjonsteoretisk og didaktisk strategi for varig samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt, og undersøkte hvilke utfordringer og behov som er knyttet til slike samarbeidsprosesser. Prosjektet var forankret i et partnerskap mellom yrkesfaglærerutdanningen og tre videregående skoler (Hiim & Sylte, 2025b).

I prosjektets andre innovasjon ble det særlig undersøkt hvordan systematisk samarbeid gjennom skolebasert praksislærerutdanning, med hovedvekt på kollegaveiledning og aksjonsbasert utviklingsarbeid, kan bidra til å styrke både læreres profesjonsutøvelse og skolens kollektive og organisatoriske utviklingskapasitet (Hiim & Sylte, 2025c; Stiklestad & Sylte, 2025).

Denne rapporten bygger på en avgrenset del av LUSY-prosjektets andre innovasjon og tar utgangspunkt i et aksjonsbasert utviklingsarbeid gjennomført i to læringsgrupper ved en videregående skole som deltok i innovasjonen. I dette arbeidet hadde jeg rollen som deltakende forsker i egen praksis og veileder for deltakerne i læringsgruppene.

Studien undersøker hvordan deltakelse i aksjonsbaserte læringsgrupper, innenfor rammen av et partnerskap mellom universitet og videregående skole, kan bidra til utvikling av lærernes profesjonelle praksis. Videre utforsker denne studien hvilke erfaringer fra dette samarbeidet som kan være relevante for utviklingen av en mer praksisnær yrkesfaglærerutdanning.

Med bakgrunn i dette er følgende problemstilling formulert:

Hvordan kan aksjonsbasert utviklingsarbeid i læringsgrupper, innenfor et partnerskap mellom universitet og videregående skole, bidra til utvikling av lærernes profesjonelle praksis?

For å belyse problemstillingen er følgende forskningsspørsmål formulert:

1. Hvordan opplever deltakerne at aksjonsbaserte læringsgrupper bidrar til utviklingen av deres profesjonelle praksis?

2. Hvilke erfaringer fra samarbeidet mellom universitet og videregående skole oppleves som relevante for utviklingen av en mer praksisnær yrkesfaglærerutdanning?

Rapporten er videre strukturert i fem kapitler. I kapittel 2 presenteres studiens teoretiske forankring, med vekt på sentrale perspektiver knyttet til aksjonsbasert utviklingsarbeid, profesjonslæring og praksisfellesskap. Kapittel 3 redegjør for studiens metodiske tilnærming, forskerrolle, empirigrunnlag og analyseprosess. Deretter presenteres resultatene fra utviklingsarbeidet i kapittel 4. I kapittel 5 drøftes resultatene i lys av studiens teoretiske perspektiver og forskningsspørsmål.

2. Teoretisk forankring

Det teoretiske grunnlaget for denne studien tar utgangspunkt i John Deweys pragmatiske pedagogikk (Dewey, 2018). Han framhevet læring som en aktiv prosess der kunnskap utvikles gjennom erfaring, handling og refleksjon. Videre mente han at læring oppstår når mennesker møter utfordringer i praksis, undersøker situasjonen og reflekterer over erfaringene de gjør seg. Sentralt i Deweys tenkning er forståelsen av at teori og praksis ikke bør betraktes som adskilte størrelser, men som gjensidig avhengige aspekter ved læringsprosessen. Gjennom samspillet mellom erfaring, refleksjon og handling utvikles ny innsikt som kan danne grunnlag for videre læring og utvikling. Denne forståelsen er særlig relevant for studien, ettersom utviklingsarbeidet tok utgangspunkt i deltakernes egne utfordringer i praksis og deres refleksjoner over utprøvde tiltak.

Aksjonslæring bygger på en forståelse av at læring skjer gjennom arbeid med utfordringer fra egen praksis (McNiff, 2017). Hun poengterer at kunnskap utvikles gjennom systematiske prosesser der deltakerne undersøker egen praksis, prøver ut tiltak og reflekterer over erfaringene som gjøres. Gjennom dialog og refleksjon kan deltakerne utvikle ny innsikt og nye handlingsmåter. Slik blir aksjonslæring en arbeidsform som støtter profesjonsutvikling gjennom systematisk utforskning av egen praksis.

For å forstå hvordan læring utvikles i læringsgruppene gir Wengers (2012) teori om praksisfelleskapet et relevant og et supplerende perspektiv. Wenger beskriver læring som en sosial prosess som oppstår gjennom deltakelse i felleskap hvor mennesker arbeider med felles utfordringer og utvikler felles forståelser. Et praksisfellesskap kjennetegnes av gjensidig engasjement, en felles virksomhet og utvikling av et delt repertoar av erfaringer, språk og arbeidsmåter. Gjennom deltakelse i slike fellesskap utvikler deltakerne både kunnskap og profesjonell identitet (Wenger, 2012). I denne studien bidrar teorien om praksisfelleskap til et perspektiv på hvordan læringsgruppene kan fungere som arenaer for felles læring, kunnskapsdeling og profesjonell utvikling.

Videre er Schöns (1995) teori om den reflekterende praktiker et perspektiv på hvordan profesjonsutøvere lærer gjennom å undersøke og reflektere over egne handlinger. Han argumenterer for at profesjonell kunnskap ikke bare utvikles gjennom teori, men også gjennom erfaring og refleksjon i møte med praktiske utfordringer. Her skilles det mellom reflection-in-action og reflection-on-action. Den første formen for refleksjon skjer mens

handlingen pågår, mens den andre skjer i etterkant når erfaringer bearbeides og vurderes. Begge formene bidrar til læring og videreutvikling av profesjonell praksis.

I et aksjonslæringsperspektiv er refleksjon en sentral del av utviklingsarbeidet hvor teorien bidrar til å belyse hvordan deltakernes erfaringer kan omsettes til ny innsikt og endret praksis. Videre er Schöns (1995) hovedargument at profesjonsutøvere utvikler kunnskap gjennom handling i komplekse praksissituasjoner, ikke bare gjennom anvendelse av akademisk teori. Han utfordrer forestillingen om at forskning produseres ved universitetet og deretter anvendes i praksisfeltet. I stedet argumenterer han for at praksis også er en arena for kunnskapsutvikling.

Begrepet knowing-in-action betyr at profesjonell kunnskap ofte er innvevd i handlingene våre. Vi vet mer enn vi klarer å uttrykke med ord, og mye av den profesjonelle kompetansen kommer til syne gjennom praksis. Han argumenterer eksplisitt for at den "nye" formen for forskning i profesjonsutdanning må bygge på det han kaller refleksiv praksis og aksjonsforskning. Dette er svært relevant for partnerskap mellom universitet og skole, hvor målet nettopp er å utvikle kunnskap gjennom felles utviklingsarbeid.

Yrkesdidaktiske perspektiver er med på å understreke betydningen av praksisnær, erfaringsbasert og relevant læring i yrkesfaglig opplæring (Hiim & Hippe, 2022). De yrkesdidaktiske perspektivene vektlegger sammenhengen mellom teori og praksis, og at læring bør ta utgangspunkt i autentiske arbeidsoppgaver og utfordringer fra yrkesfeltet.

For å kort oppsummere de aktuelle teoriene for denne studien kan vi si at Deweys (2018) forståelse av erfaring, refleksjon og læring gjennom handling utgjør et viktig pedagogisk fundament for både aksjonslæring og aksjonsforskning. Dette videreføres hos McNiff (2017), som beskriver hvordan systematisk utforskning av egen praksis kan bidra til forbedring, kunnskapsutvikling og profesjonell læring. Schön (1995) bidrar med en utdyping av hvordan profesjonsutøvere utvikler kunnskap gjennom refleksjon i og over handling, mens Wenger (2012) setter søkelyset på læring som en sosial prosess som skjer gjennom deltakelse i praksisfellesskap. Samlet bidrar disse perspektivene til å belyse sammenhengen mellom handling, erfaring, refleksjon og fellesskap som grunnlag for utvikling av profesjonell praksis. Det teoretiske rammeverket gir dermed et relevant utgangspunkt for å undersøke hvordan aksjonsbaserte læringsgrupper i et partnerskap mellom universitet og videregående skole kan bidra til profesjonsutvikling, kunnskapsutvikling og videreutvikling av yrkesfaglærerutdanningen.

3. Metodiske tilnærming og forskningsdesign

I dette kapitlet presenteres studiens metodiske tilnærming og forskningsdesign. Studien er forankret i aksjonsforskning og bygger på et aksjonsbasert utviklingsarbeid gjennomført i samarbeid mellom lærere og lærerutdannere innenfor aksjonsforskningsprosjektet LUSY. I denne studien brukes betegnelsen veiledere om lærerutdannere som ledet og fasiliterte læringsgruppene, mens deltakere viser til lærerne som deltok i utviklingsarbeidet. Lærerne var studenter ved praksislærerutdanningen. De skulle lære om og gjennomføre utviklingsarbeid i egen praksis, som en del av andre innovasjon i LUSY-prosjektet. Kapitlet redegjør først for aksjonsforskning som forskningstilnærming og for gjennomføringen av utviklingsarbeidet. Deretter beskrives studiens empirigrunnlag og analyseprosess. Til slutt diskuteres forskerrollen og betydningen av refleksivitet, før kapitlet avsluttes med en vurdering av studiens validitet og etiske aspekter.

3.1 Aksjonsforskning som forskningstilnærming

Denne studien bygger på et aksjonsbasert utviklingsarbeid gjennomført innenfor rammen av LUSY-prosjektet, der aksjonsforskning utgjorde den overordnede forskningstilnærmingen (Hiim & Sylte, 2025a). I læringsgruppene samarbeidet lærere og lærerutdannere om å undersøke, prøve ut og reflektere over tiltak i egen praksis. Gjennom slike systematiske utviklingsprosesser var målet å bidra til læring og utvikling av lærernes profesjonelle praksis (Stiklestad & Sylte, 2025)

Aksjonsbasert utviklingsarbeid forstås i denne studien med utgangspunkt i McNiffs (2017) framstilling av aksjonsforskning som en systematisk undersøkelse av egen praksis med sikte på forbedring og kunnskapsutvikling. Et grunnleggende spørsmål i aksjonsforskning er ifølge McNiff: «How do I improve what I am doing?». Gjennom denne tilnærmingen blir praktikeren både aktør og forsker i egen praksis. Hun beskriver aksjonsforskning som en prosess der handling og refleksjon inngår i kontinuerlige sykluser. Målet er ikke bare å forstå praksis, men å utvikle den gjennom planlegging, utprøving, observasjon, evaluering og videre handling. Kunnskap utvikles dermed i og gjennom praksis, i samarbeid med andre som deltar i utviklingsarbeidet (McNiff, 2017).

Aksjonsforskning kjennetegnes videre av at de som er involvert i praksisfeltet, deltar aktivt i arbeidet med å identifisere utfordringer, utvikle tiltak og vurdere resultatene av disse. Denne

utviklingen var viktig i LUSY-prosjektet. Tilnærmingen bygger på en forståelse av at relevant kunnskap utvikles i samspill mellom handling og refleksjon, og at forbedring av praksis skjer gjennom systematisk utprøving og læring. Dette gjør aksjonsforskning særlig relevant for denne studien, ettersom formålet ikke bare var å undersøke eksisterende praksis, men også å utvikle og forbedre den gjennom samarbeid med de involverte deltakerne.

Aksjonsforskningsarbeidet med deltakerskolen ble gjennomført som en skolebasert videreutdanning som involverte hele kollegiet. Denne praksislærerutdanningen hadde vekt på kollegaveiledning og aksjonsbasert utviklingsarbeid der lærerne skulle gjennomføre utviklingsarbeid i egen praksis. Det ble organisert i læringsgrupper som samarbeidet om eget utviklingsarbeid. Innenfor denne rammen hadde jeg rollen som veileder for to av læringsgruppene, samtidig som jeg fungerte som forsker i kraft av min stilling som lærerutdanner ved YLU. Aksjonsbasert ble valgt som metodisk tilnærming i LUSY-prosjektet, fordi det legger til rette for tett samspill mellom handling og refleksjon i profesjonsutøvelsen, og fordi den er særlig egnet i utviklingsprosesser der målsettingen er å videreutvikle praksis gjennom systematisk undersøkelse av egen virksomhet (Hiim & Sylte, 2025a). Den metodiske tilnærmingen i denne studien betegnes som aksjonsbasert utviklingsarbeid, ettersom lærerne gjennomførte utviklingsarbeidet i tett samarbeid med meg som veileder. Deltakerne i læringsgruppene var aktive medutviklere av kunnskap snarere enn objekter for ekstern forskning, med formål om å utvikle relevant yrkesteoretisk kunnskap som kunne bidra til forståelse og videreutvikling av undervisnings- og profesjonspraksis.

3.2 Gjennomføring av utviklingsarbeidet

I tråd med Syltes (2021) prosessmodell for aksjonsforskning startet utviklingsarbeidet med en analyse av deltakernes nå-situasjon og ønsket situasjon. Hensikten var å synliggjøre utviklingsbehov og identifisere et gap mellom eksisterende praksis og det deltakerne ønsket å oppnå. På bakgrunn av denne analysen ble det formulert problemstillinger og mål for utviklingsarbeidet. Gjennom prosessorientert veiledning arbeidet deltakerne videre med planlegging, gjennomføring og vurdering av tiltak i egen praksis. Erfaringene fra utprøvingen dannet grunnlag for refleksjon og videre utvikling, i samsvar med modellens vektlegging av sammenhengen mellom handling, vurdering og læring. I de to læringsgruppene jeg veiledet, analyserte deltakerne behov for endring ved å identifisere gapet mellom nå-situasjonen og

ønsket situasjon. På bakgrunn av dette formulerte de realistiske mål og problemstillinger for sine utviklingsprosjekter.

Veiledningsarbeidet bestod av faglige innspill og dialogbasert støtte i analyse-, planleggings- og refleksjonsfasene, innenfor rammen av en syklisk aksjonsforsknings- og utviklingsmodell der planlegging, handling, vurdering og justering inngår som gjentakende og sammenhengende faser (Sylte, 2021). Etter problemformulering planla og prøvde deltakerne ut konkrete undervisningsopplegg, oppgaver og vurderingsverktøy i egen praksis.

3.3 Empirigrunnlag

Empirigrunnlaget i studien bygger på deltakernes prosjektrapporter fra de to læringsgruppene jeg veiledet. Rapportene ble utviklet for å dokumentere deltakernes arbeid med utprøving og refleksjon over egen praksis, støttet av veiledningssamtaler og erfaringsdeling i læringsgruppene. Min analyse av disse prosjektrapportene utgjør denne studiens primære empiri.

3.4 Analyse

Analysen hadde en induktiv tilnærming med søkelys på å identifisere mønstre og temaer i deltakernes prosjektrapporter. Gjennom gjentatte gjennomlesninger ble refleksjoner og beskrivelser kodet og sortert i foreløpige kategorier. Kategoriene ble deretter videreutviklet etter hvert som nye sammenhenger og mønstre kom til syne i materialet.

Analysearbeidet resulterte i tre analysekategorier: lærernes profesjonsutvikling, erfaringsdeling og refleksjon, samt utvikling og utprøving av verktøy. Kategoriene fungerte som analytiske redskaper for å strukturere materialet og undersøke hvordan deltakerne beskrev erfaringer og utvikling gjennom prosjektperioden.

På bakgrunn av analysearbeidet ble datamaterialet organisert i følgende analysekategorier:

Kategori 1: Lærernes profesjonsutvikling

Kategori 2: Erfaringsdeling og refleksjon

Kategori 3: Utvikling og utprøving av verktøy

Kategoriene synliggjør sentrale temaer som fremkom i deltakernes prosjektrapporter, og danner grunnlaget for presentasjon og drøfting av studiens funn.

3.5 Forskerrollen og refleksivitet

I denne studien hadde jeg som forsker en aktiv rolle i planlegging, veiledning og gjennomføring av prosessene i deres aksjonsbaserte utviklingsarbeid. Min posisjon var derfor både som forsker, veileder og deltaker.

Gjennom deltakelse i planleggingsmøter med veiledergruppen ved OsloMet, veiledning av læringsgruppene ved den videregående skolen og tilstedeværelse under presentasjonene av utviklingsprosjektene fikk jeg god innsikt i utviklingsarbeidets kontekst og prosesser. Samtidig innebar den doble rollen at jeg ikke bare observerte prosessene, men også deltok aktivt gjennom veiledning, dialog og refleksjon.

Denne posisjonen ga tilgang til innsikt som trolig ville vært vanskelig å oppnå gjennom mer distanserte forskningsdesign. Gjennom deltakelse i læringsgruppene fikk jeg førstehåndskunnskap om deltakernes arbeid med utvikling av egen praksis og de prosessene som lå til grunn for refleksjonene i rapportmaterialet. Observasjonene fra møte-, veilednings- og utviklingsprosessene inngår imidlertid ikke som selvstendig empiri i analysen, fordi denne studien er avgrenset til en analyse av deltakernes skriftlige rapporter.

Det har derfor vært viktig å utøve refleksivitet gjennom hele forskningsprosessen og være bevisst hvordan egne perspektiver, erfaringer og handlinger kan ha påvirket mine fortolkninger av materialet.

3.6 Validitet og etiske overveielser

I aksjonsforskning handler validitet om å utvikle kunnskap som både har vitenskapelig kvalitet og er relevant for praksisfeltet (Sylte, 2017). I denne studien ble validiteten styrket ved at utviklingsarbeidet tok utgangspunkt i deltakernes egne utfordringer og behov for utvikling, og ved at analysen bygger på deltakernes skriftlige prosjektrapporter og refleksjoner.

Ifølge Sylte (2017) er det viktig at forskerens fortolkninger er forankret i det deltakerne faktisk uttrykker og dokumenterer. For å ivareta dette er analysekategoriene utviklet gjennom gjentatte gjennomlesninger av materialet med utgangspunkt i deltakernes beskrivelser og erfaringer. Etiske hensyn har vært sentrale gjennom hele forskningsprosessen. Deltakerne er anonymisert i framstillingen av materialet, og ingen enkeltpersoner kan identifiseres.

Begrepet deltakere brukes gjennomgående om personene som inngikk i utviklingsarbeidet. Dette er gjort både for å ivareta anonymiteten til de involverte og fordi studiens fokus er rettet mot de kollektive lærings- og utviklingsprosessene fremfor individuelle roller og posisjoner. Materialet benyttes for å belyse utviklingsprosessene og resultatene av arbeidet. Samtidig har det vært viktig å være bevisst min dobbelte rolle som både veileder og forsker, og hvordan denne posisjonen kan ha påvirket fortolkningen av materialet. Siden jeg som forsker forskeren samtidig hadde en veilederrolle i prosjektet, har det vært viktig å være oppmerksom på det asymmetriske forholdet som kan oppstå mellom forsker og deltakere. Refleksivitet har derfor vært sentralt gjennom hele forskningsprosessen, både i møte med datamaterialet og i fortolkningen av studiens funn.

4. Resultater.

I dette kapitlet presenteres resultatene fra analysen av deltakernes prosjektrapporter fra de to læringsgruppene. Analysen er strukturert rundt tre analysekategorier som ble utviklet gjennom en induktiv analyseprosess: lærernes profesjonsutvikling, erfaringsdeling og refleksjon, samt utvikling og utprøving av verktøy. Kategoriene bygger på deltakernes beskrivelser av erfaringer fra utviklingsarbeidet og belyser hvordan aksjonsbaserte læringsprosesser bidro til utvikling av egen profesjonell praksis.

4.1 Kategori 1: Lærernes profesjonsutvikling

Analysen tyder på at deltakelse i aksjonsbaserte læringsgrupper la til rette for lærernes profesjonsutvikling gjennom systematisk utprøving, refleksjon og justering av tiltak. Deltakerne beskriver hvordan arbeidet med flere aksjonssykluser gjorde det mulig å identifisere utfordringer i egen praksis og bruke disse som utgangspunkt for videre utvikling. Gjennom dokumentasjon og refleksjon etter hver aksjon ble erfaringer samlet, vurdert og brukt som grunnlag for videre arbeid. En deltaker beskriver dette slik: «Etter hver aksjon har alle i gruppen skrevet ned et kort referat om hvordan det gikk og hva som kan forbedres.» (Prosjektrapport gruppe 1, 2024)

Refleksjonene tyder på at erfaringene fra én aksjon dannet grunnlag for justeringer i den neste. For eksempel førte utfordringer knyttet til oppgaveomfang og organisering til endringer i videre planlegging og gjennomføring. Gjennom de påfølgende aksjonssyklusene beskriver deltakerne en gradvis utvikling av forståelsen for hvordan tiltak kunne tilpasses for å støtte

elevenes læring. Flere av deltakerne viser også til at erfaringene fra de ulike aksjonene ga økt innsikt i sammenhengen mellom planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Dette kommer blant annet til uttrykk i refleksjonen:

> Videre opplevde vi det veldig nyttig å bli enige om begrepet kompetanse for å gjøre det tydelig hva elevene skulle lære gjennom prosjektet. Vi fikk klarhet i hvordan man kunne legge opp egen praksis slik at den sammenfaller med forståelsen av kompetansebegrepet. (Prosjektrapport gruppe 1, 2024)

Sitatet tyder på at deltakerne gjennom utviklingsarbeidet utviklet en tydeligere forståelse av sammenhengen mellom kompetansemål, læringsaktiviteter og vurdering. Arbeidet bidro dermed ikke bare til justering av konkrete undervisningsopplegg, men også til nye perspektiver på egen undervisnings- og vurderingspraksis.

Et annet trekk i empirien er at deltakerne beskriver hvordan arbeidet i læringsgruppene bidro til nye måter å forstå og analysere utfordringer i egen praksis på. I en av gruppene framkommer det at deltakerne gradvis utviklet forståelse for bruk av problemstillinger, analyse av opprettholdende faktorer og systematisk utviklingsarbeid. Dette kommer blant annet til uttrykk i refleksjonen: «Arbeidsformen og ordbruk var kjent, og det ble opprettet en rask forståelse av arbeidsprosessen.» (Prosjektrapport gruppe 2, 2024)

Sitatet kan tolkes som et uttrykk for at deltakerne gradvis utviklet en felles forståelse av arbeidsformen og begrepene som inngikk i utviklingsarbeidet. Refleksjonene indikerer at de etter hvert fikk økt kompetanse i å formulere problemstillinger, analysere opprettholdende faktorer og identifisere relevante tiltak. Dette tyder på at utviklingsarbeidet bidro til å styrke deltakernes analytiske tilnærming til egen praksis. Gjennom planlegging, utprøving og refleksjon beskriver deltakerne også hvordan de utviklet nye perspektiver på egen undervisnings- og vurderingspraksis. Dette kommer blant annet til uttrykk i følgende refleksjon: «For hver gang elevene øver på denne oppgaven, blir kriteriene og læringen tydeligere.» (Prosjektrapport gruppe 1, 2024)

Sitatet tyder på at de gjentatte utprøvingene bidro til økt forståelse av hvordan undervisningsaktiviteter, læringsprosesser og vurderingskriterier henger sammen. Erfaringene ser dermed ut til å ha bidratt til videreutvikling av deltakernes profesjonelle praksis.

Funnene tyder samlet på at den aksjonsbaserte arbeidsformen la til rette for profesjonsutvikling gjennom systematisk læring basert på erfaringer fra egen praksis.

4.2 Erfaringsdeling og refleksjon

Et sentralt funn i empirien er betydningen av refleksjon og samarbeid som grunnlag for læring og utvikling. Deltakerne beskriver hvordan utfordringer fra egen praksis ble løftet inn i læringsgruppene og drøftet sammen med kolleger. I arbeidsøktene delte deltakerne erfaringer, diskuterte utfordringer og vurderte mulige løsninger i fellesskap. Problemstillinger som oppstod under utprøvingene, ble analysert og videreutviklet gjennom dialog og refleksjon.

Et eksempel på dette er arbeidet med elevmedvirkning. Dette kommer blant annet til uttrykk i følgende refleksjon:

> Elevene fikk vurdere seg selv i arbeidet, og var aldri langt unna lærers egen vurdering av elevene. Dette var en tidkrevende prosess, men elevene fikk både planlagt, gjennomført og reflektert over arbeidsprosessene, og de fikk både god læring og en rettferdig vurdering. (Prosjektrapport gruppe 1, 2024).

Sitatet viser hvordan deltakerne prøvde ut nye former for elevmedvirkning i vurderingsarbeidet og reflekterte over erfaringene etter gjennomføringen. Erfaringene ble brukt som grunnlag for videre diskusjoner og vurderinger i læringsgruppen. Dette illustrerer hvordan refleksjon over utprøvde tiltak bidro til å identifisere både utviklingsmuligheter og utfordringer i egen praksis.

Deltakerne identifiserte utfordringer, diskuterte mulige årsaker og prøvde ut nye tiltak i undervisningen. Erfaringene ble deretter tatt tilbake til gruppen for videre refleksjon og vurdering. På samme måte beskriver deltakerne hvordan erfaringer fra de ulike aksjonene ble delt og diskutert i gruppene før nye tiltak ble planlagt og gjennomført. Refleksjonen ble dermed en sentral del av utviklingsarbeidet og bidro til å identifisere både utfordringer og forbedringsmuligheter.

Refleksjonene tyder også på at deltakerne gradvis utviklet en felles forståelse av sentrale begreper og arbeidsmåter som ble brukt i utviklingsarbeidet. Dette kommer blant annet til uttrykk i følgende refleksjon: «Etter hvert ble det lettere å forstå begrepene problemstilling, opprettholdende faktorer og tiltak, og vi fikk en bedre forståelse av hvordan disse kunne brukes i arbeidet med utviklingsprosjektene.» (prosjektrapport gruppe 2, 2024)

Sitatet indikerer at deltakerne over tid ble fortrolige med både arbeidsformen og begrepene som ble brukt i læringsgruppene. Dette bidro til et felles grunnlag for refleksjon og analyse av utfordringer i egen praksis.

Empirien viser videre at erfaringsdelingen ga deltakerne tilgang til ulike perspektiver og erfaringer. I én av rapportene beskrives dette slik: «Fordelen med gruppearbeid er at vi jobber sammen, deler erfaringer, da noen har lang erfaring mens andre er helt nye som lærere.» (prosjektrapport gruppe 1, 2024)

Dette tyder på at læringsgruppene fungerte som arenaer for kollektiv kunnskapsutvikling, der deltakernes ulike erfaringer ble brukt som ressurs i utviklingsarbeidet. Flere beskriver også at samarbeid på tvers av erfaring og fagbakgrunn bidro til nye perspektiver på utfordringer i egen praksis. Erfaringene peker dermed på at refleksjon ikke bare foregikk individuelt, men som en sosial prosess der innsikt og forståelse ble utviklet i samspill med andre.

Funnene tyder på at erfaringsdeling og refleksjon var viktige elementer i deltakernes lærings- og utviklingsprosesser. Gjennom dialog, spørsmål og tilbakemeldinger fikk deltakerne mulighet til å se egen praksis fra nye perspektiver, utfordre etablerte forståelser og utvikle sin innsikt i både utfordringer og mulige løsninger. Dette kan tyde på at læringsgruppene fungerte som profesjonelle læringsfellesskap der refleksjon og erfaringsdeling bidro til både individuell og kollektiv læring.

4.3 Utvikling og utprøving av verktøy

Analysen tyder på at deltakerne arbeidet med å utvikle og prøve ut konkrete verktøy som svar på utfordringer de hadde identifisert i egen praksis. Utviklingsarbeidet var kjennetegnet av at deltakerne ikke bare reflekterte over utfordringer, men også utformet og testet tiltak som kunne bidra til forbedring av praksis.

I læringsgruppe 1 utviklet deltakerne et undervisnings- og vurderingsopplegg som koblet sammen språk, yrkesfag og vurdering gjennom autentiske arbeidsoppgaver. Gjennom flere utprøvinger ble opplegget justert på bakgrunn av erfaringer fra gjennomføringen og refleksjoner over elevenes læring. Arbeidet bidro til økt bevissthet om sammenhengen mellom kompetansemål, læringsaktiviteter og vurdering. I rapporten beskrives blant annet hvordan deltakerne utviklet planleggingsskjemaer som skulle hjelpe elevene til å reflektere over arbeidsprosessen: «Elevene måtte beskrive hva de skulle gjøre, hvordan de skulle gjøre det og hvorfor de valgte denne løsningen.» (prosjektrapport gruppe 1, 2024)

Deltakerne beskriver også hvordan opplegget ble justert gjennom flere aksjonssykluser på bakgrunn av erfaringer fra gjennomføringen: «Vi erfarte at oppgaven var for omfattende

første gang, og valgte derfor å gjøre enkelte endringer før neste gjennomføring.» (prosjektrapport gruppe 1, 2024)

Dette tyder på at verktøyene ikke ble oppfattet som ferdige produkter, men som arbeidsredskaper som kontinuerlig ble videreutviklet gjennom utprøving og refleksjon.

I læringsgruppe 2 utviklet deltakerne et verktøy for analyse av utfordringer og planlegging av tiltak i utviklingsarbeid. Refleksjonene viser at verktøyet ble prøvd ut, vurdert og videreutviklet gjennom flere aksjonssykluser. Etter hvert som deltakerne ble mer fortrolige med arbeidsformen og begrepene som ble brukt, fikk verktøyet en tydeligere funksjon som støtte i analyse- og utviklingsarbeidet. Dette kommer blant annet til uttrykk i sitatet: «Arbeidsformen og ordbruk var etter hvert kjent, og det ble opprettet en rask forståelse av arbeidsprosessen.» (prosjektrapport gruppe 2, 2024)

Videre beskriver deltakerne hvordan skjemaet bidro til å strukturere arbeidet med utviklingsprosjektene: «Etter hvert ble skjemaet et nyttig hjelpemiddel for å identifisere utfordringer, analysere årsaker og planlegge tiltak.» (prosjektrapport gruppe 2, 2024)

På tvers av de to læringsgruppene tyder empirien på at utvikling og utprøving av verktøy bidro til å strukturere utviklingsarbeidet. Verktøyene fungerte som støtte for refleksjon, planlegging og gjennomføring av tiltak, samtidig som de bidro til å dokumentere erfaringer fra utprøvingene. Materialet viser også at verktøyene utviklet seg gjennom prosessen og ble tilpasset deltakernes behov og erfaringer.

Funnene indikerer at arbeidet med å utvikle og prøve ut konkrete verktøy gjorde det lettere for deltakerne å omsette refleksjoner til handling i egen praksis. Verktøyene ser dermed ut til å ha fungert som en støtte i deltakernes arbeid med profesjonsutvikling.

4.4 Oppsummering av resultatene

Deltakerne beskriver at arbeidet i læringsgruppene ga erfaringer som bidro til utvikling av egen profesjonell praksis. Gjennom planlegging, utprøving, refleksjon og evaluering, arbeidet deltakerne systematisk med utfordringer fra egen praksis og utviklet nye måter å forstå og håndtere disse på.

Funnene tyder samlet på at aksjonsbaserte læringsgrupper kan bidra til utvikling av lærernes profesjonelle praksis gjennom å kombinere systematisk refleksjon, samarbeid og utprøving av tiltak i egen praksis. Videre at refleksjon og kollegial læring bidro til erfaringsdeling,

kunnskapsutvikling og utvikling av et felles grunnlag for videre arbeid. Analysen viser også at utvikling og utprøving av konkrete verktøy var en sentral del av læringsprosessene i begge gruppene.

Samlet sett peker funnene på at aksjonsbaserte læringsgrupper kan bidra til utvikling av lærernes profesjonelle praksis gjennom å kombinere systematisk refleksjon, samarbeid og utprøving av tiltak i egen praksis.

5. Diskusjon med teori som tolkningsverktøy

Denne studien har undersøkt hvordan aksjonsbasert utviklingsarbeid i læringsgrupper, innenfor et partnerskap mellom universitet og videregående skole, kan bidra til utvikling av lærernes profesjonelle praksis. Funnene tyder på at aksjonsbaserte arbeidsformer la til rette for profesjonsutvikling gjennom systematisk refleksjon, erfaringsdeling og utprøving av tiltak i egen praksis. Diskusjonen struktureres i det følgende rundt studiens forskningsspørsmål.

5.1 Utviklingen av profesjonell praksis gjennom aksjonsbaserte læringsgrupper.

Analysen tyder på at deltakelsen i læringsgruppene la til rette for utvikling av deltakernes profesjonelle praksis gjennom systematiske aksjonssykluser. Deltakerne identifiserte utfordringer i egen praksis, utviklet tiltak, prøvde dem ut og reflekterte over erfaringene før nye tiltak ble planlagt. Dette kan forstås i lys av McNiffs forståelse av aksjonsforskning som en systematisk undersøkelse av egen praksis med sikte på forbedring (McNiff, 2017). Det sentrale spørsmålet, «How do I improve what I am doing?» kommer til uttrykk i deltakernes arbeid med å utvikle egen praksis gjennom planlegging, handling, refleksjon og justering. Erfaringene tyder på at deltakerne utviklet ny kunnskap gjennom systematisk arbeid med egne utfordringer. Dette støtter McNiffs forståelse av aksjonsforskning som en lærings- og kunnskapsutviklingsprosess der praktikerne selv deltar aktivt i kunnskapsutviklingen.

Funnene kan også forstås i lys av Deweys pragmatiske pedagogikk. Dewey framhever at læring skjer gjennom erfaring, handling og refleksjon over handling (Dewey, 2018). Utviklingsarbeidet i læringsgruppene tok utgangspunkt i konkrete utfordringer fra deltakernes egen praksis, og erfaringene fra hver aksjon dannet grunnlag for videre refleksjon og nye handlinger. Lærernes profesjonsutvikling kan dermed forstås som et resultat av erfaringsbaserte og undersøkende læringsprosesser forankret i deltakernes egen yrkesutøvelse.

Et sentralt funn i studien er betydningen av erfaringsdeling og refleksjon. Deltakernes beskrivelser av samarbeid, erfaringsutveksling og utvikling av en felles forståelse av sentrale begreper kan forstås i lys av Wenger, som beskriver læring som deltakelse i praksisfellesskap (Wenger, 2012). I læringsgruppene utviklet deltakerne gradvis en mer felles forståelse av begreper og arbeidsmåter som ble brukt i utviklingsarbeidet. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom arbeidet med begreper som «problemformulering», «opprettholdende faktorer» og «tiltak». I lys av Wenger kan dette forstås som utvikling av et delt repertoar av begreper, erfaringer og arbeidsmåter som støtter læring og utvikling i praksis.

Samtidig viser de innledende reaksjonene på enkelte begreper at en slik felles forståelse ikke er gitt på forhånd, men utvikles gjennom dialog, samarbeid og meningsskaping. Refleksjonene viser hvordan deltakerne gradvis ble fortrolige med både arbeidsformen og begrepsapparatet som ble brukt i utviklingsarbeidet. Dette bidro til et felles grunnlag for refleksjon og analyse av utfordringer i egen praksis.

Funnene kan videre forstås gjennom Schöns teori om refleksjon i profesjonell praksis (Schön, 1995). Mange av utfordringene deltakerne arbeidet med var knyttet til situasjoner de kjente godt fra sin daglige praksis, men som de tidligere i liten grad hadde analysert systematisk. Gjennom refleksjonene i læringsgruppene ble denne praksiskunnskapen gradvis gjort eksplisitt og tilgjengelig for videre bearbeiding. Refleksjonsprosessene bidro dermed ikke bare til økt forståelse av eksisterende praksis, men også til utvikling av nye handlinger og arbeidsmåter. Dette kommer til uttrykk gjennom arbeidet med å utvikle vurderingsmetoder, analysere utfordringer og prøve ut nye tiltak i praksis.

Et annet viktig funn er betydningen av utvikling og utprøving av konkrete verktøy. Begge læringsgruppene utviklet verktøy eller arbeidsformer som skulle bidra til å håndtere utfordringer i egen praksis. I den ene gruppen ble det utviklet et undervisnings- og vurderingsopplegg som koblet språk, yrkesfag og vurdering. I den andre gruppen ble det utviklet et analyseverktøy for å arbeide systematisk med utfordringer og tiltak. Arbeidet med disse verktøyene kan forstås i lys av Deweys syn på læring som aktiv undersøkelse og utprøving (Dewey, 2018). Gjennom utvikling, testing og justering av verktøyene fikk deltakerne mulighet til å omsette refleksjon til handling og samtidig utvikle ny innsikt i egen praksis.

Samlet tyder funnene på at utviklingen av deltakernes profesjonelle praksis var nært knyttet til erfaringsdeling, refleksjon og utprøving av tiltak. Gjennom aksjonsbasert utviklingsarbeid utviklet deltakerne både ny innsikt i egen praksis og nye måter å analysere og håndtere

utfordringer på. Utviklingen av et felles begrepsapparat, systematiske refleksjoner og gjentatte utprøvinger framstår som sentrale forutsetninger for denne utviklingen.

5.2 Erfaringer fra samarbeidet mellom universitet og videregående skole.

Funnene tyder på at samarbeidet mellom universitet og videregående skole skapte en arena for felles refleksjon og kunnskapsutvikling. Erfaringene kan indikere at praksisnære utviklingsprosesser gir innsikt som kan være relevant for videreutvikling av yrkesfaglærerutdanningen.

Dette kan forstås i lys av Hiims yrkesdidaktiske perspektiv, som understreker betydningen av at profesjonsutdanning tar utgangspunkt i yrkesutøvelsens faktiske utfordringer og integrerer teori, praksis og forskning (Hiim & Hippe, 2022). Funnene viser at deltakernes utviklingsarbeid tok utgangspunkt i utfordringer fra egen praksis, samtidig som disse utfordringene ble analysert og videreutviklet gjennom systematiske refleksjonsprosesser og veiledning. Dette peker mot betydningen av å etablere læringsarenaer der praksiserfaringer og forskningsbaserte perspektiver kan møtes.

Funnene kan også forstås gjennom McNiffs perspektiv på aksjonsforskning som kunnskapsutvikling i praksis (McNiff, 2017). Deltakerne framstår ikke som passive mottakere av kunnskap, men som aktive deltakere i utviklingen av ny innsikt om egen praksis. Gjennom dokumentasjon, analyse og refleksjon utviklet de kunnskap som var direkte relevant for deres arbeidssituasjon. Dette illustrerer hvordan aksjonsbasert utviklingsarbeid kan bidra til å bygge bro mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap.

Videre støtter erfaringene Schöns argument om at profesjonell kunnskap utvikles i praksisfeltet og ikke utelukkende ved universitetet (Schön, 1987). Samarbeidet kan dermed forstås som en arena hvor forskning, utdanning og profesjonell praksis møtes gjennom felles refleksjon og utviklingsarbeid. Erfaringene fra prosjektet viser at innsikt utviklet i praksisfeltet kan ha verdi utover den enkelte læringsgruppe og gi relevante perspektiver for lærerutdanningen.

Samtidig viser funnene at utviklingskompetanse ikke oppstår automatisk gjennom deltakelse. Erfaringene peker på betydningen av tid, struktur, veiledning og gjentatte læringsprosesser. Gjennom flere aksjonssykluser utviklet deltakerne gradvis erfaring med å analysere egen praksis, dokumentere erfaringer og bruke refleksjon som grunnlag for videre utvikling. Dette

understreker betydningen av langsiktige og forpliktende samarbeid mellom lærerutdanning og praksisfelt.

Erfaringene fra prosjektet har også betydning for min egen rolle som lærerutdanner. Gjennom deltakelse som veileder i læringsgruppene fikk jeg innsikt i utfordringer, arbeidsmåter og utviklingsbehov i yrkesfaglig opplæring. Denne innsikten representerer praksisnær kunnskap som kan bringes tilbake til yrkesfaglærerutdanningen og bidra til å styrke sammenhengen mellom utdanning og praksisfelt. Dette samsvarer med Hiims yrkesdidaktiske perspektiv, hvor relevant profesjonsutdanning forutsetter et kontinuerlig samspill mellom teori, praksis og forskning (Hiim & Hippe, 2022).

Samarbeidet framstår dermed ikke bare som en arena for utvikling av praksisfeltet, men også som en læringsarena for lærerutdanningen. Erfaringene illustrerer hvordan kunnskap kan utvikles gjennom gjensidig samspill mellom universitet og skole.

5.3 Oppsummering av drøftingen

For å oppsummere viser studien at aksjonsbasert utviklingsarbeid i læringsgrupper kan legge til rette for utvikling av lærernes profesjonelle praksis gjennom systematisk refleksjon, erfaringsdeling og utprøving av tiltak i egen praksis. I lys av Dewey (2018) kan læringen forstås som erfaringsbasert og undersøkende, mens McNiff (2017) viser hvordan aksjonsforskning gir struktur til slike utviklingsprosesser. Schön (1987) bidrar til å forklare hvordan refleksjon over erfaringer kan støtte profesjonsutvikling, og Wenger (2012) synliggjør betydningen av dialog, deltakelse og felles meningsskaping i læringsprosesser. Erfaringene fra samarbeidet mellom universitet og videregående skole tyder videre på at praksisnære utviklingsprosesser kan gi innsikt som er relevant for utviklingen av yrkesfaglærerutdanningen. Studiet peker dermed på at aksjonsbaserte læringsgrupper kan være en viktig arena for profesjonsutvikling og praksisnær kunnskapsutvikling

Litteratur

Canrinus, E. T., Klette, K. & Hammerness, K. (2019). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. *Journal of teacher education*, *70*(3), 192–205. https://doi.org/10.1177/0022487117737305

Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2019). Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, *4*(1), 1–29. https://doi.org/10.7577/sjvd.3234

Dewey, J. (2018). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education* (1. utg.). Myers Education Press.

Hiim, H. (2023). How Can Collaboration between Schools and Workplaces Contribute to Relevant Vocational Education?: Results of an Action Research Project in the School-based Part of Norwegian Vocational Education and Training. *Vocations and Learning*, *16*(1), 1–21. https://doi.org/10.1007/s12186-022-09300-z

Hiim, H. & Hippe, E. (2022). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Gyldendal norsk forlag.

Hiim, H. & Sylte, A. L. (2025a). Aksjonsforskning som metodologisk tilnærming til samarbeid lærerutdanning – praksisfelt: Perspektiver i et innovasjonsprosjekt om utvikling av lærerutdanningsskoler. I (s. 53). Cappelen Damm Forskning.

Hiim, H. & Sylte, A. L. (2025b). Samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt i lærerutdanningen. Epistemologiske perspektiver i et prosjekt om å styrke relevans i yrkesfaglærerutdanningen gjennom utvikling av lærerutdanningsskoler. I *Profesjonsrelevant lærerutdanning i samarbeid med praksisfeltet* (s. 21 / 52). Cappelen Damm Forskning. https://doi.org/https://www-jstor-org.ezproxy.oslomet.no/stable/jj.36233745.5

Hiim, H. & Sylte, A. L. (2025c). A Strategy for Collaboration Between Educational Institutions and the Field of Practice, Aimed at Profession-Relevant Teacher Education. *Social Education Research*, 259–277. https://doi.org/10.37256/ser.6220256541

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Regjeringen.no. Hentet 10. januar 2026 fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/

McNiff, J. (2017). *Action research: all you need to know*. SAGE Publications.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1995). Knowing-In-Action -The New Scholarship Requires a New Epistemology. *Science and University Affairs for Educational Change*, *27*(6), 13.

Stiklestad, S. S. & Sylte, A. L. (2025). Å kvalifisere praksislærere og skoler for forskningsbasert utviklingsarbeid og organisasjonslæring. I *Profesjonsrelevant lærerutdanning i samrbeid med praksisfeltet* (s. 111–138). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/0009-0004-3997-9305

Sylte, A. L. (2017). *Validitet i aksjonsforskning*. Cappelen Damm akademisk.

Sylte, A. L. (2020). Predicting the future competence needs in working life: didactical implications for VET. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, *7*(2), 167–192. https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.3

Sylte, A. L. (2021). *Profesjonspedagogikk: relevant læring i praksis* (3. utg.). Gyldendal.

Wenger, E. (2012). En sosial teori om læring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 140 – 148). Samfundslitteratur.