

Fra praksisfellesskap til et profesjonelt læringsfellesskap - Kunnskapsutvikling i et sosiokulturelt perspektiv

Sissel J. Aastvedt Halland og Annette Kristoffersen Winje



© [Sissel J. Aastvedt Halland og Annette Kristoffersen Winje]

[FLKI]

[Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag]

Høgskulen på Vestlandet

[2021]

HVL-notat frå Høgskulen på Vestlandet nr. 2/2021

ISSN 2703-710X

ISBN 978-82-93677-72-7



Utgjevingar i serien vert publiserte under Creative Commons 4.0. og kan fritt distribuerast, remixast osv. så sant opphavspersonane vert krediterte etter opphavsrettslege reglar.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Sammendrag

Dette er et FoU- arbeid gjennomført av Sissel J. Aastevdt Halland og Annette Kristoffersen Winje. Målet med studien er å få innblikk i hvordan vi som førstlektorstipendiater utvikler, forstår og anvender ny kunnskap gjennom en nettbasert kontekst. Våre funn viser at vi utvikler, forstår og anvender gjennom gjensidig deling og å være den kompetente andre for hverandre.

EMNEORD: Praksisfellesskap, læringsfellesskap, sosiokulturelle perspekter, digital kontekst.

Forord

Dette notatet er et resultat av et kollegialt samarbeid mellom Annette Kristoffersen Winje og Sissel Jeanette Aastvedt Halland (2020-2021). Rapporten bygger på sosiokulturelle perspektiver, og handler om deres opplevelser knyttet til deres akademiske samarbeid mot et førstelektoropptrykk i en nettbasert kontekst. Da Norge stengte ned 12. mars 2020 var disse to i slutten av sitt første år som førstelektorstipendiater og de måtte finne løsninger for møtepunkter, dette for at ikke det gode samarbeidet skulle stoppe opp. Gjennom en veiledning jeg hadde knyttet til førstelektorkappen kom det frem at de hadde tatt lydopptak av de digitale møtene. Jeg anbefalte dem å analysere disse og de valgte da å ta utgangspunkt i en autoetnografisk metodologi for å undersøke hva som kjennetegner et slikt læringsfellesskap. Notatets målgruppe er forskere og universitet – og høyskolelektorer, men kan også være relevant for andre ved ulike utdanningsinstitusjoner både i Norge og utenfor Norge. Det viser seg at samarbeidet mellom disse to har vært preget av gjensidig deling, støtte fra den kompetente andre og utforskende samtaler.

Målsettingen for FoU-arbeidet har vært å stadig forstå egen kunnskapsutvikling gjennom deltakelse i et samarbeidende fellesskap i en nettbasert kontekst knyttet til det å være i et førstelektoropptrykk. På bakgrunn av funnene og eksisterende forskning er det utviklet en modell, inspirert av Hege Hermansen (2018), som synliggjør sentrale prosesser knyttet til kunnskapsutvikling. Samtidig er det viktig å påpeke at Halland og Winje sin modell er tydelig på at kunnskapsutviklingen er forankret i en nettbasert og digital kontekst som peker på utvikling av et profesjonelt læringsfellesskap

Kongsberg, 14. desember, 2021

.....

Marit Bøe

Førsteamanuensis ved Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Innhold

Sammendrag	3
Forord	4
Innhold	5
Innlending	6
1.1 Innhold.....	7
1.2 Rollen som barnehagelærerutdanner i et samarbeidende fellesskap	7
1.3 Kontekst.....	8
1.4 Metode og resultater	8
1.5 Teoretiske perspektiver og handlingsrefleksjon.....	11
1.5.1 Gjensidig deling	11
1.5.2 Støtte fra den kompetente andre.....	12
1.5.3 Utforskende samtaler.....	14
1.5.4 Oppsummerende refleksjoner	16
Litteratur.....	20

Innlending

I denne forsknings- og utviklingsrapporten, [FoU-Rapport], vil vi synliggjøre hvordan vi utvikler, forstår og anvender ny kunnskap gjennom problemstillingen: *Hvordan utvikler, forstår og anvender vi ny kunnskap gjennom en nettbasert kontekst?* Våre funn viser at vi utvikler, forstår og anvender ny kunnskap gjennom: 1) Gjensidig deling (Wenger 1998; Dysthe 2006), 2) Å være den kompetente andre for hverandre (Vygotsky 1978) og gjennom 3) Utforskende samtaler (Ludvigsen, Ness & Timmis 2019).

Forsknings- og utviklingsrapporten gjør vi gjennom fem overordnede overskrifter:

1. Innhold
2. Vår rolle
3. Kontekst
4. Metode og resultater
5. Teoretiske perspektiv og handlingsrefleksjon

1.1 Innhold

I FoU-rapport forsker vi på oss selv ved hjelp av en «samarbeidsorientert autoetnografi» (Ngunjiri, Hernandez & Chang 2010) som metodologi for å synliggjøre hvordan vi forstår, utvikler og anvender ny kunnskap i en nettbasert kontekst (Darling-Hammond & Hylér 2020). Rapporten bygger på sosiokulturelle perspektiver, og handler om våre opplevelser knyttet til vårt akademiske samarbeid i et førstelektoropptrykk. Dette samarbeidet har vært preget av et praksisfellesskap hvor gjensidig engasjement, sammenvevde oppgaver og deling av hverandres kompetanser har vært grunnlaget for vår utvikling av et profesjonelt læringsfellesskap.

1.2 Rollen som barnehagelærerutdanner i et samarbeidende fellesskap

Høsten 2020 mottok vi etter søknad, hver for oss, førstelektorstipend. Vi valgte da, som barnehagelærerutdannere, å inngå et samarbeidende fellesskap knyttet til deler av vår førstelektorsøknad. Et samarbeidende fellesskap forstår vi som et praksisfellesskap. Etienne Wenger, Beverly Trayner og Maarten de Laat (2011, s. 9) definerer praksisfellesskap som:

«a learning partnership among people who find it useful to learn from and with each other about a particular domain. They use each other's experience of practice as a learning resource. And they join forces in making sense of and addressing challenges they face individually or collectively».

Rollene våre som barnehagelærerutdannere i dette praksisfellesskapet har vært å være hverandres støttende stillas, inspirerende motivatorer, intellektuelle stimulans og individuelle omsorgspartnere (Bruner 1966). Vi samarbeider, handler og tenker sammen. Å jobbe i et praksisfellesskap innebærer også relasjonelle ferdigheter som omslutter det vi har sammen, og hvor vi hver for oss har delferdigheter som blir til komplementære ferdigheter (Wenger 1998). Vi kommer fra ulike praksisfellesskaper og møter hverandre med forskjellige kunnskapsmessige og kulturelle erfaringer, men gjennom samtaler og tilbakemeldinger åpner, utvider og utdyper vi forståelser og meninger (Ludvigsen, Ness & Timmis 2019).

1.3 Kontekst

Konteksten er et samarbeidsprosjekt mellom to førstelektorkandidater som også er undervisere i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen ved HVL. I en tid preget av Covid19 ble vår samarbeidsform preget av nettbasert arbeidsmøter fremfor stedlige møter (Darling-Hammond & Hylér 2020). Å arbeide nettbasert handler om å møtes på zoom og gjøre digitale opptak av arbeidsmøtene våre for så å lagre dem på pc. Digitale opptak og lagring av disse ble gjort fordi vi ble opptatt av hvordan vi forstår, utvikler og anvender ny kunnskap knyttet til alle prosesser i det å skrive en førstelektorsøknad. Å forstå, utvikle og anvende ny kunnskap handler om, for oss, om vår profesjonsutvikling på vei mot å bli førstelektorer, men også om vår profesjonelle utvikling og vår vei fra et praksisfellesskap til et profesjonelt læringsfellesskap.

1.4 Metode og resultater

Metode forstås både som middel og fremgangsmåte for å bringe frem ny kunnskap. Vi har valgt autoetnografi i form av en «samarbeidsorientert autoetnografi» (Ngunjiri, Hernandez & Chang 2010) som metodologi. Logger og digitale opptak av møter i zoom med to deltakere utgjør metode for innsamlet data for FoU-Rapport. Vi mener autoetnografi muliggjør en dobbeltrolle som både forskere og informanter (Guzik 2013) i søken etter å se på hva som trer frem i mellomrommet mellom oss i de digitale arbeidsmøtene, gjennom lesing av transkribert tekst og logger. I tillegg til å forholde oss utforskende til våre egne tekster har vi også utforsket hverandres. Tekstene ble et felles anliggende som uttrykte vår forståelse av det identifiserte kunnskapsregimet og identifikasjoner av motstandsstrategier.

Selve autoetnografibegrepet viser til spekteret fra person til det kulturelle. I følge (Baarts 2020) betyr *auto* «selv» og representerer introspeksjon, hvor forsker selv gjør seg til gjenstand for undersøkelse. *Etno* betyr «kultur» og avspeiler ekstrospeksjonen, hvor forskeren retter blikket mot det som studeres, og der konteksten hvor handlingene og erfaringene og forskeren selv blir formet. *Grafi* henviser til vitenskapelige prosesser som er den kvalitative undersøkelsen, erfaringer og observasjoner som transformerer seg fra personlige innsikter til vitenskapelig viten. Den autoetnografiske oppmerksomhet er i konstant bevegelse mellom en utad – og en innadrettet utforskning. I praksis betyr dette at autoetnografien tar utgangspunkt i eget liv, men skaper viten om måter å leve og erfare verden på (Baarts 2020). «Personlige fortellinger involverer og er avhengig av andre, og

derfor er det muligheter for å lære om det generelle gjennom det partikulære» (Baarts 2020).

Det finnes ulike varianter innenfor denne metodologien (Baarts 2012), og det skilles blant annet mellom analytisk og evokativ autoetnografi (Anderson 2006). Vi har valgt å bruke en kombinasjon av disse to, fordi analytisk orientert autoetnografi handler om dokumentasjon og etablerer forbindelser mellom levd erfaring og bredere sosiale og kulturelle prosesser. Videre vektlegges forskerens tydeliggjøring av sin posisjon med et fokus på å skape teori og analysere funn ut fra teori. Evokativ autoetnografi flytter fokuset over på leseren og de følelser som vekkes til live i h*n. Metodologien åpner da opp for forskerens egne tanker, følelser, erfaringer og reaksjoner, som anvendes til å forstå et spesifikt aspekt av eget liv og egen erfaringsverden (Baarts 2012). Disse subjektive erfaringene avspeiler den konteksten og kulturen som den erfares i. De forstås som viktige bidrag til verdifulle refleksjoner over hvordan subjektive erfaringer alltid avspeiler en større kontekst og bidrar til kulturell forståelse og kunnskap. Derigjennom kan kritisk refleksjon løftes frem. Det handler ikke bare om å gi språk til erfaringer og opplevelser, men også om å la forskningen ha effekt i den verden forskningen retter seg mot (Spry 2011; Hamera 2011).

Analyse

Autoetnografi samler erfaringer på etterskudd og dreier seg om gjenerindringer fra situasjonen, hendelsen og erfaringen man har som forskningsfokus (Ellis, Adams & Bochner 2011). Empirien vår har opphav i våre egne erfaringer som informanter og styrkes gjennom analyse med tilførsel av teori og evokative perspektiver som gjør at resultatene frembringes gjennom «tekst» og blir et vitnesbyrd på vår levde erfaring. Vi har i analysedelen benyttet oss av «samarbeidsorientert autoetnografi» hvor vi som informanter og forskere har utforsket våre egne og den andres tekster som består av transkripsjoner og logger (Ngunjiri, Hernandez & Chang 2010).

Med Covid19, og bruk av hjemmekontor, fikk vi tilgang til det nettbaserte verktøyet Zoom som gav oss noen nye muligheter. I tillegg til å skrive logg gjorde vi digitale opptak av møtene våre i zoom. Vi hadde i løpet av høsten 2020 og våren 2021 7 møtepunkter per måned i 11 måneder, noe som utgjør 77 arbeidsmøter med varierende timetall fra 1-7,5 timer. Vi valgte å gjøre opptak av 10 av de 77 arbeidsmøtene. Disse arbeidsmøtene ble tatt

opp digitalt via zoom hvor vi satt hver for oss på egen pc. Dette utgjorde 12 timer med digitale opptak fra zoom (Horn & Little 2010), 70 sider med transkripsjon av det som ble sagt i arbeidsmøtene, skrifttype Times New Roman og 1,5 linjeavstand og totalt 100 sider med håndskrevne logger (Johannessen, Tufte & Christoffersen 2016). Ut fra dette gjorde vi et strategisk utvalg basert på innhold og kvalitet. Det var også viktig for oss at innholdet i møtene speilet det vi var ute etter og handlet om refleksjoner rundt våre erfaringer som vi knyttet til teoretiske perspektiver, drøfting av gamle og nyere teoretiske perspektiver, møter hvor vi snakket om oppbygging og struktur på foregående FoU-rapporter og profileringsdokumentene våre. Vi valgte så å bruke 7 av de 10 digitale arbeidsmøtene som gjenstand for analyse. Vår analyseprosess skildrer vi slik:

1. Første steg i forsknings- og utviklingsarbeidet vårt var å ta opp de digitale arbeidsmøtene vi hadde på zoom våren 2021. Dette var møter hvor vi reflekterte rundt våre erfaringer og knyttet dem til teoretiske perspektiver, vi drøftet gamle og nye teoretiske perspektiver, snakket om oppbygging og struktur på foregående FoU-rapporter og profileringsdokumentene våre. I etterkant av samtalen førte vi logger.
2. Neste steg var å lytte til de digitale opptakene og skrive notater, samtidig som vi benyttet oss av *office-diktering* for å transkribere og lagre de digitale opptakene. Deretter leste vi gjennom notatene fra transkripsjonene og loggene for å se hvilke subjektive erfaringer og dominerende diskurser som tredde frem i vårt datamateriale.
3. Vi printet ut og leste gjennom transkripsjonene fra *office-diktering* for å sikre oss direkte utsagn fra datamaterialet. Det skal sies at dette ikke var en enkel jobb fordi transkripsjonene er preget av en god del grammatiske feil og vendinger. Store bokstaver og punktum uteblir, og det hender at vi må lytte på selve opptaket for å forstå sammenhengen teksten står i.
4. Vi har gjennomgående drøftet og kritisk reflektert over transkripsjonene som inneholder våre subjektive erfaringer. Den metodologiske og metodiske tilnærmingen har gjort at vi retter blikket innover (Alvesson 2003), og anvender våre forforståelser og erfaringer fra hverdagslivet, praksis, undervisning, forskning og teoretisk kunnskap for å analysere og reflektere over datamaterialet.
5. Vår problemstilling var ledetråden for analysen. Vår problemstilling er: *Hvordan utvikler, forstår og anvender vi ny kunnskap i en nettbasert kontekst?* Vi fant tre funn som vi valgte å kategorisere som:

- Gjensidig deling
- Støtte fra den kompetente andre
- Utforskende samtaler

Våre funn blir videre presentert som transkriberte utsagn for så å bli sett i lys av teori og handlingsrefleksjon. Av forskningsetiske grunner har vi valgt å anonymisere oss selv med å benytte bokstavene X og Y. Avslutningsvis ser vi vår profesjonsutvikling og vår vei fra praksisfellesskap til et profesjonelt læringsfellesskap i lys av Hege Hermansen (2018) sin modell for kunnskapsutvikling.

1.5 Teoretiske perspektiver og handlingsrefleksjon

I dette kapitlet vil vi presentere resultater fra vår analyse og se dem i lys av teori. Vår rapport og våre funn springer ut fra en sosiokulturell læringsteori som legger vekt på at kunnskap blir til i samhandling og i en spesiell kontekst. Vi lærer både med og av hverandre i et fellesskap og kunnskap konstrueres i interaksjon med andre (Vygotsky 1978). I vår studie er vi tett på hverandre i vårt førstelektorløp, og gjennom digitale opptak og logger har vi fått innsikt i den språklige kommunikasjonen, samhandlingen og konteksten som dette arbeidet har foregått i.

1.5.1 Gjensidig deling

Vårt første funn viser gjensidig deling. Gjensidig deling forstår vi som å dra veksel på hverandres kunnskaper og ferdigheter i en situert og sosial kontekst (Dysthe 2006), og de ferdighetene som omslutter det vi har sammen, og hvor vi hver for oss har delferdigheter som blir til komplementære ferdigheter (Wenger 1998). En etablert trygghet og en anerkjennende væremåte (Schibbye 2002) er en viktig forutsetning for å få til en gjensidig deling, fordi vi da lettere våger å dele med hverandre i et praksisfellesskap (Wenger 1998). Vår empiri viser:

(...) X: «Vi bruker hverandres kunnskaper og ferdigheter. Dette smelter sammen i et «kok i hop». (...)

Y: «Ja, kommunikasjonen vi har løfter mange perspektiver som hvert fall ikke jeg hadde fått løftet opp om jeg hadde sittet alene».

X: «Ja, jeg er helt enig. Det var en åpenbaring for meg når du hadde lest den boka. Du hadde et forsprang inn i teorien og så koblet du meg på».

Y: «Akkurat det har gått begge veier. Jeg har aldri vært redd for å dele med deg. Jeg er hverken underdanig eller ovenpå, jeg opplever ikke at jeg er i konkurranse med deg, men at vi har en dialektisk relasjonsforståelse. Vi deler også ofte liv, ikke bare jobb.

Y: «Vi har et likestilt samarbeid, og en trygg base i samarbeidet». Dette førstelektorløpet er jo på mange måter utenfor komfortsonen vår og vi trenger en trygg base. Samarbeidet blir basen vår».

Y: «Ja enig meg deg, sånn opplever jeg også vårt samarbeid» (...)

Det er interessant for oss å se hvordan vårt praksisfellesskap er preget av gjensidig deling, og hvordan vi drar veksel på hverandres kunnskaper og ferdigheter i en situert og sosial kontekst (Dysthe 2006). Gjensidig deling av kunnskaper og ferdigheter tolker vi som en faktor for vår selvoppfatning, men også for vår faglige og profesjonelle kunnskapsutvikling, forståelse og anvendelse av ny kunnskap. Gjennom vårt praksisfellesskap eier vi vårt subjektive ståsted samtidig som vi gjensidig deler hverandres personlige og faglige perspektiver. Når vi som kollegaer og samarbeids-partnere uttrykker: «(...) *Jeg er hverken underdanig eller ovenpå (...)*» tolker vi dette som at begge blir sett som likeverdige subjekter i samarbeidet. Videre uttaler vi at vi deler mer enn jobb, det er ikke konkurranse mellom oss og vi vil hverandre vel. Dette forstår vi som et oppstått nærvær som skaper en grunnleggende polyfoni som ikke kan reduseres, forstås eller forklares fra et objektivt perspektiv (Buber 1993). Det åpner seg et rom og et nærvær der vi ser hverandre på hverandres premisser. I dette rommet blir vårt mangfoldige, strømmende og personlige liv synlig gjennom en gjensidig deling, likeverdige dialoger og refleksjoner hvor vi forstår, utvikler og anvender ny kunnskap (Hermansen 2018). Den likeverdige relasjonen skaper en trygg grunn i praksisfellesskapet vårt preget av et språk som fanger inn våre emosjonelle og mentale bevegelser som skjer mellom oss. En trygg arena skaper plass for en gjensidig deling av tanker, meninger og ideer slik at de kan utfordres, utvikles og videreutvikles.

1.5.2 Støtte fra den kompetente andre

Vårt andre funn viser at vi er prisgitt hverandres støtte fra den kompetente andre. Profesjonelle praksisfellesskap bygger på antakelsen om at lærere som samarbeider, kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeid kan bidra til å utvikle en

forskende tilnærming for å sikre profesjonell utvikling (Wenger 1998). Vi har et høyt utdanningsnivå som pedagoger, undervisere og forskere, men i et førstelektorløp må vi ta oss inn i et område som er nytt for oss, og det er da naturlig at vi trenger «scaffolding» (Eriksson & Mäkitalo 2013). Ifølge Vygotsky (1978) sine ideer vil det være i den proksimale utviklingssonen at den av oss som trenger hjelp til å komme seg videre i sitt arbeid må være mottagelig for støtte fra en mer kompetent annen. Vår empiri viser:

(...) X: «Når jeg er i kaos, kan du få meg i flytsonen igjen. Da sitter du med kompetansen jeg selv ikke har for å komme videre i arbeidet. Jeg kan be om hjelp og veiledning fra deg, uten å være flau. Herlighet, jeg har jo sendt deg noen tekster som jeg aldri hadde sendt til noen andre, men du vet hva jeg er god for på en god dag så da gjør det ingenting (...)

Y: «Det er alltid mye lettere å se på andre sitt arbeid og veilede andre, enn å gå inn i sitt eget. En leser seg blind på egne tekster».

X: «Ja, jeg er helt enig, bare det å vri og vende på en problemstilling er mye mer fruktbart å gjøre sammen enn å sitte alene» (...).

Y: «Vet du hva? ... I går gikk jeg helt gikk i kjelleren igjen, og tenkte ... Jeg kommer aldri til å klare dette opprykket, men du pysjer meg videre. Jeg skjønnte at det kom til å koste å bli førstelektor da vi startet, men jeg er glad for at vi er to i løpet samtidig for jammen er det blod, svette og tårer».

X: «Ja, det er slitsomt å være i dette løpet, men takket være vårt gode samarbeid går det bra. Vi har det samme pågangsmotet ... vi gir oss ikke. Når den ene faller av står den andre på og omvendt».

Y: «Ja, vi har pågangsmot begge to, ellers hadde jo ikke dette fungert».

X: «Hvor mange ganger har vi sagt nå, sammen er vi krutt?!»

På bakgrunn av dette tolker vi utsagnene dit hen at språket (Her: Dialogen) har en fremtredende plass i vårt samarbeid, og at en gjensidig støtte til enhver tid er tilgjengelig. Jerome Seymour Bruner (1966) brukte begrepet «scaffolding» - eller stillasbygging - om den pedagogiske støtten som tilbys i den proksimale utviklingssonen. Overført til vårt samarbeid blir det pedagogiske stillaset at vi tilbyr hverandre både faglige og sosiale støttefunksjoner i en vekselvisprosess, slik at vi blir i stand til å gjennomføre de utfordrende oppgavene som vi opplever ligger i våre proksimale utviklingssoner og ergo, i våre førstelektoropptrykkarbeid. Samarbeidet vårt er preget av at vi støtter hverandre, og vi erfarer derfor gjentatte lærings- og mestringsopplevelser i vårt praksisfellesskap (Wenger 1998). Støtten som ligger i denne samtaleformen, har ført til mer selvtillit og

trygghet. Denne tryggheten kommer ikke fra statistikk eller oppskriftsmessig opplegg – den kommer fra en gjensidig støtte og enighet oss imellom med hensikt om å bygge en kollegarelasjon basert på profesjonell gjensidighet og respekt (Little 1990).

På tross av at funnet vårt viser at vi finner støtte hos den kompetente andre, tolker vi også ut fra empirien vår at vi er preget av frykt for å ikke nå målet som er forventet av oss på grunn av arbeidspress og tidsklemmen. «(...) *I går gikk jeg helt gikk i kjelleren igjen, og tenkte ... Jeg kommer aldri til å klare dette opprykket, men du pysjer meg videre. Jeg skjønnte at det kom til å koste å bli førstelektor da vi startet, men jeg er glad for at vi er to i løpet samtidig for jammen er det blod, svette og tårer*». Hartmut Rosa (2014) utviklet metaforen «acceleration» som henviser begrepsmessig til forestillingen om at mennesker distanseres og fremmedgjøres i en akselerert forandret verden (Peters & Schulz 2017; Rosa 2014). Å starte et arbeid mot førstelektoropptrykk er, i stor grad, en konsekvens av «acceleration» fordi vi erfarer et stigende tempo knyttet til kompetanseheving i universitets- og høyskolesektoren. Dette kan, slik vi tolker det, føre til en fremmedgjøring, fordi vi stadig presenteres for veiledning og blir oppfordret til kompetanseheving som ligger både i og utenfor den proksimale utviklingssonen vår. «Det fullstendig fremmedartede eller uforståelige kan ikke fascinere eller bevæge» (Rosa & Endres 2017, s. 109). Vi ser derfor at det er godt å ha støtte fra den kompetente andre når vi er i et karriereløp med en forventning om å stadig prestere på et høyere nivå, og er en brikke i en struktur, som forandrer vår verden som til tider fremmedgjør oss. Det kan se ut som om vi likevel trosser denne fremmedgjøringen når vi uttrykker: X: «*Ja, det er slitsomt å være i dette løpet, men takket være vårt gode samarbeid går det bra. Vi har det samme pågangsmotet ... vi gir oss ikke. Når den ene faller av står den andre på og omvendt*». X: «*Ja, vi har pågangsmot begge to, ellers hadde jo ikke dette fungert. Hvor mange ganger har vi sagt nå, sammen er vi krutt?!*»

1.5.3 Utforskende samtaler

Vårt siste funn viser at vi har samtaler som er utforskende. Med utforskende samtaler mener vi samtaler som åpner for refleksjon, samtaler som utvides med faglige argumenter og der samtalene utdypes gjennom å være konstruktive og kritisk undersøkende (Ludvigsen, Ness & Timmis 2019). Vår empiri viser:

X: «(...) Det er ikke alle samarbeid som er som vårt, det kan vi kanskje være

enige om. Vi er nok på samme faglige nivå, men har ulike kunnskaper og ferdigheter som gjør at samarbeidet føles fruktbart og effektivt». (...).

Y: «Ja, det har vært en bratt

bratt læringskurve på kort tid. Vi er på et annet sted nå enn da vi startet, det er hvert fall helt sikkert, men det kan skyldes hvordan vi er overfor hverandre».

X: «Ja, jeg opplever at vi utfordrer hverandre gjennom diskusjoner, og at du stiller meg spørsmål som får meg til å tenke». (...)»

Y: «Ja, og vi eier begge det vi holder på med. Vi invester vår tid i arbeidet. (...) og vi lærer og endrer oss som pedagoger, undervisere og forskere. Jeg opplever at det skjer noe grensesprengende, jeg får noen aha opplevelser».

Y: «Ja, jeg kjenner at jeg begynner å bli en førstelektor fordi jeg har utviklet meg analytisk gjennom disse prosessene».

X: «Helt enig, glad jeg ikke står i denne prosessen alene. Da hadde jeg ikke kommet så langt».

X: «Ja det er jeg helt enig i, for en reise vi har hatt i år».

Utsagnene fra empirien vår kan tyde på samtalene er utforskende fordi de er preget av *opening, widening and deepening* (Ludvigsen, Ness & Timmis 2019). Om utforskning ikke kommer konkret til uttrykk i samtalen over er det underliggende å tro at det skjer kunnskapsutvikling gjennom utforskende samtaler når det hevdes at: «*Ja, det har vært en bratt læringskurve på kort tid. Vi er på et annet sted nå enn da vi startet (...)*». Kunnskapsutvikling skjer når vi gjennom utforskende samtaler åpner opp for refleksjon i et tillitsfullt samarbeidsklima (*opening*), utvider samtalen ved å trekke inn faglige argumenter (*widening*) og utdyper vår samtale gjennom å være konstruktive og kritisk undersøkende (*deepening*). Vi bygger på hverandres ideer, er spørrende både til egne og den andres forståelser, tar hverandres innspill på alvor og utfordrer hverandre aktivt og bevisst inn i utviklingen av hverandres kunnskapsarbeid (Hermansen 2018). Vårt læringsmiljø synes å være preget av å få frem det beste i hverandre, samtidig som vi utfordrer hverandre og får hverandre til å strekke seg mot nye utfordringer, noe som fører til ny forståelse, utvikling, og anvendelse av kunnskap (Hermansen 2018). Dette er synlig i utsagnet: «*(...) vi utfordrer hverandre gjennom diskusjoner, og at du stiller meg spørsmål som får meg til å tenke, men opplever samtidig at du vil meg vel*». Våre diskusjoner og

refleksjoner står ikke i veien for å bli ivaretatt av den andre selv om begge engasjerer seg og har eierskap til egne og hverandres arbeidsprosesser og kunnskapsutvikling. «(...) vi eier begge det vi holder på med, og vi invester vår tid i arbeidet (...)» og «(...) Jeg opplever at det skjer noe grensesprengende, jeg får noen aha opplevelser». Dette kan tyde på at vår utvikling av kunnskap skjer i konteksten av et praksisfellesskap som inneholder bestemte samtaledimensjoner som legger premisser for vår kunnskapsutveksling, utvikling, forståelse og bruk av ny kunnskap (Havnes 2009; Wenger 1998). Slik vi ser det har vi utviklet både den kognitive (Hermansen 2018) og den sosiale dimensjonen i et vårt praksisfellesskap (Wenger 1998) gjennom utforskende samtaler (Ludvigsen, Ness & Timmis 2019).

1.5.4 Oppsummerende refleksjoner

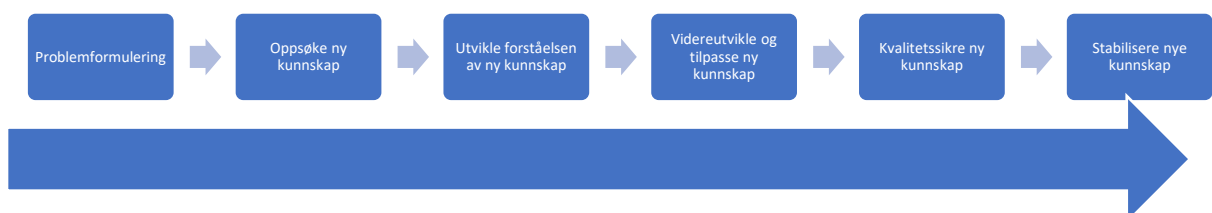
Kunnskapsarbeid handler for oss om hvordan vi som høyskolelektorer tilnærmer oss og omgås ny kunnskap (Hermansen 2015; Jensen, Lahn & Nerland 2012). Gjennom dette FoU-arbeidet er vi blitt klar over hvordan vi begge utvikler, forstår og anvender ny kunnskap gjennom gjensidig deling (Wenger 1998), å være den kompetente andre for hverandre (Vygotsky 1978) og gjennom utforskende samtaler (Ludvigsen, Ness & Timmis 2019), men vi er også blitt klar over vårt pedagogiske ståsted som er tydelig forankret i et sosiokulturelt læringssyn (Vygotsky 1978). Hermansen (2018) sin modell oppsummer synliggjør sentrale prosesser knyttet til våre funn. Gjennom gjensidig deling (Wenger 1998; Dysthe 2006), å være den kompetente andre for hverandre (Vygotsky 1978) og gjennom utforskende samtaler (Ludvigsen, Ness & Timmis 2019) finner vi frem til en felles problemstilling som leder oss videre inn i søken etter ny kunnskap som vi forvalter i søken etter å utvikle forståelser som vi videreutvikler og tilpasser, kvalitetssikrer og stabiliserer. Dette sier noe om at vårt praksisfellesskap peker fremover mot utviklingen av et profesjonelt læringsfellesskap. Et profesjonelt læringsfellesskap bygger på en antagelse om at lærere som arbeider sammen, kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene. Liebermann og Miller (2008) beskriver utvikling av fem ulike kapasiteter som viktig for å oppnå et velfungerende profesjonelt læringsfellesskap som styrker kunnskapsutvikling og læring. Samlet sett kan vi se at våre funn inngår i disse kategoriene, og utviklet vår evne til:

1. Å være ærlige med hverandre og utfordre praksis
2. Å vise til og bruke forskning og teori

3. Å se sammenheng mellom profesjonelt læringsfellesskap og studentenes læring
4. Å skape god delingskultur
5. Å definere lærerrollen sin kompleksitet

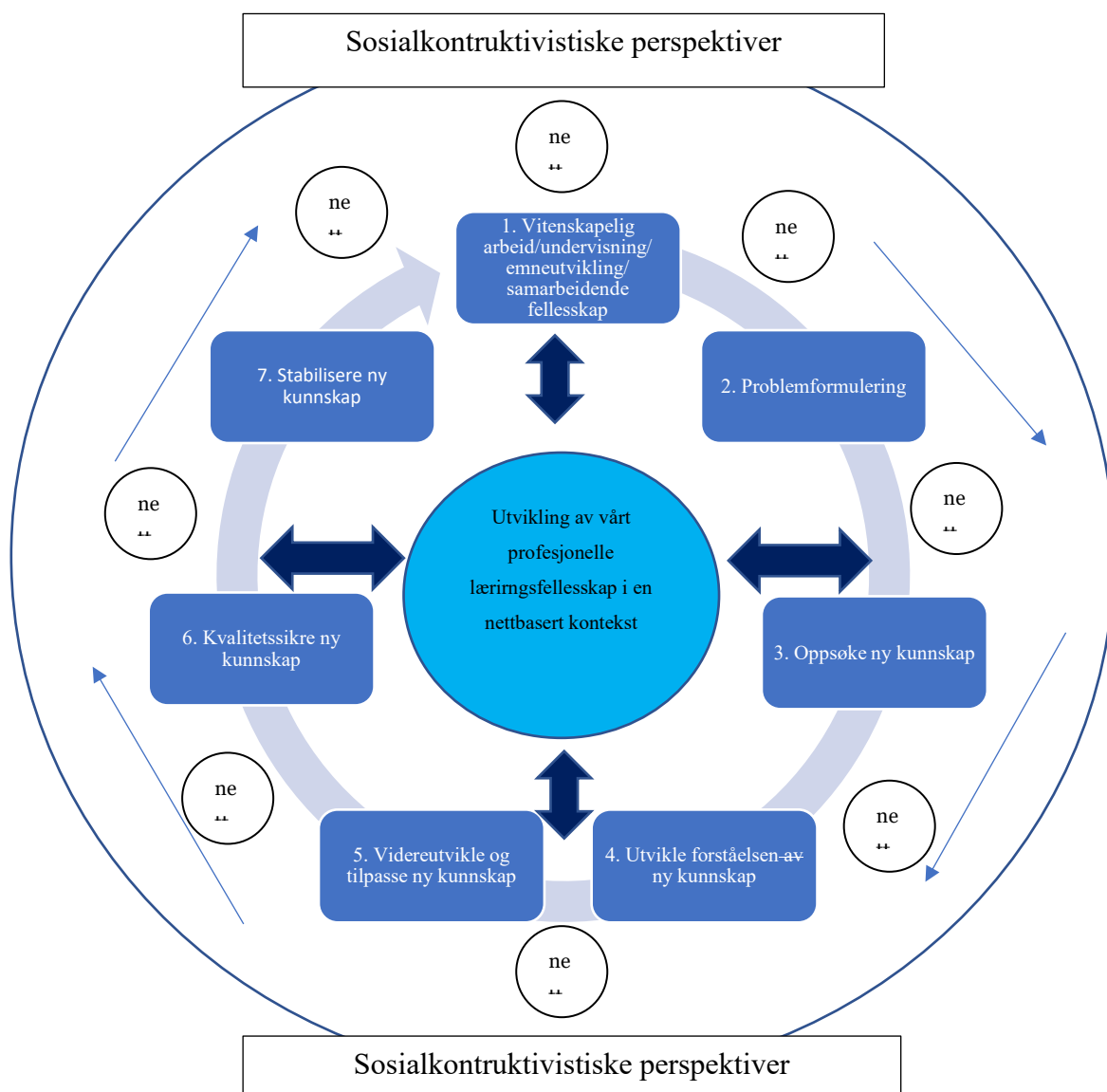
Liebermann og Miller (2008, s. 12) hevder at « There is no such thing as an instant community, nor is there a single template for its form and content. It takes time for a community to take hold and for its members to develop effective ways to talk, think, and learn together». Dette understreker at det ikke finnes noen enkel oppskrift eller metode på hvordan man skal utvikle et velfungerende profesjonelt læringsfellesskap, men at det tar tid å utvikle effektive måter å snakke og lære sammen på.

Basert på våre funn har vi konstruert en modell for utvikling av et profesjonelt læringsfellesskap i en nettbasert kontekst. Vi har brukt Hermansen (2018) sin modell til dette arbeidet:



(Fritt etter Hermansen 2018, s. 57)

Vår modell bygger på sosialkonstruktivistiske perspektiver (Vygotsky 1978; Bruner 1990; Stauffacher et. al. 2006), og vi prøver å synliggjøre noen prosesser knyttet til vår utvikling av et profesjonelt læringsfellesskap i en nettbasert kontekst gjennom syv steg:



Model 1: Utvikling av et nettbasert profesjonelt læringsfellesskap

Proessen starter alltid med et vitenskapelig arbeid, undervisning, emneutvikling eller et samarbeid, og vi opplever å gå i disse sirkulære prosessene. I dette konkrete arbeidet med nettbasert samarbeid begynte vi også vår kunnskapsutviklingsprosess knyttet til vårt praksisfellesskap med å utvikle en *kollektiv problemformulering*: *Hvordan utvikler, forstår og anvender vi ny kunnskap gjennom en nettbasert kontekst?* Arbeidet med vår

problemformulering gav oss retning og gjorde at vi hadde behov for å oppsøke ny kunnskap om metode, teori og forskning knyttet til praksisfellesskap. Først oppsøkte vi ny kunnskap knyttet til metode fordi vi nå skulle forske på oss selv. Et viktig steg ble derfor å innhente teori om autoetnografi som vitenskapsteoretisk metode, utvikle forståelse for denne teorien og sette den inn i vår kontekst. Denne fasen var viktig for oss fordi den gav oss en ny forståelse av hva ny kunnskap kunne bidra med, inn i det å forske på våre digitale møter. Videre måtte vi innhente flere teoretiske perspektiver for å kunne analysere og tolke funnene som trådte frem av empirien. Neste steg bestod i å videreutvikle og tilpasse våre nye forståelser av de digitale møtene. Dette ved hjelp av å forkaste og tilføre ulike teorier som påvirket hvordan vi tenkte rundt våre digitale møter som et praksisfellesskap. På et tidspunkt gikk vi fra utforskning og tilpasning av nye kunnskap for så å gå over i en fase for stabilisering. Dette handlet om å oppnå en viss konsensus for å trekke noen konklusjoner om hvordan funnene våre kunne forstås som ny kunnskap. Til sist kvalitetssikret vi den nye kunnskapen ved å kontrollere at vi hadde svart på problemstillingen vår, og synliggjort vår kunnskapsutvikling i praksisfellesskapet gjennom å skrive denne rapporten. Nye spørsmål og problem-formuleringer driver de sirkulære prosessene våre videre, og, sammen med våre funn, fører et arbeid etter denne modellen til at vi stadig utvikler ny kunnskap som igjen påvirker vår akademiske identitet, vår profesjonelle og vitenskapelige rolle som pedagoger, utdannere og forskere. En kunnskapsutvikling preget av støttende samtalemønstre (funn 1 og 2) sammenfaller med Hermansen (2018) sin forståelse av at kollektive tilnærminger til kunnskapsarbeid bringer med seg et behov for kollektive støttestrukturer. Utforskende samtaler (funn 3), kan valideres med Ludvigsen, Ness og Timmis (2019) sin forskning som viser at utforskende samtaler som innehar dimensjonene *opening, widening og deepening* fører til kunnskapsutvikling og et profesjonelt læringsfellesskap.

Litteratur

- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395.
- Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure. *Higher education*, 46(2), 167-193.
- Baarts, C. (2020). Autoetnografi. I S. Brinkmann & L. Tangaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reizels forlag.
- Bruner, J.S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buber, M. (1993). *Om Uppfostran*. Falun: Dualis Forlag.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. <https://doi:10.1080/02619768.2020.181696>
- Dysthe, O. (Red.). (2006). Dialog, samspel og læring (3.utg.). Oslo: Abstrakt forlag
- Ellis, C. Adams, T.E. & Bochner, A.P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 12(1), 10-17.
- Eriksson, A-M. & Mäkitalo, Å. (2013). Referencing as practice: learning to write and reason with other people's texts in Environmental Engineering education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(3), 171-183.
- Guzik, E. (2013). Representing Ourselves in Information Science Research: A Methodological Essay on Autoethnography. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 37(4), 267-283.
- Hamera, J. (2011). Performance Ethnography. I N.K. Denzin & Y.S. Lincolns (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, s. 317-329. Los Angeles: Sage Publications.
- Havnes, A. (2009). Talk, planning and decisions-making in interdisciplinary teacher teams: A case study. *Teachers and Teaching*, 15(1), 155-176.
- Helstad, K. (2013): *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag*. Avhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Hermansen, H. (2015). Knowledge work in the teaching profession: Opening the black box of teachers' engagement with Assessment for Learning. Doktoravhandling. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo (UiO).
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teacher' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal* 47(1).
- Jensen, K., Lahn, L.C. & Nerland, M. (2012). *Professional learning in the knowledge society*. Rotterdam. Nederland: Sense Publishers.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2008). Teachers in Professional Communities. New York: Teachers College, Columbia University.
- Little, J.W. (1990). Teachers as Colleagues. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as*

- Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. New York: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- Ludvigsen, K., Ness, I. J., & Timmis, S. (2019). Writing on the wall: How the use of technology can open dialogical spaces in lectures. *Thinking Skills and Creativity*, 34, 100559. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.02.007>
- Ngunjiri, F. W., Hernandez, K. C., & Chang, H. (2010). Living autoethnography: Connecting life and research [Editorial]. *Journal of Research Practice*, 6(1),
- Peters, C. H., & Schulz, P. (2017). Einleitung: Entwicklungslinien des Resonanzbegriffs im Werk von Hartmut Rosa. In C. H. Peters & P. Schulz (Eds.), *Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion* (pp. 9–26). <https://doi.org/https://doi.org/10.14361/9783839435656-001>
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. København: Hans Reitzels forlag.
- Rosa, H. & Endres, W. (2017). *Resonans Pædagogik. Når det knitrer i klasseværelset*. Hans Reitzels Forlag.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget
- Spry, T. (2011). Performative autoethnography: Critical embodiments and possibilities. I N.K. Denzin & I N.K. Denzin & Y.S. Lincolns (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (s. 497- 512). Los Angeles: Sage Publications.
- Stauffacher, M., Walter, A. I., Lang, D. J., Wiek, A. & Scholz, R. W. (2006). Learning to research environmental problems from a functional socio-cultural constructivism perspective. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(3), 252-275.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge, Massachussets.
- Wells, G. (2000). Dialogic inquiry in education. In C. D. Lee & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry* (pp. 51–85). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation incommunities and networks: A conceptual framework*. Heerlen, The Netherlands: Ruud de Moor Centrum: Open University of the Netherlands.