

SKOLEBIBLIOTEKET

Læringsrommet i skolens hjerte

Av

Trude Marian Nøst og Guri Marjane Sivertsen

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS) og
Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU)
for graden

Master of Knowledge Management
(Master i Kunnskapsledelse)
2014



CBS
COPENHAGEN
BUSINESS SCHOOL
HANDELSHØJSKOLEN



AARHUS
UNIVERSITET
INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK



HINT

**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER-/BACHELOR-
/KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER**

Forfatter(e): Trude Marian Nøst og Guri Marjane Sivertsen

Tittel: Skolebiblioteket – Læringsrommet i skolens hjerte

Studieprogram: Master i kunnskapsledelse

Kryss av:

Vi/jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre
Kan frigis fra: _____

Dato: 26.08.2014

Trude Marian Nøst
underskrift

Guri Marjane Sivertsen
underskrift



Innhold

Forord	7
Sammendrag.....	8
Summary.....	9
1. Innledning.....	10
1.1. «Skolebibliotek + aksjonsforskning = sant» <3	10
1.2. Fem skoler blir to.....	12
1.3. Hva vet vi om skolebibliotek?	13
1.4. Hva er det vi ønsker å finne ut?.....	15
1.5. Oppgavens struktur	17
2. Skolebibliotekets rolle i skolen og status i forskningsfeltet	18
2.1. Skolebibliotekets rolle i skolen.....	18
2.2. Nasjonale satsinger på skolebibliotek.....	22
2.3. Skolebibliotekforskning.....	24
2.3.1. Hva er unikt med vårt prosjekt.....	28
2.4. Aksjonsforskning som tilnærming i skoleutvikling	28
2.5. Oppsummering.....	30
3. Teori.....	31
3.1. Kunnskap og kunnskapssyn.....	31
3.2. Læring.....	32
3.3. Organisasjonsutvikling	34
3.4. Konseptuell modell for aksjonsforskningsavhandlingen.....	36
3.5. Beckhard's rammeverk for planlagt endring.....	37
3.6. Refleksjon som verktøy i endringsarbeid	39
3.7. Kunnskapshjelpende kontekster.....	41
3.8. Kreative prosesser	42

3.9.	Ledelsens betydning for endringsprosesser	44
4.	Metode	47
4.1.	Vitenskapsteoretisk forankring	47
4.2.	Kvalitativ metode	49
4.3.	Aksjonsforskning og aksjonslæring	49
4.4.	Verktøy vi brukte i aksjonen og datainnsamlingen	51
4.4.1.	Intervju	51
4.4.2.	Opptak av samtaler og transkribering	52
4.4.3.	Grensesprengende verktøy	53
4.4.4.	Verktøy for å strukturere refleksjonen	55
4.4.5.	Benchmarking/beste praksis	57
4.4.6.	(SW)OT	57
4.5.	Kvaliteter ved og utfordringer med aksjonsforskning	57
4.6.	Forsker i egen organisasjon	61
4.7.	Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og stringens i aksjonsforskning	65
4.7.1.	Kvalitet i form av validitet, generaliserbarhet og reliabilitet	65
4.7.2.	Kvalitet i form av stringens	68
5.	Empirisk fortelling om gjennomføring av aksjonsforskningen	69
5.1.1.	Gjennomføring av forskeraksjonen	69
5.1.2.	Gjennomføring av kjerneaksjonen	72
5.1.3.	Skriveprosessen	82
6.	Analyse og drøfting	84
6.1.	Forskningsspørsmål 1: Hvilken betydning har skoleledelsen i endringsprosessen?	84
6.1.1.	Analyse og drøfting	84
6.1.2.	Oppsummering/resultat	97

6.2. Forsknings spørsmål 2: På hvilken måte kan aksjonsforskning bidra til å skape en ny forståelse av skolebibliotekets rolle i den pedagogiske virksomheten?	99
6.2.1. Kjerneaksjonen	99
6.2.2. Oppsummering/resultat	115
6.3. Problemstillingen: Hvordan bruke aksjonsforskning i en forprosjektfase for å utvikle skolebiblioteket som godt verktøy i skolens pedagogiske virksomhet?	119
7. Oppsummering og avslutning	124
7.1. Hovedfunn.....	124
7.2. Bidro aksjonsforskningen til å løse skolens problem?.....	124
7.3. Kritikk av eget arbeid.....	124
7.4. Tanker om egen læring og veien videre for oss.....	126
7.5. Veien videre for skoleorganisasjonene	127
7.6. Bidrag til omverden	128
8. Etterord	129
Litteraturliste.....	130
Tabeller	137
Figurer.....	137
Vedlegg 1 Guide for gruppeintervju	138

Forord

Skolebibliotekene er et vindu mot verden. Jeg tror at vi kvalifiserer barn til medborgerskap og deltagelse hvis vi gir dem leselyst. Vi kan lære dem å orientere seg i et samfunn som krever opplyste borgere gjennom litteratur og lesing. Joron Pihl, forsker (2012)¹

Det viktige læringsrommet

Dersom ledere ønsker å utvikle ny kunnskap, er det nødvendig å legge forholdene best mulig til rette for de som skal delta i en slik prosess. Læringsprosesser tar tid, og krever individuell og kollektiv kapasitet i form av vilje, motivasjon og gode rammebetingelser. Det er derfor viktig at de som skal lære noe nytt og kunne ta det i bruk, sammen skaffer seg rom til å utvikle denne kunnskapen, et *læringsrom*. I vår masteroppgave satte vi oss et mål sammen med deltakere fra fem skoleorganisasjoner om å forsøke å utvikle ny kunnskap om skolebibliotek gjennom en aksjonsforskningsprosess.

Skolebibliotekene er også viktige *læringsrom*, både i betydningen fysisk læringsarena, men også som en integrert funksjon i skolens pedagogiske virksomhet med tilrettelagte rammer som nødvendig kompetanse, en variert og aktuell samling, og god tilgjengelighet.

Skolebiblioteket kan fungere som et åpent og fleksibelt *læringsrom* som inspirerer til samspill med andre elever på tvers av klasser og trinn, med bibliotekar og lærer. Et rom for opplevelse, uavhengig av medium – ikke tilrettelagt som læreboka, men som representerer ulike stemmer til undersøkende metoder. En viktig uformell, sosial arena i skolen, som rom for egenaktivitet og sosialisering. En funksjon som gir elevene gode rammebetingelser for læring, et *læringsrom*.

Så på et vis kan man si at oppgaven vår har gått ut på å forsøke å skape *læringsrom* for at skoleledere og ansatte kan utvikle elevenes *læringsrom*, skolebiblioteket. Det ble en spennende reise sammen med mange dyktige og motiverte medforskere. I denne avhandlingen skal vi forsøke å gi svar på hvordan man kan bruke aksjonsforskning i en forprosjektfase til å skape dette *læringsrommet* for utvikling av ny kunnskap.

Vi retter en takk til ledelsen og deltakerne fra de fem samarbeidende skolene for at de valgte oss som samarbeidspartnere for sine utviklingsprosesser. Vi takker også ledelsen i kommunen og våre familier for at vi fikk bruke tid på utviklingsarbeidet. Til slutt vil vi takke vår veileder Torild Oddane for gode råd på veien fram til målet, masteroppgaven.

Levanger, 26. august 2014

Guri Marjane Sivertsen og Trude Marian Nøst

¹ <http://www.nrk.no/kultur/mangler-plan-for-skolebibliotek-1.8834742>

Sammendrag

Denne masteravhandlingen handler om organisasjonsutvikling i skolen med aksjonsforskning som tilnærming. Den beskriver en læringsprosess for å utvikle ny kunnskap om skolebibliotek. Bakgrunnen for aksjonsforskningsprosessen var at fem skoler skulle slå sammen til to i kommunen hvor vi begge jobber, og skolebibliotek var et område disse skolene hadde behov for å utvikle, slik at det kunne fungere som et godt verktøy i undervisningen. Vi valgte aksjonsforskning som tilnærming fordi vi ønsket å prøve ut utviklingsarbeid i et samarbeidende, demokratisk partnerskap med praksisfeltet og finne ut hva som må til for å skape varig endring. Aksjonsforskningen er gjort i en forprosjektfase hvor de nye skoleorganisasjonene ennå ikke er i drift, men omstillingen er under planlegging. Prosessen ble gjennomført skoleåret 2013-2014.

Problemstillingen formulerte vi som et spørsmål om hvordan man kan bruke aksjonsforskning i en forprosjektfase for å utvikle skolebiblioteket som godt verktøy i skolens pedagogiske virksomhet. For å finne svar på det har vi stilt oss to forskningsspørsmål, hvor det ene handler om skoleledelsen sin betydning i endringsprosessen, og det andre om på hvilken måte aksjonsforskning kan bidra til å skape en ny forståelse av skolebibliotekets rolle i den pedagogiske virksomheten.

Vi har lagt til grunn et prosessuelt perspektiv på kunnskap, og ser derfor kunnskapingsprosessen som like viktig som kunnskap. For at de ansatte ved skolene skulle skape en ny forståelse, ville deres læring være viktig. Vi har prøvd å legge til rette for kunnskapshjelpende og kreative prosesser med fokus på kunnskap og læring knyttet nært opp til praksisfeltet. Vi har forsket sammen med to prosjektgrupper med ansatte fra de fem skoleorganisasjonene. Deltakerne var skoleledere, assistenter og lærere med ulike ansvars- og fagområder ved de respektive skolene. Empirien vår er transkriberte gruppeintervju og refleksjoner med deltakerne i gruppene, samt referat fra våre metarefleksjoner og andre notater gjort underveis i prosessen.

Analysen og drøftingen viser at aksjonsforskning som tilnærming kan bidra til å utvikle ny kunnskap om skolebibliotek. Våre funn viser at *tid*, *ledelsens engasjement* og *gode verktøy* ser ut til å være de elementene som har størst betydning for et vellykket resultat om aksjonsforskning skal brukes i en forprosjektfase for å utvikle skolebiblioteket som godt verktøy i skolens pedagogiske virksomhet.

Summary

The theme of this thesis is organizational development in schools. It applies an action research approach. It describes a learning process with the goal of developing new knowledge about school libraries. The background for the action research process was an organizational change where five schools were going to merge into two new schools. One of the areas it was necessary to develop in the new organizations, was the school libraries. They did not function as the educational tools they are meant to be. We chose action research as an approach because we wanted to try out working with organization development close to the field and in a collaborative, democratic partnership with the practitioners, to determine how to create lasting change. We carried out the action research in a preliminary phase where the new school organizations were not yet in operation. The process was accomplished during the school year 2013-2014.

We defined the problem for discussion as a question of how to use action research in a preliminary phase of an organizational change, to develop the school library as a well-functioning educational tool. To find the answer to this we tied it to two research questions, one of which is about the importance of the school management in the process, while the second is how action research can help to create a new understanding of the role of the school library in educational activities.

We have a process-oriented perspective on knowledge, and regard the process of developing new knowledge as being just as important as knowledge itself. If the staff at the schools were to create a new understanding of how to use school libraries, their learning would be important. We tried to facilitate knowledge-helping and creative processes, with a focus on knowledge and learning processes closely linked to practice. Our research has been done in collaboration with two project teams from the five school organizations. The participants were school administrators, assistants and teachers with various areas of responsibility and within different disciplines at the respective schools. The empirical data consists of transcribed group interviews and reflections between the participants in the project groups, as well as the summaries of our meta-reflections and other notes made during the process.

The analysis and discussion shows that action research approach can help to develop new knowledge about school libraries. Our findings show that *time*, *management commitment* and *good tools* seem to be the elements that are most important for a successful outcome of action research when used in a preliminary phase for developing the school library as a well-functioning educational tool.

1. Innledning

I dette kapittelet sier vi noe om vår motivasjon for arbeidet og hva som gjorde at vi fikk en mulighet for å gjøre et aksjonsforskningsprosjekt om utvikling av skolebibliotek. Videre gir vi en kort en status for skolebibliotek i Norge dag, før vi presenterer problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt beskriver vi oppgavens struktur.

1.1. «Skolebibliotek + aksjonsforskning = sant» <3

Vi som skriver denne oppgaven, har begge jobbet som ledere i offentlig sektor og i andre organisasjoner i mange år. Vi har observert gjennom vår egen og andres praksis, at ledere har kunnskap om organisasjonsutviklingsprosesser, men er i ulik grad motiverte og har i ulik grad vilje til endring. Vi har imidlertid erfart at det ikke er tilstrekkelig med kunnskap og motivasjon for å få endring til faktisk å skje. Vi har begge undret oss over hva som skal til, og det ga oss motivasjon til å starte masterstudiet i ledelse med en varighet på i underkant av 3 år parallelt med full jobb.

Guri Marjane Sivertsen er biblioteksjef i den kommunen hvor vi begge jobber. Som biblioteksjef har hun ansvar for drift og utvikling av folkebiblioteket og for å gi råd og veiledning til skolene slik at de kan utvikle sine skolebibliotek. Trude Marian Nøst er kommunalsjef for oppvekst. Som kommunalsjef har hun personalansvar for enhetsledere/rektorer i kommunen og har overordnet ansvar for strategiutforming, utvikling og drift av de kommunale skolene.

Da vi skulle finne tema for masteroppgaven var det interessant å prøve ut det vi hadde lært i løpet av studiet, i et felt vi begge så vi kunne ha nytte av å utforske også etter at masterarbeidet var avsluttet. Biblioteksjef Guri hadde, gjennom sine medarbeidere, bistått skolene over år med å utvikle skolebibliotekene. Hun var opptatt av skolebibliotekenes rolle som verktøy i den pedagogiske virksomheten, spesielt litteraturens rolle i leseopplæringen og bibliotek som verktøy for å utvikle informasjonskompetanse hos elevene. Til tross for at alle skolebibliotekene har fått bistand til oppgradering av skolebibliotekene sine og innføring av elektronisk biblioteksystem, og at rektorene uttaler at de mener skolebiblioteket er viktig, så har de fleste skolene i kommunen likevel ikke prioritert å sette av tilstrekkelig ressurser til skolebibliotekene sine. Guri var derfor interessert i å finne ut om det var mulig å endre på dette, slik at skolebibliotekene kan bli det verktøyet det er ment å være for skolene.

Kommunalsjef Trude var opptatt av å prøve ut ulike tilnærminger og verktøy for skoleutvikling. Lesing er en av fem grunnleggende ferdigheter i grunnopplæringen. Elevene i vår kommune skårer lavere enn landsgjennomsnittet i nasjonale prøver i lesing. I fire år har skolene i kommunen jobbet systematisk med å bedre kvaliteten på leseopplæringen, uten at vi ser effekt i form av bedre læringsresultater for elevene. Skolebibliotekutvikling har vært prioritert i halvparten av skolene i denne perioden. Kun en av de fem skolene vi samarbeidet

med i dette prosjektet, har begynt å se skolebiblioteket i sammenheng med lesesatsingen. Skolelederne og de ansatte har fått kunnskap om prosessledelse og ulike fagtema på en systematisk måte. Til tross for denne systematikken, hadde Trude merket seg at det var stor forskjell i hvorvidt skolene lyktes i utviklingsarbeidet. Hun var derfor opptatt av å prøve ut et feltarbeid som innebar å gjøre et utviklingsarbeid sammen med praksisfeltet, for å finne ut mer om hva som må til for å skape varig endring gjennom aksjonsforskning. Det er flere tradisjoner innen aksjonsforskning og aksjonslæring, men Greenwood og Levin (2007:6) sammenfattet av Rennemo (2006:29) peker på at følgende tre elementer forener de fleste tradisjonene:

Forskning (Research) – med fokus på å generere ny kunnskap og der aksjonsforskning betraktes som blant de mest effektive for et slikt formål.

Deltakelse (Participation) – med fokus på demokratiske og involverende prosesser.

Aksjon (Action) – med sikte på å forandre den initiale situasjonen til en gruppe eller organisasjon til noe bedre og frigjørende i forpliktende samspill med dem forandringen angår. Men hva som ligger i det frigjørende aspektet, blir det opp til den enkelte AR-praktiker å definere.

Tom Tiller var den første aksjonsforskeren Trude stiftet bekjentskap med da skolene i kommunen inviterte ham til seminar for skolelederne i 2008. Målet var å få forståelse for hvordan aksjonslæring kan bidra til at skoler blir lærende organisasjoner og til at læringskulturer styrkes. Tiller delte eksempler fra sin forskning blant annet i fra Larvikprosjektet (Haagensen & Tiller, 2004), hvor målet var å bruke aksjonslæring som motor i skoleutvikling gjennom skriftliggjøring av erfaringene og systematisk refleksjon. Det var bare en av skolelederne i vår kommune som til fulle prøvde ut modellen og Trude undret seg over at ikke alle tok i bruk det Tiller hadde formidlet. I samtaler med rektorene fikk hun høre at de syntes metoden var for omfattende hva gjelder skriftliggjøring. De hadde hentet inspirasjon fra Tiller, men ville ikke prøve anbefalingene hans i full skala. Etter år med utviklingsarbeid i skolene i kommunen, med til dels liten effekt, hadde Trude derfor et ønske om å lære mer om aksjonsforskning og hvilke muligheter den gir for å fremme skoleutvikling i praksis.

Som biblioteksjef er Guri sin vurdering at elevene i kommunen ikke har god nok kompetanse på søking, kildekritikk og kritisk bruk av digital informasjon. Begge vurderer det slik at skolebibliotekene i kommunen ikke har god nok kvalitet, og de har ikke vært prioritert av oss som ledere spesielt og av skoleorganisasjonen generelt.

En av de andre grunnleggende ferdighetene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring (LK06) er digital kompetanse. Digital kompetanse er ifølge Erstad (2005:131) «[...] ferdigheter, kunnskap og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn». Det omfatter kun digital informasjon og kilder, og handler i hovedsak om ferdigheter av teknisk art, eller kreativ bruk av digitale verktøy. Vi hadde erfart at skolene i kommunen i liten grad hadde lagt digitale kilder til skolebibliotekene

sine. En del skoler hadde lagret digitale kilder i læringsplattformen uten å gjøre dem søkbare i skolebibliotekets base. Vi undret oss over dette, etter vår mening, litt kunstige skillet mellom digitale kilder og papirbaserte kilder i skolebibliotekene, spesielt med tanke på hvor raskt vi synes å se resten av samfunnet går over til digitale plattformer og nyttiggjøre seg digitale kilder. Et annet begrep som brukes i biblioteksammenheng er informasjonskompetanse. Informasjonskompetanse er ifølge Rafste (2008a) i Hoel et al. (2008:120) «[...] evnen til å søke og lokalisere informasjon, vurdere informasjon kritisk i forhold til relevans og pålitelighet, og ta den i bruk til i egen kunnskapsutvikling.» Det omfatter all informasjon og alle kilder uavhengig av medium, altså både trykte og digitale kilder. I denne avhandlingen bruker vi begrepet digital kompetanse når vi snakker om den kompetansen skolen er pålagt i lære elevene i henhold til LK06 og hvor det er et poeng for oss å synliggjøre at skolene har et potensiale i å utvikle og bruke skolebiblioteket også digitalt. Begrepet informasjonskompetanse bruker vi når vi skal synliggjøre potensialet skolene har i å bruke biblioteket for å utvikle elevenes evne til å søke, lokalisere og vurdere informasjon uavhengig av type kilde.

Det er etter vår mening, et stort paradoks at det ikke er noen sammenheng mellom satsingen på leseopplæring og informasjonskompetanse/digital kompetanse i skolen, og utviklingen av/satsingen på et av de viktigste verktøyene for begge disse områdene: Skolebiblioteket.

Begge hadde en sterk motivasjon for å gå inn i en endringsprosess i skolen med aksjonsforskning som tilnærming. Vi ønsket å få prøvd ut metoder for å øke kunnskapen blant ledelsen og ansatte i skolene om skolebibliotekets rolle for å nå skolens pedagogiske mål, og slik skape ny forståelse om hvordan skolebibliotek kan fungere som en pedagogisk ressurs i alle fag. Vi ønsket å prøve ut aksjonsforskning i praksis for å se om en slik prosess kunne skape ny forståelse og ny kunnskap blant ansatte.

Vår viktigste rolle i aksjonsforskningsprosjektet mente vi ville være å skape en kunnskapshjelpende kontekst – som kunnskapsaktivister (von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2001). Vi ønsket å bidra med prosesskunnskap, være prosessledere, og tilrettelegge for og bidra til gode samtaler og refleksjon. Vi tenkte også at vi kunne ha en viktig rolle som bidragsytere i arbeidet med å konstruere ny kunnskap og i arbeidet med å tolke funn. Vi så før vi startet, at Guri kunne bidra med bibliotekfaglig kunnskap i den grad vi ikke fant det eksternt. Sammen formet vi derfor en idé om et masterprosjekt da sjansen bød seg i form av en omstillingsprosess i vår kommune. Dette skriver vi om i det følgende kapitlet.

1.2. Fem skoler blir to

Vårt aksjonsforskningsprosjekt gjennomføres i den kommunen hvor vi begge jobber, en kommune med i underkant av 20.000 innbyggere. Kommunen er inne i en omstillingsprosess

som startet i 2012 og det er gjort vedtak om strukturendringer i barnehager, skoler, helse- og omsorgsinstitusjoner i kommunestyret i desember 2012².

Endringer i skolestrukturen i denne omstillingen, involverer fem skoleorganisasjoner. Skoleorganisasjonene skulle uansett etablere nye skolebibliotek og dette skapte et rom og en mulighet for oss til å invitere til en prosess hvor innholdet kunne formes forut for selve byggingen. Ansatte i disse fem skoleorganisasjonene innehar ulik kompetanse som kunne nyttes til å skape ny og felles kunnskap i de nye skoleorganisasjonene. Vårt aksjonsforskningsprosjekt kunne bidra til å hente ut og systematisere denne kunnskapen innenfor et lite felt og prosjektet kunne også bidra til å hente inn ny kunnskap utenfra for dette feltet.

Disse skoleorganisasjonene hadde, etter vår erfaring, en vei å gå hva gjaldt utvikling av skolebibliotekene sine. De fem skoleorganisasjonene, som i løpet av noen få år skal bli til to, hadde ikke systematisk bruk av skolebiblioteket som støtte i den pedagogiske virksomheten i dag, og hadde ikke investert i kunnskap om skolebibliotek, lokaler eller digitale og konvensjonelle samlinger. I en samtale vi hadde i februar 2013 med de to skoleledere som skal lede de to nye skolene, fikk vi klarlagt at de var svært interessert i å delta i en slik prosess. En av dem uttalte dette om eget bilde av hva et skolebibliotek er, og sitt ønske om å lære mer om skolebibliotek: «[...] og så har jeg lyst til å utfordre dere på å bryte de firkantete rammene mine på innhold og utforming.» Vi tok utfordringen, og forhåpentlig greide vi å bryte de firkantete rammene. Både ledelse og ansatte deltok i prosessen. I denne avhandlingen kommer vi til å omtale ledelsen og de øvrige deltakerne i utviklingsarbeidet delvis som medforskere, som deltakere og til en viss grad informanter.

I neste kapittel vil vi gi en kort status for tilstanden i skolebibliotekene i Norge og presentere sentrale funn i norsk og internasjonal skolebibliotekforskning.

1.3. Hva vet vi om skolebibliotek?

Det er gjennomført flere tiltak for å øke barn og unges leseferdigheter i Norge. I den sammenheng er det også satt i gang flere satsinger på skolebibliotek. Her presenterer vi i korte trekk noen av satsingene og sentral forskning som viser skolebibliotekenes status i Norge.

² <http://levanger.kommune.no/Politikk/Kommunestyret-2011-2015/121212-ekstra/#78>

Gjennom strategiplanen «*Gi rom for lesing! Stimulering av leselyst og leseferdighet 2003–2007*»³ fra Utdannings- og forskningsdepartementet ble det satt i gang tiltak for å styrke rollen til skolebibliotekene og samarbeidet mellom skole- og folkebibliotek. Et av tiltakene var en evaluering av skolebibliotek i grunnskole og videregående opplæring. I rapporten «*Skulebibliotek i Norge - Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og videregående opplæring*» av Barstad, Audunson, Hjortsæter og Østlie (2007) får vi et bilde av status for skolebibliotekene i Norge.

En hovedkonklusjon i rapporten er at skolebibliotektilbudet i grunnskolen i gjennomsnitt er dårlig både når det gjelder samlinger, utstyr og personalressurser, men det er store lokale variasjoner. Rapporten sier at forskning viser at det er behov for å utvikle kompetanse i bruk av skolebibliotek både hos bibliotekar, lærer og elev, samt å sette eksisterende kompetanse i system (Barstad et al. 2007). En av hovedutfordringene rapporten peker på er hvordan man kan gi grunnskolene et forsvarlig skolebibliotektilbud på linje med de videregående skolene. Det er grunn til å tro at elevene i grunnskolene i mindre grad kan hjelpe seg selv og trenger mer veiledning enn elever på videregående, det er derfor et paradoks at grunnskolene kun har 5,4 timer personalressurs i gjennomsnitt, mot 29 timer i videregående. Et vesentlig funn i materialet er at bibliotekets plass i planarbeidet synes å være usynlig for mange lærere, og det man ikke kjenner til, vil man heller ikke bruke (Barstad et al., 2007).

Den nasjonale satsingen *Program for skolebibliotekutvikling* i 2009-2013⁴ som var lagt til Universitetet i Agder, bidro til endring i bruken av skolebiblioteket ved prosjektskolene. Noen av skolene melder at de har målt endringer i elevenes leseferdigheter allerede etter ett år med prosjekt. En viktig suksessfaktor for prosjektene rapporteres å være rektors aktive deltaking (Universitetet i Agder, 2013). To av deltakerskolene er hjemmehørende i kommunen vår og erfaringene deres ble delt i kommunalt rektormøte, uten at de skolene vi inviterte til samarbeid tok i bruk dette i egen skole.

Norsk og internasjonal forskning viser følgende sentrale funn når det gjelder skolebibliotek:

- Lokale prosjekt må ha en klar forankring i skoleledelse og på skoleeiernivå (Achterman, 2008; Barstad et al., 2007; Pihl, 2011; Rafste, 2001).
- Skolebibliotekaren må være del av en tydelig og helhetlig pedagogisk satsning, og bør ha en kombinasjon av bibliotekfaglig og pedagogisk kompetanse og ha høy stillingsbrøk (Williams & Wavell, 2001; Achterman, 2008; Barstad et al., 2007; Pihl 2011; Rafste, 2001).

³ <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Rapporter-og-planer/Rapporter/2003/gi-rom-for-lesing.html?id=106009>

⁴ <http://www.skolebibliotek.uia.no/program-for-skolebibliotekutvikling>

- For at skolebiblioteket skal fungere som et godt verktøy for den pedagogiske virksomheten, må det være integrert i skolens planverk (Pihl 2011, Mahmoud 2009).

Status for forskning på feltet utdypes i kapittel 2.3. I lys av status for skolebibliotek i Norge generelt, skolebibliotekene i vår kommune spesielt og tidligere forskning på skolebibliotek, skal vi i neste kapittel begrunne hvordan vi kom fram til problemstilling og forskningsspørsmål.

1.4. Hva er det vi ønsker å finne ut?

Vi så alt i starten av 2013 at vi hadde mulighet til å gå inn og forske på deler av prosessen hvor skolene sammen skal etablere en ny kultur og hvor de skal utforske og beslutte hvordan de ønsker å forme de nye skolebibliotekene sine både hva gjelder organisering, drift og innhold. I en dialog med de to skolelederne som skal lede de nye skoleorganisasjonene, ble det klarlagt at aksjonsperioden kun ville omfatte en forprosjektfase. Dette ble derfor en naturlig avgrensning for oss. Det gjorde også aksjonen mer håndterbar innenfor den tidsrammen vi hadde til rådighet i masterarbeidet.

Vi hadde ikke mulighet til å jobbe med fem hele skoleorganisasjoner i dette arbeidet. Skolene skulle være i drift i flere år fra vedtak om strukturendring ble fattet i desember 2012 fram til sammenslåingen høsten 2015 og drifta ville slik sett ta mye fokus i lærerkollegiene. Videre var det flere områder som skulle utvikles ut over lesing og bruk av skolebiblioteket. Skolelederne ønsket derfor å rigge omorganiseringsarbeidet slik at de ansatte kunne deles inn i grupper som hver seg kunne jobbe med deler av alle de fagfelt de nye skoleorganisasjonene måtte befatte seg med fram til høsten 2015.

Basert på funn i tidligere forskning og egne erfaringer om skoleledelsens betydning, var vi interessert i å jobbe sammen med ledelsen i denne prosessen. Vi ønsket i tillegg å invitere med representanter fra de skolebibliotekansvarlige, IKT-rådgiverne og en bredt sammensatt gruppe lærere og assistenter med forskjellig fagbakgrunn. Etter møter med skoleledelsen fikk vi tilgang til å samarbeide med fem ansatte fra de to ungdomsskolene og elleve ansatte fra de tre barneskolene med en sammensetning som var tilfredsstillende i forhold til våre ønsker.

Problemstillingen ble formulert slik:

Hvordan bruke aksjonsforskning i en forprosjektfase for å utvikle skolebiblioteket som godt verktøy i skolens pedagogiske virksomhet?

Vi tok utgangspunkt i *Beckhards rammeverk for planlagt endring* (Beckhard & Harris, 1987) i konstruksjonen av aksjonsforskningen, se kapittel 3. Vi henviser til kapittel 3 og 4 for en presentasjon av aksjonsforskning. Ved å ta tilnærmingen *aksjonsforskning*, ble det naturlig

for oss å gå aktivt inn i feltet og sammen med deltakerne prøve å skape endring. Vår rolle som aksjonsforskere er beskrevet i kapittel 1.1. Det er utfordringer med å forske i egen organisasjon, noe som er drøftet i kapittel 4.6.

Ledelsens rolle i endringsarbeid trekkes fram av mange (Amabile, 1998; Stacey, 2008; von Krogh et al., 2001). Ledelsens rolle i endringsprosesser er omtalt i kapittel 3.9. Vi hadde selv erfart at skoleledere og skoleorganisasjoner i kommunen hadde fått samme tilføring av ny kunnskap, men de omsatte det ulikt i egen organisasjon. Vi innså at det vil være vanskelig å skille faktoren *ledelse* fra ansattes holdninger og kunnskap og skolekulturen generelt. Vårt utgangspunkt var derfor å tittle nærmere på hvordan de ansatte, deltakerne i prosessen, omtalte ledelsens betydning for endringsprosessen. Forskningsspørsmål 1 ble slik:

Hvilken betydning har skoleledelsen i endringsprosessen?

Med skoleledelsen mener vi rektor, inspektører og avdelingsledere.

Kjernen i skolens virksomhet er elevenes læring. Skoleledelsen og lærerne vil være på leting etter å utvikle gode metoder for læring. Kunnskap om hva som skaper gode læringsprosesser finnes i form av handlings- og erfaringsbasert kunnskap som lærerne har tilegnet seg over år. I tillegg forskes det mye i og med skolen, men det er ikke det samme som at ansatte i skolen skaffer seg tilgang til forskningsresultatene. Vårt utgangspunkt var derfor å skape prosesser som skapte ny kunnskap om skolebibliotek, en ny forståelse av skolebibliotekets rolle i den pedagogiske virksomheten ved å hente fram lærernes bakgrunnskunnskap samtidig som vi ville tilføre ny forskningsbasert kunnskap. Refleksjon og kunnskapshjelpende kontekst var sentral for oss i dette arbeidet. Disse begrepene defineres i kapittel 3.6. og 3.7. Dette ledet oss til forskningsspørsmål 2:

På hvilken måte kan aksjonsforskning bidra til å skape en ny forståelse av skolebibliotekets rolle i den pedagogiske virksomheten?

I vårt arbeid inntar vi et prosessuelt syn på kunnskap (Irgens, 2007). Dette defineres og begrunnes i kapittel 3.1. For oss var det derfor viktig å legge vekt på gode prosesser sammen med våre medforskere. Det var disse prosessene som skulle bidra til ny kunnskap og ny forståelse av hva skolebibliotekets rolle kunne være.

Selv om vi gjennom utforming av problemstilling og forskningsspørsmål hadde avgrenset forskningsprosjektet en del, erfarte vi fort at vi hadde begitt oss ut på et enormt stort arbeid. Vi valgte å jobbe tett på feltet i hele prosessen. Vi kunne valgt å initiere arbeidet og observere lederne lede aksjonen, men fordi vi ønsket å lære gjennom praktisk utførelse hvordan en slik aksjon kan formes, ledes og oppsummeres, inntok vi en mer aktiv rolle selv. Det deltok ledere i begge gruppene vi arbeidet med, seks ledere av 16 deltakere totalt. Disse kunne ha stort fokus på å utforske feltet sammen med de ansatte, da de ikke måtte ta ansvar for planlegging og gjennomføring av aksjonen. Ulempen med det kunne være at de ikke selv

lærte og erfarte hvordan denne prosessen ble konstruert og justert og hvilket arbeid som lå i det.

I neste kapittel presenterer vi avhandlingens struktur.

1.5. Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i 5 deler. I kapittel 2 presenterer vi skolebibliotekets rolle i skolen og status i forskningsfeltet. Vi har forsøkt å finne forskning om utvikling av lærernes bruk av skolebiblioteket i pedagogisk sammenheng, gjerne med aksjonsforskning som tilnærming.

I kapittel 3 går vi gjennom sentrale teorier som vi har benyttet i aksjonsforskningen både i planleggingsfasen, i feltarbeidet og i analysen av datamaterialet.

Kapittel 4 er et metodekapittel. Der presenterer vi vitenskapsteoretisk forankring, aksjonsforskning som tilnærming og verktøy vi har bruk i aksjonen. Deretter ser vi på kvaliteter og utfordringer med aksjonsforskningen før vi presenterer og drøfter utfordringer og muligheter med å forske i egen organisasjon. Til slutt tar vi for oss begrepene validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og stringens.

Selve gjennomføring av aksjonen presenteres i et eget kapittel 5 som en empirisk fortelling.

Kapittel 6 er viet analyse og drøfting av forskningsspørsmålene og en oppsummerende drøfting av resultater sett i lys av problemstillingen.

Kapittel 7 er oppsummering og avslutning med kritikk av eget arbeid, tanker om egen læring og veien videre for skoleorganisasjonene samt bidrag til omverden.

Kapittel 8 er et etterord.

I neste kapittel går vi gjennom skolebibliotekets rolle i skolen og status i forskningsfeltet både innen skolebibliotekforskning og aksjonsforskning.

2. Skolebibliotekets rolle i skolen og status i forskningsfeltet

I dette kapitlet sier vi noe om skolebibliotekets rolle i skolen generelt samt vår oppfatning av skolebibliotekets rolle i de fem skolene vi samarbeidet med. Deretter tar vi en gjennomgang av nasjonale satsinger innenfor områdene lesing og skolebibliotek. Videre presenterer vi relevant forskning på skolebibliotek nasjonalt og i Norden, før vi til slutt tar for oss litt om hva som er gjort innen aksjonsforskningsfeltet for å vise hvordan andre har jobbet med organisasjonsutvikling i skolen med aksjonsforskning som tilnærming.

2.1. Skolebibliotekets rolle i skolen

Limberg og Lundh (2013a) skriver at kjennetegnet på et skolebibliotek og de oppgavene det har, er at det skal støtte opp under læring og undervisning i skolen. Spørsmålet er hva dette betyr, hvordan virksomheten kan organiseres, og hvordan politiske, pedagogiske og tekniske vilkår ligger til rette for å skape forutsetninger for skolebibliotekvirksomhet. Limberg og Lundh (2013b) beskriver debatten om skolebibliotekets rolle som foregår i flere land. De tar utgangspunkt i den svenske diskusjonen som de beskriver som en *diskursiv kamp* som utkjempes omkring en definisjon av skolebiblioteket. Denne kampen handler i følge Limberg og Lundh (2013b) om at flere ulike aktører, ved hjelp av språket, implisitt og eksplisitt forsøker å skape en tolkning av hva et skolebibliotek er og forsøker å gjøre denne tolkningen til noe som blir sett på som naturlig og selvsagt. Det kan derfor sies at det ikke finnes en allmenngyldig definisjon av hva et skolebibliotek er, men ulike tolkninger og forsøk på definisjoner. Felles for en del av dagens definisjoner, er at man vektlegger hvordan man ønsker å organisere tilbudet og plassere det som en pedagogisk kontekst rundt leseferdigheter og læring i alle fag og på tvers av fag.

I forbindelse med at krav om skolebibliotek ved alle skoler ble innført i Sverige i 2011, ble lovhemling av skolebibliotekene flyttet fra bibliotekloven til skoleloven. I proposisjonen til ny skolelov i Sverige i 2009 defineres skolebibliotek på denne måten: «...med skolbibliotek avses en gemensam och ordnad resurs av medier och information som ställs till elevernas och lärarnas förfogande och som ingår i skolans pedagogiska verksamhet med uppgift att stödja elevernas lärande.» (Regeringens proposition nr. 165 (2009/10), s. 284).⁵ I Danmark sier Folkeskoleloven (2008, § 19) "Ved hver selvstændig skole oprettes et skolebibliotek som et pædagogisk servicecenter. Skolebiblioteket er en del af skolens virksomhed og samarbejder med folkebiblioteket. Skolebiblioteket stiller undervisningsmidler til rådighed for

⁵ <http://www.regeringen.se/content/1/c6/14/23/68/25bd4959.pdf>

skolens undervisning, herunder også bøger til elevernes fritidslæsning, og yder vejledning i brugen heraf.⁶

Den danske rapporten *Veje til fremtidens skolebibliotek* (Hackmann & Hansen, 2011) beskriver skolebibliotekets rolle i skolekulturen, med følgende fire grunnleggende funksjoner:

- Lærested: Et sted hvor elever og lærere kan tilegne seg kunnskap og ferdigheter
- Verksted: Et sted hvor elever og lærere kan produsere og eksperimentere med å skape produkter
- Værested: Et sted hvor det er rom for opplevelser og rekreasjon
- Strategisk omdreiningsspunkt for pedagogisk utvikling

I Norge sier opplæringsloven kun at elevene skal ha tilgang til skolebibliotek. Forskriftene til loven sier at det biblioteket skolen bruker skal være særskilt tilrettelagt for skolen. I den eneste norske offentlige utredningen som bare omhandler skolebibliotek, NOU 1981:7 *Skolebibliotekstjenesten*, er skolebibliotek forklart som «rom, samling og funksjon». Dette er ifølge Rafste (2008b) blitt den klassiske forklaringen på hva et skolebibliotek er i norsk sammenheng. Mønsterplanen av 1987 (M-87:58) tydeliggjorde hva samlingen skal omfatte: «[...] alle typer lærebøker, medier og materiell som brukes i læringsarbeidet, og skjønnlitteratur og faglitteratur til studiearbeid og fritidslæsning.» Det framgår også at faglitteratur lærerne trenger til sitt planleggingsarbeid for undervisning, samt nødvendig utstyr for bruk av læremidler, inngår i skolebiblioteket. I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97:78) står det at «skolebiblioteket skal ha en sentral plass i opplæringa og tene som senter for kulturell verksemd, for informasjon og materiell. Det skal stimulere til eigeninnsats og fremje gode arbeidsvanar». Dette er L97's definisjon av skolebibliotekets funksjon og har fortsatt gyldighet selv om Kunnskapsløftet (LK06) ikke sier noe generelt om skolebiblioteket eller hvilken funksjon det skal ha i skolen. Tinnesand (2010:15) skriver følgende i en artikkel om skolebibliotekets rolle: «Kunnskapsløftet slår fast at "Et velfungerende skolebibliotek er vesentlig for at skolen skal lykkes i å nå målene i Kunnskapsløftet."»

I strategiplanen «*Gi rom for lesing! Stimulering av leselyst og leseferdighet 2003–2007*» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) beskrives skolebiblioteket som en av skolens læringsarenaer med et stort potensiale for å fremme lese- og informasjonskompetanse hos elevene. I rapportens modell av skolebiblioteket framstår det både som en kunnskapsarena der ulike typer informasjon er tilgjengelig og en kulturarena der leseglede og opplevelse står sentralt.

⁶ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25528&rg=8&exp=1#K2>

Den klassiske forståelsen av skolebiblioteket som «rom, samling og funksjon» gir fortsatt mening, men i dag må man i tillegg til det fysiske skolebibliotekrommet også snakke om et virtuelt rom (Rafste, 2008b). Noe av bibliotekets tjenestetilbud er digitalt og vil kunne nås uavhengig av hvor man befinner seg. Beskrivelsen av skolebibliotekets samling i M-87 er fortsatt gyldig, men digitale kilder - enten de er gratis eller betalingstjenester - er også en del av skolebibliotekets samling i dag, og må tilrettelegges for bruk. Skolebibliotekets funksjon omfatter både det pedagogiske, kulturelle og det sosiale (NOU 1981:7). Skolebiblioteket framstår som et «porøst» rom med mange muligheter. Elevene bruker det både til undervisningsrelatert arbeid og til mer uformelle samtaler og sosialt samvær (Rafste, 2001). I sosiokulturell læringsteori er samspill i sosiale rom viktig, og med et slikt læringsyn blir skolebiblioteket viktig (Rafste, 2008b). Vi tenker at skolens læringsyn vil være en viktig faktor for skolebibliotekets rolle i skolen.

Vår erfaring var at skolene vi inviterte til å delta i aksjonsforskningsprosjektet, fram til prosjektstart, hadde sett på skolebiblioteket som et utvalg av skjønnlitteratur til bruk i norskfaget. Videre hadde skolebiblioteket vært et visst supplement til naturfag, samfunnsfag og RLE innenfor faglitteraturen. Vi hadde merket oss at lærernes fagbøker og digitale kilder i liten grad var tilknyttet skolebiblioteket. Videre hadde vi observert at skolene i liten grad nyttet skolebiblioteket som møteplass og sosial arena. Det var ett par unntak her blant de fem skolene. Vi hadde også sett at skolene ikke prioriterte å ha aktiviteter i skolebiblioteket i form av utstillinger og arrangement. For å få gjort noe med dette, var det behov for både plass, tidsressurser og midler til innkjøp. Vi mente at det måtte til en ny forståelse av hvilken rolle et skolebibliotek kan ha i en skolevirksomhet før skolens ledelse og ansatte kunne si seg villige til å prioritere skolebiblioteket.

Vi legger en sosiokulturell tilnærming til grunn for vår forståelse av hvordan læring skjer, der det sosiale og det fysiske utgjør en integrert del av individets kognitive aktivitet slik det er presentert av Rafste (2008b). Vårt kunnskapssyn utdypes nærmere i kapittel 3.1. Vi ser at forståelsen av hva et skolebibliotek er, stadig er i utvikling. På bakgrunn av dette var vi derfor åpne for at deltakerne gjennom læringsprosessen selv skulle få definere hva de legger i framtidens skolebibliotek. Vår intensjon var imidlertid å åpne øynene deres for at et skolebibliotek kan være så mye mer enn det de fem skoleorganisasjonene har lagt i det fram til i dag.

Skoler velger å ha skolebibliotek med ulike typer funksjonalitet. Rafste og Sætre (2008) viser til et system for klassifisering av skolebibliotek som er utformet av Limberg (1990). Modellen har til hensikt å bevisstgjøre skolebibliotekarere, lærere og ledelse på hvordan skolebiblioteket på egen skole fungerer, og det består av fire ulike nivå. Denne modellen brukte vi i fjerde samling for å få en refleksjon over hvor skolebibliotekene i de fem skolene står i dag og hvor de tenkte det var realistisk å ha ambisjon om å komme i fremtiden. Nedenfor presenterer vi vår forkortede versjon av disse nivåene:

Nivå 1: Biblioteket som lagerlokale.

Biblioteket er i liten grad inkludert i undervisningen og har ingen plass i den lokale læreplanen. Biblioteket har en person som ser etter det, og det kan brukes av den som kan finne fram på egen hånd.

Nivå 2: Sporadisk bruk av biblioteket

Noe opplæring i bruk av biblioteket gis til elevene. Biblioteket brukes av og til for å finne svar på spørsmål i undervisningen og til å finne fritidslitteratur. Brukeropplæring kan være nedfelt i enkelte fags årsplaner, men bruken av skolebiblioteket er ikke nedfelt i den lokale læreplanen, og blir derfor avhengig av den enkelte lærer.

Nivå 3: Strukturert planlegging

Biblioteket er integrert i undervisningen og i årsplanene til ett eller flere lærerteam. Det er tatt i bruk som hjelpemiddel i en problemorientert undervisning, og utgjør et redskap for elevenes læring.

Nivå 4: Pedagogisk utviklingsarbeid

Skolebibliotekaren er en del av skolens pedagogiske personale og inngår på lik linje med lærer i dialog og samspill om utviklingsarbeid, f.eks. utvikling av lokale læreplaner, og bidrar med spesialkunnskap om bibliotek, litteratur og informasjonskompetanse. Biblioteket er inkludert i de lokale læreplanene på systemnivå, og er derfor ikke avhengig av den enkelte lærer. Biblioteket er inkludert i skolens strategi- eller handlingsplan for læring og utvikling.

De fleste av skolene i vår kommune befinner seg, etter vår mening, på nivå 1 og 2. Dette gjelder alle de fem skolene som var med i vårt aksjonsforskningsprosjekt og det bekreftet de i refleksjonen vi hadde med dem i fjerde samling.

Vi ser at det ikke finnes en klar definisjon av hva et skolebibliotek er. Det finnes mange definisjoner. Med den digitale utvikling i skolen vil skolebibliotekets innhold og funksjon også endres. Nasjonale myndigheter har vært opptatt av utvikling av barn og unges leseferdigheter og har satt i gang flere lesesatsinger⁷. De har også sett betydningen av skolebibliotekutvikling i sammenheng med lesesatsingen. I neste kapittel presenteres to program hvor utvikling av skolebibliotek har vært sentralt og vi presenterer også kort evalueringene av disse satsingene.

⁷ <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Rapporter-og-planer/Rapporter/2003/gi-rom-for-lesing.html?id=106009> og <http://www.skolebibliotek.uia.no/program-for-skolebibliotekutvikling>

2.2. Nasjonale satsinger på skolebibliotek

Gi rom for lesing

Gjennom strategiplanen «*Gi rom for lesing! Stimulering av leselyst og leseferdighet 2003–2007*» ble det satt i gang flere tiltak for å styrke rollen til skolebibliotekene og samarbeidet mellom skole- og folkebibliotek. Et av målene med strategiplanen var å «*styrke lærernes kompetanse i leseopplæring og bruk av skolebibliotek*» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

Et av tiltakene i strategiplanen «*Gi rom for lesing*» var en evaluering av skolebibliotek i grunnskole og videregående opplæring, som ble gjennomført av Møreforskning Volda på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I rapporten «*Skulebibliotek i Norge - Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring*» av Barstad et al. (2007) får vi et bilde av status for skolebibliotekene i Norge. Målsettingen med granskningen var å kartlegge kompetanse i bruk av skolebibliotek, tilgjengelighet og hvordan skolebiblioteket blir brukt av elever og lærere, for å peke på utfordringene i feltet. En hovedkonklusjon i rapporten er:

Ut frå den kunnskap som ligg føre om norske skulebibliotek veit ein at tilbodet i grunnskulen i gjennomsnitt er dårlig både når det gjeld boksamlingar, datamaskinar og anna utstyr, og at tidsressursen til bemanning er liten. Men det er store lokale variasjonar. Forsking peiker på behovet for å utvikle kompetansen i bruk av skulebibliotek både hos bibliotekar, lærer og elev samt å setje eksisterande kompetanse i system. (Barstad et al., 2007)

Sentrale funn fra denne rapporten er blant annet: 18 prosent av grunnskolene har bibliotekansatte som ikke har andre oppgaver enn å drive skolebiblioteket (mot 80 prosent i videregående). Hver fjerde bibliotekansvarlig i grunnskolen har bibliotekfaglig tilleggsutdanning av minst et halvt års lengde. Gjennomsnitt for grunnskolene er 5,4 timer personalressurs (mot 29 timer i gjennomsnitt i videregående). En av hovedutfordringene rapporten peker på er hvordan man kan gi grunnskolene et forsvarlig skolebibliotektilbud på linje med de videregående skolene. Til tross for manglende personalressurser er 75 prosent av skolebibliotekene i grunnskolen åpne hele skoledagen. Forfatterne mener at det er grunn til å tro at elevene i grunnskolene i mindre grad kan hjelpe seg selv og trenger mer veiledning enn elever på videregående. Det er derfor et paradoks at grunnskolene har så små personalressurser, noe også våre samarbeidsskoler har.

Et vesentlig funn i materialet fra denne undersøkelsen er at bibliotekansvarlige og skoleledere ga tilbakemelding om at 30 prosent av skolene hadde utarbeidet egen plan for biblioteket, mens bare 23 prosent av lærerne sa det samme. Dette kan tyde på at ikke alle relevante aktører er tatt med i arbeid som har med skolebiblioteket å gjøre. Forfatterne mener man kan stå overfor en grunnleggende utfordring om dette betyr at bibliotekets plass i planarbeidet er usynlig for mange lærere. Det ble viktig for oss å bidra til at skolene vi samarbeidet med utviklet gode planer og tok med relevante aktører i arbeidet med denne planen, noe vi tok med i aksjonsdesignet.

Program for skolebibliotekutvikling 2009-2013

Den statlige norske satsingen på *Program for skolebibliotekutvikling (2009-2013)*⁸ ved Universitetet i Agder var også et resultat av strategiplanen «*Gi rom for lesing*» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Læring i skolebibliotek i et sosiokulturelt perspektiv preger hele innretningen av programmet slik det ble utformet og iverksatt ved Universitetet i Agder, og slik det ligger i premisene gitt både gjennom norsk policy og norsk forskning på skolebibliotek (Carlsten & Sjaastad, 2014). Skoleeiere og skolene har gjennom deltakelsen i prosjektet fått støtte i det systematiske arbeidet med å integrere skolebiblioteket i opplæring i leseferdigheter og informasjonskompetanse. Prosjekt- og ressurskolene melder i sluttrapporteringen at deltakelse i prosjektet har ført til endring i bruken av skolebiblioteket, og noen av skolene melder at de har målt endringer i elevenes leseferdigheter allerede etter ett år med prosjekt. En viktig suksessfaktor for prosjektene rapporteres å være rektors aktive deltaking (Universitetet i Agder, 2013).

Vi hadde god nytte av nettstedet www.skolebibliotek.uia.no i planleggingen av vårt aksjonsforskningsprosjekt, særlig når det gjaldt tilføring av ny kunnskap og eksempler på *beste praksis* i prosjektgruppene. Vi besøkte blant annet tre av skolene som har vært med i *Program for skolebibliotekutvikling*, en av skolene var ressurskole og hadde vært prosjektskole i to år.

I perioden juni 2013 til mars 2014 gjennomførte Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning en evaluering av *Program for skolebibliotekutvikling*. Formålet med evalueringen var å få kunnskap om hvordan programmet hadde fungert sett i forhold til de målene som var satt opp på sentralt og lokalt nivå, og kunnskap om endringer i sektoren. Evalueringsrapporten kom ikke før i mars 2014, og kunne derfor ikke brukes i planleggingen av vår aksjon. Hovedkonklusjonene i rapporten er at prosjektet har vært vellykket for de deltakende skolene, men at de nasjonale målsettingene ikke er nådd (Universitetet i Agder, 2013). Vi merket oss at evalueringen understreker rektors rolle som aktiv deltaker i utviklingsarbeidet.

For å skaffe oss bedre oversikt over hva som rører seg skolebibliotekfeltet, brukte vi tid på å finne relevant forskning om skolebibliotek i Norge og i Norden. Vi lette spesielt etter praksisnær forskning som hadde relevans til vår problemstilling. De viktigste funnene oppsummeres i neste kapittel.

⁸ <http://www.skolebibliotek.uia.no/program-for-skolebibliotekutvikling>

2.3. Skolebibliotekforskning

Det finnes en god del skolebibliotekforskning på ulike nivå. På makronivå er det forskning på sammenhenger mellom nasjonale politisk intensjoner, virkemidler og resultater. I følge Carlsten og Sjaastad (2014) peker den internasjonale litteraturen på ett sentralt funn: Utviklingen av skolebibliotek som fysisk ressurs i skoler må ha en vedvarende statlig oppfølging (Carlsten & Sjaastad, 2014). Dette funnet har ikke betydning for vårt arbeid.

Skolebibliotekforskning på mesonivå er forskning på lokal skolebibliotekutvikling, og hvordan skolebibliotekene fungerer i den lokale konteksten. Forskning og evaluering av skolebibliotek på dette nivået peker tydelig på verdien av at lokale prosjekter har en klar forankring i skoleledelse og på skoleeiernivå (Achtermann, 2008; Barstad et al., 2007; Pihl, 2011; Rafste, 2001). Dette funnet lærte oss at det var viktig å forsikre oss om at skoleledelsen ved de skolene vi ønsket å samarbeide med var positive til vårt initiativ og at skoleeiernivået godkjente prosjektet.

Forskning på mikronivå betyr forskning på sammenhengen mellom skolebibliotekets kvalitet og læringsutbytte på elevnivå. Det er ett funn som gjentas i forskningslitteraturen på skolebibliotek når læringsutbytte på elevnivå står i sentrum: Skolebibliotekaren må delta i en tydelig og helhetlig pedagogisk satsning. Han eller hun bør ha en kombinasjon av bibliotekfaglig og pedagogisk kompetanse og ha høy stillingsbrøk. I tillegg bør skolebiblioteket være del av en klar prioritering der læring ses som et kompetanseprosjekt på tvers av fag og aktører (Williams & Wavell, 2001; Achtermann, 2008; Barstad et al., 2007; Pihl, 2011; Rafste, 2001). Skolene i kommunen vår har ikke tilsatt utdannede skolebibliotekarere. Det er lærere som har fått nedsatt undervisning i 0,5 til 2 timer i uka for å inneha en funksjon som skolebibliotekansvarlig. Ut fra funnene i forskningen presentert ovenfor, ba vi spesielt om at lærerne som hadde funksjonen som skolebibliotekansvarlig skulle delta i prosjektgruppene. Skolelederne var enige i dette.

Da det i hovedsak er forskning på meso- og mikronivå som er interessant for vår oppgave, er det dette vi har sett nærmere på. Ut fra våre undersøkelser synes det ikke å finnes så mye aksjonsforskning innenfor skolebibliotekområdet, og det vi fant var ikke direkte relevant i forhold til vår oppgave. Vi så derfor også etter relevante forskningsprosjekt med annet design enn aksjonsforskning og de presenteres nedenfor.

Et sted å lære eller et sted å være?

Rafste (2001) sin doktogradsavhandling er en casestudie om videregåendeelevers bruk og opplevelse av skolebibliotek. Hun tar en gjennomgang av bruksstudier av skolebibliotek. Undersøkelsen viser at skolebiblioteket framstår som et "porøst" rom i skolen som har potensiale til å skifte innhold avhengig av de ressurser og regler som gjelder der, og av det syn på kunnskap og læring som råder på skolen. For oss var hennes avhandling nyttig for å

vurdere hvilke tema vi skulle ta opp med våre medforskere i første fase hvor vi kartla skolenes ståsted. Studien var ikke direkte anvendbar da den studerte elevenes bruk og ikke de ansattes bruk av skolebiblioteket i sin pedagogiske virksomhet, som er vårt hovedfokus.

Rafste (2001) sin studie omhandler elever i videregående skole. Vårt arbeid er lagt til grunnskolen. I videregående skole er elevene så gamle at de, etter vårt syn, til en viss grad kan gjøre seg nytte av skolebiblioteket på egen hånd. I grunnskolen vil de i større grad være avhengige av at voksne både planlegger og tilrettelegger for bruk. Når skolene har liten ressurs til funksjonen skolebibliotekansvarlig, får lærerne større ansvar for denne tilretteleggingen. I vårt forskningsarbeid var det derfor naturlig å legge størst vekt på lærernes læring og lærernes forståelse av skolebibliotekets rolle i den pedagogiske virksomheten.

Rafste (2001) viser til forskning gjort i Sverige, av Kühne (1993), som var opptatt av å finne ut av og evaluere hvilke elementer som spiller inn når skolebiblioteket skal integreres i undervisningen. Kühne gjorde en studie, som Rafste beskriver som i «*hovedsak kvalitativ (observasjoner og intervjuer) og har preg av aksjonsforskning*», hvor hun fulgte lærere og skolebibliotekarere ved ulike skoler i ulike prosjekt med elever i skolebibliotek over tre år. I følge Rafste (2001) fant Kühne (1993) følgende: (Her har vi gjort et utdrag av hennes funn.)

- *Rektor spiller en avgjørende rolle for i det hele tatt å få skolen i gang med nye måter å arbeide med fagene på.*
- *Samarbeidet lærer – skolebibliotekar går alltid på lærerens premisser. Dette gjør det vanskelig for skolebibliotekar å påvirke undervisningsoppleggene i en «bibliotekorientert» lei, dvs. i en lei der skolebibliotekarens spesialkompetanse på informasjonskunnskap blir løftet fram*
- *De færreste lærerne på mellomtrinn i grunnskolen ser hensikten med å integrere skolebiblioteket i undervisningen som vesentlig. Lærerne på ungdomstrinnet i grunnskolen ser heller ikke noen hensikt med slik integrering i begynnelsen. Etter hvert blir de fleste positive til denne måten å undervise på, og fortsetter med «undersøkende arbeidsmåter» etter at prosjektet er ferdig.*
- *Skolebibliotekets størrelse og plassering i skolen er viktig for integrering av skolebiblioteket i undervisningen, men skolebibliotekarens personlige egenskaper spiller også en stor rolle.*

Vi merket oss betydningen av skoleleders rolle i fagutviklingen, noe som var relevant for forskningsspørsmål 1. Videre merket vi oss at lærerne var viktige å få med på laget om man skulle lykkes med å endre bruken av skolebiblioteket. Dette var relevant for forskningsspørsmål 2. For oss ble det derfor klart at vi burde få med lærere med ulik fagbakgrunn, med ulike erfaringer i bruk av skolebibliotek og med ulike perspektiv på hvordan det var best å rigge seg i framtida. Vi hadde et håp om at en godt sammensatt gruppe kunne gi mer energi inn i prosessen jfr. Amabile (1998) og at gruppen kunne komme skolene til nytte også etter at vårt arbeid var avsluttet.

Multiplisitetsprosjektet

Forsknings- og utviklingsprosjektet: *Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap – inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena*, heretter kalt Multiplisitetsprosjektet, var en intervensjon i to skoleorganisasjoner som pågikk over flere år. Prosjektet hadde et design som ligner på aksjonsforskning, og var derfor interessant for oss. Hovedmålet for prosjektet var å bidra til forskningsbasert skoleutvikling knyttet til det pedagogiske arbeidet med litterasitet, med særlig fokus på det pedagogiske arbeidet med lesing (Pihl, 2011).

Prosjektgruppen omfattet institusjonsledere, lærere, bibliotekarer fra folkebiblioteket, skolebibliotekarer og forskere. Prosjektgruppen drøftet utfordringer og motsigelser i arbeidet og formidlet «best practice» - hva som fungerer godt når det gjaldt litteraturbasert undervisning, tverrprofesjonelt samarbeid og bruk av biblioteket som læringsarena. Multiplisitetsprosjektet resulterte i betydelige og kvalitative endringer i det pedagogiske arbeidet med lesing ved de to prosjektskolene. Bruk av skolebiblioteket som læringsarena ble integrert i pedagogiske planer og det pedagogiske arbeidet ved begge skolene. I løpet av prosjektet fant det sted en drastisk økning i omfanget av elevenes lesing, deres leseengasjement og bruk av skolebiblioteket og folkebiblioteket i skoletiden og på fritiden.

Erfaringene fra prosjektet viste at «[...] en vesentlig forutsetning for varige forandringer i praksis, er forankring av ny praksis i institusjonenes ledelse og planer.» Vi vurderte det derfor som viktig å se spesielt på ledelsen i vårt forskningsprosjekt. Det å la deltakere jobbe fram en plan for skolebibliotekene sine kunne være en del av kjerneprosjektet.

I løpet av Multiplisitetsprosjektet var det to masterstudenter som skrev om skolebiblioteket som læringsarena for alle elever, Mahmoud (2009) og Saggat (2011). Vi så nærmere på disse to masteroppgavene. Ingen av dem var direkte relevante for vår oppgave, men bekreftet sentrale funn fra annen skolebiblioteksforskning. Blant annet disse:

- Både ledelsen og lærere omtaler biblioteket som en ressurs, men mangel på kvalifisert bemanning på skolebiblioteket hindret lærerens bruk av skolebiblioteket som læringsarena og reduserte dets pedagogiske og kulturelle funksjon. Det er behov for at skolen definerer skolebiblioteket som et integrert element i skolens planer og arbeid med tilpasset opplæring. (Mahmoud, 2009)
- Resultatene viser at utviklingen av skolebiblioteket i en flerkulturell skole avhenger av skolens pedagogiske grunnsyn og forhold til forskning. Skolebibliotekaren innehar en nøkkelrolle som forandringsagent i arbeidet med å integrere skolebiblioteket i det pedagogiske arbeidet ved skolen. Rektors prioritering av skolebiblioteket og samarbeid med skolebibliotekaren er her av avgjørende betydning. (Saggat, 2011)

Ettersom vi hadde erfart at de skolene vi hadde invitert til samarbeid, i liten grad hadde integrert skolebibliotekene i sine planer, var funnene til Mahoud (2009) noe vi tok med oss

som viktige elementer vi måtte snakke med våre medforskere om. Skolebibliotekaren som forandringssagent og betydningen av å ha med rektor tok vi med oss i utvelgelse av deltakere.

Veje til fremtidens skolebibliotek

Hachmann og Hansen (2011) har gjennomført et forskningsprosjekt i Danmark for å utvikle det de kaller en læringscenterdidaktikk, det vil si en didaktikk som kan brukes for å utvikle skolebibliotekene til å bli gode læringsarenaer i framtidens skole. Prosjektet var en følgeevaluering av prosjektet *Fremtidens skolebibliotek*, som hadde et design bygd på prinsipper og perspektiver fra aksjonslæring, hvor kunnskap og resultater ble utviklet i samspill mellom forskerne og prosjektets deltakere. Prosjektet hadde fokus på utvikling av skolebibliotekene fra en analog til en digital plattform, og vi så at det ville være en stor fordel om vi også fikk med it-ansvarlige ved skolene i våre prosjektgrupper, og at det var viktig å kartlegge skolenes ståsted når det gjaldt den digitale utviklingen av skolebiblioteket.

Informationssökning, didaktik och lärande (IDOL)

Det svenske IDOL-prosjektet ble gjennomført i perioden 2001-2004. Prosjektets problemstilling var: *”Hur ser lärare och bibliotekarer på undervisning i informationssökning och vad menar de att deras elever bör lära sig? Vilka synsätt på informationssökning ligger till grund för deras undervisning?”* Prosjektet var designet som en intervjustudie. Studien viser at deltakernes syn på undervisning i informasjonssökning forandret seg underveis, men at det var vanskelig å gjennomføre endringer i praksis (Limberg & Folkesson, 2006). Denne studien var lite anvendbar til vårt formål, men ga oss nyttige innspill til temaet informasjonskompetanse som kunne tas opp med våre medforskere.

Stöd til skolbiblioteksutveckling (StilBib)

Prosjektet StilBib i Sverige var et omfattende kompetanseutviklingsprogram for lærere, skolebibliotekarer, bibliotekarer og skoleledere i 2007-2008. Prosjektet hadde som mål å utvikle skolebibliotekene som verktøy for å øke elevenes lesekompetanse og for å nå skolens øvrige kompetansemål. Et viktig aspekt ved prosjektet var å øke kunnskapen om relevant forskning blant deltakerne og å anvende denne. Limberg, Flöög og Johansson (2009) sier i sin vurderingsrapport av StilBib at resultatet av de lokale prosjektene har vært en økt aktivitet på skolene når det gjelder lesestimulering og språkutvikling, og skolebibliotekene har fått en forsterket pedagogisk rolle. Evalueringsrapporten sier også at ytterligere satsing på skolebibliotek for utvikling og bruk av digitale medier og mangfold i skolen kan generere gode resultat (Limberg et al., 2009). Resultatene fra dette prosjektet ga

oss innspill til temaene informasjonskompetanse og digital kompetanse som vi ville ta opp med våre medforskere.

Etter en gjennomgang av nyere forskning om skolebibliotek posisjonerte vi vårt arbeid i forhold til dette landskapet og det presenteres i neste kapittel.

2.3.1. Hva er unikt med vårt prosjekt

Det er forsket lite i Norge på lærernes og skoleledernes forståelse av skolebibliotekets rolle i den pedagogiske virksomheten. Det er videre forsket lite med aksjonsforskning som tilnærming til dette fagområdet. Det unike med vårt forskningsprosjekt er derfor å bruke aksjonsforskning som tilnærming til endring av lærernes og skoleledelsens forståelse av skolebibliotekets rolle i den pedagogiske virksomheten. Dette fikk vi også bekreftet i samtale med Siri Ingvaldsen ved Universitetet i Agder den 19. juni 2013. Ingvaldsen var da faglig leder for *Program for skolebibliotekutvikling*, fagansvarlig for Skolebibliotek kunnskap 3 - informasjonskompetanse og leseutvikling, og koordinator for Nasjonalt nettverk for skolebibliotek og læremidler.

Ut fra vår litteraturgjennomgang har vi funnet at det forskes lite på skolebibliotekenes rolle i skolen. Rafste (2001) er et unntak, men den avhandlingen hadde elevenes bruk av skolebiblioteket som hovedfokus. Det forskningsprosjektet vi fant som lå nærmest vårt prosjekt var Multiplisitetsprosjektet, men selv om dette var et praksisnært prosjekt som prøvde å skape en ny forståelse for bruken av skolebiblioteket som læringsarena, så var det ikke et aksjonsforskningsprosjekt, og det var heller ikke noe mål med prosjektet å endre lærernes og skoleledelsens forståelse. Vi mener også at det var unikt å kunne forske på en initieringsfase for etablering av noe nytt i skoleorganisasjoner under etablering. Skolene stilte på en måte med blanke ark, men samtidig måtte vi være bevisst på at de hadde med seg sine egne erfaringer og sine innarbeidede måter å tenke og bruke skolebiblioteket på. Det var spennende å skulle forske på hva «dette nye» skolebiblioteket kunne inneholde sammen med våre medforskere.

Fordi det er forsket lite på skolebibliotek med aksjonsforskning som tilnærming, velger vi å presentere noen aksjonsforskningsarbeid i skole som har hatt andre tema enn skolebibliotek i neste kapittel.

2.4. Aksjonsforskning som tilnærming i skoleutvikling

Vi har ikke funnet at det var gjort mye aksjonsforskning om skolebibliotek i arbeidet med å gjøre oss kjent med forskningsfeltet. Vi fant imidlertid at det over år er gjennomført en stor mengde aksjonsforskning og aksjonslæring i skole, både i Norge og i utlandet. I vår kommune har vi også benyttet aksjonslæring som tilnærmingen til skoleutvikling.

Tom Tiller har forsket lenge innenfor feltet aksjonsforskning og aksjonslæring i skole i Norge og i andre nordiske land. I Larvikprosjektet (Haagensen & Tiller, 2004) var målet å bruke aksjonslæring som motor i skoleutvikling og der prøvde de ut loggskrivning. Tiller (2006) mener en skriftliggjøring av læringsprosessen er viktig for å utvikle egen praksis. Loggene ble brukt til aksjonslæring gjennom refleksjon på en systematisk måte ved Larvik-skolene både individuelt, i team og i plenum (Haagensen, 2004). Hovedfunnene her var systematikken i å skriftliggjøre læringen og det at de la stor vekt på refleksjon. Det var en stor frustrasjon over nye verktøy og hvor mye tid som gikk med i starten av prosjektet, men deltakerne meldte i etterkant at de ville innarbeide systematisk refleksjon som metode i skolene (Haagensen & Tiller, 2004). Vi tok med oss erfaringen med å bruke tid sammen med deltakerne i å finne ut hva det var viktig å utvikle og å sette av tid til refleksjon. Vi merket oss også at de hadde brukt fire år på prosjektet mens vi kun hadde en aksjonsperiode på fem måneder. Vår refleksjon var at vi måtte være nøkternt realistisk i våre forventninger til hvilke resultat vi kunne forvente oss etter en så kort aksjonsperiode. I vårt prosjekt, et forprosjekt, ville vi ikke kunne høste erfaring fra implementeringsfasen. Erfaringene fra Larvikprosjektet var derfor ikke direkte anvendbart for oss.

Steen-Olsen og Postholm (2009) presenterer et aksjonsforskningsprosjekt ved Lade skole i Trondheim. Problemstillingen var: «*Med elevenes læring som utgangspunkt: Hvordan kan lærere og forskere samarbeide om å utvikle undervisningen og skolen som en lærende organisasjon?*» Erfaringer fra Lade-prosjektet var ifølge Rismark og Sølvsberg (2009) at lærerne og lederne i starten fokuserer på at de har for lite tid i skolen og at et utviklingsprosjekt går på bekostning av noe. Forskerne la vekt på denne tilbakemeldingen i designet av prosjektet, slik at det ble skaffet til veie «ny tid» gjennom strukturert planlegging av prosjektet. Det ble utviklet et system for utviklingsrelatert aktivitet som innebar tid til observasjon, refleksjon og læring. Videre la de vekt på å legge til rette for medvirkning. Lyngsnes (2009) som jobbet med et annet delprosjekt innenfor Ladeprosjektet påpekte også at det varierte i lærergruppen mellom å se på prosjektet som en unik mulighet til å se på det som en ekstra belastning, tidsfaktoren var en akilleshæl. I etterkant så de refleksjon var nyttig, men slet med å organisere tid og arena selv. Rismark og Sølvsberg (2009) påpekte at medvirkning i forhold til utforming av organisering og innhold var grunnleggende for at lærerne skulle engasjere seg i utviklingsarbeidet. Rennemo (2006) skriver at aksjonsforskere kan oppleve at samarbeidspartnere i utgangspunktet er positive til å bruke tid på refleksjon, men at når arbeidsdagene fylles med konkrete oppgaver, vil tid til refleksjon bli spist opp av annet man i øyeblikket opplever som viktigere. Erkjennelsen av betydningen av refleksjon er da ikke en del av deltakernes bruksteori. Det å avklare bruk av tid, strukturere prosjektet godt og sikre medvirkning, var erfaringer som vi kunne ta med oss inn i vårt arbeid.

Metoder fra aksjonslæringstradisjonen er overført til skolebasert utvikling av Utdanningsdirektoratet og er anerkjent som en god måte å dele og utvikle ny kunnskap på i skolen. Utdanningsdirektoratet satte i gang en pilot forut for ungdomsskolesatsingen

«Ungdomstrinn i utvikling» som gjennomføres i 2013 – 17⁹. Pilotstudien ble fulgt av NTNU ved Postholm et al. (2013) som skriver at skolene brukte organisasjonslæring, gjennom ulike redskaper, blant annet aksjonslæring, i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. Eksterne kompetansemiljø formidlet ny kunnskap og veiledet skolene med jevne mellomrom i aksjonsperioden. De skolelederne som hadde en metodikk, i form av verktøy, for å prøve ut denne nye kunnskapen mellom hvert treff med de eksterne tilbyderne, lyktes bedre i å skape endring enn de som ikke brukte disse verktøyene systematisk. I rapporten fra forskerne står det at skoleleders rolle er særlig viktig. Det var større fare for å mislykkes om lærerne ikke forsto hensikten med den skolebaserte utviklingen. Vi merket oss de ulike faktorene må samvirke for at man skal lykkes. Vi merket oss videre at aksjonslæring her ble omtalt som et redskap.

2.5. Oppsummering

Skolebiblioteket er ikke gitt en klar definisjon. Vår vurdering er at de skolene vi samarbeidet med i dette prosjektet, fram til prosjektstart, hadde sett på skolebiblioteket primært som et utvalg av skjønnlitteratur til bruk i norskfaget. Vi mente det var behov for å åpne øynene til deltakerne for øvrige muligheter som ligger i bruk av skolebiblioteket i det pedagogiske arbeidet.

Nasjonale satsinger har gitt økt kvalitet på og bruk av skolebibliotekene i deltakerskolene, men har i liten grad kunne dokumentere spredning til andre skoler. Evalueringer viser at rektors aktive deltakelse er en suksessfaktor i utviklingsarbeidet. Skolebibliotekforskning på lokalt nivå peker på betydning av forankring i skoleledelsen, hos skoleeier og i skolens planer. Skolebibliotekarens rolle blir trukket fram som viktig, det samme blir lærernes deltakelse i utviklingen av skolebiblioteket. Disse faktorene har vi lagt vekt på i vår aksjon.

Aksjonsforskning og aksjonslæring er en mye brukt og anerkjent tilnærming i utvikling av skoler selv om det ikke er brukt i utstrakt grad i skolebibliotekforskning. Vi fant det derfor interessant å bruke den tilnærmingen.

I neste kapittel presenterer vi sentrale teorier som vi har lagt til grunn for arbeidet vårt.

⁹ http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/?WT.ac=ressurser_ungdomstrinn

3. Teori

I dette kapitlet presenterer vi begrepene kunnskap, kunnskapssyn og læring. Deretter tar vi for oss teori om organisasjonsutvikling og de teoretiske modellene vi har lagt til grunn for vårt arbeid, før vi ser på teori om refleksjon som verktøy i endringsarbeid, kunnskapshjelpende kontekster og kreative prosesser. Til slutt ser vi på teori om ledelsens betydning for endringsprosesser.

3.1. Kunnskap og kunnskapssyn

Vi har lagt til grunn et prosessuelt perspektiv på kunnskap. Det er to hovedperspektiver på kunnskap; et strukturelt (statisk, objektivistisk) og et prosessuelt (dynamisk, praksisbasert) (Blackler, 1995 i Irgens, 2007). I det strukturelle perspektivet er kunnskap noe som er forholdsvis konkret, målbart og lett å identifisere (et substantiv), noe som kan avgrenses og som enkeltindivider og organisasjoner tilegner seg og besitter. I det prosessuelle perspektivet er kunnskap noe som utvikles i samspill og i relasjoner, det er knyttet til handling og praksis og er vanskelig å avgrense og måle (et verb). I dette perspektivet er kunnskap dynamisk, det vil si at kunnskapingsprosessen er like viktig som kunnskap. Kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner (Irgens, 2007). Også Stacey (2008) hevder at deling og nyskaping av kunnskap bare kan skje gjennom kommunikative interaksjonsprosesser mellom mennesker og at kunnskap reproduseres og er i kontinuerlig endring. Ut fra dette perspektivet er samtalen mellom mennesker det aller viktigste. Siden aksjonsforskning er forskning med fokus på å generere ny kunnskap og har fokus på demokratiske og involverende prosesser (Greenwood & Levin, 2007), ble det dette perspektivet som lå til grunn for vårt arbeid.

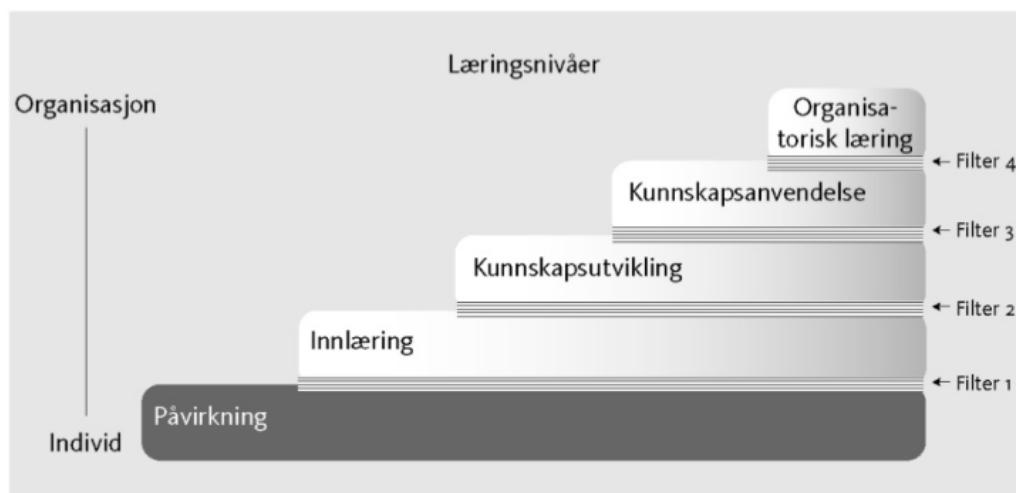
Stacey (2008) viser til Nonaka og Takeuchi (1995) som skiller mellom eksplisitt og taus kunnskap. Eksplisitt kunnskap er formell, systematisk kunnskap som lett kan overføres fra en person til en annen i form av språk. Det som overføres, betraktes som en oversettelse fra eksisterende taus kunnskap til språk. Stacey (2008) skriver videre at taus kunnskap er et subjektivt fenomen som består av innsikt, intuisjon og magefølelse og dermed er vanskelig å formalisere og kommunisere. I vårt masterarbeid har vi sett på eksplisitt og taus kunnskap som gjensidig avhengige begreper slik det kommer fram hos Blackler (1995, i Irgens 2007), og vi har fokusert på hvordan vi kunne legge til rette for at deltakernes samlede kunnskap, både den eksplisitte og den tause, kunne anvendes og ny kunnskap utvikles. Det ble et poeng for oss, gjennom samtaler, å få delt hva skolene hadde nedfelt skriftlig i planer. Samtidig ble det viktig for oss å legge til rette for at deltakerne, gjennom samtaler, fikk satt ord på egne tanker om og erfaringer med bruk av skolebiblioteket i den pedagogiske virksomheten.

De to dominerende retningene for kunnskap, det strukturelle og det prosessuelle, vektlegger henholdsvis individuelle ferdigheter og kunnskapstilegnelse gjennom systemer og prosedyrer, og kunnskapstilegnelse gjennom deltakelse i praksisfellesskapet. Elkjær (2004) hevder at det i tillegg til disse to dominerende oppfatningene av hva kunnskap er, også er *en tredje vei* for kunnskapsutvikling – gjennom intuisjon, teft og følelser. Disse begrepene har tradisjonelt hatt liten plass og lav status i organisasjonsforskning (Gotvassli, 2011). *Den tredje vei* er en slags syntese av de to andre retningene i synet på kunnskap. Den kombinerer den individuelle tilegnelsen av kunnskap med deltakelse i praksisfellesskapet og anerkjenner at intuisjon og følelser er viktige element i å utvikle erfaring og kunnskap i organisasjoner (Elkjær, 2004). Beslutninger er ofte basert på en fornemmelse av noe, på intuisjon og på å bruke alle sanser i situasjonen (Gladwell, 2005 i Gotvassli, 2011). Gottvassli (2011) sier at disse perspektivene ikke nødvendigvis står i motsetning til hverandre. Han mener at poenget er å få til et godt samspill mellom ulike forståelsesrammer, struktur, planer, læring i praksisfellesskapet og bruk av intuisjon, teft og følelser.

3.2. Læring

Vi ønsket, gjennom aksjonsforskning, å starte en prosess for å utvikle skolebiblioteket som et godt verktøy i skolens pedagogiske virksomhet og et av forskningsspørsmålene var hvordan aksjonsforskningen kunne bidra til å *skape en ny forståelse* av skolebibliotekets rolle i den pedagogiske virksomheten. Om de ansatte ved skolene skulle få en ny forståelse, mente vi at deres læring ville være viktig.

Læring i arbeidslivet er ifølge Irgens (2007:47) «[...] *en vedvarende endring i atferd eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte som et resultat av praksis eller andre former for erfaring.*» Læring er situert, den må forstås i lys av kontekst (Irgens, 2007). Viljen til å lære er den viktigste forutsetningen for å lære (Hambro & Skard, 1958 i Irgens, 2007). Irgens (2007) presenterer en femtrinns modell for læringsprosessen som angir forskjellige nivå for læring fra individuell til organisatorisk læring og ulike barrierer som kan hindre læring mellom hvert trinn. Trinnene presenteres som påvirkning, innlæring, kunnskapsutvikling, kunnskapsanvendelse og organisatorisk læring.



Figur 1 Femtrinns modell for læringsprosessen (Irgens, 2007)

Påvirkning er å ta imot inntrykk eller impulser fra omverden som vi kanskje glemmer etter kort tid. *Innlæring* er det som skjer for eksempel i en kurssituasjon. Vi er da i stand til å huske og gjengi det vi har lært (Irgens, 2007). Vi håpet i forkant av prosessen å komme opp til nivået *kunnskapsanvendelse* hvor ansatte i organisasjonen begynte å anvende den nye kunnskapen, men innså at det var umulig innenfor den tiden vi hadde til rådighet for vår prosess, å bidra til at den nye kunnskapen var blitt en naturlig del av skolenes handlingsrepertoar. Dette blir det skoleorganisasjonenes oppgave å jobbe med etter forprosjektets avslutning. Denne implementeringen av ny kunnskap vil kunne møte flere utfordringer. Irgens (2007) beskriver miljøet på arbeidsplassen, holdninger til endring, maktforhold og ledelsens evne til å inspirere som mulige barrierer for å komme fra kunnskapsutvikling og over til kunnskapsanvendelse. Vår ambisjon ble derfor å bidra til at våre medforskere minst kom på nivået for *kunnskapsutvikling*, det vil si at vi skulle bidra til at de bearbeidet og bygget videre på det som de hadde lært. Barrierer for å komme dit kan ifølge Irgens (2007) være både individuelle faktorer som manglende interesse og nysgjerrighet for feltet og kontekstuelle faktorer som manglende mulighet for å teste ut ny kunnskap, samt kollektive forsvarsmekanismer. Barrierer mot kunnskapsutvikling både på individ- og organisasjonsnivå omtales også av von Krogh et al. (2001). Prosedyrer og tidligere oppfatninger om hvordan man skal utøve en virksomhet kan sette en stopper for å tenke nytt. En annen kjent barriere på organisasjonsnivå er profesjoners særegne kompetanse og søken etter autonomi og makt som bidrar til å redusere lederens handlingsrom, noe som også er beskrevet av Similä og McCourt (2011), og som vi kommer nærmere inn på i kapittel 3.9.

Dehlin (2011) sier at i et praksisperspektiv er kunnskap og læring to sider av samme sak ettersom forståelse av verden skapes gjennom praktisk omgang med den.

Å utfordre egne forståelsesrammer

Det er behov for ulike typer læring alt etter om man skal løse kjente problem, eller om man står overfor problem man ikke har hatt før. Irgens (2007) presenterer *enkelt- og dobbeltekretslæring* av Argyris (1990). Enkeltkretslæring er mer av det samme, man foretar små justeringer av sine handlinger. Dette er egnet til å løse kjente problem. Slike handlinger fører ikke til forbedring, da det ikke stilles spørsmål med de grunnleggende forutsetningene. Dobbeltkretslæring er ifølge Irgens (2007) å undersøke forutsetningene og underliggende forhold og gjøre noe med dem. Dette er nødvendig når man står overfor nye problem eller når man ikke kan løse problemene ved å bruke kjente metoder. I følge Irgens (2007) kan slike prosesser utløse individuelle og organisasjonsmessige forsvarsmekanismer som kan hindre at man lykkes i å forbedre praksis. En sammenlignbar måte å jobbe med nye utfordringer på, er å bryte ut av kjente rammer, *de-framing*, og ramme inn på nytt, *framing*.

Når det skal skapes rom for endring og læring, som i vårt prosjekt, vil man ha behov for å utfordre det bestående. Rennemo (2006:39) beskriver det slik: «*Det krever en evne til å stille seg ved siden av sine egne perspektiver og et mot til å redusere avhengigheten av de rammene vi for tiden stoler på*», noe han kaller *de-framing*. Rennemo (2006) viser til Dunbar, Garud og Raghuram (1995) som beskriver *de-framing* som å erkjenne at egne forståelsesrammer er begrensende, og å ha mot og lyst til å jakte på nye forståelsesrammer og vurdere hvordan man kan nyttiggjøre seg denne innsikten. Etterpå skal man ramme inn det nye, *framing*. I følge Rennemo (2006:60) sier Dunbar et al. (1995): «*Mens framing skjer naturlig, vil de-framing kunne oppleves forvirrende, vanskelig og sågar truende.*»

Latter er en hørbar reaksjon på at en grense er overskredet (Rennemo, 2006:74). Han skriver: «*Vitser og ordspill leker med og utfordrer våre klassifikasjonssystemer, mens latteren er en kroppslig reaksjon på sammenbruddet i klassifikasjonssystemet som vitsen eller ordspillet representerer.*» Rennemo mener at selvironi, humor og ordspill hører hjemme i aksjonsbaserte program fordi de ufarliggjør grenser, skaper mulighet for en ny og rikere forståelse (reframing).

Vår organisatoriske hverdagspraksis er lært, og endringer i organisasjonen er en læringsprosess ifølge Argyris og Schön (1978;1996 i Klev & Levin, 2009). I det neste kapitlet ser vi derfor på begrepet organisasjonsutvikling, som handler om endringsprosesser i organisasjoner.

3.3. Organisasjonsutvikling

Organisasjonsutvikling er ifølge Klev og Levin (2009) betegnelsen på et bredt knippe forskjellige arbeidsformer i organisasjoner som sikter mot forbedring, utvikling, demokratisering, læring og effektivisering. Det er å skape endring i en eller annen form. Klev

og Levin sier videre at organisasjonsutvikling i store trekk handler om planlagte endringsprosesser i organisasjoner der det ligger en viss faglig analyse til grunn for det som gjennomføres. Det handler altså ikke om akutte, påtvungne tiltak. Begrepet organisasjonsutvikling brukes ofte i lærebøker for feltet, mens begrepet endringsledelse oftere brukes i litteratur skrevet for praktikernes marked. Endringsledelse er «*å mestre utvikling av endringskapasitet i organisasjonen samt å kunne iverksette og lede organisasjonsutviklingens prosesser.*» (Klev & Levin, 2009:15). Vi bruker begge begrepene om den prosessen vi gjennomførte.

Etiske og verdimesige valg har avgjørende innflytelse på hvilken tilnærming man har til endringsledelse. Klev og Levin (2009) bygger sin tenkning om endringsledelse på et deltakerdemokratisk ideal, hvor de ansatte har konkret innflytelse over det daglige arbeid. I dette perspektivet er det viktig med engasjement og involvering fra de ansattes side. Deltakelse og aktiv påvirkning for å skape praktiske løsninger, gir et godt grunnlag for kunnskaping bygget på eget interessegrunnlag (Klev & Levin, 2009). Motstand mot endring vil bli langt mindre ved at folk er aktive deltakere i å utvikle løsninger de selv skal benytte. Ikke bare kjenner de løsningene, men de er også blitt eiere av dem gjennom å ha medvirket til å skape dem (Klev & Levin, 2009). Det demokratiske prinsippet var også viktig for oss i vårt prosjekt.

Skandsen og Stranden (2008) beskriver tre faser i et utviklingsarbeid. I initieringsfasen skal man utvikle en ide og motivere for å arbeide for denne ideen og forankre en forpliktelse. I implementeringsfasen skal man prøve ut og bruke de nye ideene og i institusjonaliseringsfasen blir endringen en del av etablert praksis. Fasene er ikke lineære etterfølgende stadier, men går inn i hverandre. Alle fasene krever tid og oppmerksomhet fra ledelsen (Skandsen & Stranden, 2008). Vi fant det interessant å bruke disse begrepene for å definere og avgrense vårt prosjekt, selv om begrepene er hentet fra en strukturell tenkning. Vi skulle jobbe i initieringsfasen og med aksjonsforskning som tilnærming gjennom demokratiske, deltakende prosesser.

Endringsprosesser tar tid. I følge Skandsen og Stranden (2008) tar det flere år fra en organisasjon starter et endringsarbeid til det er implementert i hele organisasjonen og mange organisasjoner bruker for lite tid på initieringsfasen. Ut i fra erfaringer bør denne fasen ta fra 6-18 måneder fordi foredling av en ide, forankring og etablering av forpliktelse tar tid (Skandsen & Stranden, 2008). Vår masteravhandling omhandler et forprosjekt som har en varighet på cirka 5 måneder.

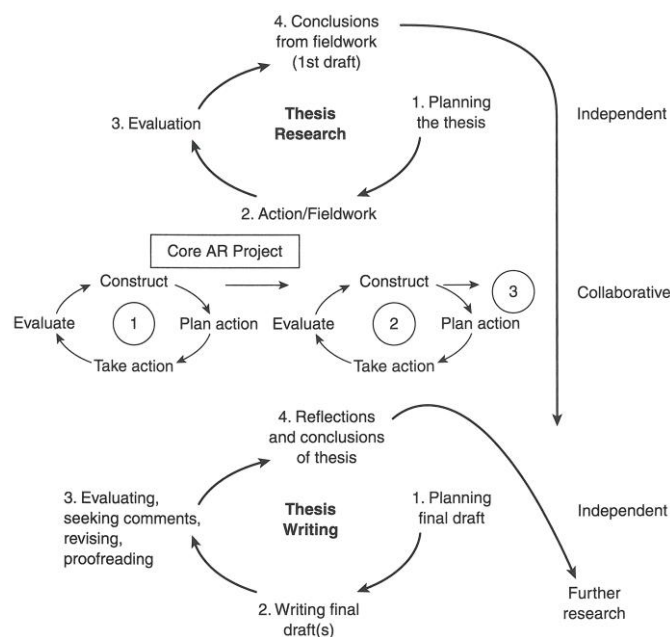
Rismark og Sølvberg (2009) og Lyngsnes (2009) påpeker at tid er en knapphetsfaktor i slike endringsprosesser i skolen. Arbeidstidsavtalen for lærere (SFS 2213) sier at man kan avtale lokalt hvordan lærernes arbeidstid på skolen skal disponeres. Innenfor bundet tid skal det ut over tid til undervisning finnes rom for blant annet møter, kollektivt og individuelt utviklingsarbeid. Irgens (2009) peker på at det ofte blir for lite tid til utviklingsarbeid i skolen.

Irgens (2012) anbefaler at avstemming av tidsbruk gjøres gjennom demokratiske prosesser og dialog, ikke gjennom styring. Lyngsnes (2009) påpeker at man må sette av nok tid til felles problemforståelse, tid til å hente inn ny kunnskap, tid til å formulere og forankre hvordan man vil ha det for å skape eierskap og sette fokus.

Aksjonsforskning og aksjonslæring er begrep som er definert av flere forskere for å beskrive kunnskapsutviklende prosesser i demokratiske praksisfelleskap. Begrepene brukes delvis om hverandre. Klev og Levin (2009) sier at aksjonsforskning handler om å tilrettelegge for handlingsorienterte læringsprosesser for andre mennesker, og dette ligger helt opp til det organisasjonsutvikling også dreier seg om. I neste kapittel presenterer vi den konseptuelle modellen for avhandlingen vår.

3.4. Konseptuell modell for aksjonsforskningsavhandlingen

I planleggingen av aksjonsforskningsprosjektet la vi Zuber-Skerritt og Fletcher (2007) sin konseptuelle modell for aksjonsforskning til grunn. I følge dem, går det to parallelle prosjekt "the core action research", som vi velger å kalle kjerneaksjonen, og "the thesis action research" som vi velger å kalle forskeraksjonen. Den direkte handlingen og samhandlingen med aktørene gjøres i det første prosjektet. Parallelt foregår det andre prosjektet, hvor vi som forskere jobber uten våre medforskere. I etterkant av disse to prosjektene kommer den tredje fasen «thesis writing», som vi velger å kalle skriveprosessen. Vi diskuterer modellen og presenterer hvordan vi valgte å bruke den i kapittel 5. Modellen presenteres nedenfor.



Figur 2: Konseptuell modell for aksjonsforskningen (Zuber-Skerritt & Fletcher, 2007)

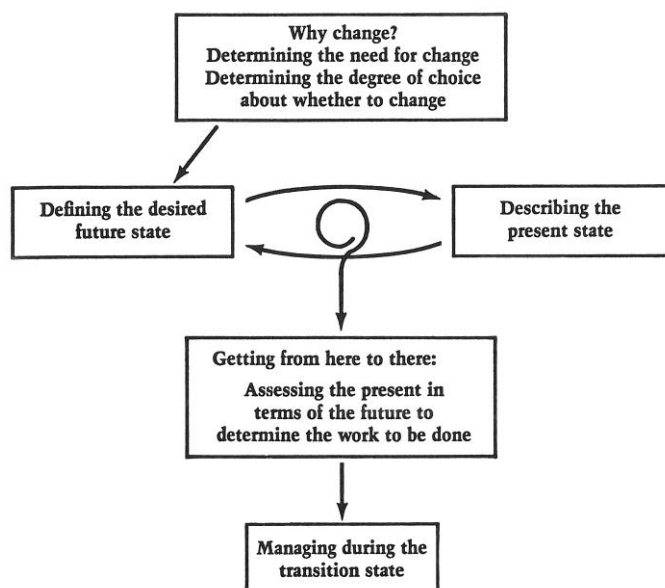
I forfasen av forskeraksjonen, planlegges og designes aksjonsforskningen før forskerne går ut i feltet og gjennomfører kjerneaksjonen. I aksjonsforskning veksler man mellom disse to prosjektene. Når feltarbeidet er avsluttet, starter skriveprosessen, hvor analyse, refleksjon, tolking av funn og drøfting gjennomføres ved å skrive selve avhandlingen. I feltet skal hvert skritt i aksjonen konstrueres, planlegges, gjennomføres og evalueres sammen med medforskerne (Zuber-Skerritt & Fletcher, 2007 i Coghlan & Brannick, 2010). Dette arbeidet kaller Klev og Levin (2009) «*Den samskapte læringsmodellen*». Det er i dette feltarbeidet man arbeider med å nå prosjektets mål. Evalueringer blant deltakerne kan føre til justering av neste skritt før det settes i aksjon (Coghlan & Brannick, 2010).

I et aksjonsforskningsprosjekt foregår forskeraksjonen og kjerneaksjonen parallelt og begge aksjonene er sykliske. Forskerne kan hente erfaringer og funn fra kjerneaksjonen inn i forskeraksjonen for evaluering og justering før det presenteres for medforskerne igjen i neste fase. Refleksjon over vår egen læring som aksjonsforskere og refleksjon over de funn vi har gjort i feltet blir bearbeidet i forskeraksjonen. Dette kalles læring om læring, det vil si; metalæring. I aksjonsforskning er fortløpende dokumentasjon viktig. Dette betyr dokumentasjon av både det som foregår i forskeraksjonen og i kjerneaksjonen. Disse prosessene er det som skiller aksjonsforskning fra hverdagslig problemløsning (Argyris, 2003 i Coghlan & Brannick, 2010). Alle data fra forskeraksjonen og kjerneaksjonen er viktig grunnlag for skriveprosessen (Zuber-Skerritt & Fletcher, 2007).

I neste kapittel beskriver vi modellen vi brukte for å designe kjerneaksjonen.

3.5. Beckhard's rammeverk for planlagt endring

I designet av kjerneaksjonen, var det nyttig for oss å bruke en teoretisk modell som utgangspunkt for den aktiviteten medforskerne våre skulle gjennomføre sammen med oss. Deres motivasjon for å gå inn i denne prosessen var at vi kunne bidra til at de fikk ny kunnskap om skolebibliotek og at de fikk være med på å forme et framtidig skolebibliotek. Vi ønsket å bruke en modell som bidro til kartlegging av ståsted, utforming av mål for ønsket framtidig ståsted og som beskrev veien fra dagens ståsted til ønsket framtidig ståsted, og vi valgte å bruke *Richard Beckhards rammeverk for planlagt endring* (Beckhard & Harris, 1987). Modellen er presentert i figuren nedenfor og skisserer et rammeverk med fem faser. I modellen vises det hvordan de ulike delene av prosessen er gjensidig avhengig av hverandre.



Figur 3: Beckhard sitt rammeverk for planlagt endring (Beckhard & Harris, 1987)

De fem fasene er: 1. Fastslå behovet for endring, 2. Definere ønsket framtidig tilstand, 3. Beskrive nåværende tilstand, 4. Vurdere nåsituasjonen i forhold til framtidig ønsket tilstand for å fastslå hvilke tiltak som må iverksettes og 5. Lede endringsprosessen. I og i mellom disse punktene vil det skje analyse og læring. Denne prosessen er ikke en ryddig sekvensiell prosess fordi å beskrive nåsituasjonen og framtidig ønsket situasjon krever simultan oppmerksomhet (Beckhard & Harris, 1987).

Vår aksjon foregikk i forkant av etableringen av nye skoleorganisasjoner, slik at vi ikke fikk prøvd ut fase 5 i figuren over, det vil si å lede endringsprosessen i de nye skoleorganisasjonene. Denne fasen er av Coghlan og Brannick (2010) beskrevet som den vanskeligste fasen. Målet for skolene i forprosjektfasen var å lage en plan for hvilke tiltak de må sette i gang i forkant av og etter de nye skoleorganisasjonene er etablert. Den prosessen ønsket vi å gjennomføre ved å nytte punktene 1-4 i *Beckhards rammeverk for planlagt endring*. Vi avgrenser oss derfor her til å beskrive de første fire fasene.

Første fase går ut på å fastslå behovet for endring. Coghlan og Brannick (2010) beskriver at man først må utforske kontekst for endring og evaluere om man kan velge hvorvidt man skal foreta en endring. Deretter skal man vurdere om det skal gjøres mindre forbedringer eller større systemiske endringer. Beckhard og Harris (1987) peker på at man må vurdere om det er eksterne og interne faktorer som tvinger fram endring eller om det er ledelsens personlige agenda. Den siste er vel så viktig som de to andre faktorene.

Andre fase er å definere framtidig tilstand. Coghlan og Brannick (2010) beskriver denne prosessen som å sette ord på hvordan organisasjonen skal se ut etter at endring er gjennomført. De beskriver at denne delen av prosessen skaper fokus og energi fordi den er

positivt vinklet i motsetning til første del av prosessen som fokuserer på problemer og ufullstendighet. Beckhard og Harris (1987) peker på at det er viktig å utforme en visjon for ledelse av endringsprosessen. Videre er det viktig å definere kjerneoppgaver, oppdraget og ønsket framtid samt milepeler underveis i prosessen. De viser til at det er viktig for medlemmene i organisasjonen å visualisere egen rolle i endringsprosessen, det øker deres forpliktelse. Videre løftes blikket i gjennom denne delen av prosessen fra å løse konkrete dagligdagse problem til å definere hva som må til for å nå en ønsket situasjon.

I tredje fase skal man beskrive nåværende tilstand. Beckhard og Harris (1987) påpeker at om man hopper over fasen hvor man skal beskrive nåværende tilstand, kan man risikere å møte uventet motstand. De foreslår videre at man kan bruke intervju eller fokusgrupper med folk som kjenner organisasjonen for å gjennomføre analysen. Beckhard og Harris (1987) sier det er fare for å bli opphengt i alle problemene når man kartlegger nåsituasjonen. I Coghlan og Brannick (2010) er denne fasen tilsynelatende slått sammen med fase fire som presenteres nedenfor.

Fjerde fase går ut på å vurdere nåværende tilstand med framtidig tilstand for å fastslå hvilke tiltak som må iverksettes. Coghlan og Brannick (2010) beskriver at i denne fasen skal man spørre seg: «Hva er det i nåværende tilstand som må endres for å bevege seg mot ønsket framtidig tilstand?» Det kan hende tiltakene vil være å endre strukturer, holdninger, roller, politikk eller aktiviteter. Tiltakene må derfor systematiseres. Coghlan og Brannick (2010) sier at man må prioritere tiltakene man kommer fram til. Det må også avklares hvem som må involveres og vurderes om disse personene er motiverte og villige samt har kapasitet til å gjennomføre endringen. Det må settes opp en strategisk og operasjonell plan.

Beckhards rammeverk for planlagt endring synes å være skrevet for kompleks organisasjonsutvikling i store virksomheter. Eksemplene som brukes i Beckhard og Harris (1987) gjelder endringer i store konsern. Rammeverket synes også å være strukturelt innrettet. Vi tenker at det fokuseres mye på ledelsen og hvilke prosesser ledelsen må gjennomføre for å skape endring. Det er mindre fokus på involvering av ansatte, ansattes læring og samskaping. For oss ble modellen en måte å strukturere aksjonen på, men vi la stor vekt på refleksjon som er aksjonsforskningens styrke for å bidra til læring, samarbeid og samskaping. Refleksjon som verktøy i endringsarbeid, beskrives i neste kapittel.

3.6. Refleksjon som verktøy i endringsarbeid

I aksjonsforskningen hvor vi tar sikte på å forbedre og utvikle praksis, blir refleksjon et viktig virkemiddel. Refleksjon er en prosess hvor man tar et skritt tilbake etter en erfaring, for å stille spørsmål ved denne erfaringen og få innsikt og forståelse med det for øye, å planlegge videre handling (Coghlan & Brannick, 2010). Det er en kritisk lenke mellom en konkret

erfaring, vurderingen av denne og å foreta en ny handling. I følge Tiller (2006) er refleksjon det viktige leddet mellom det vi har gjort tidligere og den framtidige handlingen.

Uten refleksjon blir erfaringens frukter flyktige, og dermed vanskelige å fastholde som varig kunnskap. Erfaringer oppstår i en situasjon hvor individet og miljøet er i interaksjon eller transaksjon med hverandre. Selve situasjonen er ikke noe isolert fenomen, men en del av en kontekstuell helhet (Dewey, 1953 og 1961 i; Steen-Olsen & Postholm, 2009).

Refleksjon må skje åpent så det kan bli noe ut over ens eget private syn, det man tar for gitt, og hjelper en å se hvordan ens kunnskap blir konstruert (Raelin, 2008 i Coghlan & Brannick, 2010). Refleksjon er koblingen mellom handling og forskning i aksjonsforskning. I en aksjonsforskningsprosess er det viktig med refleksjon i kjerneaksjonen og som en del av en metalæring, læringen om din egen læring (Coghlan & Brannick, 2010). Refleksjon kan orienteres rundt en rekke tema, for eksempel de tre kategoriene, innhold (om selve oppgaven og hva som skjer), prosess (hvordan det skjer) og premissene (forutsetninger og underliggende antakelser (Mezirow, 1991 i Coghlan & Brannick, 2010). Rennemo (2006) anbefaler å bruke en læringscoach i refleksjonen fordi det vil være vanskelig å ha ansvar for refleksjonsprosessen og samtidig selv være i refleksjonen.

Vi la i planleggingen av aksjonsforskningen vekt på å sette av tid til refleksjon i hver samling vi hadde med våre medforskere og i vårt mellomarbeid. Guri fikk rollen som coach i refleksjonsøktene. «*Ledere behøver verktøy for refleksjon*» (Management i Lund i Rennemo, 2006:95). Ulike verktøy som vi brukte i refleksjonsøktene blir presentert i kapittel 4.4. En av deltakerne uttrykte at refleksjon var «plagsomt» da de var nødt til å bidra så mye selv, men mente likevel det var nyttig fordi de da eide resultatet.

Med unntak av gruppeintervjuene hadde vi ikke forberedt spørsmål på forhånd til refleksjonsøktene. Vi brukte andre verktøy bevisst i en del refleksjonsøker. Ut over dette satte Guri i gang refleksjonen med et åpningsspørsmål og improviserte med oppfølgingsspørsmål der det var naturlig for å utdype eller få bekreftet at vi hadde forstått. Skulle vi innom flere områder, prøvde vi å gå videre når vi så det var naturlig i forhold til tidsplanen. Det var kun en gang at vi forberedte spørsmål til en refleksjonsøkt. I samling 4 skulle vi ha refleksjon rundt anbefalt litteratur. Da det i den første gruppa viste seg at ingen hadde lest, ble gjennomgangen av dette med den andre gruppa forberedt litt mer ved at Guri hadde skrevet ned noen spørsmål på forhånd og bestemt hvilken del av litteraturen vi kunne reflektere rundt. Dette beskrives i kapittel 5.1.2.

Aksjonsforskning generelt og refleksjon spesielt, er kontekststøttet. Det er gjort forskning på hvordan man kan legge til rette for kunnskapsutvikling, kalt kunnskapshjelpende kontekst, og hvilke barrierer som hindrer kunnskapsutvikling. Dette skal vi beskrive i neste kapittel.

3.7. Kunnskapshjelpende kontekster

Det var viktig for oss å legge til rette for en god prosess for kunnskapsutvikling i prosjektet. Von Krogh et al. (2001) viser til ulike *hjelpere*, det vil si grunnpilarer som må være til stede for at gode prosesser for kunnskapsutvikling skal finne sted. *Hjelperne* de beskriver, er behovet for *en kunnskapsvisjon, å lede samtaler, å skape riktig kontekst, betydningen av såkalte kunnskapsaktivister og å gjøre den lokale kunnskapen global*, med andre ord spredning av kunnskapen. Vi la denne forståelsen av *hjelpere* til grunn for vårt arbeid.

En *kunnskapsvisjon* er sterkt knyttet til en forbedringsstrategi. Visjonen må derfor gi et mentalt bilde av dagens situasjon, et tilsvarende bilde av hvordan verden burde være, og hvilken kunnskap man bør se etter og skape for å komme seg dit. Kunnskapsvisjonen stiller krav om sterk forpliktelse fra toppledelsen. Ledelsen må ha et felles perspektiv på hva de ønsker å oppnå, og det er de som må utforme måten de tenker seg å nå kunnskapsvisjonen på. Ledelsen må også sørge for at visjonen kommuniseres effektivt for å holde engasjementet levende (von Krogh et al., 2001). Denne *hjelperen* ligner på *Beckhards rammeverk* (Beckhard & Harris, 1987) som vi tok utgangspunkt i ved utforming av kjerneaksjonen. Med utgangspunkt i denne *hjelperen* ble det viktig for oss, på et tidlig stadium, å forsikre oss om at ledelsen hadde et sterkt ønske om å utvikle skolebibliotekene som pedagogisk verktøy og at de ville sette av tid og ressurser til dette utviklingsarbeidet.

En annen *hjelper* for å skape kunnskap, ifølge von Krogh et al. (2001), er *å få i gang samtaler*. Samtaler som fokuserer på det nåværende i organisasjoner, og som har til hensikt å bekrefte eksistensen av og innholdet i kunnskapen, er en relativt enkelt sak. Skal man derimot skape ny kunnskap, er det utveksling som er hensikten med samtalen. Individuell kunnskap gjøres tilgjengelig for andre, og hver deltaker kan utforske nye ideer og reflektere over andres meninger. Samtalen spiller en vital rolle i alle de ulike stegene i en kunnskapsprosess. Vi tenkte at samtaler og refleksjon var viktige *hjelpere* i vårt arbeid.

Å få til gode samtaler henger nøye sammen med en av de andre *hjelperne*, *å skape riktig kontekst*. Utvikling av ny kunnskap begynner med taushet, individuell kunnskap som det ofte er vanskelig å kommunisere til andre. Den tausheten som kunnskapen som den enkelte deltaker sitter inne med, må deles i en atmosfære av stor tillit. Derfor er det å skape gode relasjoner mellom de ansatte, en organisasjonskultur preget av omsorg og evne til å skape rom for fysiske møter for å dele ideer, tanker og følelser, et nødvendig grunnlag for kunnskapsutvikling (von Krogh et al., 2001). Tilrettelegging for denne typen aktivitet er ifølge deres teorier et lederansvar. Også Stacey (2008) argumenterer for at strategi skal vokse fram gjennom sosiale relasjoner og dialog.

Både skoleledelsen, de skolebibliotekansvarlige og vi som prosessledere hadde roller som *kunnskapsaktivister* i kjerneaksjonen. Kunnskapsaktivister er ifølge von Krogh et al. (2001) sentrale aktører på flere stadier i prosessen, og har som hovedoppgaver både å begrunne

behovet for en eventuell utvikling, hjelpe til med å etablere de rom som trengs for deling av taus kunnskap, og ikke minst tilføre utviklingen energi underveis.

Når det gjelder *hjelperen å gjøre lokal kunnskap global*, handler dette om å styrke kunnskapen på tvers. Den legger vekt på å bryte ned barrierer av fysisk, kulturell og organisasjonsmessig art. I kjerneaksjonen var ikke denne *hjelperen* aktuell, men i en eventuell formidling av resultatet av forskningen og i fasen hvor deltakerne skal bringe erfaringene inn i egen organisasjon, er dette noe både vi og de må være bevisst på.

Skal man utvikle ny kunnskap er det også viktig å legge til rette for kreativitet. I det neste kapittelet skal vi ta for oss ulike måter å stimulere til kreative prosesser.

3.8. Kreative prosesser

Vi hadde et ønske om å legge til rette for kreative prosesser. Meyer (2007:28) viser til Sternberg (2003:89) sin definisjon av kreativitet i tilknytning til begrepet innovasjon: «*Kreativitet er evnen til å produsere noe nytt (det vil si originalt, uventet) av høy kvalitet, som er formålstjenlig (nyttig, imøtekommer påtrengende behov)*». Begrepet kreativitet koples til et resultat av en produksjonsprosess, i form av et produkt og man kan se for seg et produkt innenfor mange ulike fagfelt. Det stilles betingelser om at det må være originalt, av høy kvalitet og nyttig. Oddane (2008:65) har definert kreativitet slik: “*Creativity is the individual and collective capacity to define and solve open-ended problems in a novel, appropriate way. Problem definitions and problem solutions are creative to the extent that members of a relevant group independently agree they are creative.*”

Kreativitet krever en vilje til å løpe en risiko og gå ut av komfortsonen. Det må være rom for å tenke ekstreme og absurde ideer. Man må periodevis gi slipp på tryggheten og bevege seg inn i kaos for å komme frem til noe nytt. Verken det kreative resultatet eller prosessen kan forutsies på forhånd. Det er en kontinuerlig skapende aktivitet som foregår. Dette betyr at kreativ aktivitet også kan defineres som improvisasjon (Oddane, 2008). Å kunne improvisere er en spesiell faglig kompetanse som kommer til uttrykk i selve handlingen og som forutsetter en følsomhet for situasjonen (Irgens, 2006). En god improvisator aksepterer alt som skjer sier Oddane (2008). Oddane refererer til Schön (1983) som mener at noe av det samme skjer hos praktikere som har evnen til å reflektere i handling («reflect-in-action»). Når en handling framkaller et utilsiktet resultat og en situasjon framstår som uklar, unik eller konfliktfyllt, vil han fortsette og utforske situasjonen ved å lytte til situasjonens «back-talk», akseptere det som skjer og gjeninnramme situasjonen (Oddane, 2008). Evnen til å improvisere forutsetter øvelse og erfaring, og paradoksalt nok krever vellykket improvisasjon også forberedelse (Irgens, 2006).

Oddane (2008) hevder at kreativitet er like mye en kulturell og sosial prosess som en mental. Hun bruker eksempler fra musikken for å beskrive dette. Et jazzband som improviserer, kan

ikke bare improvisere hver for seg, de må også kunne improvisere sammen.

Innovasjonsprosesser kan derfor forstås som kollektive improvisasjonsprosesser (Oddane, 2008). Deltakerne improviserer over et prosjekttema på samme måte som jazzmusikere samskaper ny musikk med utgangspunkt i f.eks. en låt eller klangfarge (Dillan, 2008 i Oddane 2014).

Amabile (1998) angir tre komponenter for individuell kreativitet: Ekspertise, ferdigheter i kreativ tenking og motivasjon. Hun mener at det viktigste en leder som ønsker å stimulere til kreativitet skal gjøre, er å motivere de ansatte. Ytre og indre motivasjon er viktig for å fremme kreativitet, hvor indre motivasjon er den viktigste, hevder hun. De faktorene som fremmer indre motivasjon er ifølge Amabile (1998), utfordringer, frihet innenfor rammer, ressurser (blant annet tid), sammensetning av grupper, oppmuntring fra ledelsen og støtte fra organisasjonen. Ytre motivasjon som samvirker med indre motivasjon, også kalt synergisk ytre motivasjon, det være seg informasjon eller tiltak som setter individ bedre i stand til å løse oppgaven, virker positivt på kreativitet. (Collins & Amabile, 1999 i Oddane, 2008).

Å sette sammen team med de riktige egenskapene, som inntar ulike perspektiv, har ulik bakgrunn, ulik ekspertise, ulike måter å tenke på og som utfordrer og støtter hverandre er en metode som effektivt fremmer kreativitet (Amabile, 1998). Dette ble viktig for oss i vår prosess. Vi skulle utvikle noe som for skoleorganisasjonene framsto som nytt og nyttig og det var ikke åpenbart hvordan det nye skolebiblioteket skulle være. Vi ønsket derfor å få med deltakere med ulik bakgrunn og ulike perspektiv for å stimulere til kreativitet i en kollektiv prosess. Også Oddane (2014) er opptatt av nødvendig variasjon for å sikre tilstrekkelig oppgaverelevant kompetanse, og for å stimulere til kreative prosesser ved at møtet mellom ulike perspektiv utfordrer grunnleggende antakelser og skaper utgangspunkt for nye idéer. Oddane (2008) viser til Leonard og Swap (1999) som sier at grupper som skal jobbe med problemløsning i komplekse omgivelser, er mer effektive når de er sammensatt av enkeltpersoner med ulike egenskaper, kompetanse/kunnskap, evner og perspektiv. Vi ønsket å sette sammen grupper hvor deltakerne hadde ulik kompetanse, jobbet godt i team og derfor kunne «spille på hverandre». Siden teamene ble satt sammen av ansatte på fem ulike skoler så var gruppesammensetningen et usikkerhetsmoment fram til vi kom i gang med kjerneaksjonen. Vi hadde kommet med ønsker til ledelsen om hvilke ansvarsområdet og kompetanse vi ønsket at deltakerne hadde, men vi hadde ellers ingen innflytelse på gruppesammensetningene.

Opplevelser kan også bidra til å fremme kreativitet. Meyer (2007) skriver om *det fremmede* som kraft til å bryte ut av vanetenkning og fastfrosne tankestiler. Opplevelsen av noe som er helt annerledes kan bidra til tankeprosesser som får oss til å være kreativ og skape noe nytt. Hun skriver også om hvordan nye begreper blir til. Opplevelsen av *det nye* oppleves gjerne som språkløse øyeblikk. Det tradisjonelle kunnskapsbegrepet hindrer oss i å komme på

sporet av det som ennå er navnløst – det nye og uoppdagede. Nye begreper reiser nye problemer og gir spørsmål som ikke er besvart. Nyskaping krever derfor risikovillige omgivelser. Hva et skolebibliotek skal være i framtida er uklart. Det som er sikkert er at det vil være noe helt annet enn de skolebibliotekene vi kjenner i vår kommune i dag. Vi håpet at de gruppene som skulle jobbe sammen med oss, gjennom kreative prosesser ville greie å finne fram til dette ukjente skolebiblioteket som kunne bli et godt verktøy i skolens pedagogiske virksomhet i framtida.

Vi fikk i en tidlig samtale med veileder, tips om at vi kunne be deltakerne tegne og beskrive sine respektive skolebibliotek som et dyr i starten av gruppeintervjuet hvor vi skulle kartlegge ståsted. Denne idéen syntes vi var god og bestemte oss for å bruke dette grepet. Meyer (2007) sier at vi ved hjelp av *metaforer* kan vinne ny innsikt og se fenomenet på en ny måte, som noe annet enn det vi ellers er vant med. Metaforen kan få oss til å se det ukjente i det som allerede er kjent. Metaforen er en invitasjon til å se noe *som noe*. Metaforer viser fram noe, gir et stykke virkelighet under en viss beskrivelse, og dersom det de viser frem er interessant, inspireres vi til å undersøke fenomenet videre. Morgan (2004) mener at metaforer oppmuntrer til å tenke på nye måter, utvider vår horisont, gir innsikt og skaper nye muligheter.

Ledelsens rolle trekkes fram i mange av teoriene vi har vært innom. I det siste teorikapittelet tar vi derfor for oss ulike teorier om ledelsens betydning for endringsprosesser.

3.9. Ledelsens betydning for endringsprosesser

Skoleledelsen sin rolle i endringsprosessen var noe vi planla å se spesielt på fordi vi gjennom studiet har merket oss at ulike forskere trekker fram ledelsens rolle i endringsprosesser. Nedenfor presenterer vi noen av disse tilnærmingene til ledelse som vi fant interessant å lete etter i endringsprosessen.

Strand (2001) skriver om transformasjonsledelse som handler om å *gjøre de riktige tingene*, i motsetning til transaksjonsledelse, som består i å *gjøre ting riktig*. Transformasjonsledelse innebærer blant annet det å være et støttende lederskap. Lederen er sentral og synlig og inspirerer til å strekke seg mot svært høye mål, samtidig som den ansattes behov settes i sentrum. Man kan her trekke paralleller til indre og ytre motivasjon, der transformasjonsledelse spiller på individets indre motivasjon, mens transaksjonsledelse i stor grad handler om ytre motivasjon. Strand (2001) sier at velfungerende ledere vil måtte ha innslag av atferd både fra transaksjonsledelse og transformasjonslederstiler, med varierende sammensetning.

Strand (2001) er opptatt av bevissthet rundt lederen som rollemodell. Her vil det være essensielt med omtanke og påpekning av mening i den enkeltes arbeid og motivasjon

gjennom inspirasjon. Forskningsbaserte funn tilsier at verdien av at nettopp det arbeidet man gjør som enkeltperson, betyr noe, og at man som enkeltindivid kan bidra til organisasjonens videre utvikling, er avgjørende for jobbmotivasjon (Strand, 2001). I bunn og grunn handler det om å være en entusiastisk og åpen leder, å ha tydelige mål og være et godt medmenneske med respekt for andres synspunkt og ideer.

Også Stacey (2008) har en tilnærming til læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner hvor han argumenterer for at strategi skal vokse fram gjennom sosiale relasjoner og dialog. Han trekker også fram leders evne til å skape motivasjon og inspirasjon som viktig. Han sier at å slippe fram ustabiliteten, som ligger i enhver prosess, kan gjøres på en positiv måte ved å legge til rette for helt nye måter å tenke på, hvor medvirkning, kommunikasjon, kreativitet og læring er spesielt viktige fokus. Da vil det kunne bygges både endringsdyktighet og trivsel inn i organisasjonen. Stacey (2008) mener at slike prosesser vanskelig kan ledes, men at leder kan delta i de relasjonene en allerede deltar i, være flinkere til å generere kunnskapen en allerede genererer sammen med andre ved å være oppmerksom på en annen måte.

Von Krogh et al. (2001) fremhever kunnskapsutvikling som et kontekstavhengig, sosialkonstruktivistisk fenomen som vanskelig kan ledes med tradisjonell tilnærming. Det relasjonelle tillegges stor vekt også hos dem. De fokuserer på hvordan kunnskap kan deles og hvordan man kan legge til rette for utvikling av ny kunnskap. Deres beskrivelse nyanserer også forestillingen om at kunnskapsutvikling kan ledes og ser i større grad på lederens rolle som en tilrettelegger for slik utvikling gjennom å skape gode relasjoner i organisasjonen, å ha en kultur som er preget av omsorg og det å skape rom for fysiske møter mellom mennesker der både ideer, tanker og følelser deles. Lederen har også en svært viktig rolle også som kunnskapsaktivist, og mobiliserer av andre kunnskapsaktivister.

Klev og Levin (2009) viser til Senge (1990) som også er opptatt av ledelse i lærende organisasjoner. Han beskriver tre lederroller: å skape rammer, å fasilitere dialog som utfordrer og utvikler handlingsteorier, og å påvirke rådende verdier og normer gjennom egen adferd. Klev og Levin (2009) har lagt til et fjerde punkt: Ledelse er å redusere andres opplevde usikkerhet. Argumentet er likt det som skaper trygghet også i individuell utvikling, nemlig mestring. Ledelsen kan redusere usikkerhet i endringsprosesser ved å skape en prosess der de involverte opplever at de selv har reelle påvirkningsmuligheter, og trygghet i evnen til å kunne håndtere utfordringer (Klev & Levin, 2009).

Disse teoriene som trekker fram motivasjon og inspirasjon, samtaler og gode relasjoner, samt å skape trygghet som nødvendige elementer for å få til kunnskapsutvikling, ble viktig for oss i vårt prosjekt. Skolelederne hadde tatt avgjørelsen om å delta i prosjektet og satt av tid og ressurser til å delta, men i og med at vi to, som forskere, hadde ansvar for å lede prosessen og å legge til rette for at gruppens produkt ble skapt i en felles prosess og

sammenfattet og confirmert i felles prosesser, kunne lederne være medskapere i prosessen mer på linje med de andre medforskerne.

Amabile (1998) mener ledere kan stimulere til kreativitet og endring ved å legge til rette for gode prosesser og framdrift. De kan sette rammer for arbeidet sammen med de ansatte, gi omtanke og støtte underveis og etterspørre resultat. En viktig faktor er ressurser. Å sette av nok tid og penger er avgjørende for å få til gode kreative prosesser. Sammensetning av team der mangfold dyrkes fram trekker hun også fram som en styrke. Dette støttes av Oddane (2014) som bruker begreper fra musikkverdenen og argumenterer for at ledelse i usikre tvetydige og komplekse omgivelser kan forstås som orkestrering av kollektiv improvisasjon. For å få til en ledelsesprosess med den nødvendige «klangbunn», må følgende tre elementer være tilstede: Man må sikre et nødvendig kompetansemangfold, gode vilkår for kommunikasjon og ha arenaer for felles refleksjon og læring. Det må legges til rette for læringsprosesser som fremmer en kollektiv reflektert praksis (Oddane, 2014). I planleggingen av prosessen var vi opptatt av å få et mangfold av kompetanse i prosjektgruppene, og la også vekt på å planlegge en prosess som ga gode rammebetingelser for refleksjon og læring.

Skolene er organisasjoner med lærere som en dominerende profesjon. Similä og McCourt (2011) skriver om de særlige utfordringene som oppstår ved ledelse av profesjoner. Profesjonsutøvere har tilegnet seg en særskilt faglig ekspertise. Profesjoners kompetanse og søken etter autonomi og makt kan bidra til å redusere lederens handlingsrom. Den største muligheten ledere har, vil da være å påvirke profesjonsutøvere i målsettingsprosessen, dernest å etablere rammer for problemløsningsprosessen i form av styringssystemer som kan bidra til kvalitetssikring. Det vil her også være en ledelsesutfordring i å balansere bidragene fra ulike profesjoner, for å unngå unødvendige problemer fordi viktig kompetanse ikke er brakt inn i prosessen. Dette forutsetter at man har greid å etablere god kommunikasjon for å nyttiggjøre seg ulike gruppers særlige kompetanse der det er relevant (Similä & McCourt, 2011). I vår prosess var det nødvendig med kompetanse om bibliotek i tillegg til skolefaglig kompetanse. Dette var en utfordring vi var oppmerksomme på.

I neste kapittel presenterer vi metoder og verktøy vi brukte for å gjennomføre aksjonsforskningen, før vi ser på kvaliteter og utfordringer ved aksjonsforskning og ved det å være forsker i egen organisasjon.

4. Metode

Levin og Martin (2007) påpeker at aksjonsforskning ikke er en enkelt metode. I følge dem er aksjonsforskning en strategisk tilnærming til kunnskapsutvikling som integrerer et bredt spekter av metoder som kan være med på å skape ny forståelse for deltakere og forskere gjennom å løse praktiske og relevante problemstillinger. Levin og Martin er også opptatt av deltakelsen og det demokratiske aspektet. Den som *eier* problemet skal ha en demokratisk kontroll over sin egen situasjon.

I dette kapitlet ser vi først på vitenskapsteoretisk forankring og kvalitativ metode. Deretter tar vi for oss aksjonsforskning som tilnærming og forsøker å plassere aksjonsforskning i relasjon til aksjonslæring. Vi presenterer og drøfter kvaliteter og utfordringer ved aksjonsforskning og utfordringer ved å forske i egen organisasjon. Deretter tar vi for oss de ulike verktøy vi valgte å bruke i aksjonsforskningsprosessen før vi presenterer og drøfter teori om reliabilitet, validitet, gyldighet og stringens i aksjonsforskning. Gjennomføring av aksjonsforskningen presenteres som en empirisk fortelling i kapittel 5.

4.1. Vitenskapsteoretisk forankring

I dette kapitlet ser vi aksjonsforskningen i lys av vitenskapsteoretiske retninger. Vitenskapelig forskning er ifølge Greenwood og Levin (2007:55) «[...] *undersøkende aktivitet som kan oppdage om verden er eller ikke er organisert som våre antakelser skulle tilsi og som kan foreslå begrunnede måter å forstå og handle i forhold til dette.*»

Det har vært to motstridende tilnærminger innen ledelse og organisasjonsutvikling når det gjelder ontologi og epistemologi¹⁰, positivisme og hermeneutikk/postmodernisme. Positivismen har vært dominerende. Mens positivismen baseres på en ontologisk posisjon om at verden er objektivt gitt og den epistemologiske innsatsen er å bruke objektive teknikker for å finne sannheten, baserer hermeneutikken seg på den ontologiske posisjonen at verden bare er tilgjengelig subjektivt og det epistemologiske utgangspunktet er å prøve å tolke og forstå en subjektiv verden (Greenwood & Levin, 2007).

Aksjonsforskning skiller seg fra positivismen og hermeneutikken på flere måter. Aksjonsforskningen har som mål å løse relevante problem i en gitt kontekst gjennom demokratisk utforskning hvor forskere samarbeider med lokale aktører for å søke og finne

¹⁰ Ontologiske teorier dreier seg om grunnleggende antakelser om hvordan den sosiale verden ser ut, mens epistemologiske teorier er ulike oppfatninger om hvordan man kan skaffe seg kunnskap om verden. (Hollis, 1994 i Johannessen et al., 2010).

løsning på problemer som er viktige for de lokale personene (Greenwood & Levin, 2007). Det er ikke bare fokus på å tolke, forstå og forklare, men like mye på å endre. I følge Johnson og Duberney (2000, gjengitt i Coghlan & Brannick, 2010) hører aksjonsforskning inn under en tredje tilnærming som kalles kritisk realisme. Alle aksjonsforskningsprosjekt vil ha ulike metoder og tilnærminger sier Coghlan og Brannick (2010). Aksjonsforskning må derfor bedømmes ut i fra egne referanserammer og ikke i relasjon til andre vitenskapelige tilnærminger.

Zuber-Skerritt og Fletcher (2007) hevder at aksjonsforskning baserer seg på en deltakende ontologi og epistemologi. Slik vi forstår dette, gir de aksjonsforskningen en annen posisjon enn Coghlan og Brannick (2010) som mener at aksjonsforskning baserer seg på en ontologisk posisjon om at verden er objektivt gitt og en epistemologi som går ut på å tolke og forstå en subjektiv verden. Vi forstår det slik at Zuber-Skerritt og Fletcher (2007) mener en aksjonsforsker verken ser verden subjektivt eller objektivt og at man innen aksjonsforskning verken prøver å forstå verden subjektivt eller analysere verden objektivt, men deltakende, fordi deltakernes samhandling med forskeren er så sentral i aksjonsforskningen. Vi tenker at denne forståelsen er i tråd med det prosessuelle synet på kunnskap, der kunnskap skapes i en sosial kontekst, kunnskaping. Kunnskap er ikke et substantiv, noe håndfast, som kan observeres (Irgens, 2007). Aksjonsforskningen har ifølge Greenwood og Levin (2007) et holistisk perspektiv på hvordan verden er organisert og forskningen er kontekstbundet og tilnærmer seg praktiske problem helhetlig. Aksjonsforskningen fokuserer på utforskning i spesifikke kontekster og krever at teori og aksjon ikke skiller. Greenwood og Levin (2007) plasserer aksjonsforskning innenfor pragmatisk tradisjon, som vurderer praktisk nytte av forskningen. De viser til at aksjonsforskningen har som idé at en teoris kapasitet til å løse problemer, testes i den praktiske hverdagen. Vi tok utgangspunkt i Zuber-Skerritt og Fletcher (2007) og Greenwood og Levin (2007) sin plassering av aksjonsforskningen i det vitenskapsteoretiske landskapet i vårt masterarbeid. Det betyr at vi så på samhandlingen med deltakerne som særlig viktig, men vi så også at vi i vår analyse og tolkning av data la til grunn vår subjektive forståelse. I vurdering av gyldighet av analysen prøvde vi å sjekke ut blant to av deltakerne om de opplevde vår presentasjon av analysen som autentisk. Slik prøvde vi også å vektlegge deltakelse i analysefasen.

Ulik epistemologisk og ontologisk tilnærming vil oppmuntre til ulike typer refleksivitet. Refleksivitet handler om forskerens evne og vilje til å undersøke eget forskningsarbeid og hvordan personlige interesser og kunnskaper kan ha formet dette (Tjora, 2012). Aksjonsforskningen har ofte en epistemisk refleksivitet, hvor kunnskap, innsikt, erkjennelse er viktige elementer i analysen av eget forskningsarbeid. Epistemisk refleksivitet fokuserer på forskerens overbevisning, og er prosessen for å analysere og utforske våre antakelser.

I vårt prosjekt brukte vi en kvalitativ tilnærming i form av intervju, samtaler, fri refleksjon og reflekterende team m.m. i datainnsamlingen, noe som presenteres i neste kapittel og i kapittel 4.4.

4.2. Kvalitativ metode

Oppgaven vår har en kvalitativ tilnærming. Karakteristisk for kvalitativ forskning, er at man søker en forståelse av sosiale fenomener. Kvalitative tilnærminger baserer seg på en fenomenologisk-hermeneutisk filosofi, dvs. at menneskets verden består dypest sett av forståelse (Nyeng, 2004). Thagaard (2009) sier at fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er, og åpner for forskning hvor den daglige opplevde erfaring og dagligspråket står i sentrum, og kan derfor bidra til at kunnskap basert på erfaring fra praksis blir mer synlig og eksplisitt (Thagaard, 2009). Kunnskapsdeling på tvers i organisasjonen var et ønske fra vår side, og det ble også en vesentlig del av læringsaspektet i prosjektgruppene.

Innsamling av kvalitative data er kjennetegnet av høy grad av åpenhet og fleksibilitet og den mest brukte datagenereringsmetoden er ulike former for intervjuing (Tjora, 2012). Vi brukte blant annet gruppeintervju i datainnsamlingen. Kvalitative intervjuer baserer seg på en intervjuguide, men denne trenger man ikke følge slavisk. Strukturen kan endres under intervjuets gang, og intervjueren kan stille oppfølgingsspørsmål og utdypningsspørsmål når dette er nødvendig. Av og til kan intervjuene bære mer preg av samtale enn intervju (Johannessen et al., 2010). Dette ble også tilfellet i vårt prosjekt, hvor vi la vekt på delvis forberedte gruppesamtaler og delvis åpen refleksjon.

Det er fullt mulig å kombinere kvantitative og kvalitative metoder innenfor samme forskningsprosjekt, noe som kalles metodetriangulering. Vi har valgt en ren kvalitativ tilnærming for å finne svar på vår problemstilling og våre forskningsspørsmål.

4.3. Aksjonsforskning og aksjonslæring

Klev og Levin (2009:54) sier om *aksjonsforskning*:

Det bærende prinsippet i aksjonsforskningen er at den skal bidra til å skape kunnskap som et direkte grunnlag for folk som skal og vil gjøre noe. En forutsetning for at det skal skje, er at læring finner sted hos dem som skal handle, og ikke primært hos forskeren. I tillegg bygger aksjonsforskning på en idé om at kunnskap skapes gjennom endring. Aksjonsforskning handler derfor om å tilrettelegge for handlingsorienterte læringsprosesser for andre mennesker.

Vi merket oss at et sentral begrep var lærings- og endringsprosesser for å skape ny kunnskap hos deltakerne, praktikerne. Tiller (2006) er også opptatt av at aksjonsforskningen har som grunnpremiss at resultatene som genereres skal komme praktikerne til gode i en eller annen form. Aksjonsforskerne forsker sammen med aktørene i praksis. Tiller påpeker at aksjonsforskning ikke er en metode eller en spesiell type data, men et helhetlig

forskningsopplegg av konstruktiv karakter. Forskeren deltar aktivt i forandrende inngrep i det feltet som studeres.

Et annet begrep som ligner på aksjonsforskning er *aksjonslæring*. Aksjonslæring er ifølge Tiller (2004:47) «[...] en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe». Det hjelper menneskene ut av handlingslammende situasjoner og blir hjelpemiddel for å ta tak i sine omgivelser med sikte på å forandre dem til noe bedre. Tiller (2004a) sier at det er dybdetilnærmingen til læringsproblematikken i stedet for en overflatetilnærming som skiller aksjonslæring fra en vanlig arbeidsdag i skolen. En dybdeorientering legger vekt på mening og forståelse av det som konstituerer hverdagen ifølge han. Tiller (2004a) legger stor vekt på refleksjonsprosesser. Vi la også dette til grunn ved konstruksjon av vårt arbeid. Vår prosessuelle tilnærming til utvikling av ny kunnskap tilsa at vi måtte bruke refleksjonen som et sentralt virkemiddel, noe vi har omtalt i teorikapitlet.

Begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring avhenger av ståstedet til de som bruker begrepene (Rennemo, 2006). Begrepet *aksjonsforskning* brukes av dem som er tettest koblet til teorifeltet, *akademia*, mens begrepet *aksjonslæring* brukes av dem som har sitt ståsted i praksismiljøene, for eksempel i skole. Tiller (2006) viser til samtaler med lærere hvor de gir uttrykk for at de vil være mer systematiske i sitt arbeide, men at de ikke ønsker å være forskere. Han påpeker at det kan være en fordel å bruke begrepet aksjonslæring om det ansatte i skolen gjør og aksjonsforskning om det forskere foretar seg når de forsker sammen med skolefolk. For oss ga det mening å bruke aksjonsforskning som begrep for vårt forskningsarbeid, mens vi i utgangspunktet antok, ut fra Tiller sine erfaringer, at aksjonslæring ville være et mer kjent begrep for deltakerne. Vi la derfor vekt på å definere disse begrepene i vårt første møte med dem, og å bruke begrepet aksjonslæring i dialogen med dem.

Coghlan og Brannick (2010) beskriver at aksjonsforskning har en stor grad av rot og uforutsigbarhet i seg, fordi det er forskning på handling i det virkelige liv. De beskriver at aksjonsforskningens bidrag i planlagt handling er at den inneholder samarbeidende utforskning og læring. Coghlan og Brannick (2010:4) viser til Shani og Pasmore (1985:43) sin definisjon av aksjonsforskning:

Action research may be defined as an emergent process in which applied behavioral science knowledge is integrated with existing organizational knowledge and applied to solve real organizational problems. It is simultaneously concerned with bringing about change in organizations, in developing self-help competencies in organizational members and adding to scientific knowledge. Finally, it is an evolving process that is undertaken in a spirit of collaboration and co-inquiry.

Denne definisjonen er den mest omfattende av alle definisjoner på aksjonsforskning. Som i mange andre definisjoner er det demokratiske aspektet med samarbeid og felles utforskning framtrepende og målet er å løse faktiske organisasjonsproblemer og føre til endring. Denne definisjonen peker også på at man ønsker å utvikle selvhjelps kompetanse hos medlemmene

av organisasjonen. Dette var et ønske vi hadde for vårt arbeid. Vi ønsket at de metoder og den vekt vi hadde lagt på tid til refleksjon og involvering av deltakerne, kunne bidra til å utvikle økt kompetanse til å drive egne endringsprosesser i disse organisasjonene. Vi valgte derfor å legge denne definisjonen av aksjonsforskning til grunn for vårt arbeid. Vi valgte å se på aksjonsforskning som en tilnærming til arbeidet og brukte mange ulike verktøy og virkemiddel i feltarbeidet som vi presenterer i neste kapittel.

4.4. Verktøy vi brukte i aksjonen og datainnsamlingen

Endringer krever brytninger. Stacey (2008) er opptatt av å slippe fram ustabiliteten i endringsprosesser. Dette kan gjøres på en positiv måte ved å legge til rette for helt nye måter å tenke på, hvor medvirkning, kommunikasjon, kreativitet og læring er spesielt viktige fokus. Vi tok i bruk ulike verktøy for å legge til rette for dette. Noen var mer vellykkede enn andre, men alle var nyttige i prosessen, og bare det å ta dem i bruk medvirket til læring både hos oss og våre medforskere. Deltakerne ga uttrykk for at det hadde vært spennende å lære nye måter å jobbe på: «[...] Vi ble tvunget til å gjøre ting på ny og annen måte. Det synes jeg var litt, vi ble utfordret til å tenke nytt.»

4.4.1. Intervju

Den mest utbredte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning er ulike former for intervju (Tjora, 2012). Formålet med intervju er å skaffe seg informasjon om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke perspektiv de har på de tema som blir tatt opp i intervjuet (Thagaard, 2009). Ut fra et konstruktivistisk ståsted rettes betydningen mot interaksjonen mellom forsker og informant og hvordan begge parter i fellesskap utvikler kunnskap og forståelse i intervjusituasjonen (Rapley, 2007 i Thagaard, 2009). Den kulturelle og sosiale settingen vil også ha betydning (Thagaard, 2009).

Gruppesamtale gjør det mulig å produsere konsentrerte mengder data innenfor et felt og er bedre enn individuelle intervju når man ønsker å observere interaksjonen mellom informantene. Ordinære gruppesamtaler med over seks deltakere foretrekkes i stedet for minigruppesamtaler eller individuelle intervju når man ønsker å avdekke bredde i synspunkter, holdninger og erfaringer og fortolkninger framfor å få detaljert informasjon (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). I gruppesamtaler har forskeren i liten grad rolle som intervjuer, men mer som *moderator*, en ordstyrer som organiserer progresjonen i samhandlingen i gruppen (Johannessen et al., 2010). *Fokusgrupper* er en form for *gruppeintervju* hvor man samler et antall informanter for å diskutere ett eller flere temaer eller fokus (Wilkinson 2004 i Tjora 2012). I andre samling da vi skulle kartlegge dagens ståsted bruke vi en mellomting mellom et gruppeintervju og en fokussamtale, men vi velger å omtale

det som gruppeintervju. Øvrige samtaler i gruppen blir omtalt som gruppesamtaler eller refleksjonsøker.

Guri ledet gruppeintervjuene og samtalene. Det ble brukt intervjuguide for gruppeintervjuene i andre samling, men de øvrige samtalene/refleksjonen var åpne refleksjoner over gitte tema. Trude var tilrettelegger som sørget for rammene rundt, og skrev referat. Denne fordelingen var avklart på forhånd. Trude måtte innta en mer passiv rolle fordi hun som kommunalsjef og leder for skolelederne, kunne oppfattes å være i en lederposisjon i stedet for en forskerposisjon av deltakerne. Det syntes vi fungerte godt. Vi gikk ut i fra den intervjuguiden vi hadde laget på forhånd. I det første prøveintervjuet fikk vi litt lite tid til de siste spørsmålene, så i de neste intervjuene hadde vi beregnet omtrent tidsbruk på de ulike delene av intervjuet, for ikke å komme i den situasjonen igjen. Ut over disse forberedelsene, var all annen styring og moderering i løpet av intervjuene basert på improvisasjon.

4.4.2. Opptak av samtaler og transkribering

Som hovedregel brukes en eller annen form for lydopptak i intervjuer. Dette gir en visshet om at man har fått med seg alt som er sagt, og man kan da konsentrere seg om deltakerne for å få god kommunikasjon og be om utdyping der det er nødvendig. Man skal alltid få godkjenning og opplyse om hvordan opptakene skal oppbevares, brukes og når de skal slettes og lignende (Tjora, 2012). Vi informerte i samtykkeerklæringen og minnet om det ved hvert opptak. Når informanten ikke ønsker å bli tatt opp, eller det skjer tekniske feil, er det viktig å lage gode notater. Som hovedregel kan slike intervjuer benyttes som data, men med begrenset mulighet for direkte sitering (Tjora, 2012). Ved dybdeintervju anbefaler Tjora (2012) fullstendig transkribering av materialet i etterkant. Man kan ikke vite hva som er de viktige temaene og hva som er hensiktsmessig detaljeringsnivå i det man setter i gang med transkriberingen. Det viktigste «tapet» ved transkribering er informasjonen om stemningen i løpet av intervjuet. Dersom intervjuerne selv transkriberer og er med videre i forskningsprosessen, unngår man å miste mye informasjon ved disse «oversettelsene» (Tjora, 2012).

Alle intervju, samtaler og refleksjonsøker ble tatt opp. Vi brukte i hovedsak en smarttelefon med lydopptaker for opptakene. På det første innrammingsmøtet hadde vi med både telefon og Ipad for opptak, men glemte å slå begge på igjen før den siste samtalen med refleksjon over læringsutbyttet av samlingen, så fra denne delen av møtet hadde vi kun de notatene Trude tok underveis. Alt var nok litt nytt, og det var mye å tenke på, men å sette på telefonen for opptak ble i alle fall husket på i de neste møtene. Etter det første møtet brukte vi kun telefonen for opptak. Det viste seg at den hadde best kvalitet på opptakene og det var lettest å laste ned og lagre filene på PC-en. Filene ble slettet på telefonen så snart vi hadde lastet dem over.

Å transkribere opptakene var en stor oppgave som syntes nesten litt uoverkommelig til å begynne med. Trude begynte å transkribere opptakene rett etter hver samling med utgangspunkt i notatene hun hadde tatt under samlingene. Hun lærte fort at notater gjort som referat ikke ga effektivt transkriberingsarbeid. Tolkning ble ubevisst gjort fortløpende ved notering av refleksjonen. Trude lærte seg etter hvert en teknikk for hvordan det var lurt å ta notater for at det skulle bli lettere å bruke det som grunnlag for transkriberingen. Dette gjorde at notatene ble nyttige og lettet transkriberingen. Litt lettere ble det også da vi fant ut hvordan vi kunne sette ned hastigheten på opptaket. Likevel, dette var svært tidkrevende. I de første transkriberingene var vi heller ikke bevisst på at vi anonymiserte underveis, så dette måtte vi inn å rette opp etterpå, og slette gamle utgaver av dokumentet. Etter transkribering av et opptak, lyttet den som ikke hadde transkribert igjennom opptaket og gjorde justeringer i dokumentet der det var blitt feil, samt sjekket at alt var anonymisert. Etter transkriberingen ble filene slettet.

Vi spurte veileder om det var nødvendig å transkribere alle opptak. Rådet var i først rekke å lytte gjennom og gjøre notater og deretter lete opp parti for transkribering som var interessante å bruke som sitater senere. Guri prøvde dette i en tekst, men vi landet på å transkribere alt. Dette var et enormt arbeid, men det bidro til god kjennskap til datamaterialet. Begge tok ansvar for å lytte og korrigere førsteutkastet til transkribert materiale. Totalt utgjorde det transkriberte materialet 173 sider, noe vi opplevde å være av et betydelig omfang.

4.4.3. Grensesprengende verktøy

Metaforer

Metaforer hjelper oss til å se nytt og tenke alternativer og kan derfor brukes som grensesprengende verktøy sier Rennemo (2006). Vår veileder hadde anbefalt oss å få prosjektdeltakerne til å tegne sine *bibliotekdyr*. Dette brukte vi med hell som oppvarmingsaktivitet i andre samling da vi skulle kartlegge ståsted. Meyer (2007) sier at metaforen kan få oss til å se det ukjente i det som allerede er kjent, og kan være et viktig redskap i den vitenskapelige utforskningen av virkeligheten. Metaforer er nærmere omtalt i kapittel 3.8

Presentasjon av noen av bibliotekdyrene:

Det store bibliotekdyret [...] det står veldig mye alene og titter ut. Tomt blikk.

To sa: En katt. En sovende katt. Et koselig sted, men et sted som ligger litt i dvale. Som mangler litt [...] En katt som sitter.

En bokorm [...] hadde den vært litt mer listig, så kan det jo hende at den hadde lokket med seg litt folk opp da, men den er vel ikke listig nok.

Fire sa: Mus. Og det var først og fremst fordi det var lite. [...] litt effektivt. [...] Usynlig [...] Og den er levende den, men den blir veldig lita ei i forhold til oppgaven. Det er begrenset hva ei mus får gjort, for å si det sånn.

En rotte. [...] Det er lite og låst. [...] Og så er det lite i bruk. Dårlig plassering. [...] Det er et gjemmeded.

Snegle. Det var det første som slo meg fordi det er et sånt rolig og tilsynelatende ufarlig dyr. Og så går det langsomt, men det går framover. [...] Så er det et dyr som ikke gir opp.

Fra kartleggingen av ståsted i gruppeintervjuene

Framtidsbilde - Drømmesituasjon - Glansbilde

Vi brukte *Beckhards rammeverk for planlagt endring* (Beckhard & Harris, 1987) som modell for aksjonen vi gjennomførte sammen med gruppene. Denne omtales i kapittel 3.5. En fase i modellen er å tegne et framtidsbilde. Verken Beckhard og Harris (1987) eller Coghlan og Brannick (2010) presenterer et godt verktøy for hvordan man skulle jobbe for å definere ønsket framtidig tilstand. Vi var derfor på leit etter et praktisk verktøy som kunne hjelpe oss og våre medforskere i å tegne dette framtidsbildet.

Kreativitet krever at det er rom for å tenke ekstreme og absurde ideer (Oddane, 2008). Vrenging av eksisterende løsninger tvinger hjernen inn på andre spor. Målet med vrenging er å komme fram til nye ideer samt å bli klarere på hva vi vil og hvorfor (Lerdahl 2007:138). Det er mange «vrengingsmetoder». En metode for å vrenge og tenke ekstremt, er å tenke seg en drømmesituasjon, og utvikle ideer ut ifra dette perspektivet (Lerdahl 2007:140).

Utdanningsdirektoratet (2012:5) presenterer en metode for å tegne denne drømmesituasjonen - et glansbilde og beskriver innholdet i glansbildet på følgende måte:

Glansbildet består av et sett av kriterier som er knyttet til skolens valgte vurderingsområde. Hvert kriterium blir brutt ned i mer detaljerte utsagn om hvordan praksis på skolen ideelt sett skulle ha vært, såkalte "tegn på god praksis". Tegnene skal være positivt ladet og så konkrete at det er mulig for ansatte og andre å svare ja eller nei på om det er slik på skolen i dag. En viktig funksjon ved glansbildet er å bidra til å konkretisere overordnede mål og begreper som ellers ofte oppleves som abstrakte og uforpliktende.

Utdanningsdirektoratet (2012) presenterer et skjema som kan brukes for å utforme et glansbilde hvor ulike kriterium fylles inn i venstre kolonne og tegn på god praksis fylles inn i høyre kolonne. Vi ønsket å prøve ut glansbildeutforming for å tegne ønsket framtidig

situasjon, fordi vi antok at det ville hjelpe medforskerne våre til å konkretisere målene og at det ville hjelpe dem å finne de gode tiltakene. Vi hentet inspirasjon fra Os barneskule som hadde brukt glansbilde¹¹ for å utvikle sitt skolebibliotek da de var med i *Program for skolebibliotekutvikling* i 2010. De hadde omformet skjemaet fra Utdanningsdirektoratet slik at «Kriterium» var erstattet med «Målformulering» og «Tegn på god praksis» var erstattet med «Kjennetegn på måloppnåelse». Dette var begrep som sa oss mer og som ansatte i skolen kjenner fra læreplanarbeidet. Med «Målformulering» mente vi prosessmål for å nå overordnet mål og visjon. Med «Kjennetegn på måloppnåelse» ønsket vi at de skulle gi en mer detaljert beskrivelse av hvordan det skulle være når målene var nådd. Vi valgte derfor å bruke Os kommune sine begrep i vår mal for arbeidet med glansbilde. Dette brukte vi i samling fire, hvor målet var å beskrive ønsket status i framtida.

4.4.4. Verktøy for å strukturere refleksjonen

«Ledere behøver verktøy for refleksjon» (Management i Lund i Rennemo, 2006:95). Her presenterer vi verktøy vi brukte i refleksjonsprosessene våre.

Refleksjonsbok

Dokumentasjon av hendelser danner grunnlag for refleksjon, og den vanligste dokumentasjonen er våre egne erindringer, men vi vet at disse har en tendens til å bli påvirket av tid, rom og relasjoner (Rennemo, 2006). En refleksjonsbok kan brukes som en logg eller journal over aktiviteter og observasjoner (Moon, 1999 i Rennemo, 2006). Den kan ifølge Rennemo (2006) også brukes til å skrive ned tanker og følelser man har hatt, og forståelser man har fått underveis, noe som var det vi tenkte de kunne bruke boka til. «Refleksjonsboka kan være et analytisk verktøy hvor data analyseres og sammenhenger kan utvikles» (McNiff et al., 1996 i Rennemo, 2006:97). «Den beste teorien er den man selv formulerer i refleksjonsboka» skriver Rennemo (2006:98). Deltakerne fikk utdelt ei refleksjonsbok i første samling som de fritt kunne bruke til å notere egne observasjoner, tanker og ideer i gjennom aksjonsperioden. Refleksjonsboka ble brukt av deltakerne for å reflektere over egen rolle i dette arbeidet. I hvor stor grad dette var tilfelle vet vi egentlig ikke, da dette ikke var noe vi spurte dem om i den siste samlingen.

Vi hadde selv hver vår refleksjonsbok. Den ble sporadisk brukt. Guri ble mer bevisst på å bruke den etter hvert. Særlig da vi begynte med transkribering av opptakene. Trude brukte datofestede prosessdokumenter og gjorde notater av egne ideer og tanker i dem. Dette gjorde at tankene lett kunne omformes til tekst når neste versjon av prosessdokumentet

¹¹ <http://www.osbarn.gs.hl.no/?artID=1142&navB=42>

skulle lages. Å ha et sted å notere tanker og refleksjoner over det som ble sagt var nyttig. I arbeidet med analysen, var det nyttig å gå tilbake å se tanker man har gjort seg underveis.

Reflekterende team

Et reflekterende team er en gruppe personer som snakker med hverandre om noen de har sett eller opplevd i aksjon. Den eller de som har utført aksjonen, er til stede i rommet, de kan høre hva som blir sagt, men de blir ikke snakket til og får heller ikke kommentere samtalen som pågår i det reflekterende teamet (Rennemo, 2006). Vi brukte reflekterende team i første samling med våre medforskere, både til å reflektere over våre roller og over medforskerrollen. Vi reflekterte først oss imellom over våre ulike roller i organisasjonen og i prosjektet mens de andre deltakerne lyttet. Deretter fikk de reflektere over det de hadde hørt. For å få deltakerne til å reflektere over sin rolle som medforskere i prosjektet delte vi de inn i ulike grupper som hver for seg reflekterte over dette. En av gruppene fikk reflektere mens vi andre hørte på.

Metoden ble også brukt i refleksjonen over samlingens innhold og resultat i første samling. Begge gruppene fikk reflektere over dette mens vi andre lyttet, og til slutt hadde vi som prosessledere en refleksjon over det vi hadde opplevd. Dette var et nyttig verktøy å bruke i prosessen med å ramme inn prosjektet. Deltakerne ga oss tilbakemelding på at det hadde vært vellykket for å få forståelse for hva prosjektet handlet om og hvilken rolle både de og vi hadde. De syntes også det var nyttig å lære et nytt verktøy.

Refleksjon etter ITP-metoden

ITP-modellen blir av Postholm et al. (2013) beskrevet som at lærerne jobber med en tekst og skriver først individuelle notater (I) som så blir reflektert over i team (T). Teamet lager en oppsummering som blir presentert og drøftet i plenum (P) i personalet. Avslutningsvis skriver hvert team en tekst med bakgrunn i prosessen de hadde vært igjennom. Vi brukte denne strukturen i en del av refleksjonsøktene hvor deltakerne først skulle reflektere individuelt, så i små grupper/team før vi inviterte til refleksjon i plenum.

Post it-lapper/gruppering av innspill

Vi brukte mye tid både individuelt, i gruppe og i plenum med å jobbe med mål for arbeidet i første samling. Post it-lapper ble brukt som verktøy i denne prosessen (Lerdahl, 2007). Dette er ifølge Lerdahl (2007) en effektiv måte for å mestre en større grad av kompleksitet i innspill. Lappene kan man så gruppere for å systematisere ideer som har sammenheng med hverandre. Til slutt sitter man igjen med noen få hovedgrupper (Lerdahl, 2007). Gule lapper ble brukt for å formulere skolens og prosjektdeltakernes mål og sortert på en tavle underveis i møtet. Vi samlet sammen alle lappene etter at vi var ferdige, og gjorde en jobb med å systematisere innspillene før de skulle presenteres for deltakerne i den fjerde samlingen. Denne metoden brukte vi også for å trekke ut våre hovedfunn i analyse og drøfting av forskningsspørsmålene våre.

Tankekart

I tredje samling da vi var på befaring, brukte vi tankekart for å strukturere refleksjonen. Her skulle barneskolegruppen først tenke gjennom hva de hadde lært av befaringsindividuet, så i grupper/team før vi inviterte til en refleksjon i plenum. Lerdahl (2007) viser til Buzan (1977) som utvikler av tankekart/mindmapping som metode. Dette kan utføres både individuelt og i grupper. Ved hjelp av et assosiasjonstre skriver man ned ulike assosiasjoner i forgreininger. Tankekart kan brukes til å utvikle nytt materiale og avdekke sammenhenger.

4.4.5. Benchmarking/beste praksis

«I organisasjonsverdenen er benchmarking å forstå som en metode der organisasjoner evaluerer ulike prosesser ved sin virksomhet i relasjon til «best practice» eller «de beste i klassen» innen samme sektor» (Rennemo, 2006:126).

Benchmarking kan være et virkemiddel for å motvirke organisasjonsblindhet, og få øynene opp for andre idéer og måter å løse problemer på. Det kan også være effektivt for å bearbeide motstand i organisasjonen, da man får demonstrert i praksis noe som fungerer bedre (Rennemo, 2006). Vårt ønske var å la deltakerne se skolebibliotek som hadde kommet langt i sin utvikling mot å være integrert i skolens pedagogiske virksomhet. Dette viste seg til dels å være vanskelig å få til innenfor de rammene vi hadde, men begge prosjektgruppene fikk se skolebibliotek som hadde kommet lengre i sin utvikling enn skolebibliotekene på våre prosjektskoler.

4.4.6. (SW)OT

SWOT er en forkortelse for ordene Strengths (styrker), Weakness (svakheter), Opportunities (muligheter) og Threats (trusler/hindre). Det er et verktøy som ofte brukes for å avdekke organisasjoner og deres markedspotensial, men kan også brukes på produkter og løsningsforslag (Lerdahl, 2007). Vi brukte deler av denne analysen i samling fem for å få prosjektdeltakerne til å reflektere over muligheter og trusler/hindre i organisasjonen for å kunne utvikle skolebibliotekene fra dagens ståsted til ønsket status i framtida. Dette gjorde vi for å gjøre dem bevisste på hva dette kunne være, slik at de bedre kunne møte hindrene og utnytte mulighetene i det videre arbeidet.

4.5. Kvaliteter ved og utfordringer med aksjonsforskning

Konvensjonell samfunnsforskning har hatt som utgangspunkt at det er riktig og viktig å ha avstand og være objektiv til feltet. Aksjonsforskning har vært en «outsider» innen organisasjonsutvikling fordi forskeren involverer seg aktivt i feltet. (Klev & Levin, 2009).

Aksjonsforskning krever derfor egne kvalitetskriterier. Den kan ikke bli vurdert ut fra kriteriene for positivistisk forskning (Coghlan & Brannick, 2010). I følge Wallace (1996) kan kvalitet på aksjonsforskning vurderes ut fra tre dimensjoner: Eierskap, fokus og strukturert refleksjon. Det vil si at prosjektet må tilhøre praktikerne, det må være fokus på forbedring av praktikerens praksis, og det må finne sted en systematisk refleksjon gjennom hele prosessen for læring og utvikling.

Eiendomsforhold og deltakerstyring anses som kritiske faktorer, og frivillig deltakelse påpekes som en nøkkelfaktor for å få til engasjement og endring (Zeichner, 2003 i Lyngsnes, 2009). Rennemo (2006) påpeker at aksjonsforskning forankret i organisasjonens lederstruktur er en avgjørende suksessfaktor. Også forskning på lokal skolebibliotekutvikling peker tydelig på verdien av at lokale prosjekter har en klar forankring i skoleledelse og på skoleeiernivå (Barstad et al., 2007; Pihl, 2011; Rafste, 2001).

På skoleeiernivå var i prosjektet godt forankret i den øverste administrative ledelse i og med at Trude er kommunalsjef for oppvekst, og vi hadde avklart prosjektet med rådmannen. Overfor ledelsen i skoleorganisasjonene var det viktig for oss å presentere ideen vår, få tilbakemeldinger og innspill fra ledelsen i de organisasjonene vi ønsket å forske på, før vi justerte og landet et endelig aksjonsforskningsdesign. Vi var opptatt av at skolelederne og våre deltakere eide problemstillingen og hadde stor motivasjon for arbeidet. Deres læring skulle stå i sentrum. Vår læring og vårt forskningsarbeid var et biprodukt av deres arbeid. Dette forsøkte vi også å formidle i løpet av første samling. Denne samlingen i tillegg til de møtene vi i forkant hadde hatt med skoleledelsen, var viktige faktorer for at prosjektet ble godt forankret hos praktikerne, som i dette tilfellet var både skoleledelsen og øvrige deltakerne fra prosjektskolene. Bueie og Pihl (2008) er opptatt av at denne fasen ikke må forseres, og sier at man om nødvendig må utvide etableringsfasen for å forankre prosjektet på en god måte, da dette er viktig av hensyn til etablering av tillit og konsensus om prosjektet. Dette ble heldigvis ikke nødvendig, kanskje var fem måneder tilstrekkelig tid.

Deltakerstyring og frivillig deltakelse er en nøkkelfaktor for å få til engasjement og endring (Zeichner, 2003 i Lyngsnes, 2009). De som deltok, var med frivillig. De hadde blitt spurt av ledelsen og takket ja. De fleste hadde i utgangspunktet et engasjement enten for bøker, lesing, digital kompetanse og/eller bibliotek. Engasjementet for skolebibliotek var selvfølgelig ujevnt, men alle deltakerne hadde en sterk motivasjon for å utvikle et godt læringsmiljø i sine nye skoleorganisasjoner fra 2015, og et ønske om å utvikle skolebiblioteket slik at det fungerte i forhold til skolens behov. Noen fortalte at de gjennom ny kunnskap om hvordan skolebibliotekene kunne brukes som verktøy i pedagogisk praksis, hadde fått et sterkere engasjement for skolebibliotekene i løpet av prosessen. På grunn av deltakernes engasjement og ønske om å utvikle velfungerende skolebibliotek, mener vi det var fokus på forbedring av praktikerens praksis gjennom hele prosjektet. Dette er ifølge Wallace (1996) en annen av dimensjonene som må være på plass for kvalitet i et aksjonsforskningsprosjekt.

Wallace (1996) sier at den tredje dimensjonen for vurdering av kvalitet er at det finner sted en systematisk refleksjon for læring og utvikling gjennom hele prosessen. Vi hadde lagt inn refleksjonsøker i alle samlingene i kjerneaksjonen. I tillegg til å reflektere over innholdet i samlingene, hadde vi også refleksjoner over egen læring med deltakerne, og metarefleksjoner oss imellom om forskeraksjonen som sådan og vår egen læring. Våre medforskere ga uttrykk for at refleksjonene tok mye tid, men samtidig sa de at det var nyttig både for eierskap og læring. I refleksjonsøktene var vi moderatorer og hjalp dem med å reflektere ved å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål.

Coghlan og Brannick (2010) sier at det er viktig å finne ut hvem som har *makt* i organisasjonen, hvilke interesser de har som må oppfylles og hvordan de kan bidra til å øke verdien av forskningen ved å delta. Rennemo reflekterer også over begrepet *makt* og påpeker at deltakere i et aksjonsforskningsprosjekt må diskutere og ta stilling til hva de selv tror på og hva og hvem de vil gi makt, og de må forstå at de må bli gitt makt for å lykkes (Rennemo, 2006).

Vi mente at det var viktig å ha med oss ledelsen som bidragsytere inn i prosjektet, da de spiller en avgjørende rolle for å få varige forandringer i praksis (Rafste, 2001; Pihl, 2011). Deres interesse er å utvikle skoleorganisasjoner som kan nå målene i læreplanverket. Vår aksjonsforskning har som mål å *utvikle skolebiblioteket som godt verktøy i skolens pedagogiske virksomhet*, og det var helt nødvendig å ha ledelsen med for en vellykket aksjon. Videre sier skolebibliotekforskning at skolebibliotekarere innehar en nøkkelrolle som forandringsagent i arbeidet med å integrere skolebiblioteket i det pedagogiske arbeidet ved skolen (Saggar, 2011). På grunn av den kompetansen de har om skolebiblioteket var det av stor verdi for forskningen at de skolebibliotekansvarlige deltok. Videre mener vi at det var et viktig grep å få med de IT-ansvarlige ved skolene. De har makt når det gjelder utviklingen av digitale læremidler og tjenester og hvordan dette organiseres. Da skolebibliotekene er en del av denne utviklingen mente vi at deres deltakelse ville gi aksjonsforskningen økt verdi. Vi hadde også med norsklærere som er leseveiledere og representanter for andre fag enn norsk. De ulike fagseksjonene i skolen har makt til å styre utviklingen av hva som skal brukes av læremidler og hvordan dette skal organiseres. Om deres interesser sammenfaller med en utvikling av skolebibliotekene ville det ha stor betydning for verdien av forskningen. Vi opplevde at det utviklet seg en trygghet hos deltakerne underveis i prosessen om at dette arbeidet virkelig kunne føre til en endring og at de hadde blitt gitt makt til å endre. Dette skriver vi mer om under forskningsspørsmål 1.

Vi hadde selv en maktposisjon i forhold til deltakerne og utvikling av skolebibliotekene. Trude som kommunalsjef, hadde makt i kraft av å være leder for skolelederne. Maktposisjonen kunne ført til at deltakerne hadde prøvd å skjule hvordan tilstanden var i organisasjonen og ønsket å framstå som mer positive til prosjektet enn de reelt sett var, fordi prosjektet var initiert av *sjefen*. Mulighetene de kunne se, var at hun hadde makt til å prioritere

kompetanseheving i skolen, og til å igangsette en overordnet kommunal plan for skolebibliotekene. Guri som biblioteksjef hadde makt til å velge ut hvilket faglig nivå prosjektet skulle være på og velge ut hvilken litteratur som var relevant. Hun hadde makt i forhold til faglig veiledning og bistand i utviklingen av skolebibliotekene. I tillegg til å være prosessledere, hadde vi en rolle som bidragsytere for å øke verdien av forskningen, men også maktposisjoner som kunne virke truende.

Gärdén (2013) beskriver i sin artikkel «Skolbiblioteksforskning och skolbibliotekspraktik» både fordeler og ulemper ved nært samarbeid mellom forsker og praktiker. Fordeler sett fra praktikerens perspektiv kan være å få nye innfallsvinkler til praksisen, få satt ord på det man gjør og bli oppmerksom på teoretiske perspektiv man ellers ikke ville ha sett. Praktikerer får støtte til å se sin virksomhet med nye øyne og lærer seg ulike måter å analysere egen virksomhet. Vi fikk i løpet av prosessen mange tilbakemeldinger fra deltakerne på at tilføring av ny kunnskap og refleksjoner rundt dette hadde gjort at de hadde tenkt tanker de ikke ellers ikke ville tenkt. En av deltakerne sa dette i evalueringen: «[...] Vi ble tvunget til å gjøre ting på ny og annen måte. Det synes jeg var litt, vi ble utfordret til å tenke nytt.»

Ulemper med å være en del av forskningen sett fra praktikerens perspektiv mener Gärdén (2013) er at man kan oppleve å sitte igjen med flere spørsmål enn svar, og at det kan finnes en usikkerhet om hva forskningen skal bidra til. Når praktikere og forskere møtes er det to ulike felt som skal kommunisere, noe som kan føre til kulturkollisjon. Forskere kan fokusere mye på *problem*, men mener noe helt annet enn når praktikerer snakker om problem i hverdagsarbeidet. Forskningen kan også innebære en økt arbeidsbelastning. Dette med økt arbeidsbelastning var en problemstilling også i vårt prosjekt. Skolene skulle gjennom en stor omstilling som innebar prosesser på mange områder samtidig som driften skulle gå som normalt. Vi fikk tydelige rammer tildelt fra ledelsen og beskjed om at deltakerne ikke måtte pålegges arbeid mellom samlingene. Når det gjelder hva forskningen skulle bidra til, tror vi det var en god forståelse og forankring i prosjektgruppene om dette. I refleksjonen vi hadde etter innrammingsmøtet, ble det uttrykt at man syntes det var bra at det var så konkret, og at det var godt å komme i gang.

Gärdén (2013) sier at forskning også kan gi prosjekter eller utviklingsarbeid faglig tyngde som kan bidra til å legitimere endringsprosesser både innad i organisasjonen og utad til omverdenen. Uttalelser underveis i prosjektet tyder på at deltakerne følte at de var med på noe som har betydning, og at det også hadde en overføringsverdi til andre. En av deltakerne sa i den siste samlingen:

[...] du verden, for et fortrinn vi har framfor mange fagseksjoner nå, jeg ser på oss som en fagseksjon, jeg, å ha fått lov til å være med på det her. For jeg tror vi kan jobbe mye mer praktisk og konkret framover enn om vi skulle begynt på nytt og famlet og så på en eller annen måte så må vi få formidle denne prosessen til andre fagseksjonene og at det er en måte å gjøre det på for å kunne lykkes fram mot innflytting i ny skole da.

Fra forskerperspektivet finnes det også mulige vanskeligheter med forskning i nær samhandling med praksisfeltet. Aksjonsforskeren må hele tiden forholde seg til vekslingen mellom nærhet og avstand. Den tradisjonelle forskeren har avstand til det som studeres, men aksjonsforskeren er midt oppe i det. Gärdén (2013) viser til Johansson (2008) som sier at det som regel er nødvendig med avstand både i tid og rom for å kunne analysere i dybden og se handlingsmønstre, ulike aktørers perspektiv og problem. Aksjonsforskere risikerer i alt for høy grad å bli en del av praksisfeltet, og derfor få vanskeligheter med å forholde seg kritisk til det. Et kjennetegn for interaktiv forskning er dissens. Hvis det er for stor vekt på konsensus taper man fordelene med forskningens nye øyne på praksisfeltet. Et relatert problem handler om at forskeren kan føle seg *bakbundet* av oppdragsgiver, slik at man ikke er tilstrekkelig fri til å stille kritiske spørsmål og bestemme hvilke områder det skal fokuseres på. Å være kritisk til materialet vi skal analysere er selvfølgelig en utfordring for oss som for alle aksjonsforskere, da vi selv har deltatt i prosessen. Men siden vi i samarbeid med skoleledelsen selv har vært oppdragsgiver, så har vi ikke hatt problemet med å føle oss *bakbundet*. Vi utfordret også deltakerne kontinuerlig til å være kritiske til innholdet og utformingen av aksjonen, og vi utfordret to fra ledelsen til å lese analyse og drøfting og komme med sine vurderinger av dette før innlevering.

Kvaliteter og utfordringer ved å være forsker i egen organisasjon skal vi nå se nærmere på i neste kapittel.

4.6. Forsker i egen organisasjon

Nielsen og Repstad (2006) mener at det å forske på egen organisasjon ikke er så mye annerledes enn hva andre forskere gjør når de bruker kvalitative metoder. Alle forskere må ha et minstemål av sosiale, medmenneskelige relasjoner til aktørene ut over det rent forskningsmessige for å få tak i relevante data. Forskjellen er at en forsker som også er aktør i egen organisasjon ofte har nærmere sosiale bånd til aktørene enn en som kommer utenfra.

Det er mange fordeler med å forske i egen organisasjon. Muligheten for god tilgang til feltet er kanskje den største fordelene. Coghlan og Brannick (2010) hevder likevel at selv om man er en del av organisasjonen og sånn sett har tilgang, betyr ikke det at man har tilgang akkurat til den delen av organisasjonen man ønsker å forske på. Jo høyere opp i hierarkiet forskeren er, jo bedre tilgang vil hun kunne ha på organisasjonens ulike nivå. På den annen side vil dette også kunne medføre at forskeren ekskluderes fra ulike uformelle nettverk (Coghlan & Brannick, 2010). I et første møte med ledelsen for barnetrinnet ble vi spurt om det var Guri og Trude som skulle lede prosjektet, eller om det var biblioteksjefen og kommunalsjefen. Det at vi i vårt daglige virke har rollene som kommunalsjef for oppvekst og biblioteksjef kunne være en utfordring for aksjonen. Skoleledelsen så at våre roller i organisasjonen kunne være utfordrende for prosjektet. Er intervjueren i en maktposisjon er

det en mulig svakhet at folk svarer det de tror en vil høre, og er intervjueren uten makt, kan han/hun bli avvist som bryssom, mener Nielsen og Repstad (2006). Som kommunalsjef for oppvekst hadde Trude en maktposisjon og vi kunne risikere at folk svarte det de trodde hun ville høre. En annen informant i det første møte med lederne stilte spørsmålstegn ved biblioteksjefens rolle: Hvis Guri skal drive prosessen, hvordan kan dette virke på deltakerne, vil det føles som om det her sitter noen med mye mer kunnskap enn dem om bibliotek? Vil det virke hemmende?

I sterkt hierarkiske og/eller konfliktfylte organisasjoner kan det også være vanskelig å få ut relevante data når man selv oppfattes som en aktør i organisasjonen (Nielsen & Repstad, 2006). En informant i det første møtet med lederne fortalte at det ved de nedlagte skolene eksisterte en følelse av at siden vedtaket om nedleggelse ble gjort, så var ikke skolene lengre interessante for ledelsen i kommunen. Ingen fra kommuneadministrasjonen hadde vært på besøk siden vedtaket, ble det sagt. Dette synet hadde blant annet kommet fram i medarbeidersamtaler. Vi skjønnte at vi måtte ta tak i disse utfordringene. Etter dette møtet hadde Trude et møte med de ansatte ved den skolen hvor synspunktene om kommuneledelsen hadde kommet fram, hvor man fikk oppklart og avstemt forventningene til strategisk ledelse i kommunen. Dette var viktig for Trude som leder for skolene, for utviklingsarbeidet i organisasjonen generelt, men også for at vårt prosjekt ikke skulle få en dårlig start. Vi var usikre i starten av prosjektet om dette kunne påvirke prosjektdeltakernes refleksjoner.

En annen fordel med forskning i egen organisasjon er at den eller de som utfører forskningen kjenner feltet, konteksten og terminologien. Det siste kan gjøre det lettere å stille tydelige spørsmål, og oppfølgingsspørsmål. Eget engasjement og vilje til å skape planlagt endring kan også være fordelaktig, men dette forutsetter at engasjementet er koblet til solidaritet og organisasjonens hovedmål (Nielsen & Repstad, 2006). Vi hadde begge et engasjement og en sterk motivasjon for dette arbeidet. For Trude var det ønsket om å lære seg selv og skolene nye verktøy for endring/skoleutvikling. For Guri var det ønsket om å hjelpe skolene til å utvikle skolebibliotekene til gode læringsarenaer for å nå målene i Kunnskapsløftet. Begges engasjement var etter vår vurdering solidarisk med organisasjonens hovedmål.

Personlig engasjement i det miljøet man forsker i, kan imidlertid også være en ulempe, og betraktes ofte som en feilkilde for de erkjennelser man kommer fram til. Man tror seg selv godt orientert, men som direkte involvert kan det ofte være vanskelig å se skogen for bare trær, og dette kan blant annet føre til at man overser viktige fenomen fordi man tror på de rådende forklaringer. Nærhet til forskningsfeltet kan derfor være en potensiell svakhet, fordi man kan overforenkle og utelate vesentlige funn i undersøkelsen (Nielsen og Repstad (2006). Dette har vi forsøkt å ha en bevissthet om i analyse og drøftingsarbeidet og tror at det har vært en fordel å være to om denne oppgaven, slik at vi kan reflektere sammen om konklusjonene.

Nøytralitet er ikke noe mål i aksjonsforskning, der målet er at forsker og deltaker sammen går aktivt inn for å løse deltakernes problem. Guri, som var den som i hovedsak stilte spørsmålene, hadde selv klare meninger om hvordan hun ønsket å utvikle skolebibliotekene og hadde også sine egne teorier om hvorfor skolebibliotekene ikke hadde blitt prioritert. Hun var veldig bevisst på hva hun sa og ikke sa under refleksjonsøktene. Spørsmålene hun stilte kunne være med på å påvirke deltakerne, men spørsmål som påvirker kan også være spørsmål som setter i gang nye tanker. I en læringsprosess er også dette viktig. Guri følte på utfordringene med denne balansegangen i alle intervjuene/samtalene. Vi vurderer det likevel som et godt grep å fordele oppgavene mellom oss slik at Guri var intervjuer og moderator, mens Trude skrev referat og holdt seg litt i bakgrunnen. På denne måten fikk vi utnyttet Guris kunnskaper om bibliotek, samtidig som Trude kunne innta en mer passiv rolle fordi hun som kommunalsjef og leder for skolelederne, kunne oppfattes å være i en lederposisjon i stedet for en forskerposisjon av deltakerne.

Som aksjonsforsker i egen organisasjon må man være ærlig om det perspektivet man har, og være åpen for systematisk å lete etter data som er i strid med egne fordommer og hypoteser, eller etter alternative forklaringer på det man finner (Ferguson & Ferguson, 2001 i Coghlan & Brannick, 2010). Nielsen og Repstad (2006) sier at det er deres erfaring at det kan være vanskelig å håndtere disse forholdene om man skriver alene. Det vil derfor ifølge Nielsen og Repstad (2006) være en fordel å være to om å skrive oppgaver med utgangspunkt i en deltakerorganisasjon, noe vi også opplevde var en fordel for oss.

Disse utfordringene gjorde at vi var opptatt av å formidle våre tanker om dette i forankringsfasen til prosjektet. I den første samlingen hvor målet var å ramme inn prosjektet hadde vi lagt inn en refleksjon oss imellom om våre ulike roller som forskere/studenter og kommunalsjef/biblioteksjef, hvor deltakerne først bare lyttet til oss. Vi forsøkte i denne samtalen å være ærlig om perspektivet vårt, si noe om målene vi hadde i våre forskjellige roller, hva vi kan noe om og hva vi ikke har nok kunnskap om, og at vi som forskere i egen organisasjon kunne gå inn i prosessen med forutinntatte holdninger, hypoteser og løsninger. Etter denne samtalen ba vi deltakerne om å reflektere over det vi hadde sagt. De sa da at det kunne være vanskelig å se på oss som studenter. Det var lett å se på oss som kommunalsjef og biblioteksjef, men de syntes at det var bra at det ble tatt opp, og slik bli minnet om at det var studentene som spurte. I en refleksjon over våre roller på slutten av kjerneaksjonen, fikk vi bl.a. følgende uttalelser: «[...] og da igjen der, da var det plutselig ikke en student som satt der, da var det sjefen min som satt der, sant, som på en måte, sjefen til sjefen min, på en måte, hvis du skjønner. Jeg kjente at jeg, på en måte, det var en litt heftig formiddag.»

Dette fikk støtte fra en av de andre deltakerne som sa at hun følte seg skikkelig flau, spesielt fordi sjefen satt der. Det ble mye latter i gruppa etter disse kommentarene.

Jeg følte meg også avkledd. [...] Så når de andre kom tilbake og fortalte at de hadde hatt gruppeintervju og følte det der, så kjente jeg at ja, det skjønte jeg godt, for det gjorde jeg også. Så, jeg tror nok at studentene er fornøyd, men at biblioteksjefen og kommunalsjefen ikke var på møtet tror jeg var bra! [Latter fra de andre]

Denne uttalelsen fikk følgende respons fra en av de andre: «Jeg tror for så vidt at både kommunalsjefen og biblioteksjefen var fornøyd jeg, for at vi var jo ærlige på at dette er vanskelig.»

Våre roller som ledere i organisasjonen kunne vært et hinder for gode samtaler. De grepene vi gjorde i etableringsfasen for å demme opp mot dette, mener vi var vellykket. I vår metarefleksjon etter første samling sa vi følgende: «*Det var lite motforestillinger mot psykologisk kontrakt. De var opptatt av å kunne stole på hverandre.*» Den psykologiske kontrakten vi inngikk i første samling, som gikk ut på at de skulle føle seg trygge på at det de hadde sagt under samlingene ikke skulle hefte ved den enkelte i etterkant var etter vår mening viktig. Von Krogh et al. (2001) er opptatt av at tilliten må være på plass for å skape en kunnskapshjelpende kontekst. Vi tenker at den psykologiske kontrakten bidro til å skape nødvendig trygghet. Videre var det viktig at deltakerne ble trygge på oss. Vi reflekterte over følgende i vår metarefleksjon rett etter samlingen: «*Det ble positivt mottatt at vi var åpne om våre roller, og måten vi presenterte dette på, ved hjelp av refleksjon oss imellom, fungerte også bra.*» Deltakerne var litt avventende til det å være medforskere i første samling. Den rollen hadde de ikke et klart forhold til. Vi tenkte følgende om det i vår metarefleksjon i etterkant av samlingen:

Vi opplevde det var litt ukjent terreng at dette også var forskning og bidrag til en masteroppgave. De lurte nok litt på hva deres oppgave skulle være, selv om vi formidlet at de kun skulle fokusere på aksjonen og være med og reflektere sammen med oss til slutt. Det ville være deres bidrag til forskningen.

Denne litt fremmede rollen kunne ført til at de *holdt igjen* overfor oss, men det opplevde vi ikke at de gjorde etter at vi var ferdige med første samling. Helt fra starten var stemningen i gruppene preget av åpenhet. De gode relasjonene utviklet seg underveis og førte, etter vår mening, til trygghet og gode prosesser.

For å vurdere kvaliteten i forskningen er det også nødvendig å se på validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og stringens. Dette vil vi ta for oss i neste kapittel.

4.7. Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og stringens i aksjonsforskning

4.7.1. Kvalitet i form av validitet, generaliserbarhet og reliabilitet

Refleksjon over hva vi har gjort og hva vi har lært er en viktig del av aksjonsforskningen. I følge Coghlan og Brannick (2010) er refleksjon den aktiviteten som integrerer handling og forskning. En refleksjon over hva vi har gjort og hva vi har lært kan bety å vurdere kvaliteten på arbeidet. Begrepene reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) blir da viktige. I aksjonsforskning forstås validitet og reliabilitet som autentisitet, at resultatene er gjenkjennbare og autentiske for de som har vært involvert (Zuber-Skerritt & Fletcher, 2007).

Tjora (2012) mener den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning. Vi har presentert den forskningen vi har lagt til grunn for vårt arbeid som den faglige rammen vi har arbeidet innenfor og vi mener det er relevant forskning. For å teste gyldighet underveis i arbeidet, lot vi deltakerne bekrefte eller korrigere data vi hadde bearbeidet fra samlinger og funn vi hadde gjort i intervju/samtaler. I avhandlingen forsøkte vi også å styrke gyldigheten av arbeidet vårt, ved å være åpne om de valg vi hadde gjort og hvordan vi hadde praktisert forskningen vår. I innspurten av skriveprosessen fikk to av lederne avhandlingen til gjennomlesing for å teste gyldigheten. Vi var spesielt ute etter tilbakemelding på om deltakerne kjente seg igjen i analysen noe de ga tilbakemelding om at de gjorde.

Generalisering betyr at man konkluderer med at resultatet i et utvalg gjelder for en hel populasjon (Johannessen et al., 2010). Dette er et kriterium som er knyttet til kvantitativ forskning. Ut fra tenkning i kvalitativ forskning generelt og aksjonsforskning spesielt skapes ny kunnskap kontinuerlig. Thagaard (2009) omtaler ekstern validitet og benytter da begrepet *overførbarhet*. Tjora (2012) mener at det i begrepet *overførbarhet* ligger en innsnevring av hva slags form generalisering man kan tenke seg fra kvalitative studier. I enkelte forskningsoppdrag er vi interessert i å belyse eller løse et konkret problem snarere enn å utvikle innsikt som går ut over det helt spesifikke tilfellet, hevder han. Dette var tilfelle for vårt aksjonsforskningsprosjekt.

Gyldighet knyttes til spørsmålet om de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille (Tjora, 2012). Tjora (2012) viser til Kvale (1997) som foreslår at man kan snakke om kommunikativ og pragmatisk gyldighet. Den første testes i dialog med forskersamfunnet og den andre testes ved spørsmålet om forskningen fører til endring eller forbedring. Sistnevnte form for gyldighet er først og fremst relevant for aksjonsforskning og kan etter vår mening sammenlignes med begrepet «workability». I aksjonsforskning er begrepet «workability» et viktig begrep for å vurdere kvaliteten (Greenwood & Levin, 2007). De bruker begrepet «workability» når de diskuterer om aksjonsforskningen faktisk bidrar til å løse problemet.

Tjora (2012) skisserer tre former for generalisering i kvalitativ forskning, naturalistisk, moderat og konseptuell generalisering. Naturalistisk generalisering er at man i rapporteringen av forskningen kan redegjøre godt nok for detaljene i det som er studert, til at leseren selv kan vurdere om funnene vil ha gyldighet for eksempel for leserens egen forskning. Moderat generalisering er at generalisering kan tenkes i en mer kvantitativ forstand, hvor det er opp til forskeren å beskrive i hvilke situasjoner (tider, steder, kontekster og andre variasjoner) resultatene vil kunne være gyldige. Konseptuell generalisering er at man ved kvalitativ forskning kan utvikle konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller enn det som er studert. Vi har presentert kontekst og synliggjort deltakerne stemme ved bruk av mange sitater fra prosessen for å hjelpe leserne å vurdere funnenes gyldighet. Vi har ikke utviklet konsepter eller teorier som vi mener har relevans for andre tilfeller enn det som vi har forsket på. Aksjonsforskning har ikke som mål å samle data fra store populasjoner for å kunne forutsi trender eller for å generalisere. Målet med aksjonsforskning er å jobbe med små grupper fordi de er interesserte, motiverte og åpne for deltakelse i å løse egne problem hos seg selv (Zuber-Skerritt & Fletcher, 2007).

Under sjette samling inviterte vi deltakerne til en refleksjon over hvorvidt prosessen hadde skapt læring, ny kunnskap om skolebibliotekets rolle i elevenes læring, og om prosessen hadde vært nyttig. Vi utfordret også de to lederne som fikk mulighet til å lese avhandlingen en måned før innlevering om de mente at aksjonsforskningen hadde ført til forbedring og om det hadde bidratt til å løse deres problem («workability»). Dette drøftes i de oppsummerende kapitlene.

Vi tenker imidlertid at det som er gyldig for oss i vårt prosjekt, trenger ikke være gyldig i andre sine prosesser. Den kunnskapen vi skaper sammen med våre medforskere, kan ikke automatisk generaliseres og brukes i alle aksjonsforskningsprosesser eller i alle prosesser hvor man ønsker å skape ny kunnskap om skolebibliotek. Stacey (2008) er opptatt av at kunnskap skapes kontinuerlig i relasjonelle prosesser. Generalisering av kunnskap ut fra kunnskapsprosesser er i det perspektivet ikke mulig. Vårt prosjekt er formet etter inspirasjon fra andre og vår avhandling kan kanskje inspirere andre, ved at vi formidler det vi har erfart og lært. Vår avhandling kan være et verktøy for andre i deres kunnskapsprosesser.

Kjernen i aksjonsforskning som tilnærming er at man sammen med deltakerne aktivt søker å forandre noe til det bedre for deltakerne. Det er ikke noe mål at forskeren skal være nøytral. Mye kunnskap om det aktuelle temaet er en fordel for å stille presise spørsmål, men kan også være en ulempe ved at man har med seg for mange forutinntattheter. Hvordan forskerens kunnskap som ressurs brukes, må gjøres eksplisitt. Man må gjøre rede for hvordan ens egen posisjon kan komme til å prege forskningsarbeidet (Tjora 2012). I følge Shani og Pasmore (1985, i Coghlan & Brannick, 2010) sin teori om aksjonsforskning hviler kvaliteten i prosjektet på at vi har presentert kontekst, kvalitet på relasjonene, kvalitet på aksjonsforskningsprosessen og utbytte. Ut fra dette, fant vi at vi måtte vise at vi hadde forstått hvilken kontekst aksjonen utfoldet seg i og hvordan kontekst påvirket vår forskning. I

de to innledende kapitlene har vi forsøkt å beskrive konteksten for aksjonsforskningsprosjektet. Det handler både om vår rolle i organisasjonen, vår relasjon til deltakerne og den pågående omorganiseringsprosessen i kommunen vår. Videre handler det om relevant skolebibliotekforskning, status for skolebibliotekene i Norge og statlige tiltak som er satt i gang for lesesatsing og utvikling av skolebibliotek. Utbytte av prosessen blir presentert i analysen, drøftingen og oppsummeringen.

Vi hadde både et engasjement for prosessen, kunnskap om feltet, og var forskere i egen organisasjon, noe som betydde at vi på mange måter var forutinntatt. Å balansere dette med å være forskere var noe vi var bevisst på og tidlig tok opp med våre medforskere. I refleksjonsøktene la vi opp til åpne refleksjoner om hva de hadde lært og nytten av prosessen. Ved ikke å lede refleksjonen om nytten av samlingene ut fra forberedte spørsmål, søkte vi å unngå at vår forutinntatthet preget refleksjonen. I kartleggingen av ståsted hadde vi forberedte spørsmål og det ble stilt oppfølgingsspørsmål for å sjekke ut om vi hadde forstått det de hadde sagt. Vi skrev om kvaliteter og utfordringer ved aksjonsforskning og om det å være forsker i egen organisasjon i kapittel 4.5. og 4.6. og vi drøfter også dette i oppsummeringen.

I analysen er det en utfordring at det er nær sammenheng mellom forskerens forforståelse og den kodingen og kategoriseringen som finner sted. Koding kan i prinsippet ikke skilles fra tolking. Dette støttes av Carlsen (2006). Vi prøvde å styrke reliabiliteten ved å omtale teoriene vi har bygd forforståelsen på og ved å beskrive eget ståsted i forhold til relasjon til deltakerne, interesser for feltet og tidligere erfaringer og tanker om problemstillingen. Vi har også brukt mange sitat for å gi deltakerne en tydelig stemme i analysen.

Det var en fordel at vi var to forskere. Vi hadde mulighet til å sette den ene i aksjon og den andre som observatør av selve aksjonen. Vi kunne veksle på disse rollene underveis i kjerneaksjonen. Det var også en fordel å være to når vi skulle reflektere over handling i etterkant. Vi reflekterte sammen med medforskerne i forkant, underveis og etter hvert handlingspunkt for å finne om metoden var egnet og om den ga et praktisk utbytte av aksjonen. Vi har skrevet om dette i kapittel 5. Til tider kunne vi få inntrykk av at vi spurte for ofte om det var noe å kritisere med prosessen. Vi fikk følgende kommentar i ungdomsskolegruppen i siste samling:

Vi er fryktelig kritiske hvis det ikke er bra altså. Så jeg har satt pris på at det har vært godt ledet og godt planlagt, og brukt andre litt sånn uventede arbeidsmåter og metoder og sånn. Jeg har syntes det har vært veldig artig da med det at, og så har dere alltid gjort et sånt mellomarbeid, sånn at dere har dradd oss skikkelig videre. Det er ikke sånn at du føler at vi starter der vi var sist og gjentar det. Vi har hele tiden flyttet oss fram gjennom prosjektet.

4.7.2. Kvalitet i form av stringens

Stringens vil avgjøres av om vi klarer å vise hvordan vi gjennomførte aksjonsforskningsprosessen, at vi klarer å dokumentere og bevise hva som faktisk skjedde (Dick, 1999 i Coghlan & Brannick, 2010). Et av de viktigste kravene når det gjelder presentasjon av forskning er transparens, eller gjennomsiktighet. Dette handler om å formidle hva som er gjort, hvilke valg som er tatt på hvilke tidspunkt, problemer som har oppstått, hvilke teorier man har benyttet og hvordan de har virket, osv. Målet er at lesere skal få et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2012).

Vi la vekt på å presentere mange sitater og å beskrive prosessen forholdsvis detaljert i denne avhandlingen for å kunne vise leserne hva som skjedde under aksjonen. I skriving av avhandlingen har vi prøvd å binde sammen dokumentet til en helhet ved å presentere tydelige sammenhenger mellom de ulike delene og med gode overganger mellom kapitlene. I tillegg la vi opp til at en fra hver gruppe fikk lese avhandlingen ca. en måned for innlevering for å gi tilbakemelding på om de opplevde at den presenterte det som faktisk skjedde.

Stringens er videre at vi dokumenterer hvordan vi testet våre antakelser kontinuerlig gjennom prosjektet og om vi kan være kritiske til vårt eget arbeid. Det er videre viktig å lete etter flere forklaringsmodeller for hva som har skjedd (Dick, 1999 i Coghlan & Brannick, 2010). Vi brukte tid i forkant av kjerneaksjonen til å skaffe oss oversikt over relevant forskning og teori på det fagområdet vi skulle forske på. Dette gjorde at vi ikke startet arbeidet bare med løse antakelser om hva som var viktig innen feltet. Nå kan det selvsagt hevdes at vi som forskere valgte ut den forskningen som stemte med våre antakelser og det er vel vanskelig å unngå å sortere ut fra det en selv finner interessant. Vi har imidlertid vært åpne på hvilken forskning vi legger til grunn og hvordan vi bruker den i analysen vår. Det vil lette leserens mulighet til å vurdere arbeidet.

Vi samlet data gjennom bruk av notater, referat og opptak. Analysen startet vi i en kritisk refleksjon sammen med deltakerne i slutten av hver samling og i en helhetlig refleksjon over hele prosessen til slutt. Vi reflekterte også oss forskere mellom underveis i prosessen og sammen med veileder. Vi transkriberte lydopptak av de fleste refleksjonene, men deler av første samling, noen refleksjoner oss imellom og samtaler med veileder finnes det bare referat i fra. Dokumentasjon på testing av antakelser foreligger som dokument før og etter presentasjon og korreksjon fra deltakerne.

Vi har gjennom de foregående kapitlene sett på bakgrunn for aksjonsforskningen, teoretisk plattform og metoder vi har brukt. I neste kapittel presenterer gjennomføringen av aksjonen som en empirisk fortelling.

5. Empirisk fortelling om gjennomføring av aksjonsforskningen

5.1.1. Gjennomføring av forskeraksjonen

I dette kapitlet presenterer vi hvordan vi som aksjonsforskere jobbet med forskeraksjonen både i forberedende fase, under konstruksjonen av arbeidet vårt, i planleggingsfasen og hvordan forskeraksjonen forløp under feltarbeidet, kjerneaksjonen. Som modellen til Zuber-Skerritt og Fletcher (2007) jfr. figur 2 viser, foregår aksjonshjulet i forskeraksjonen fortløpende og dukker innimellom ned i feltet for å gjøre en aksjon.

Forberedende fase og konstruksjon av kjerneaksjonen

I forkant av kjerneaksjonen laget vi en skisse til forskningsarbeidet, og prøvde å beskrive hvordan samhandlingen med våre medforskere kunne være. Vi hadde en samtale med to av lederne for skolene i februar 2013, og de var interessert i et samarbeid om å utvikle idéen til en konkret plan for økt satsing på skolebibliotek i de nye skolene. Ut fra samtalen konkluderte vi med at feltet for vår studie måtte være et utvalg av ansatte fra de fem skolene.

Vi hadde en idé om at det ville være lurt å ta med representanter for ledelsen og skolebibliotekansvarlige. Dette fordi skolebibliotekforskning viser at forankring i ledelsen er avgjørende for at endringsprosesser skal lykkes (Achterman, 2008; Barstad et al., 2007; Pihl, 2011; Rafste, 2001), og fordi forskning også viser at skolebibliotekansvarlige kan fungere som viktige forandringsagenter i utvikling av skolebibliotekene (Saggar, 2011).

I tillegg hadde alle skolene gjennom kommunens lesesatsing norsklærere som fungerte som leseveiledere. Vi mente at disse ville være viktige innspillspartnere til en utviklingsprosess. I følge oppsummering av satsingen *Gi rom for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2007), er det nødvendig med forankring av lesing og lesestimulering i hele lærerkollegiet og ikke bare blant norsklærere og skolebibliotekarere. På grunn av dette, og fordi vi mente det var viktig å se på hvordan skolebiblioteket kunne utvikles som læringsarena for alle fag, ønsket vi å ha med representanter som hadde undervisning i andre fag enn norsk, for å få deres perspektiv på bruk av skolebiblioteket inn i utviklingsprosjektet. På grunn av at skolebibliotekene i dag også har et digitalt innhold og må fungere også som et digitalt «rom» (Hachmann & Hansen, 2011; Rafste, 2008b; Limberg, Flöög, & Johansson, 2009), ønsket vi å ha med representanter for IKT-rådgiverne i skolene som kunne se sammenhengen med satsingen på digital kompetanse i skolen. Vi tok opp temaet digital kompetanse koblet til skolebibliotek i den første samtalen med skolelederne. Det var nye tanker for dem men de var åpne for å se dette i sammenheng i prosessen vi skulle utarbeide sammen.

Planlegging av kjerneaksjonen

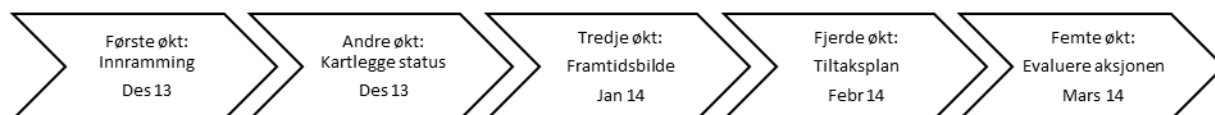
I juni 2013 sendte vi inn vår masterskisse. Planen var å skaffe oss oversikt over feltet og detaljplanlegge aksjonen høsten 2013, og gjennomføre aksjonen i perioden januar til april

2014. Høsten 2013 laget vi en skisse til aksjonsdesign som vi presenterte for alle i ledergruppene ved de tre barneskolene og for lederne, plasstillitsvalgt og representant for skolebibliotekansvarlige ved de to ungdomsskolene. Disse møtene ble holdt i november i 2013. I tillegg leste vi mye litteratur om skolebibliotek og aksjonsforskning i denne perioden.

Da vi designet kjerneaksjonen, planla vi å ha fem samlinger sammen med medforskerne våre. I første møte skulle vi ramme inn prosjektet og arbeide med mål. Det var viktig for oss å avklare våre roller i prosjektet og å få avstemt prosjektplanen med medforskerne. I andre samling skulle vi kartlegge ståsted. Vi vurderte å gjennomføre kartleggingen ved hjelp av spørreundersøkelse, men forkastet dette og gikk for gruppeintervju. Vår vurdering var at gruppeintervju ville gi oss mer informasjon om ståstedet og i tillegg ville det gi våre medforskere bedre mulighet til å dele kunnskap med hverandre og få innsikt i de ulike skoleorganisasjonenes ståsted. Gruppeintervju ville også bidra til at de ble bedre kjent med hverandre og fikk reflektere sammen, noe vi anså var viktig når de skulle bygge noe nytt sammen. Spørsmålene for gruppeintervjuet ble laget med inspirasjon fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere (Hovdhaugen & Vibe, 2013), og fra presentasjon av momenter for innhold og utforming av skolebibliotek i Rafste (2001) og Hoel et al. (2008).

I tredje samling planla vi å tilføre ny kunnskap gjennom befarings og presentasjon av relevant teori i form av litteratur, og tegne et framtidsbilde. Målet var å lete etter *beste praksis*, eller det Rennemo (2006) kaller *benchmarking* for å motivere og inspirere til endring. I følge Rennemo (2006) er *benchmarking* en metode der organisasjoner evaluerer ulike aspekter eller prosesser ved sin virksomhet i relasjon til «*best practice*» eller de *beste i klassen* innen samme sektor. Beste praksis kan finnes i andre virksomheters praksis eller i teori som beskriver god praksis. Målet med befaringene var å undersøke om andre hadde god praksis som kunne vise vei for våre organisasjoner. I fjerde samling planla vi å lage et glansbilde og en handlingsplan som ville bli skoleorganisasjonenes plan for gjennomføring av endringsprosessen, mens vi i femte samling planla å evaluere hele kjerneaksjonen.

Figuren nedenfor presenterer designet som vi skisserte for ledergruppene for henholdsvis ungdomsskolene og barneskolene.



I møte med ledergruppen for de tre barneskolene fikk vi beskjed om at vi ikke kunne forvente mellomarbeid mellom samlingene og at vi av den grunn heller ikke kunne stille lesekrav til deltakerne. Dette på grunn av at det var lagt opp til mye annet utviklingsarbeid dette skoleåret. Et mellomarbeid i et forprosjekt som dette kunne vært å la deltakerne presentere foreløpige tanker i hele kollegiet og loggføre forberedelsene til denne aktiviteten og skrive ned i etterkant hvordan det gikk. De kunne prøvd ut ulike måter å arbeide med å få felles forståelse av hva et framtidig skolebibliotek skulle være. Disse loggene kunne de tatt med tilbake til de samlingene vi gjennomførte for felles refleksjon og læring. Et mellomarbeid kunne også vært å prøve ut nye måter å bruke skolebiblioteket på i praksis. Slike ideer måtte vi legge bort med de rammene skoleledelsen ga oss. Ledelsen ved barneskolene ga beskjed om at det ville være opp mot ti deltakere i gruppen, at representanter for skolebibliotekansvarlige måtte delta, og at alle skolene måtte være representert. Videre var de opptatt av at det måtte komme noe konkret ut av prosessen og at læringsaspektet var viktig. Dette ga oss tydelige rammer å arbeide innenfor. I møte med representanter for den nye ungdomsskolen, ble det påpekt at gruppen ikke måtte være for stor, den måtte være effektiv. Man ville jobbe med ungdomsskolerelaterte ting og besøke en ungdomsskole. Vi innså etter dette at vi måtte dele en del av samlingene slik at vi rigget prosess for barneskolegruppen for seg og ungdomsskolegruppen for seg. Dette gjorde aksjonen vår enda større enn vi først hadde tenkt. Vi innså også at skoleorganisasjonene raskt ville komme i et *førjulsmodus* med stor juleaktivitet som krever de ansattes fokus. Vi valgte derfor å foreta det vi kalte et prøveintervju med representanter for ledelsen ved disse skolene før jul, hvor vi prøvde ut gruppeintervjumalen. Resten av kjerneaksjonen utsatte vi til nyåret 2014.

Da vi begynte å detaljplanlegge hver enkelt samling, så vi at det var for mye å foreta befarings og å tegne framtidssbilde i en og samme samling. Og valgte derfor å utvide arbeidet ved å dele samling tre i to, slik at vi fikk seks samlinger til sammen som vist i figuren nedenfor.



Innspillene fra møtene førte altså til at vi justerte designet og dette er i tråd med aksjonsforskningens idé om demokratiske prosesser og fellers utforskning (Shani & Pasmore, 1985 i Coghlan & Brannick, 2010).

Vi gjorde følgende refleksjoner etter formøtene med skoleledelsen:

Vi syntes skissen ble godt mottatt. Vi var overrasket over hvor stor gruppe lederne for barneskolene ønsket å ha med. Samtidig ble vi også overrasket over at ungdomsskolegruppen var mindre enn vi hadde forventet. Dette ga oss to ulike grupper å jobbe med, noe som i seg selv var interessant. Begge gruppene hadde en god fordeling av deltakere ut i fra våre ønsker. Det var ulikt syn på hvor viktig det var å ha med ledelse. Mellomledere skulle delta i begge gruppene, men ungdomsskolegruppen var uten rektor. Vi opplevde likevel at rektor var tydelig på at utvikling av skolebibliotek var et viktig og prioritert arbeid. Tidsbruken ble akseptert og det var vilje til å sette inn vikarer i undervisningstid. Ledelsen var veldig tydelig på at det ikke skulle være noe mellomarbeid. Vi var litt skuffet over at de hadde den holdningen fordi vi så det kunne gi begrensninger i arbeidet, da vi måtte avgrense læring og deling kun til samlingene.

Forskeraksjonen i kjerneaksjonsperioden

Da vi kom til tidspunkt for gjennomføring av kjerneaksjonen, måtte vi lage en god tidsplan, fordele arbeidsoppgaver oss imellom og planlegge innholdet i refleksjonsøktene. Alt var ikke detaljplanlagt på forhånd. Guri laget presentasjoner til samlingene og ledet dem. Trude skrev referat fra samlingene med våre medforskere og noterte under refleksjonsøktene. Under de fleste refleksjonsøktene gjorde vi opptak. I tillegg til å planlegge neste samling, brukte vi treffpunktene til å evaluere forrige samling og til å reflektere over de funn vi hadde gjort. Vi merket oss, etter noen møter, at vi var for raske til å gå over fra evaluering av forrige samling til planlegging av neste samling og for lite systematiske i å ta notater av vår egen refleksjon. Vi hadde blitt advart under studiet da vi ble presentert for aksjonsforskning som tilnærming, om at det var lett å bli ivrig som aksjonsforsker og glemme å sette av tid til egen refleksjon. Til tross for advarselen gikk vi altså selv i den fella å gyve løs på neste oppgave da vi møttes etter samling. Da vi ble klar over dette, tok vi oss på tak og satte av tid til å reflektere mer systematisk over de samlingene vi hadde gjennomført.

I neste kapittel presenterer vi hvordan vi gjennomførte kjerneaksjonen, feltarbeidet i aksjonsforskningen. Her har vi også lagt inn vår metarefleksjon over kjerneaksjonen.

5.1.2. Gjennomføring av kjerneaksjonen

Vi benyttet *Beckhards rammeverk for planlagt endring* (Beckhard og Harris 1987) jfr. figur 3 som utgangspunkt for kjerneprosessen vår. Data blir i hovedsak presentert i analysedelen da sidetallet vi har til rådighet for avhandlingen ikke gir rom for å presentere materialet to ganger.

Vi fungerte som forskere og prosessledere. Gitt de rammene vi fikk fra ledelsen, om at deltakerne ikke skulle pålegges mellomarbeid, ble vår rolle også å være tilretteleggere for å sikre progresjon. Det betydde at vi i tillegg til å evaluere hver samling og planlegge neste samling også påtok oss jobben å redigere prosessdokumentene mellom samlingene. I en av

gruppene, tok skoleledelsen denne oppgaven, men vi ga innspill til dem i forkant. Vi sendte ut dokumenter i forkant av samlingene og var godt forberedt. Vi avklarte rammene for neste samling i slutten av hver samling og avklarte igjen rammene i starten av hver samling. Vi la vekt på de ytre rammene i form av gode møtelokaler og at det var kaffe, vann og sjokoladeblandingen Twist tilgjengelig. I tillegg sørget vi for å være på plass i god tid før gruppene ankom samlingen. Dette kan kanskje sies å være normal høflighet, skikk og bruk, men vi har ikke alltid erfart at dette er på plass selv når vi kommer til møter.

Deltakerne møtte stort sett til rett tid og var for det meste fulltallige. Det virket som det var stor motivasjon for å delta. Samlingene la vi i skoledagen og for noen av deltakerne kom derfor starten tett opp til undervisning, noe som gjorde at de kom heseblesende inn i rommet. Vi lærte at de første minuttene måtte brukes til å *lande* mentalt, før vi kunne rette fokus mot selve aktiviteten. I slutten av hver samling gjennomførte vi en refleksjon over hva de hadde lært og om nytten av samlingen.

Første samling i november 2013 – Innramming av kjerneaksjonen

Første samling holdt vi for alle deltakerne samlet og målet var å ramme inn prosjektet. Begrep som aksjonsforskning, aksjonslæring og refleksjon ble definert for deltakerne. Vi brukte tid på å presentere plan og innhold for prosjektet som på forhånd var drøftet med ledelsen. Medforskerne fikk anledning til å komme med innspill.

Vi brukte mye tid både individuelt, i grupper og i plenum med å jobbe med mål for arbeidet og brukte post-it-lapper som verktøy i denne prosessen (Lerdahl, 2007). Vi brukte reflekterende team (Rennemo, 2006) både til å reflektere over våre roller og over medforskerrollen. Det å bli trygge på våre roller var viktig for våre medforskere, men like viktig var det kanskje å bli trygg på egen rolle i prosjektet. For de fleste deltakerne var det nytt å delta i denne typen utviklingsarbeid, og det å skulle være medforskere var en ukjent rolle. Formen var ukjent, og noen av verktøyene vi brukte var også ukjente for deltakerne. Vi inviterte til å lage en foreløpig visjon for de nye skolebibliotekene og den ble diskutert og justert. Deltakerne fikk utdelt ei refleksjonsbok som de fritt kunne bruke til å notere egne observasjoner, tanker og ideer i gjennom prosessperioden. Vi presenterte samtykkeerklæring og psykologisk kontrakt i slutten av første samling, rett før refleksjon over dagen. Samtykkeerklæringen tok for seg premissene for forskningsarbeidet som vi hadde presentert tidligere i samlingen og hvilke vilkår og rettigheter som lå til grunn for deres deltakelse. Den psykologiske kontrakten gikk ut på hvordan deltakerne kunne forvente at de andre deltakerne håndterte det som ble meddelt i dette arbeidet. Det som ble sagt skulle ikke formidles som utsagn navngitt ut til andre. Vi la også opp til at de ikke skulle bruke pc i løpet av samlingene uten når det var påkrevd. Dette syntes de var unødvendig strengt og ba oss om å ha tillit til at de ikke ville bruke pc til å lese epost. Etter at vi hadde drøftet innholdet i

psykologisk kontrakt justerte vi dette punktet. Til slutt brukte vi metoden reflekterende team (Rennemo, 2006) i refleksjonen over samlingens innhold og resultat.

Det første møtet gjennomførte vi etter ordinær skoledag. Medforskerne ga tilbakemelding på at dette var litt sent på dagen. De ønsket at videre aksjon skulle skje tidligere på dagen når de hadde mer energi. I refleksjonen vi hadde etter innrammingsmøtet ble det uttrykt at de syntes det var bra at det var så konkret, og at det var godt å komme i gang med tenkingen. Metarefleksjon oss imellom etter første samling er oppsummert under:

Innledende presentasjon syntes å ha blitt godt mottatt. Det var få motforestillinger mot psykologisk kontrakt. De var opptatt av å kunne stole på hverandre. Det var motforestillinger mot dette med «møteplikt» og mot forbud mot pc. De var positive til at vi var åpne om våre roller. Måten vi presenterte dette på, ved hjelp av refleksjon oss imellom, fungerte også bra. Arbeidsfordelingen oss imellom fungerte godt. Guri var flink til å sjekke forståelsen og stille ytterligere spørsmål for å være sikker på hva de mente og til å lede gruppen inn på riktig vei når de «sporer av». Trude var god på å få med seg mye i referatene.

Vi syntes ikke deltakerne var så aktive i det første møtet bortsett da de jobbet med målene. Vi opplevde nesten litt sånn avventende holdning. I oppsummeringen til slutt sa de at de nå skjønnte hva dette var og at de kjente de hadde lyst til å være med. Vi opplevde det var litt ukjent terreng at dette arbeidet også var forskning og bidrag til en masteroppgave. De lurte nok litt på hva deres oppgave skulle være, selv om vi formidlet at de kun skulle fokusere på aksjonen og være med og reflektere sammen med oss til slutt. Det ville være deres bidrag til forskningen. Var de litt tilbakeholdne fordi de ikke kjente hverandre så godt? Laboratoriet vi brukte som møterom var vanskelig å møblere, men det var det beste vil kunne få til på den skolen den dagen. Rammen rundt, med lys, sjokoladeblandingen Twist og kaffe var viktig. Det ble ytret ønske om flere pauser. Denne økten ble holdt på ettermiddag og da var nok folk slitne etter en lang dag med undervisning.

Andre samling i desember 2013 og januar 2014 – Kunnskapsutvikling gjennom kartlegging av ståsted

Målet med denne samlingen var å kartlegge dagens ståsted for innhold og utforming av skolebibliotekene i de fem skoleorganisasjonene. Samlingen gjennomførte vi som gruppeintervju, ledet av Guri, ut fra en intervjuguide som presenteres i vedlegg 1. Vi fulgte ikke intervjuguiden slavisk, men lot samtalene innenfor de temaene vi tok opp være nokså åpne, og stilte oppfølgingsspørsmål der dette var naturlig. Vi hadde fordelt ansvar under samtalene basert på vurderinger av hvilken stilling vi hadde i organisasjonen ellers, og på personlige egenskaper. Guri fikk ansvar som intervjuer og moderator, mens Trude hadde ansvar for å skrive referat. Hun tok rollen som moderator av og til når hun vurderte situasjonen slik at det kunne være nyttig med en justering, tilleggsinformasjon eller et oppfølgingsspørsmål. I tillegg gjorde vi opptak.

Til sammen gjennomførte vi fire ulike gruppeintervju for å få passelig store grupper. Første samtale ble gjennomført i desember 2013 med ledelsen. Dette var en prøvesamtale hvor vi fikk testet ut spørsmålene. Etter prøvesamtalen justerte vi noen av spørsmålene som vi så ikke fungerte. Vi gjennomførte to gruppeintervju for å få dekket opp barneskolene og et intervju for gruppen som

representerte ungdomsskolene. De ansatte ved barneskolene var egentlig invitert til et felles gruppeintervju, men så vidt mange meldte forfall i siste liten eller varslet ikke i det hele tatt, at vi måtte gjennomføre to samtaler.

Som oppvarmingsspørsmål i intervjuet ga vi deltakerne i oppdrag å tegne og beskrive skolebiblioteket sitt som et

dyr. Metaforer hjelper oss til å se nytt og tenke alternativer, og kan derfor brukes som grensesprengende verktøy (Rennemo, 2006:76). Å bruke en metafor kunne være et godt verktøy for å få i gang refleksjoner rundt dagens ståsted i de respektive skolebibliotekene. Dette syntes å være en uvant øvelse som medførte en del latter. Det kom fram mange ulike dyr som symboliserte deltakernes oppfattelse av skolebibliotekene ved egen skole.

Transkriberingen av gruppeintervjuene ble sammenstilt i et notat til deltakerne som vi presenterte i fjerde samling. Et utdrag fra dette notatet:

Skolene har avsatt liten ressurs til funksjonen som skolebibliotekansvarlig. Videre har ikke skolene noen nedfelt strategi om bruk av skolebibliotekene, bortsett fra at noen skoler har en form for strategi nedfelt i plan for leseopplæringen. Dette har ført til liten oppmerksomhet rundt opplæring av ansatte og elever i bruk av skolebibliotekene. En tenking om hvordan læringssynet ved skolen påvirker bruken av skolebiblioteket er fraværende. Skolebiblioteket blir i liten grad brukt i andre fag enn norsk og delvis engelsk. IKT-opplæringen er ikke koblet til skolebiblioteket. Skolene har liten oppmerksomhet rundt mulighetene til å søke i base og søke etter digitale kilder. De digitale kildene er ikke koblet til skolens bibliotekbase. De har i liten grad oversikt over digitale media. Skolen holder seg også med flere typer samlinger og har ulike registre, digitale og papirlogger, for å holde styr på disse samlingene. Ved enkelte skoler blir skolebiblioteket brukt som sosial møteplass, mens det ved andre skoler ligger lite sentralt og delvis er låst. Funksjonaliteten blir vurdert som svært varierende.

Presentasjon av noen av bibliotekdyrene:

Pinnsvin – spriker veldig. Ikke fullverdig.

[...] dyret er veldig urolig av seg, fordi det er mye uro rundt det. [...] kan kalle det her, et kaosdyr.

Burugle. Vi har et lite trangt bibliotekrom bak låste glassdører.

Putedyr som ikke har bein og er på en plass det, som smiler, fordi der er det koselig og fint å være. Men så har det noen sånn veldig lange sånne armer eller følehorn, som går til klasserommene med noen bøker [...]

En kombinasjon av kenguru og ei ugle. [...] Ugla er samlingen av mye [...] mens kenguruen symboliserer at jeg er utrygg på hvor systematisk vi greier å være, så kenguru fant jeg som et bilde på noe som hoppet og spratt litt.

Fra kartleggingen av ståsted i gruppeintervjuene

Vårt inntrykk var at spørsmålene fikk dem til å tenke. De hadde ikke svar på alt vi spurte om. To av gruppene håndterte det med å spissformulere seg, noe som vakte latter hos de andre og gjorde stemningen lettere. Da vi ba deltakerne si noe dette i den siste samlingen, sa de at disse gruppeintervjuene til en viss grad hadde vært ganske utfordrende for dem: «[...] For at det var en del spørsmål der som jeg ble fryktelig overrasket over og som jeg tenkte at det her har jeg aldri hørt om og aldri diskutert eller, og det er jo ikke noen god følelse [...]»

Metarefleksjonen oss imellom etter andre samling er oppsummert på følgende måte:

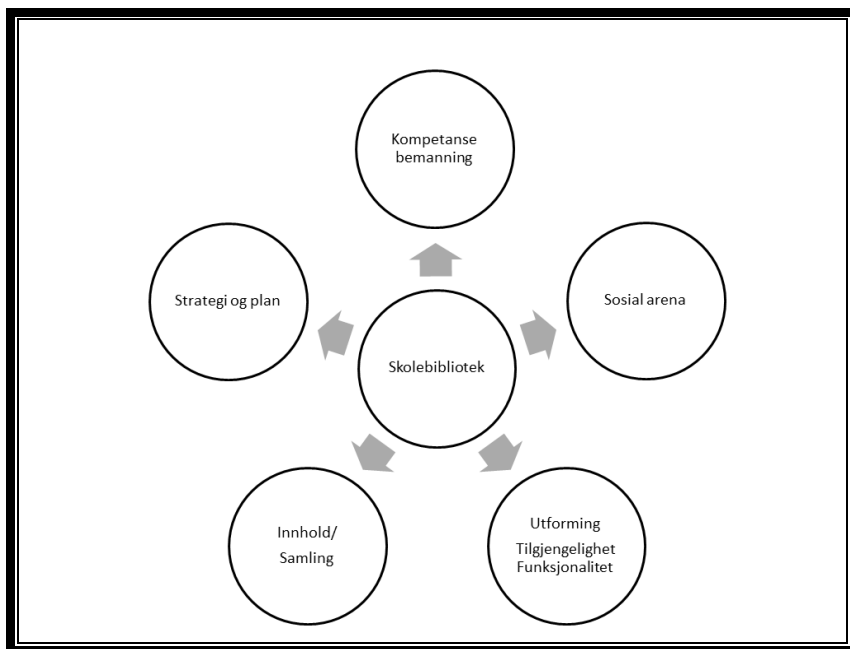
Vi så at det var et interessant, overraskende og kreativt grep å tegne bibliotekdyr. Dette ufarliggjorde det å begynne å beskrive eget bibliotek. Vi mente å se at bibliotekdyrene lignet oppsummeringen av det totale funnet. Det ble like mye gruppesamtale som intervju og samtalen fungerte greit. Veileder hadde foreslått workshop, men de øvrige samlingene fungerte mer som workshops og derfor var det greit å gjennomføre kartleggingen som gruppeintervju. Det var lurt å gjennomføre prøveintervju med lederne. Guri kjente, som intervjuer, at hun måtte styre mer i kommende samtaler enn hun gjorde i første samtale. Hun lot dem snakke litt for lenge om ting som ble litt på siden av det vi spurte om. Det ble også litt lite tid til refleksjon over økten til slutt. Spørsmålene ble justert noe. Et gruppeintervju med deler av barneskolegruppen ble gjennomført med deltakere fra kun en skole. Vi mistet da dynamikken i samtalen, som input fra flere skoler gir. De hadde ulikt ståsted, så det ble jo ulike perspektiv, men erfaringen fra forskjellige skoler manglet. Vi opplevde at de var veldig åpne og brukte humor. Det tyder på at rammen ikke var for stram. Noen av spørsmålene hadde de ikke svar på. Vi opplevde at vi utvidet forståelsen av hva et skolebibliotek kan være, gjennom disse spørsmålene.

Tredje samling i januar 2014 – Kunnskapsutvikling gjennom befarung

I januar gjennomførte vi befaringer til andre skoler som hadde utmerket seg blant annet gjennom deltakelse i *Program for skolebibliotekutvikling*. Selv om vi strevde med å finne en ungdomsskole som kunne vise til beste praksis i noenlunde nærhet til vår kommune, så valgte vi likevel å besøke en ungdomsskole med denne gruppen, da dette var etter ønske fra skoleledelsen. Målet med befaringene var å åpne opp for nye framtidbilder for å bidra til å kunne definere ønsket framtidig tilstand når vi bruker *Beckhards rammeverk for planlagt endring* (Beckhard & Harris, 1987) jfr. figur 3.

Vi hadde sendt inn spørsmål til de skolene vi besøkte i forkant basert på kartleggingen av skolenes ståsted. I tillegg hadde vi satt av god tid til spørsmål og tid til å se skolebibliotekene. Vi hadde ikke bedt om å få se skolebibliotekene i bruk, og dette påpekte deltakerne i etterkant var et savn. Rektorene ved de skolene vi besøkte hadde forberedt seg godt og vi fikk møte sentrale aktører i arbeidet med skolebiblioteket. Den første skolen barneskolegruppa besøkte hadde senket temperaturen helga i forkant, så etter en time satt alle med yttertøyet på, men de tok det med fatning og det ødela ikke stemningen. Vi fikk servert lunsj under befaringen og vi fikk disponere møterom så lenge vi ønsket.

Sjokoladeblandingen twist hadde vi naturligvis med oss, noe som både hjelper på blodsukkeret og tungebåndet! På slutten av befaringen hadde vi satt av tid til refleksjon over hva de hadde lært og hvordan samlingen hadde fungert. Til refleksjonen om hva de hadde lært, presenterte vi et tankekart som vist nedenfor. Det inneholdt en del nøkkelfunksjoner man kan tenke seg at et bibliotek inneholder, og som også var de fem områdene vi undersøkte i gruppeintervjuene: Utforming/Tilgjengelighet/ Funksjonalitet, Innhold/Samling, Kompetanse/ bemanning, Strategi og plan samt Sosial arena.



Figur 4 Tankekart med nøkkelfunksjoner i et skolebibliotek (selvprodusert)

Vi ba deltakerne bruke tankekartet til å tenke igjennom hva de hadde sett/hvilke idéer de hadde fått under befaringen innenfor disse områdene, og hva de tenkte om dette.

På slutten av tredje samling formidlet vi hvilke deler av boka «Opplevelse, oppdragelse og opplysning» av Hoel et al. (2008) vi ville anbefale dem å lese til neste samling. Dette er ei fagbok om skolebibliotek som forener den pedagogiske tenkningen i læreplanverket og bibliotekfaget. Vi påpekte at det ikke var en plikt å lese men et ønske fra vår side. Dette skulle vise seg å bidra til noen utfordringer i påfølgende samling.

Metarefleksjon oss forskere imellom etter tredje samling:

Befaringen til barneskolen var vellykket, etter vårt syn. Vi nådde målet vårt, utnyttet tida godt, fikk det vi hadde bestilt fra de skolene vi besøkte og fikk veldig mye ut av dagen. Vi besøkte en ressurskole, som etter vår mening, holdt mål. Refleksjonsøkten på slutten av dagen fungerte også. Vi delte først i tre grupper hvor de skulle reflektere individuelt og så i team og deretter tok vi en refleksjon i plenum. Mange bidro, noen bidro mindre enn andre. Vi ble enige om at det måtte vi være bevisst senere. Befaringen til ungdomsskolen var mindre vellykket.

Det var som forventet. Den ungdomsskolen holdt ikke kvalitativt mål ut fra vår forkunnskap. Det var likevel læring i befaringen. I ungdomsskolegruppen var de rimelig aktive alle sammen under refleksjonen. Noen snakket mindre enn andre, men tok ordet uten å bli oppfordret til det. Læringen fra denne skolen gikk mer på hva det er som ikke fungerer i utvikling av skolebibliotek. Ved den skole vi besøkte, hadde de gode intensjoner, men de hadde ikke fått det helt til enda. Vi ble enige med våre medforskere om å vise ungdomsskolegruppen eksempler fra ulike skoler i starten av fjerde samling for å bøte på dette.

Fjerde samling i februar/mars i 2014 – Kunnskapsutvikling og tegning av framtidssbilde

Fjerde samling med skolene holdt vi i februar for barneskolegruppen og i mars for ungdomsskolegruppen. Målet var å definere ønsket status i framtida, jfr. figur 3 *Beckhards rammeverk for planlagt endring* (Beckhard & Harris, 1987). Først i møtet presenterte vi våre funn fra kartleggingen av ståstedet i gruppeintervjuene og refleksjonen etter befaringsene. Deltakerne fikk anledning til å korrigere inntrykket vi hadde. Deretter la vi opp til en refleksjon over det de hadde lært av å lese anbefalt litteratur. Det var her vi merket at vi hadde bommet med opplegget. Kun et fåtall, om noen, hadde lest litteraturen. Vi gjorde det beste ut av det og hentet fram sider i litteraturen som kunne modellere hvilket nivå skolebibliotekene kunne ligge på og en modell for hvordan skolebibliotekene kunne brukes i utvikling av gode pedagogiske undervisningsopplegg. Dette syntes vi fungerte. Våre medforskere reflekterte godt rundt modellen over hvor deres skolebibliotek befant seg, og over hvilket nivå de skolebibliotekene vi besøkte befant seg på.

Samlingen for barnetrinnet holdt vi på en barneskole i vår kommune som hadde deltatt i *Program for skolebibliotekutvikling*. Vi la derfor inn i programmet informasjon fra denne skolen om hvordan de hadde jobbet med skolebiblioteket sitt, og med befarings av biblioteket. Denne skolen hadde et sentralt plassert bibliotek som til fulle viste at det var i aktivt bruk. Møterommet vi disponerte, lå vegg i vegg med biblioteket og vi fikk derfor se biblioteket i bruk av elever og ansatte. For prosjektgruppen for ungdomsskolene hadde vi som alternativ laget en presentasjon om temaene: «Hvordan jobbe med faglitteratur? Eksempler fra ulike skoler som har deltatt i *Program for skoleutvikling*.» og «Hvordan tilrettelegge og organisere søk i digitale kilder? Eksempler fra ulike skoler/bibliotek.» Disse temaene hadde prosjektgruppen selv bedt oss om å få mer kunnskap om i refleksjonen etter befarings i tredje samling. Samlingen for ungdomstrinnet holdt vi i møterom på rådhuset etter endt undervisning.

Så skulle vi definere ønsket status i framtida. Vi presenterte glansbildemetodikken som Utdanningsdirektoratet (2012) anbefaler i skolebasert utvikling og viste dem malen som vist i tabellen nedenfor, hvor det var forhåndsutfyllt noen eksempler på målformuleringer.

Tabell 1 Mal for utforming av glansbilde (selvprodusert)

Visjon for skolebiblioteket:	
<i>Læringsrommet i hjertet av skolen</i>	
<i>-en integrert del av den pedagogiske virksomheten</i>	
Målformulering	Kjennetegn på måloppnåelse

Medforskerne brukte tid på å lage målformuleringene. De skulle videre skrive ned kjennetegn på at dette målbildet var nådd. Barneskolegruppen ble delt i tre, slik at ledelsen jobbet for seg og de øvrige ansatte jobbet i to andre grupper. Ungdomsskolegruppen som var bare fem, satt samlet i en gruppe. Vi observerte at de diskuterte godt rundt bordene. De ga gode tilbakemeldinger på denne måten å arbeide på. Blant annet ble det sagt at dette var befriende, for de trengte ikke å tenke innenfor rammen av dagens økonomi og organisering. Til slutt hadde vi en refleksjon over hvilken læring samlingen hadde gitt og form og innhold i samlingen.

Metarefleksjon oss forskere imellom etter fjerde samling:

Refleksjonen over det de hadde lest fungerte ikke etter planen. Her fikk vi liten respons og det tydet på at de ikke hadde lest stoffet. Vi tilpasset refleksjonsøkten ved å vise til konkrete sider i boka, leste opp deler og ba dem reflektere over dette. Dette syntes å fungere. Vi kunne hatt mer læring ut i fra denne litteraturen om vi hadde forberedt formidling av den. Det hadde vi imidlertid ikke tidsrammer til. Glansbildearbeidet ble, etter vår oppfatning, godt mottatt. I ungdomsskolegruppen var det en gryende refleksjon om at arbeidet med skolebibliotek måtte kobles til arbeid med læringssyn og pedagogisk plattform. Ungdomsskolegruppen fikk innføring i andre skolers praksis hva gjelder arbeid med digitale kilder og skolebibliotekets funksjon i fagplanarbeid. Dette ble også godt mottatt.

Femte samling i mars 2014 – Lage en plan for videre arbeid

Målet for femte samling var å lage en strategi for hvordan vi skal utvikle skolebibliotekene fra dagens ståsted til ønsket status i framtida. I *Beckhards rammeverk for planlagt endring* (Beckhard & Harris, 1987), jfr. figur 3 er dette kalt: Vurdere nåværende tilstand med framtidig tilstand for å fastslå hvilke tiltak som må iverksettes.

I perioden mellom fjerde samling, hvor de hadde jobbet med glansbilde, og femte samling hvor de skulle jobbe med plan, gikk vi, som prosessledere, gjennom glansbildene til de to gruppene. Gruppene hadde, etter vårt syn, vært for utydelige i å presentere ønsket tilstand

på en del områder. Delvis hadde de skrevet ned tiltak og ikke ønsket framtidig ståsted. Det var også områder, som vi mente hadde utviklingspotensial, som de ikke hadde tatt med. Vi laget derfor et utkast til endret glansbilde hvor vi hadde omformet/tolket en del tiltak over til å være glansbilder. Våre endringsforslag fremgikk tydelig av dokumentet. Dette presenterte vi i starten av femte samling. Utkastet til endret glansbilde, hadde vi lagt inn i mal for utforming av handlingsplan for utvikling av skolebibliotekene som presenteres nedenfor. Vi hadde gjort et valg om å utvide malen som inneholdt målformuleringer og kjennetegn på måloppnåelse til også å inneholde en kolonne med «Tiltak i prioritert rekkefølge», en kolonne med frist for gjennomføring og en kolonne med «Ansvarlig».

Gruppene fikk i oppgave å vurdere våre forslag og gjøre dokumentet til sitt. Vi fikk tilbakemelding på at de syntes det var bra at vi hadde utfordret dem på den måten, og i arbeidet omformet de glansbildet til en konkret handlingsplan.

Tabell 2 Mal for utforming av handlingsplan for utvikling av skolebibliotek (selvprodusert)

Visjon for skolebiblioteket:				
<i>Læringsrommet i hjertet av skolen</i>				
<i>-en integrert del av den pedagogiske virksomheten</i>				
Målformulering	Kjennetegn på måloppnåelse	Tiltak i prioritert rekkefølge	Frist for gj.f.	Ansvarlig

I vår refleksjon etter fjerde samling, endret vi innholdet i aksjonsdesignet for femte samling, og la inn deler av SWOT-analyse. Denne endringen ble gjort på intuisjon. Beslutninger er ofte basert på en fornemmelse av noe, på intuisjon og på å bruke alle sanser i situasjonen (Gladwell, 2005 i Gotvassli, 2011). Vi hadde en magefølelse for at det var en mulig svakhet i designet, fordi vi ikke hadde drøftet og bevisstgjort våre medforskerne om årsakene til dagens ståsted for skolebibliotekene. Bevissthet om hindre i skoleorganisasjonene kan bidra til en suksessfull endringsprosess. Vi la derfor inn en refleksjon om hvilke hindre og hvilke muligheter de kan komme til å stå overfor når de skal iverksette planen. Først reflekterte de hver for seg, deretter i plenum.

Barneskolegruppen kom langt i å lage planen i løpet av femte samling.

Ungdomsskolegruppen fikk satt opp tiltakene, men fikk ikke satt opp frister og ansvarlige. I perioden mellom femte og sjette samling jobbet lederne for barneskolene videre med handlingsplanen. De hadde etablert ledermøter på tvers av skolene som gjorde dette arbeidet mulig. Vi som prosessledere jobbet videre med ungdomsskolegruppens plan og vi

laget forslag til frister og ansvarlige. Ungdomsskolene hadde på det tidspunktet ikke etablert felles ledermøter som kunne ta tak i dette og rektor deltok ikke i aksjonsforskningsprosjektet. Metarefleksjonen oss forskere imellom etter femte samling, ga oss følgende:

Deltakerne hadde jobbet godt med planen. De fikk sammenhengen mellom kjennetegn på måloppnåelse og tiltak til å fungere og klarte å justere innholdet i de to kolonnene. Vi var fornøyd med å ha lagt inn en refleksjon over hindre og muligheter.

Sjette samling i mars og april 2014 – Oppsummering og evaluering av hele prosessen

Dette var den siste samlingen med gruppene og den holdt vi ved en av skolene. Vi valgte å kjøre en egen samling for barneskolegruppen og en egen for ungdomsskolegruppen. Barneskolegruppen tok med de lederne som ikke hadde deltatt i prosessen på første del av samlingen. Dette var også planlagt for ungdomsskolegruppen, men der fikk vi forfall i fra ledelsen rett før møtet. Målet med denne samlingen var todelt. Vi skulle presentere planen for ledelsen og ha en samtale om veien videre. Videre skulle vi evaluere hele prosessen som et bidrag til vår forskning.

I forkant av denne samlingen hadde vi bearbeidet forslagene videre og oversendt endringsforslagene til gruppene. Fra lederne som deltok i barneskolegruppen fikk vi en justert versjon som ble lagt til grunn i samlingen. I ungdomsskolegruppen la vi vår bearbeidede versjon til grunn for gjennomgangen. Denne gruppen hadde ikke satt opp frister for gjennomføring av tiltakene. Det jobbet de med i denne siste samlingen. Begge gruppene hadde en runde med gjennomgang av det konkrete planforslaget. De gjorde noen korrigeringer. Begge gruppene snakket om hvordan de skulle ta ansvar for å føre dette arbeidet videre inn i skolene. Da samlingen var ferdig hadde også ungdomsskolegruppen slutført planen sin.

I siste del av samlingen reflekterte deltakerne over hva de hadde lært av prosessen og hvordan de hadde opplevd hele aksjonen. I forkant av samlingen hadde vi sendt ut en kort oppsummering av hva som var målet med hver samling, hvor vi hadde vært, hva vi hadde gjort og hvilke verktøy vi hadde brukt. Dette var ment som en hjelp til å huske hver samling. Det var en god tone i refleksjonen og i barneskolegruppen brukte de igjen humor og metaforer for å understreke hva de ville fram til. Metarefleksjonen etter sjette samling ble oppsummert i eget notat:

Vi kjente vi hadde fått mye godt stoff å arbeide med. Vi hadde fått mer fra barneskolegruppen enn fra ungdomsskolegruppen, kanskje på grunn av at barneskolegruppen var flere og at det dermed var flere å spille på under refleksjonen. Vi ble slått av hvor flinke de var til å sette ord på egen læring og egne opplevelser av prosessen. Vi fikk tilbakemelding om at det hadde kjentes ugreit at vi hadde lagt opp refleksjon over lest litteratur i fjerde samling. Vi fikk tydelig se misforholdet mellom vår forventning og deres muligheter til å møte forventningene. De

hadde følt en sterk forventning fra oss om at de skulle ha lest, samtidig som vi tidlig hadde sagt vi ikke forventet mellomarbeid. Begge gruppene ga oss tilbakemelding om at de var fornøyde med plandokumentene og med prosessen som sådan.

Underveis i kjerneaksjonen startet vi prosessen med å skrive masteravhandlingen. Skriveprosessen presenteres i neste kapittel.

5.1.3. Skriveprosessen

Parallelt med gjennomføring av aksjonsforskningen leste vi litteratur om teori, metode og «state of the art» og gjorde notater til bruk i avhandlingen. Dette materialet drøftet og reflektert vi over i møtene vi hadde i forskeraksjonen vinteren og våren 2014. Skisse til innholdsfortegnelse for avhandlingen utformet vi i slutten av mars. Etter at vi avsluttet samhandlingen med våre medforskere, startet vi analysearbeidet og skriveprosessen. I analysen og avhandlingen valgte vi å bruke fortellingsanalyse som metode.

Å skrive en aksjonsforskningsavhandling er i seg selv en handling som skaper læring og i seg selv et aksjonsforskningsprosjekt (Coghlan og Brannick, 2010). Det kan vi til fulle underskrive på. Det var en overveldende oppgave å gyve løs på det omfattende materialet vi hadde skaffet oss gjennom kjerneforskningen. Hvor skulle vi begynne? Og i hvilken form skulle vi presentere analysen og tolkningen av denne? For begge ble det forløsende å lese Dahles råd; det er bare å begynne et sted, det er ikke så nøye hvor (Dahle, 2000). Guri lot seg også inspirere av Lie som sier at man må finne sin egen stemme, våge å utfordre sjangeren og finne sin egen personlige stil (Lie, 2000). Vår veileder hadde gitt oss råd om å la dataene «snakke til oss». Vi tolket dette slik at det var viktig å finne det som trigget oss i datamaterialet.

Problemstillingen var ved starten inndelt i fire forskningsspørsmål som vi etter råd fra veileder reduserte til to forskningsspørsmål for å avgrense oppgaven, og fordi vi merket at det var vanskelig å skille hva som skulle analyseres og drøftes under hvert av forskningsspørsmålene. De to forskningsspørsmålene analyserte vi hver for seg. Deretter foretok vi en samlet drøfting av resultatene sett i lys av problemstillingen.

I løpet av kjerneaksjonen fikk vi tilgang til en stor mengde data, gjennom referat og transkriberte opptak av gruppeintervju og -samtaler og refleksjonsøker, egne notater og egen refleksjon. Denne datamengden skulle vi deretter analysere og drøfte. Perioden april til juni var avsatt til analyse og drøfting. Erfaringen er nok at vi burde lest mer på høsten og skrevet skissene til teori og metode før igangsetting av kjerneaksjonen. Selve kjerneaksjonen var så krevende å planlegge og gjennomføre i seg selv, at lesing av litteratur ble skadelidende.

Vi prøvde oss fram med ulike måter for å analysere materialet. Vi laget underveis i kjerneaksjonen en sammenstilling av funn fra gruppeintervjuene og refleksjonene etter

befaringene. Disse sammenstillingene av funn presenterte vi for prosjektdeltakerne i samling fire og ba om tilbakemelding på om de hadde samme forståelse som oss. Dette er det Carlsen (2006) kaller simultan samarbeidende læring som går ut på å ha en refleksjon i etterkant av intervjuene hvor forsker og de som blir intervjuet sammen diskuterer de foreløpige funnene. I siste samling, hadde vi en refleksjon over hele prosessen og mulighet for å komme med innspill til andre måter å gjøre det på. Vi signaliserte da at det kunne være aktuelt å sende avhandlingen til deltakerne før den ble ferdig for å få deres vurdering av holdbarheten av hovedfunnene. Vi kodet referat og intervju med farger for å sortere utdrag av tekst i forhold til de fire forskningsspørsmålene som etter hvert ble justert til to. Etter analysen og skiving av denne skulle vi tolke resultatene. Fortolkning er et vesentlig trekk ved kvalitativ analyse. Dette innebærer å se de ulike delene i materialet i lys av andre deler og i lys av helheten i datamaterialet. Man snakker ofte om den hermeneutiske sirkel hvor all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke, og vår egen forforståelse. (Johannessen et al. 2010). Data og datainnsamling blir påvirket av forskerens erfaringer, teoretisk forutinntatthet, interesser og kulturell bagasje. Tolkning er i stor grad implisitt sier Carlsen(2006). Simons (2009) skriver at hver forsker må finne sin vei i tolkningsprosessen selv om man bruker kjente strategier. Og selv om det er mulig å skille mellom analyse og tolkning, så er det et samvirke mellom disse i de ulike fasene. Simons (2009) påpeker at data ikke snakker, det er det forskeren som gjør, og det finnes flere måter å presentere analysen og tolkningen på. Teksten bør ifølge Simons (2009) ha en klar historie og være datarik og inneholde deltakernes vurdering og deres perspektiv. Carlsen (2006) skriver om forskning som dialog. Han bruker begrepet *dialogize*. Carlsen (2006) hentet inspirasjon fra Bakhtin (1981) og skriver at forskning foregår innenfor ulike former for dialog. Blant annet: Dialog med tidligere forskning og forskningstradisjoner, med informanter og feltet, med leseren og potensielle brukere av forskningen, samt dialog med teksten i en hermeneutisk prosess.

Vi hentet inspirasjon Carlsens og Simons beskrivelse i vår inngang til analyse og drøfting. Fordi *drøfting* er et mer anvendt begrep i masteravhandlinger, valgte vi å bruke dette begrepet istedenfor *tolkning*. Vi valgte å presentere analysen av datamaterialet vårt som en fortellingsanalyse. Fortellingsanalyser framhever hvordan personer skaper mening til begivenheter i sitt liv ved å sette hendelsene i en tidssammenheng (Czarniawska, 2006 i Thagaard, 2009). Thagaard (2009) beskriver at fortellinger kjennetegnes ved at den som forteller, formidler en forståelse av sammenhenger mellom de hendelser hun beskriver, men vi la vekt på å presentere et rikholdig utvalg av sitater for at deltakernes stemme skulle tre tydelig fram i analysen.

I neste kapittel gjennomfører vi analyse og drøfting av aksjonsforskningsprosessen, som vi har presentert i dette kapitlet.

6. Analyse og drøfting

For å svare på problemstillingen analyserer og drøfter vi først forskningsspørsmål 1 og 2 hver for seg før vi drøfter funnene herfra i lys av problemstillingen. Forskningsspørsmålenes karakter har gjort at vi har valgt ulike måter å tilnærme oss analysen av materialet. Dette har vi gjort rede for i innledningen til analyse av de ulike forskningsspørsmålene.

6.1. Forskningsspørsmål 1: Hvilken betydning har skoleledelsen i endringsprosessen?

Skoleledelsen sin rolle i endringsprosessen var noe vi ønsket å se spesielt på i vårt masterarbeid fordi ledelsens rolle i endringsarbeid trekkes fram av mange forskere (Amabile, 1998, Stacey 2008, von Krogh et al., 2001). Vi ønsket å gå nærmere inn på hvilken betydning ledelsens holdninger til skolebiblioteket og dette prosjektet hadde for utfallet av endringsprosessen ved både å se på hva ledelsen selv uttrykte om dette, men spesielt ta for oss hva de ansatte sa om det.

6.1.1. Analyse og drøfting

Med utgangspunkt i kartleggingen av ståsted ved oppstart, analyserer vi først ledelsens holdninger til og kunnskap om skolebibliotek i relasjon til hva de øvrige deltakerne hadde oppfattet som ledelsens holdning til og kunnskap om skolebibliotek i forkant av prosessen, og hvordan deltakerne i lys av dette vurderte mulighetene for endring av skolebibliotekenes rolle i skolens pedagogiske virksomhet. Deretter analyserer vi hvordan ledelsens initiativ til og deltakelse i endringsprosessen påvirket de øvrige deltakerne, og drøfter så hvordan dette hadde betydning for endringsprosessen.

Fra strømbrydd til glansbilde

Strømbrydd

I gruppeintervjuene som kartla ståsted, så vi på holdninger til og kunnskap om skolebibliotek. Vi stilte også spørsmål om læringssyn var drøftet ved skolen og om det hadde betydning for bruken av skolebibliotekene. Hoel et al. (2008) påpeker at skolens læringssyn har betydning for hvordan skolen velger å bruke skolebiblioteket. «*Vi gjør jo ikke noe annet nesten.*» var svaret vi fikk fra en av lederne på spørsmål om læringssynet har vært drøftet blant personalet. Ledelsen selv mente at skolens læringssyn ble diskutert hele tiden. Samtidig viste gruppeintervjuene med de øvrige ansatte at de mente skolene ikke hadde noe felles læringssyn som var godt kjent blant lærerne, selv om det hadde vært diskutert blant personalet. Noen skoler hadde diskutert voksenrollen i forbindelse med arbeidet med læringsmiljø, men ikke hvilket elevsyn de hadde og hvilket syn de hadde på elevenes læring. Her mente de at det var lærernes individuelle syn som var mest rådende. Dette ble bekreftet av deltakerne i samling fire da vi la fram våre funn fra gruppeintervjuene for å få korrigeringer på disse.

Videre stilte vi spørsmål i gruppeintervjuene, om hvilken betydning skolens læringssyn hadde for bruken av skolebibliotek. For en del skoleledere var det ingen kobling mellom skolens læringssyn og bruken av skolebiblioteket. «*Der tror jeg vi kan si at det er strømbrudd*», utbrøt en av lederne etter en lengre tenkepause til dette spørsmålet, men flere av lederne mente at det kom tydelig fram i skolens lesesatsing. I gruppeintervjuene med deltakerne som representerte de øvrige ansatte, uttrykte de at en tenking om hvordan læringssynet påvirket bruken av skolebiblioteket var helt fraværende. Det var opp til den enkelte lærer hvordan man brukte skolebiblioteket. Enkelte mente at slik det er i dag, kan ikke bruken av skolebibliotek være koblet til læringssynet: «*Biblioteket har ikke vært en del av den diskusjonen. Det er ikke så tilgjengelig. Det er ikke brukt så mye ressurser på det at det kan være en del av læringssynet.*»

På spørsmål om hvilke signaler skoleledelsen ga om betydningen av skolebibliotek, mente ledelsen ved en del av skolene at de ga signal om at biblioteket var viktig gjennom lesesatsingen. Ved andre skoler hadde de ikke like tydelig lenke mellom lesesatsingen og bibliotek. De andre deltakerne hadde forstått at lesesatsingen var viktig, men noen påpekte at SOL-litteraturen (SOL =systematisk observasjon av lesing) sto på et eget sted og ikke var integrert i biblioteket. En uttrykte det slik: «*Vi skal jo motivere til lesing i alle fag. Vet ikke akkurat om det blir bruk av biblioteket så mye likevel, selv om vi skal gjøre det.*»

På spørsmål om hvilken strategi skolen hadde for bruk av skolebibliotek i sin pedagogiske virksomhet mente ledelsen at skolebiblioteket var en del av skolens virksomhetsplan og fagplaner, mens de andre informantene sa at skolene ikke har noen strategi: «*Det er ikke noen felles, altså, når du sier skolens strategi så, ja, da vil jeg si at det er ingenting. Det er opp til hver lærer hvordan man bruker det, det er ikke noe felles tanke om sånn og sånn. Jeg synes ikke det nei. Den er i hvert fall ikke synlig.*» Ledelsen ga uttrykk for at de var klar over at det er et stort potensiale for forbedring av skolebibliotekene, men flere skoleledere uttrykte at biblioteket var integrert i planer, noe de ansatte altså ikke ga uttrykk for. Ved noen av skolene hadde de en plan som viste når klassene kunne bruke skolebiblioteket, men kun en av skolene hadde timefestet skolebibliotekbruk i alle klasser. De øvrige ansatte sa at skolebiblioteket ikke var en del av virksomhetsplanen eller av fagplaner, bortsett fra plan for norskfaget. De som hadde det i norskfaget uttrykte det på følgende måte: «*Tydeligst er det jo i norsk da. Et visst system har vi vel på det i norsk [...]*» På oppfølgingsspørsmål om det var skolens strategi eller lærerens strategi i norsk fikk vi følgende svar:

Blir skolens når man planlegger en plan og så går ut i fra den da, at man skal innom biblioteket så og så mange ganger og låne bøker, og setter av timer til det i uka, til lån av bøker, så blir det en skolens strategi da. Eller om trinn, at det er trinnets strategi eller, det er litt forskjellig fra trinn til trinn, men man er jo gjennom samme løpet, stort sett. Så det er en slags skolens strategi, men hvor bevisst den er, det er jeg litt usikker på.

Deltakerne påpekte at dette prosjektet må bidra til å få biblioteket bedre integrert i planene.

De ansatte uttrykte i gruppeintervjuene at ledelsen ikke hadde hatt fokus på skolebibliotekene: «Her på huset så, vi snakker jo ikke om biblioteket. Det er altså noe vi har konkludert med at det er alt for lite og dårlig plassering og så er det låst. Og da er det opp til hver enkelt.» Spørsmålet om hvordan man skal styrke skolebibliotekene hadde vært tema på noen av skolene, uten at det hadde ført til endringer: «Vi er skjønt enige om at vi trenger et godt bibliotek, men vi har ikke noen diskusjoner rundt hvordan vi skal få til å bruke det.» Eller som en annen sa: «Sier det er viktig, men ser ikke noe av det.» En av lederne påpekte at skolen nettopp hadde kuttet i bokbudsjettet til skolebiblioteket på grunn av økonomiske innsparinger. Denne lederen innrømmet at det er et paradoks at skolebiblioteket ikke er prioritert mer i lys av at skolene har så sterk fokus på lesing:

Jeg vil jo gjerne svare ja, og vi har jo fokus på lesing og vi har veldig fokus på at skolen vår er god på lesing og vi skal ha gode resultater i lesing, så vi har på en måte det målet veldig klart, men vi har ikke knyttet det direkte opp imot at det er biblioteket som brukes, men at lesing er viktig og at vi skal lese, det har vi veldig uttalt. Det er oppe til, til hva skal jeg si til bords ofte, ja, men vi har ikke sagt direkte, og at, fordi at det er viktig at vi skal lese så skal vi bruke skolebiblioteket, det tror jeg ikke er sagt i det hele tatt omtrent.

Ledelsen ved noen av skolene sa de har styrket skolebibliotekene med flere personaltimer enn det var tidligere, og hevdet at de slik signaliserte at de mente biblioteket var viktig. De øvrige deltakerne påpekte at fordi det var satt av så liten ressurs til skolebibliotekene på skolene, var skolebibliotekansvarlig en lite attraktiv funksjon. Saggar (2011) sier at skolebibliotekaren innehar en nøkkelrolle som forandringsagent i arbeidet med å forankre skolebiblioteket i det pedagogiske arbeidet. Kartleggingen viste at det var lite formalkompetanse ute i skolene da det ikke fantes utdannede skolebibliotekarere. De ansatte hadde liten kunnskap om bruk av skolebibliotek. Det var også lite realkompetanse hos den som har skolebibliotekansvaret, da funksjonen på flere skoler ble rullert mellom ansatte. De som hadde funksjonen, var ofte spesielt interesserte og ønsket å gjøre noe med skolebibliotekene. En av skolene hadde en med formell skolebibliotekkompetanse, men denne ble ikke brukt.

Ved oppstart av prosjektet sa altså skoleledelsen at de var positive til skolebiblioteket, og de mente også at de ga signaler om at det var viktig. De var likevel klar over at det var et betydelig forbedringspotensial. De øvrige informantene sa at ledelsen var velmenende og positive til skolebibliotek, men ledelsen prioriterte det ikke med ressurser og dermed skjedde det ingenting.

Ja, rektor har uttalt at biblioteket er viktig, men kanskje spesielt med tanke på når vi kommer på den nye skolen da, at skolebiblioteket skal [vår understreking] være viktig i alle fall. Det har jeg oppfattet. Men det er vel litt på vent sånn som det er akkurat nå. Det er vel det. Venter til vi kommer på nyskolen.

Det var en frustrasjon over tingenes tilstand å spore i uttalelsene hos de ansatte. En sa: «*Det er aldri snakk om det.*» hvorpå en annen sa: «*Føler at ledelsen er velvillig, men det skal mye mer til.*» En tredje uttrykte seg slik:

Litt som det er i dag, så er det jo det altså, for vi har jo ikke noe åpningstid sant, så det må være en helt annen tilgjengelighet for at vi skal lykkes, tror jeg. Så om vi mener noe med satsingen, så må det faktisk være kanskje et menneske som har en større del av jobben sin på det biblioteket, altså. Det går ikke med den der totimersvarianten. Det blir for tynt. Det er ikke på en måte drøftet, hvilke funksjoner som skal på plass da.

Både hos ledelsen og de øvrige informantene kom det fram et tydelig ønske om å utvikle skolebibliotekene, men hvordan det skulle bli og hvordan dette skulle la seg gjøre, var etter vår oppfatning, fortsatt uklart for dem. Vi merket en entusiasme hos flere av informantene over at det endelig var blitt et tema, men samtidig en litt avventende holdning da de visste at skolene totalt sett ikke får mer ressurser enn i dag:

Det der blir jo veldig bestemt av hva en skole mener bibliotek skal brukes til da. Straks man begynner å ta av ressurs, så går det av undervisningsressurs. Du får jo ikke noe særegen ressurs for å drive skolebibliotek. Du får en bestemt ressurs til skolen, og inne i den potten så er det all undervisning og alt, og tar du mange timer til skolebibliotek, så går det på bekostning av undervisning. Det er jo en ganske sånn, ja litt stor debatt, synes jeg da.

Slik vi opplevde det, var det ingen sterk tro på at det ville skje noe revolusjonerende med skolebibliotekene blant ansattegruppen.

«Å bryte de firkantete rammene»

Det at ledelsen tar initiativ til å utvikle skolebibliotekene er av betydning for prosessen (Achterman, 2008; Barstad et al., 2007; Pihl, 2011; Rafste, 2001). Deltakerne fra ansattegruppen pekte i gruppeintervjuene på at skolebiblioteket ikke hadde vært prioritert til nå, men sa at det antakelig ville bli en endring, fordi det nå ble et utviklingsområde i de nye skolene. De var veldig tydelige på at ledelsens signal var viktig:

Det er det, jeg har sittet i gruppa for renovering av skolen og har hatt bibliotek litt som hjertebarn, og jeg sier jo det, at det er alfa og omega at ledelsen mener at det er viktig. Hvis ikke ledelsen går ut og gir [...] både tildeler ressurser og tid når vi sitter i lag, så blir det ikke noe av det.

Flere forskere påpeker det samme som denne informanten. Ledelsen må ha bevissthet som rollemodell (Strand 2001) og tydelig si at skolebibliotek er viktig, ikke bare med ord, men i handling. Ledelsen må også legge til rette for denne endringsprosessen ved å sette sammen en gruppe som får både ressurser og tid for å sikre kreative, utviklende prosesser (Amabile

1998). Flere av informantene uttalte i gruppeintervjuene at de nå hadde tro på at det kunne skje noe med skolebibliotekene. Ledelsen hadde kommet med uttalelser som tydet på det. Hva var det ledelsen hadde sagt om sine tanker om et nytt skolebibliotek? Dette kom ikke fram i gruppeintervjuene, annet enn at de ansatte hadde forstått at skolebibliotekene nå ville bli et av utviklingsområdene i de nye skolene.

Hvilke visjoner hadde ledelsen for skolebibliotekene på dette stadiet? Vi har data fra det første innledende møtet vi hadde med to av skolelederne i planleggingsfasen i januar 2013. Dette møtet ble holdt 10-11 måneder før gruppeintervjuene. Skolelederne for de to nye skoleorganisasjonene, mente da at det nye skolebiblioteket måtte ha en sentral plassering, en større personalressurs, en større boksamling og mye aktivitet:

[...] og så må vi kjøpe mer bøker, så må vi øke ressursen sånn at vi får bygd opp et bibliotek, sant og et bemannet, og så må vi få en plan for aktiviteter. I dag har vi ingen sånn høytlesing, bokanmeldelse, år-, månedens bok, forfatterbesøk, altså alle de tingene som vi vet skaper et spennende bibliotek, det har vi ikke.

De uttrykte at det var behov for endring i organiseringen av skolebibliotekene. På spørsmål om ikke kilder på nett også er en del av skolebiblioteket svarte en av lederne: «*Vi tenkte ikke at biblioteket kunne være en plass for stasjonære pc-er. For det er jo det du snakker om, at når de, du sier at det er jo biblioteket. Og i hodene våre er det jo ikke det enda. I alle fall ikke i mitt.*» Vi ble utfordret til «*å bryte de firkantete rammene mine på innhold og utforming*», og de ga oss oppdraget med å hjelpe skolene med å tilegne seg denne kunnskapen.

I de innledende møtene med ledergruppene ved prosjektskolene, i forkant av aksjonen, var det enighet om at skolene skulle delta i prosjektet, og at ledelsen måtte være med i prosessen. Vi tok opp med skolelederne at det kan slå både positivt og negativt ut at skoleledelsen deltar i slike prosesser og ba dem reflektere over om deres deltakelse kunne legge en demper på de ansattes engasjement. Skolelederne var bevisst på at det kunne være utfordringer ved å være til stede, men mente likevel at ledernes deltakelse var viktig, da de skulle «*samle trådene til slutt*» og ta arbeidet videre inn i organisasjonene. Det var også enighet om at skolene måtte leie inn vikarer for deltakerne og at tidspunktet for samlingene måtte legges til andre tider enn øvrige satsinger, slik at alle hadde mulighet til å delta i hele prosessen.

De andre deltakerne trakk fram det faktum at ledelsen prioriterte å gå for dette prosjektet som positivt flere ganger i løpet av prosessen. Under en refleksjon over hindre og muligheter for å lykkes ble det formulert slik i barneskolegruppen:

[...] i og med at ledelsen på skolene har gått med på å være med på det her prosjektet, så vil jo jeg tro at det sier noe om deres holdning til skolebibliotek og det er jo en mulighet, sant, altså den muligheten som det gir, at ledelsen er interessert i å gjøre den jobben.

I ungdomsskolegruppen sa de dette:

Ja, for i og med at rektor og velger å bruke såpass mye tid og ressurser på å ha oss i det her prosjektet så beviser det at det er forankret helt opp i øverste ledelsen og inkludert kommunalsjefen og, sånn at det understøtter at det vil bli satset på, tenker jeg.

I den sjette samlingen hvor det ble reflektert over det å prioritere å lage gode endringsprosesser hvor de ansatte er delaktige, kom denne uttalelsen i ungdomsskolegruppen:

Ja, jeg tror nå man får mer lojale medarbeidere og, når at en, slik som dere har, som jeg tror dere sier dere har fått av oss da. Hvis ledelsen legger til rette for at en skal få lov til å, ja, bli hørt, og få gjennomslag for ideene sine, [...] Jeg tror det er kjempeviktig for lojaliteten, å det og få ansvar for å gjennomføre selv. Så det å tilrettelegge for at sånne grupper skal fungere, det tror jeg er god investering i tid.

Underveis i prosessen deltok lederne i prosessen som medskapere sammen med de andre medforskerne og oss. De uttrykte, på linje med de andre deltakerne at de syntes prosessen var meningsfull og artig og de bidro etter vår mening, til konstruktive og gode samtaler underveis. Lederne kunne nok også til dels oppleve usikkerhet. I gruppeintervjuet spurte vi dem om ting de ikke hadde tenkt over tidligere eller hadde lite kunnskap om. En av lederne sa dette i evalueringen: «[...] Vi var jo dønn ærlige på at dette var vi usikre på. Det var jo derfor vi gikk inn også. Det er derfor vi synes at det tross alt er lurt å bruke tid i lag, fordi vi er usikre [...]» Vi opplevde at de var ærlige på at dette var vanskelig, og at de her hadde manglende kompetanse.

Kartleggingen av ståsted var viktig for prosessen videre. Det at skolebiblioteket var fraværende i IKT-satsingen på skolene, var et av områdene som førte til aha-opplevelser både for ledelsen og de andre medforskerne. Det samme gjaldt alle de ulike samlingene av læremidler som eksisterte utenfor skolebiblioteksamlingen på alle skolene. Disse avdekkningene gjorde ledelsen oppmerksom på at det var mulig å samordne både samlinger og personalressurser for en bedre ressursutnyttelse. Vi merket oss at ledelsen tidlig i prosessen signaliserte at de ønsket en ny modell og organisering av skolebibliotekene, og at de måtte se på hvordan tidsressursene kunne brukes på en bedre måte for å øke bemanningen i skolebiblioteket. Dette var funn vi gjorde allerede i gruppeintervjuet med ledelsen tidlig i prosessen, og som vi fikk bekreftet da vi la fram våre funn for deltakerne i fjerde samling.

I refleksjonen om hindre og muligheter i femte samling kom det fram at det arbeidet vi og våre medforskere hadde gjort i forprosjektet i seg selv ble sett på som en mulighet, og på oppfølgingsspørsmålet «*Mener du at bare dette arbeidet her har gitt en mulighet?*» fikk vi dette svaret:

Ja, det har det. Vi har blitt mye mer bevisst på både staa og hvor vi vil hen, og vi har på en måte etablert noen personer som har hørt det samme og har drøftet gjennom dette, så det tror

jeg er et godt utgangspunkt når vi først skal ha noe nytt, for det blir det, og det er jo prioritert i planene sånn fysisk sett.

Felleskap i form av sosiale relasjoner og dialog trekkes her fram som viktige element i prosessen, i tråd med Stacey (2008) sin tilnærming til læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner.

Glansbilde

Proessen med å lage et glansbilde av skolebiblioteket i fjerde samling, opplevde deltakerne som positivt. Det var en prosess som ga energi og virket motiverende, «for da kunne vi legge inn drømmene våre.» «Drømmebiblioteket vårt.» Coghlan og Brannick (2010) sier at denne fasen gir fokus og energi fordi den er positivt vinklet. Prosessen med å bearbeide glansbildet til en strategisk plan i femte samling ble av deltakerne omtalt som litt «diffus», men artig.

I refleksjonene fra det siste møtet så vi at det var nå var en optimisme i gruppene til mulighetene for å realisere strategiplanene som er utarbeidet for skolebibliotekutvikling i de nye organisasjonene. «Vi har et kjempeutgangspunkt for neste år og det som skjer videre i nyskolen». Eller som en annen sa om strategiplanen:

Jeg synes det er et fantastisk godt verktøy å ha sånn. For det tydeliggjør hvem som har ansvar og gir oss tidsfrister nå da etter hvert for jeg så, det blir ja det blir enklere å planlegge arbeidsframdriften. Så jeg synes det er et veldig nyttig verktøy.

Troen på at det virkelig vil bli mulig å gjennomføre en endringsprosess når det gjelder skolebibliotekenes rolle i skolen, ble mye mer framtrepende underveis i prosessen, og i det siste prosjektmøtet var det en stemning som tydet på en entusiasme for det videre arbeidet med å utvikle skolebibliotekene: «Det vekket et engasjement som jeg egentlig kanskje ikke visste var der.» Våre medforskere ga uttrykk for at de hadde lyst til å jobbe videre med dette, og at de hadde tro på at det lot seg gjennomføre.

Drøfting

Forskning på skolebibliotek peker tydelig på verdien av at lokale prosjekt har en klar forankring i skoleledelse (Achterman, 2008; Barstad et al., 2007; Pihl, 2011; Rafste, 2001). Uttalelser i våre prosjektgrupper viser at dette også er tilfelle for vårt prosjekt.

De to skolelederne som skal lede de nye skoleorganisasjonene var positive til at vi kunne starte et aksjonsforskningsprosjekt da vi hadde samtale med dem 10-11 måneder før vi etablerte aksjonen. Vi mener det var viktig for å få en god prosess at ledelsen hadde et sterkt ønske om å utvikle skolebibliotekene som pedagogisk verktøy og at de ville sette av tid og ressurser til dette utviklingsarbeidet. Dette støttes av Amabile (1998). Hun påpeker at

ledelsen må gi grupper som skal jobbe kreativt, frihet innenfor noen rammer. Ledelsen må sette noen mål for arbeidet og de må sette av tid og ressurser.

De to skolelederne ga i dette møtet uttrykk for at de ønsket en kreativ prosess for å tenke nytt om skolebibliotekets organisering og funksjon. De satte ord på hva som kunne være mulige utviklingsretninger for de nye skolebibliotekene og vi ble utfordret til å utvide de firkantede rammene deres. Dette tyder på at ledelsen innså at skolebiblioteket i fremtiden kunne være noe ganske annet enn det de hadde en idé om på det tidspunktet. Denne innsikten kan også ha hatt betydning for prosessen. Et tradisjonelt kunnskapsbegrep kan hindre oss i å komme på sporet av det nye og uoppdagede. En nyskapende prosess krever risikovillige omgivelser sier Meyer (2007). Oddane (2008) sier at verken prosess eller resultat kan forutsies på forhånd. Kreativitet krever en vilje til å løpe en risiko og gå ut av komfortsonen. Man må periodevis gi slipp på tryggheten og bevege seg inn i kaos for å komme frem til noe nytt. Vi opplevde det slik at de to lederne var villige til å ta risikoen med å slippe fram ustabiliteten i en prosess for å legge til rette for nye måter å tenke på da vi ble oppfordret til «å bryte de firkantede rammene». De var klar for en «de-framing» av sine oppfatninger om skolebibliotek. «De-framing» er å erkjenne at egne forståelsesrammer er begrensende, og å ha mot og lyst til å jakte på nye forståelsesrammer og vurdere hvordan man kan nyttiggjøre seg denne innsikten (Dunbar, Garud og Raghuram, 1995 i Rennemo, 2006).

Det var, fram til prosjektet startet, språk i synet på om ledelsen hadde gitt uttrykk for at skolebiblioteket var et viktig pedagogisk verktøy, og om skolebiblioteket var en del av skolens strategi og planer. Vi fant ikke noe klart svar på hvorfor det var slik, men det at ledelsen og de øvrige informantene svarte ulikt, kan bety at organisasjonen har en vei å gå før de har utviklet et felles språk om skolebibliotek og en felles praksis. Dette erkjente de selv gjennom å formidle at de var usikre, og ved å reflektere over de mangler som ble avdekket i kartleggingen. Kanskje var det ikke helt tilfeldig at de bibliotekdyrene som lederne tegnet og snakket om i innledningen til gruppeintervjuet tydet på at de følte de ikke helt hadde oversikten over hvordan skolebiblioteket er organisert og brukt? Det er mange mulige barrierer for endringer i en organisasjon. Von Krogh et al. (2001) sier at tidligere oppfatninger om hvordan man skal utøve en virksomhet kan sette en stopper for å tenke nytt. Irgens (2007) trekker fram manglende interesse og nysgjerrighet for feltet og manglende mulighet for å teste ut ny kunnskap som mulige barrierer for kunnskapsutvikling. Vi tenker at manglende interesse for og kunnskap om feltet hos skolelederne kan være en årsak til at skoleledelsen ikke hadde utviklet skolebiblioteket tidligere.

En annen kjent barriere på organisasjonsnivå er profesjoners særegne kompetanse og søken etter autonomi og makt som bidrar til å redusere lederens handlingsrom. Manglende bibliotekkompetanse i organisasjonene kan ha vært en årsak til at utvikling og bruk av skolebiblioteket var nedprioritert. I kartleggingen av ståsted, fant vi at det var lite

bibliotekkompetanse i organisasjonene, og de få som hadde opparbeidet seg litt realkompetanse følte ikke at de fikk tid og ressurser nok til å utvikle skolebibliotekene. Similä og McCourt (2011) skriver om de særlige utfordringene som oppstår ved ledelse av profesjoner. I skolen dominerer lærerne som profesjon. Ingen av skolene hadde ansatte med bibliotekarutdannelse, men en av skolene hadde en pedagog som hadde tilleggsutdanning i skolebibliotek, en kompetanse som ikke ble utnyttet. Det er en ledelsesutfordring å balansere bidragene fra ulike profesjoner i utviklingsprosesser sier Similä og McCourt (2011). Selv om ledelsen har et ønske om at skolebibliotekene skal brukes, og har lagt det inn i planene, så vil mangelen på kompetanse kunne hindre mulighetene for å sette planen i verk, da den dominerende profesjonen har andre prioriteringer. Rafste (2001) viser til Kühne (1993) som fant at de færreste lærerne på i grunnskolen ser hensikten med å integrere skolebiblioteket i undervisningen som vesentlig. Hun fant også at samarbeidet lærer – skolebibliotekar går alltid på lærerens premisser, noe som gjør det vanskelig å påvirke undervisningsoppleggene i en *bibliotekorientert* lei.

Det at de ansatte opplevde at ledelsen ikke hadde prioritert skolebiblioteket, tror vi har hatt betydning for motivasjonen for å jobbe med skolebibliotekutvikling før prosessen startet. De ansatte som tidligere hadde forsøkt å tale skolebibliotekets sak, var til dels preget av resignasjon og hadde ved oppstart liten tro på at det ville skje store endringer med skolebibliotekene. Motivasjonen for å utvikle skolebibliotekene hadde vært der, men var blitt påvirket av flere års nedprioritering: «*Vi har, jeg føler at det her har vært tema mange ganger hos oss. Og vi har jo hatt så mange tanker om bibliotek og mange drømmer og ønsker. Og så har jo liksom ikke blitt noe av det.*» Andre informantene bekreftet i dette gruppeintervjuet at den manglende prioriteringen har virket negativt for motivasjonen når det gjelder arbeid med skolebiblioteket. Strand (2001) peker på verdien av motivasjon gjennom inspirasjon fra ledelsen. Det å føle at det arbeidet man gjør som enkeltperson, betyr noe, og bidrar til organisasjonens videre utvikling, er avgjørende for jobbmotivasjon. Det kan se ut som om flere av de som kunne vært forandringsagenter eller kunnskapsaktivister for en utvikling av skolebibliotekene slik von Krogh et al., (2001) beskriver denne rollen i endringsarbeid, i stedet hadde blitt desillusjonert på grunn av denne manglende prioriteringen.

Det skjedde etter vår vurdering en klart merkbar forandring hos deltakerne i løpet av prosessen. De ansatte uttrykte etter hvert en tro på endringsviljen hos ledelsen. I femte samling hadde vi en refleksjon rundt muligheter og hindre for en vellykket implementering i organisasjonen. Der kom det fram at medforskerne i begge gruppene så på skoleledelsens engasjement i denne prosessen som en mulighet ved at ledelsen hadde satt av tid og ressurser til at så mange kunne delta i utviklingsarbeidet, og at de hadde valgt å delta selv. Coghlan og Brannick (2010) sier at det er viktig å finne ut hvem som har makt i organisasjonen, hvilke interesser de har som må oppfylles og hvordan de kan bidra til å øke verdien av forskningen ved å delta. Det kan se ut som ledelsens makt til å prioritere var av stor betydning for de ansattes motivasjon og at ledelsens deltakelse har bidratt til å øke

verdien av aksjonsforskningsprosessen. I tillegg kan det synes som de ansatte har oppfattet at de er gitt makt for å lykkes, jfr. Rennemo (2006).

Amabile (1998) mener at ledelsens støtte og oppmuntring er viktig for å stimulere til kreativitet. Vi tenker at ledelsen gjennom å prioritere å delta selv ga deltakerne støtte og oppmuntring. Vi opplevde også at lederne var støttende underveis i prosessen. Von Krogh et al. (2001) framhever betydningen av å skape gode relasjoner i organisasjonen, og å ha en kultur som er preget av omsorg. Lederne hadde, etter vår vurdering, en framferd som oppmuntret de andre deltakerne til å tenke nytt. Vi opplevde at ledelsen i løpet av prosessen ble bevisst muligheter for å utnytte ressursene på en bedre måte for slik å løse noen av utfordringene med organiseringen av skolebibliotekfunksjonen. Det var ikke lederne som i første rekke problematiserte trang økonomi, men heller de øvrige deltakerne. Vårt inntrykk var at lederne heller påpekte at når de gikk for dette, betydde det at noe annet måtte prioriteres ned. Stacey (2008) sier at det er viktig for endringsprosesser at en leder deltar i de relasjonene en allerede deltar i, og genererer kunnskap en allerede genererer sammen med andre ved å være oppmerksom på en annen måte. At lederne deltok og medvirket i prosessen på denne måten, mener vi er en av årsakene til at de øvrige deltakerne fikk en tydelig motivasjon for arbeidet underveis i prosessen.

En av lederne hadde ved en tidligere anledning uttrykt at skolebiblioteket skulle ligge i hjertet av skolen. Dette kunne etter vår mening, være starten på å forme en ny kunnskapsvisjon for de nye skolebibliotekene. Vi brukte derfor dette uttrykket «skolens hjerte» i første samling for å få deltakerne til å reflektere over hva det kunne innebære. I følge Von Krogh et al. (2001) er det viktig at ledelsen har en kunnskapsvisjon, et felles perspektiv på hva de ønsker å oppnå. Vi vurderer det slik, at det var lurt at vi tok de første samtalene med lederne så tidlig. De kunne da bruke tid på å formulere egne begrunnelser for satsingen og tenke ut hvem som var aktuelle å sette inn som deltakere i arbeidet for å få til en variert gruppe.

Amabile (1998) peker på variert gruppesammensetning som en forutsetning for kreative prosesser, men også at medlemmene tør å utfordre hverandre og å støtte hverandre. Vi var på bakgrunn av dette opptatt av å få en variert sammensetning av gruppen for å sikre gode, kreative prosesser. Skoleledelsen ved alle skolene brukte tid sammen for å få til en bredt sammensatt gruppe. Vi hadde følgende refleksjon etter formøtene med skolelederne i de fem skoleorganisasjonene:

Begge gruppene hadde fått en god fordeling av deltakere ut i fra våre ønsker. Det var ulikt syn på hvor viktig det var å ha med ledelse. Mellomledere skulle delta i begge gruppene, men ungdomsskolegruppen var uten rektor. Vi opplevde likevel at rektor var tydelig på at utvikling av skolebibliotek var et viktig og prioritert arbeid.

Kreativitet kan også ses på som et kollektivt fenomen sier Oddane (2008). Det er like mye en kulturell og sosial prosess som en mental. Oddane (2014) påpeker også at kollektiv improvisasjon skapes om tre elementer er til stede: Et nødvendig kompetansemangfold,

gode vilkår for kommunikasjon og arenaer for felles refleksjon og læring. Mangfoldet var etter vår vurdering på plass, da det deltok ledere, lærere og assistenter. Der var norsklærere og andre faglærere, leseveiledere, IKT-veiledere og skolebibliotekansvarlige. Vi som prosessledere tok i utformingen av designet ansvar for å lage arenaer for felles refleksjon og læring, og for å legge til rette for god kommunikasjon. Etter vår vurdering fungerte gruppene stort sett godt. Vi hadde noen tilbakemeldinger de få gangene vi delte gruppene inn i mindre grupper, hvor noen følte de hadde kommet på «*feil gruppe*». Det kan hende at gruppene da ble for små og ikke mangfoldige nok, slik at noen av dem ikke greide å få til en god kreativ prosess.

Ledelsen valgte å prioritere ressurser i form av tid og innleie av vikarer for å få kjørt samlingene tidlig på dagen. Amabile (1998) peker på at det å sette av nok tid og ressurser er avgjørende for å få til gode kreative prosesser. Ledelsen signaliserte, etter vår vurdering, med å delta selv og med å legge gode rammer for prosessen, at de var interessert i å lykkes med utviklingsarbeidet, å utvikle et skolebibliotek som er integrert i den pedagogiske virksomheten på de nye skolene. De hadde valgt å sette av nokså store ressurser i arbeidet med å få på plass en strategi for at de skulle kunne komme dit. De vektla derimot ulikt hvor viktig det var at rektor deltok i prosessen. I den ene prosjektgruppen var det derfor tre rektorer og en avdelingsleder fra tre skoler, og i den andre deltok ikke rektor men to avdelingsledere fra de to ungdomsskolene. Rafste (2001) refererer til funn av Kühne (1993) som sier at rektor spiller en avgjørende rolle for i det hele tatt å få skolen i gang med nye måter å arbeide med fagene på.

Felleskapet i utviklingsprosessen ble sett på som viktig. Deltakerne påpekte at det var et godt utgangspunkt at det var etablert noen personer som hadde hørt og drøftet det samme. Dette underbygges av Stacey (2008) som argumenterer for at strategi skal vokse fram gjennom sosiale relasjoner og dialog og at ledere kan delta i de relasjonene en allerede deltar i og generere kunnskapen en allerede genererer sammen med andre. Vi tenker at lederne gjennom å delta på linje med de øvrige medforskerne la til rette for en arena for kunnskapsutvikling i tråd med Stacey (2008). På bakgrunn av kunnskap om ledelsens rolle (Kühne, 1993 i Rafste, 2001; Mahmoud, 2009, Sagger, 2011) var vi opptatt av å få ledelsen til å engasjere seg i prosjektet, men vi hadde, i forkant av prosessen, vært spente på hvordan lederne ville opptre. Vårt inntrykk var at lederne var gode til å reflektere sammen med de ansatte om mulighetene og om nye mål for skolebibliotekene. Kanskje hadde refleksjonen om ledelsens rolle i endringsprosesser i forkant av prosjektet bidratt til en bevisstgjøring?

Ved å være til stede og prioritere å delta, bidro lederne til å synliggjøre at det arbeidet deltakerne skulle i gang med var viktig og nyttig for organisasjonene. Amabile (1998) mener at motivasjon er den viktigste faktoren for å stimulere til kreativitet. Strand (2001) mener man kan motivere og inspirere for endring gjennom å være en entusiastisk og åpen leder, å ha tydelige mål og være et godt medmenneske med respekt for andres synspunkt og ideer. Vi

tenker at ledelsens deltakelse i seg selv skapte motivasjon og inspirasjon for de øvrige deltakerne, men at også måten de deltok i prosessen på var viktig. Oddane (2008) peker på at kreativitet krever vilje til å gå ut av komfortsonen. Man må periodevis kunne gi slipp på tryggheten og bevege seg inn i kaos for å komme fram til noe nytt. Verken resultatet eller prosessen kan forutsies på forhånd. Vi tenker at ledelsen bidro til en god prosess ved å innrømme manglende kunnskap og vise vilje til selv å stå på utrygg grunn i prosessen. Det kom også fram i sjette samling:

Det er en kunst det å greie og snakke om noe som er litt ubehagelig, og at folk føler seg på tynn is og samtidig kunne ha en stemning i gruppa som gjør at vi kan være på tynn is uten å være redd. Det er viktig. Det lyktes dere godt med. Vi var på tynn is, men det var ikke farlig om vi gikk gjennom.

Vi tenker at denne kommentaren også peker på hvordan vi som prosessledere løste vår oppgave med å skape gode relasjoner i gruppene og en kultur som fremmet de gode samtalene, noe som er en viktig del av en kunnskapshjelpende kontekst (von Krogh et al., 2001). Vår vurdering er at dette lyktes vi godt med. Etter det siste gruppeintervjuet hadde vi to som aksjonsforskere en refleksjon rundt denne delen av aksjonen. Vi var overrasket over at informantene var så åpne og ga så mye av seg selv. Vi tenker at uttalelsen om at det var greit å være på tynn is sier noe om gode relasjoner mellom deltakerne, hvor det var tillit og åpenhet og vi mener det forsterket seg i løpet av prosessen. Vi vurderer det slik at både vi som prosessledere og skoleledelsen bidro til å skape denne gode konteksten for kunnskapsutvikling i gruppene.

Skoleledelsen hadde også en funksjon som kunnskapsaktivister i prosessen. Kunnskapsaktivister skal bl.a. tilføre prosessen energi i form av engasjement, og sørge for at de ulike bidragene justeres mot organisasjonens kunnskapsvisjon (von Krogh et al., 2001). Visjonen for skolebiblioteket «*Læringsrommet i skolens hjerte – en integrert del av den pedagogiske virksomheten*» var sentralt gjennom hele aksjonen, og vi opplevde at ledelsen var bevisst denne visjonen i sine innspill. De bidro også til en god prosess ved å vise et engasjement for å utvikle skolebibliotekene.

Medforskerne uttrykte at det var med på å utvikle lojalitet i organisasjonen at de ansatte fikk ansvar for å komme med ideer og få gjennomslag for disse i prosesser. Rennemo (2006) sier at deltakerne må forstå at de må bli gitt makt for å lykkes. Vi tenker at deltakerne uttrykte at de hadde makt ved at de påpekte at de fikk komme med ideer og fikk gjennomslag for disse. Deltakerne mente at det å legge til rette for slike grupper var god investering over tid. Amabile (1998) peker på det å gi ansatte frihet innenfor noen rammer fremmer kreativitet. Vi tenker at det er dette deltakerne gir uttrykk for. De bruker begrepet lojalitet til prosesser. Vi tenker at de føler seg verdsatt gjennom at de får komme med ideer og får gjennomslag for disse ideene, og dermed fremmer det lojalitet. Skoleledelsen ved de nye skolene må håndtere oppfølgingsarbeidet med klokskap for å vise at de er den lojaliteten verdig. Von

Krogh et al (2001) fremhever betydningen av å bygge kultur som er preget av omsorg og det å skape rom for fysiske møter mellom mennesker der både ideer, tanker og følelser deles for å skape rom for kunnskaping. Refleksjonen over hindre og muligheter i femte samling viste at deltakerne var usikre på om lederne som ikke hadde deltatt i prosjektet og de øvrige ansatte i skoleorganisasjonene ville prioritere skolebibliotekene framover. Det så de på som et mulig hinder. Dette tar vi opp i kapittel 7.5.

Vi tenker at lederne som tok initiativ til at organisasjonen skulle jobbe på denne måten, gjennom dette initiativet bygger kultur for hvordan organisasjonen kan kjøre prosesser for å skape ny kunnskap. De ga trygghet og viste interesse og omsorg, noe som er viktig (Klev & Levin, 2009; von Krogh et al., 2001). Som våre medforskere uttrykte det, så tenker de at det er en god investering over tid, selv om noen også uttrykte at selve prosessen tok mye tid.

Det ble i løpet av prosessen en større optimisme å spore i gruppene, men noen var usikre på om det ville være midler til å gjennomføre det de hadde tegnet av glansbilde. En leder roet gruppen med følgende uttalelsen i fjerde samling:

Det er vel ingen som sitter, som har gått inn arbeidet, i å være med på prosjektet her uten å ha en forventning til å skulle komme ut på den andre enden med mer enn det vi har i dag. Så det er klart at vi har ressurser, vi må bruke ressurser, men vi har ikke noen nye ressurser, det vet vi alle sammen, vi må, men så mye arbeid som legges ned i det her og det her skal vi kjøre videre med, så er det klart at vi må sette av ressurser til den bibliotekaren, eller hva vi skal kalle det, i biblioteket.

Slike uttalelser bidro nok til at de ansatte følte at ledelsen støttet dem i arbeidet og at ledelsen forpliktet seg til å være med også etter at aksjonsforskningen var avsluttet. Strand (2001) skriver om transformasjonsledelse som blant annet betyr å være en støttende leder, og hvor lederen inspirerer til å strekke seg mot svært høye mål. Arbeidet med å formulere målene for prosessen og glansbildet, var viktig for motivasjonen hos deltakerne, og vi tror det var viktig for deltakerne at ledelsen var støttende til de innspillene deltakerne kom med. Strand (2001) sier at verdien av å føle at nettopp det arbeidet man gjør som enkeltperson betyr noe for ledelsen, og at man som enkeltindivid kan bidra til organisasjonens videre utvikling, er avgjørende for jobbmotivasjon. Amabile (1998) peker på at det å gi passende utfordringer til de riktige personene er viktig for å stimulere til indre motivasjon. Etter vår vurdering virket som om deltakerne hadde en indre motivasjon for å bidra i endringsprosessen. Vi opplevde at det underveis i prosessen utviklet seg, en trygghet hos deltakerne om at dette arbeidet virkelig kunne føre til en endring, og det ga nok også motivasjon og en entusiasme for det videre arbeidet.

I neste kapittel drøfter vi hvordan dette kapitlet har bidratt til å gi svar på forskningsspørsmål 1.

6.1.2. Oppsummering/resultat

Hvilken betydning har skoleledelsen i endringsprosessen?

Vi var i utgangspunktet før vi startet arbeidet usikre på hvilken rolle skolelederne ville ta i prosessen, om de ville bidra fremmende eller hemmende. Forskning viser at det har positiv betydning for prosessen at ledelsen tar initiativ (Actermann, 2008; Barstad et al. 2007; Pihl, 2011; Rafste, 2001). Videre er lederens evne til å motivere og inspirere og framstå som rollemodell i endringsprosesser av betydning for prosessen (Strand, 2001). Å bidra til gode samtaler, vise omtanke og opptre støttende er også viktig for å fremme kunnskaping (von Krogh et al, 2001).

Vårt inntrykk er at ledelsens deltakelse kun virket fremmende i denne prosessen. Ledelsen bidro til å skape en kreativ prosess ved å sette av tid og ressurser til arbeidet, og ved at de satte sammen grupper med et kompetansemangfold som fikk frihet til å utvikle ny kunnskap innenfor støttende rammer. Dette er viktige elementer for å fremme kreativitet ifølge Amabile (1998). De la til rette for en kunnskapende kontekst i utviklingsarbeidet som var et viktig utgangspunkt for å lykkes. Kompetansemangfold og gode arenaer for kunnskapsutvikling er viktige elementer for å bidra til kreative prosesser og ny kunnskap ifølge Oddane (2008). Vi opplevde at lederne bidro til gode samtaler og refleksjoner ved å selv være åpne og nysgjerrige, ga omsorg, støtte og oppmuntring underveis i prosessen. De ga uttrykk for at de ønsket å lære mer både i starten og underveis i prosessen. Underveis betrygget de deltakerne om at det arbeidet de la ned i prosessen var viktig for skolen. Vi tenker at de ansatte ble gitt makt til å påvirke utformingen av framtidige skolebibliotek, de «*fikk ansvar for å gjennomføre selv*» og ga uttrykk for at det fremmet lojalitet.

Ledelsen erkjente at de manglet kunnskap om hvilke muligheter som ligger i godt utviklede skolebibliotek. De erkjente også at det hadde vært en manglende satsing på skolebibliotek over tid og begrunnet det blant annet med dårlig økonomi og små lokaler. Erkjennelse av status er en viktig del av å skape en kunnskapsvisjon (Von Krogh et al., 2001) og ifølge Coghlan og Brannick (2010) en viktig del av det å beslutte om det er grunnlag for å sette i gang en endringsprosess.

Ledelsen var villig til å utforske det ukjente og bidra til «de-framing» som betyr å stille seg ved siden av sine egne perspektiver og ha mot til å redusere avhengigheten av de rammene de for tiden stolte på (Rennemo, 2006). Deltakerne i barneskolegruppen sa at de i perioder var på tynn is men at det ikke var farlig. Kommentarene knyttet til dette ble fulgt opp med befriende latter. Rennemo (2006) mener at humor hører hjemme i aksjonsforskning fordi det ufarliggjør grenser og skaper rom for ny forståelse. Latter er en reaksjon på at en grense er overskredet. Det var mye latter i arbeidet, særlig i barneskolegruppen. Oddane (2008) mener at kreative prosesser fordrer at man er villig til å løpe en risiko og gå ut av komfortsonen.

Dette syntes ikke å være farlig i de to gruppene vi jobbet med fordi de var lyttende og støttende overfor hverandre og de hadde godt humør.

Ledelsen var i utgangspunktet selv opptatt av å være med fordi de skulle «*ta det videre*». Nå i etterkant av arbeidet tenker vi at det gir dem et godt grunnlag for videre arbeid. De har vært med på alle resonnementene underveis. Ledelsens deltakelse og det at de prioriterte å bruke tid på dette arbeidet, synes å ha motivert de øvrige deltakerne. Ledelsen synliggjorde ved å delta selv at dette arbeidet var viktig for organisasjonen, dette motiverte de ansatte og økte etter vår mening verdien av prosessen.

Ledelsen har i oppsummeringen gitt uttrykk for at deltakerne skal fungere som en motor i dette utviklingsarbeidet inn i de nye skoleorganisasjonene. Ved å tenke slik, har de skaffet seg flere kunnskapsaktivister som arbeider for å utvikle skolebibliotekene.

Kunnskapsaktivister som brenner for et tema er viktig for å lykkes med å skape ny kunnskap i organisasjoner (Von Krogh et al., 2001).

Gjennom prosessen har deltakerne i fellesskap laget en kunnskapsvisjon for arbeidet som også ledelsen har et eierforhold til. Kunnskapsvisjonen er formulert i det felles plan og strategidokumentet som de tar med seg i videre arbeid.

Skolebiblioteket er ikke et godt verktøy for skolens pedagogiske virksomhet ved alle skolene i dag. Det er en «*liten mus*» eller en «*sovende katt. Et koselig sted [...] som ligger i dvale*» som noen av deltakerne beskrev biblioteket sitt som i kartleggingen. Vi tenker det derfor var bra for skoleorganisasjonene at skolelederne tok ballen og sa ja til å delta i vårt felles utviklingsarbeid som denne aksjonsforskningen var. Ved å jobbe på den måten de har gjort i denne prosessen, ved å bygge felles kultur for skolebibliotekene sammen med de øvrige deltakerne, har de også utviklet eget handlingsrepertoar for hvordan skoleorganisasjonene kan drive kunnskaping i framtida. Deltakerne sa selv at dette er en fin måte å jobbe på som de tror gir gode resultater på sikt og de vil bruke disse arbeidsmåtene videre i egen organisasjon. Samtidig reflekterte de over at prosessen tar mye tid og at de ikke har tid til å kjøre alle prosesser på den måten.

I neste kapittel vil vi analysere og drøfte på hvilken måte aksjonsforskning kan bidra til å skape ny forståelse av skolebibliotekets rolle i den pedagogiske virksomheten.

6.2. Forskningsspørsmål 2: På hvilken måte kan aksjonsforskning bidra til å skape en ny forståelse av skolebibliotekets rolle i den pedagogiske virksomheten?

6.2.1. Kjerneaksjonen

Vår inngang til masterarbeidet var å få testet ut på hvilken måte aksjonsforskning som en utviklingsprosess, skapt sammen med medforskerne, kunne bidra til å skape en ny forståelse av skolebibliotekets rolle i den pedagogiske virksomheten. Var det mulig? Ettersom vi bygde opp kjerneaksjonen ut fra *Beckhards rammeverk for endring* (Beckhard & Harris, 1987) jfr. figur 3 har vi valgt å bruke dette rammeverket i oppbyggingen av analysen av forskningsspørsmål 2. Vi bruker de fire første fasene som omhandler følgende: «*Fastslå behovet for endring*», «*Definere ønsket framtid*», «*Beskrive nåværende tilstand*» og «*Vurdere nåsituasjonen i forhold til framtidig ønsket tilstand for å fastslå hvilke tiltak som må iverksettes.*» Vi vil også reflektere litt over overgangen fra forprosjektet til implementering i de nye skoleorganisasjonene. For hver av fasene foretar vi først en analyse før vi drøfter funnene.

Fastslå behovet for endring

Ideen var å skape ny forståelse av skolebibliotekets rolle i den pedagogiske virksomheten, gjennom deltakernes læringsprosess i kjerneaksjonen. I følge Irgens (2007) er deltakernes innstilling og vilje til læring viktig. Vi tok tidlig i prosjektet en samtale med to av lederne for skoleorganisasjonene for å høre om det kunne være av interesse å gjennomføre en aksjonsforskningsprosess med sikte på å utvikle skolebibliotekene. Begge responderte positivt på dette. I følge Beckhard og Harris (1987) er det viktig å fastslå behovet for endring først og de påpeker at man i tidlig fase må vurdere og bestemme hvorvidt man faktisk skal gjennomføre endringen.

Skolelederne påpekte i den første samtalen, at det var behov for å forme nye skolebibliotek i de nye byggene og at det fysiske rommet ville påvirkes av innholdet. Det skulle bygges en ungdomsskole og barneskolen skulle renoveres. Begge var opptatt av at skolebiblioteket skulle ha en sentral plassering i bygget. I løpet av samtalen, kom det fram mange løselige tanker om hvordan innholdet i et skolebibliotek kunne utvikles og presenteres. Lesesatsingen ved skolene hadde inntil denne samtalen, hatt fokus på å lære lærerne et nytt kartleggingsverktøy. Utvikling av skolebiblioteket hadde ikke vært knyttet til lesesatsingen. Dataopplæringen hadde også vært gjennomført uavhengig av skolebiblioteket. Det kom under samtalen, opp tanker om hvordan dette kunne samordnes. Som den ene sa: «*Men vi tenker for tradisjonelt. Vi er for firkantet, sjø.*» og fulgte opp med følgende litt lenger ut i samtalen:

Ja, men jeg har lyst til å utfordre dere på det her med kompetanse. Det har dere snakket om, og så har jeg lyst til å utfordre dere på å bryte de firkantede rammene mine på innhold og utforming. For det synes jeg er spennende. Da er vi borti et eller annet som gjør at, for nå er vi begge i en fase hvor vi skal begynne å tenke hvordan skal dette se ut, eller i hvert fall hvilken funksjon skal det ha og så er det noen andre som må tenke hvordan det skal se ut [...]

Skolelederne konkluderte med at vårt initiativ samstemte med den jobben de uansett måtte gjøre før innflytting i ny skole. Vi var klar over at vi kun fikk delta i en planleggingsfase.

For de øvrige deltakerne i prosessen var den andre samlingen, med kartlegging av ståsted som tema, arenaen hvor de fikk satt egne ord på behovet for endring. Spørsmålene vi stilte hadde en bred tilnærming til hvilken rolle et skolebibliotek kan ha i en skoleorganisasjon. Spørsmålene pekte, etter vårt syn, i retning av en form for *beste praksis*. Noen omtalte statusen som litt pinlig.

Nei da, men så tenker jeg som lærer at det er nesten litt pinlig, dette her biblioteket vi har, tenker jeg. Når du har spørsmål, så sier vi nei, og det er bortgjemt og vi bruker det ikke, og jeg tenker som lærer, og overfor elevene og foreldrene deres, at det er nesten pinlig, at det er nesten litt skam i det altså, for at det, det bare står der. Så det er jo et ønske selvfølgelig, om et bra bibliotek, i den nye skolen da.

Flere påpekte at de hadde en vei å gå. Noen påpekte at gruppeintervjuet hadde blitt en blanding av det de hadde i dag og det de ønsket det skulle bli. De sa at det kunne bli litt negativt å snakke kun om det som var.

Drøfting

Det første møtet med to av lederne for de påtenkte nye skoleorganisasjonene, var en viktig del av prosjektet vårt, fordi vi der fikk bekreftet at de anså det var behov for endring av skolebibliotekene. De var motiverte til selv å endre måten de definerte skolebibliotek på. Vi ble utfordret til å bryte de firkantede rammene deres om hva et skolebibliotek er. Beckhard og Harris (1987) peker på at man må vurdere om det er eksterne og interne faktorer som tvinger fram endring eller om det er ledelsens personlige agenda. Den siste er vel så viktig som de to andre faktorene. For skolene vi inviterte til å delta i aksjonsforskningsprosessen sammen med oss, var det ytre faktorer som pekte i retning av endring, nemlig at kommunestyret hadde vedtatt at de skulle slå sammen fem skoleorganisasjoner til to, bygge nytt/renovere. Videre fikk vi bekreftet at ledelsen var motivert for endring og ikke bare endring av organisasjonens syn på skolebibliotek, men også åpne for selv å endre syn på hva et skolebibliotek er. Hos ledelsen fant vi derfor at behovet for endring var drevet fram av både eksterne og interne faktorer. Amabile (1998) peker på at indre motivasjon er viktig for å utvikle kreativitet i endringsarbeid. Vi opplevde også at ledelsen var drevet av en indre motivasjon for endring, et ønske om å utvikle skolebibliotekene og en nysgjerrighet for å finne ut mer om hvilken framtidig rolle skolebibliotekene kunne ha. Det var altså vilje til endring, og til å bruke tid på å sette lærerne og seg selv i en læringssituasjon samt å hente

impulser utenifra, slik Irgens (2007) påpeker er viktige elementer i en læringsprosess. Skoleledelsens rolle i endringsprosessen analyseres i kapittel 6.1.

Kartlegging av ståsted, som beskrives mer detaljert i avsnittet «Beskrive nåværende tilstand» bidro nok også til en erkjennelse av at det var behov for å utvikle skolebibliotekene. Der fikk deltakerne satt ord på hva de tenkte om dagens skolebibliotek og noen satte også ord på hva de ønsket skulle bli annerledes. Erkjennelsen av behovet for endring ble nok tydelig i den samtalen: «Og så får en jo et veldig klarsyn egentlig på hvor dårlig det står til da.» Selv om flere av deltakerne kanskje hadde både tenkt, uttrykt og ønsket endring i eksisterende skolebibliotek tidligere, ble speilingen mot en form for *beste praksis* en måte å tydeliggjøre hva som burde endres. De hadde tanker om hvordan et nytt skolebibliotek skal være. Her hentet de fram egen kunnskap og erfaring i refleksjonen. Egen kunnskap og erfaringer er viktig å hente fram og koble sammen med kunnskap fra forskning i en aksjonsforskningsprosess for å løse organisasjonens problem (Shani & Pasmore, 1985 i Coghlan & Brannick, 2010).

Vi brukte ikke tid i kjerneaksjonen på å finne de bakenforliggende grunnene til at skolebibliotekene i de fem skoleorganisasjonene, etter vår oppfatning, var i forholdvis dårlig forfatning, men vi rokket ved deltakernes grunnleggende antakelser om hva et skolebibliotek kan være. Det er en viktig forutsetning for dobbeltkretslæring (Argyris, 1990 i Irgens, 2007). Det kan være en ulempe for videre arbeid ikke å bruke tid på å drøfte og bevisstgjøre medforskerne om årsakene til dagens ståsted for skolebibliotekene i de fem skoleorganisasjonene. Kunnskap om hindre i skoleorganisasjonene kunne bidratt til en mer suksessfull endringsprosess. Her viser vi til det som beskrives som barrierer mot endring i von Krogh et al. (2001). En av grunnene til at vi ikke dvelte ved dette i startfasen, var at de fem skoleorganisasjonene uansett skulle bli til to nye organisasjoner og *alt* derfor ville bli satt i endring. Etablering av en ny sammenslått skole er likevel ikke noen garanti for at ikke organisasjonene bringer med seg fastlåste måter å tenke på. I etterkant ser vi at det valget vi intuitivt tok etter fjerde samling, om å legge inn en drøfting av hindre og muligheter, til en viss grad kan ha bøtt på mangelen ved at vi i starten ikke dvelte med mulige barrierer for endring.

Våre medforskere påpekte, under kartleggingen av ståsted, en del faktorer som nok har vært opplevd som barrierer. Slike faktorer er at skolebibliotekene inntil nå, ikke har vært prioritert av ledelsen. Det har ikke vært avsatt tid og penger til skolebiblioteket og ledelsen har ikke prioritert å bygge opp kunnskap blant de ansatte om bruk av skolebiblioteket. Vi kan ha en antakelse om manglende kunnskap om betydningen av velfungerende skolebibliotek i leseopplæringen hos ledelsen og hos de ansatte. Dette må nok vi i rollene som biblioteksjef og kommunalsjef ta noe ansvar for. Det kan hende den videre prosess i de nye organisasjonene hadde tjent på at vi hadde brukt tid på å finne de bakenforliggende årsakene til at skoleorganisasjonene og ledelsen av disse organisasjonene ikke har prioritert

skolebibliotekene. På den andre siden kan erkjennelsesprosessen i seg selv ha vært nok til å motivere for endring.

Definere ønsket framtidig tilstand

I følge Beckhard og Harris (1987) går andre fase i endringsprosessen ut på å definere ønsket framtidig tilstand. Det påpekes at man bør forme en visjon, definere kjerneoppgavene og oppdraget. Det er også viktig å sette milepeler underveis i prosessen. Vi brukte disse stikkordene for å planlegge i kjerneaksjonen. En av lederne hadde tidligere uttalt at skolebiblioteket skulle ligge i hjertet av skolen, altså, slik vi tolket det, sentralt i det nye bygget. Vi tok utgangspunkt i dette utsagnet og fremmet forslag om å bruke «*Skolebiblioteket – skolens hjerte*» som visjon. I første samling fikk deltakerne bruke tid på å beskrive hva de la i et slikt utsagn og de fikk drøfte om det var en god visjon. Gruppene kom fram til at «*Skolebiblioteket – i skolens hjerte*» var en god visjon som både viste til en sentral beliggenhet og til en bevissthet om innhold i skolebiblioteket. De ville ha med ordet «i», fordi det var flere elementer de ville legge i begrepet «skolens hjerte», ikke bare skolebiblioteket.

Videre ble det i første samling jobbet med innramming av arbeidet og med individuelle og kollektive mål både for prosessen og for de framtidige skolebibliotekene. En deltaker oppsummerte dette på følgende måte: «*Jeg syntes det var veldig fint at vi fikk treffe alle dem som vi skal samarbeide med om det her senere, og få se fjesene, og jeg syntes det var en veldig grei start. Vi fikk på en måte sagt hva vi har lyst til og hvordan vi vil ha det. Målsettinga.*»

For å kunne definere en ønsket framtidig tilstand, måtte de skaffe seg ny kunnskap som de kunne koble med egne erfaringer fra praksis og egen kunnskap. Innhenting av ny kunnskap gjennom påvirkning og innlæring er de to nederste nivåene i Irgens (2007) sin femtrinnsmodell for læringsprosessen. Tredje samling var befaringer. Befaringene ønsket vi i utgangspunktet skulle bidra til at deltakerne fikk et bilde av *beste praksis* eller *benchmarking* som Rennemo (2006) beskriver som «*sammenligning med andre organisasjoner for å få nye eksempler å lære fra, gjerne beste praksis*». Målet var å hente inspirasjon fra andre skoler til hvordan skolebiblioteket kunne formes. Dette skulle være en hjelp til fjerde samling hvor de skulle tegne et framtidsbilde, et glansbilde.

For ungdomsskolen klarte vi ikke å finne en skole, som etter vårt skjønn, var et skoleeksempel på *beste praksis*. Vi undret oss over hvordan ungdomsskolegruppen vurderte dette, at de ikke fikk se *beste praksis*. I sjette samling spurte vi derfor om dette. Både barneskolegruppen og ungdomsskolegruppen understreket at det ikke trenger være *beste praksis*, fordi det kan være like lærende å finne ut hvordan man ikke vil ha det hos seg. De var opptatt av at befaringen satte i gang tankeprosesser om hva de ville beholde og hva de ville gjøre annerledes.

Refleksjon er en prosess hvor man tar et skritt tilbake etter en erfaring for å stille spørsmål ved denne erfaringen og få innsikt og forståelse med det for øye, å planlegge videre handling (Coghlan & Brannick, 2010). Deltakerne likte at vi hadde refleksjon over hva vi hadde sett og lært i slutten av befaringen, mens det enda var ferskt.

Deltakerne fattet spesiell interesse for praktiske løsninger, og planer og tiltak som var nært praksisfeltet. Det var også inspirerende for noen å se hvordan skolebibliotekaren ble brukt i den pedagogiske aktiviteten ved en av skolene. Skoleledelsen hadde også vært opptatt av at arbeidet måtte skje nært praksisfeltet i det første avklaringsmøtet vi hadde med dem. Dette ligger også i aksjonsforskningens kjerne, å finne løsning på praktiske problem hos deltakerne (Levin & Martin, 2007), eller å løse virkelige organisasjonsproblem (Shani & Pasmore, 1985 i Coghlan & Brannick, 2010).

Benchmarking kan være et virkemiddel for å motvirke organisasjonsblindhet, og få øynene opp for andre idéer og måter å løse problemer på (Rennemo, 2006). En deltaker sa følgende om effekten av befaringen: «*Jeg var bare med på den første befaringen. Det var først da at jeg klarte å begynne å se for meg hva vi ville ha. Jeg fikk et sånn: «A-ha. Sånn går det an å gjør det.» Jeg fikk et bilde av hvordan det kunne komme til å bli hos oss også.»* Informanten gir signal om at befaringen tilførte ny kunnskap som gjorde det mulig å begynne å se for seg hvordan den nye skolens bibliotek kunne formes. Deltakerne signaliserte at de opplevde befaringen som lærerik fordi den ga praktisk innsikt.

Vi var ikke like heldige med refleksjonen i starten i fjerde samling hvor de skulle reflektere over hva de hadde lært av det de hadde lest. Deltakerne hadde ikke lest stoffet vi hadde plukket ut til dem. Vi hadde nok håpet at vårt engasjement og vår tilrettelegging ville gi motivasjon til å lese selv om det var avtalt at de ikke skulle ha mellomarbeid. Der bommet vi. Fra deltakernes side kan det ha virket som et kontraktsbrudd. Vi reflekterte på følgende måte i metarefleksjonen i etterkant av samlingen: «*Refleksjonen over det de hadde lest fungerte ikke etter planen. Her fikk vi liten respons og det tydet på at de ikke hadde lest stoffet.»*

Vi la an forventninger som det ikke var grunnlag for. Det skapte nok litt uro i gruppen da vi skulle starte refleksjonen over det vi håpet de hadde lest. I den settingen var Guri god til å improvisere i tråd med hva en god praktiker skal kunne (Schön, 1983). Uten at vi hadde avtalt det på forhånd plukket Guri ut noen sider fra fagboka som det var lett å formidle og reflektere over, og det ble en riktig god refleksjon og etter vår mening skapte det også nye perspektiv for våre medforskere. Vi hadde følgende metarefleksjon etter samlingen: «*Vi tilpasset refleksjonsøkten ved å vise til konkrete sider i boka, leste opp deler og ba dem reflektere over dette. Dette syntes å fungere. Vi kunne hatt mer læring ut i fra denne litteraturen om vi hadde forberedt formidling av den. Det hadde vi imidlertid ikke tidsrammer til.»* Læringen for oss som forskere var å begrunne og avklare i forkant av prosesser. Vi bør holde oss til det som er avtalt når vi først er i gang eller i hvert fall drøfte og avklare om det er

mulig å endre rammene for prosessen før vi gjennomfører endringen. Det er også i tråd med det demokratiske perspektivet som står sterkt i aksjonsforskningen.

I fjerde samling fikk deltakerne utforme sitt glansbilde for hvordan skolebiblioteket skulle se ut når det er ferdig utviklet. Glansbilde er ifølge Utdanningsdirektoratet (2012:9) «[...] et framtidssbilde av hvordan situasjonen innen området burde være ut fra læreplan, lover og forskrifter og ut fra god pedagogisk praksis». I arbeidet med glansbildet kunne deltakerne bruke de bildene de hadde dannet seg gjennom spørsmålene i kartleggingen, inntrykk gjennom befaringer og det de hadde lest og ikke minst de erfaringer de brakte med seg i fra egen praksis og tidligere kunnskapsinnhenting, til å nedfelle skriftlig hvordan dette framtidssbildet skulle se ut. Von Krogh et al. (2001) peker også på at det å formulere en kunnskapsvisjon, er viktig for å skape ny kunnskap. Et av elementene i en kunnskapsvisjon er å beskrive den verden man bør leve, de to andre elementene er å skape et mentalt bilde av den verden man lever i og å klarlegge hvilken kunnskap man bør lete opp og skape for å kunne nå dit man vil.

Gruppene likte å jobbe med glansbildetegning. Å tegne et glansbilde kan være en måte å løfte seg ut av hverdagssituasjonen på. Deltakerne mente det var konkret og lett å ta tak i og de brukte det de hadde erfart i tidligere samlingen i arbeidet. Barneskolegruppen hadde slitt litt i starten med å bli tydelige nok. Først hadde de skrevet «vi ønsker» og «det bør være», deretter hadde de tatt seg på tak og skrevet «det skal være» og «det er». Det var litt uvant sa de. I sjette samling spurte vi om de hadde brukt glansbildetenking i utforming av nye satsinger tidligere og fikk følgende betraktninger:

Jeg tror dessverre at kulturen kanskje er mer preget av at vi titter på begrensningene da enn vi gjør av mulighetene [...] Men det er lite ressurser og det er det som preger diskusjonene i skolen, det vil jeg påstå. [...] Men det var uvant for oss å skrive «skal» i stedet for «bør» eller «kanskje», «hvis», «hvis vi har», ja. Jeg synes det var en artig prosess.

Deltakerne viste til at skolehverdagen med trange budsjettammer har ført til at de tenker hva de kan få til innenfor disse rammene. De påpekte også at å tenke glansbilde kan få opp motivasjonen, fordi de kan legge inn drømmene sine der. Amabile (1998) påpeker at ekspertise og evne til kreativ tenking er viktige faktorer for å fremme kreativitet, men det er motivasjonen for arbeidet som avgjør hva folk gjør. Interesse for arbeidet er en viktig faktor for at folk kjenner en indre motivasjon.

Deltakerne påpekte at de kanskje har en kultur som er preget av at de titter på begrensningene mer enn på mulighetene. En reflekterte over at det å snu om og først utforme hvordan man vil ha det, for deretter å skjære ned, vil kunne gjøre noe med pedagogikken. Gruppene opplevde at dette var en artig prosess. Coghlan og Brannick (2010) beskriver også at denne prosessen gir fokus og energi. Uttalelser fra gruppedeltakerne indikerer at dette også var tilfelle i vår prosess.

Drøfting

Coghlan og Brannick (2010) er opptatt av å forankre behovet for endring før man setter i gang. Behovet for endring ble tydeliggjort i vårt første møte med to av lederne og dette møtet var viktig for å sikre at vi hadde med oss ledelsen fullt og helt i endringsarbeidet. I følge von Krogh et al. (2001) har lederne en svært viktig rolle som kunnskapsaktivister og i å mobilisere andre kunnskapsaktivister. Vi viser til drøfting av forskningsspørsmål 1. De personene som ble valgt ut hadde interesse av å bidra til endring og de satte pris på å bli valgt ut til dette arbeidet av ledelsen. Det skapte, etter vår vurdering, motivasjon for arbeidet. Deltakerne viste en vilje til å sette seg selv i en lærings situasjon, noe som ifølge Irgens (2007) er viktig for å lære.

Beckhard og Harris (1987) er også opptatt av at medlemmer i organisasjonen må få visualisert egen rolle i endringsprosessen for å øke deres forpliktelse. Vi tenker at vårt første møte med alle våre medforskere, der vi presenterte prosjektet og hvor de fikk bruke tid på å definere både skolens mål og egne mål, både for prosessen og for det framtidige skolebiblioteket, var viktig for å forplikte deltakerne i endringsarbeidet. De fikk alle sammen satt ord på hva som var viktig for dem og hva de mente var viktig for organisasjonen. Dette fikk de gjort sammen med representanter for de andre skoleorganisasjonene. På den måten startet de arbeidet med å bygge en felles plattform for videre utviklingsarbeid.

I første og fjerde samling arbeidet deltakerne med å skape en felles visjon og felles målsetting for endringsarbeidet. Felles visjon og målsetting er en viktig kunnskapshjelpende kontekst for endring ifølge von Krogh et al. (2001). De mener at kunnskap er sosial konstruert og en følge av det er at en kunnskapsvisjon vil være sterkt knyttet til en forbedringsstrategi. Den skal gi et mentalt bilde av dagens situasjon og et tilsvarende bilde av hvordan verden burde vært. I sum bidro nok samling en og fire til å etablere et sterkt bilde av hvordan verden burde vært, mens samling to med kartlegging av status var etter vår mening et bidrag til å gi et mentalt bilde av dagens situasjon.

Vi merket oss at etter at deltakerne hadde satt ord på framtidvisjonen ble visjonen og hva som måtte til for å nå dette framtidbildet, brukt i refleksjonene. I framtidvisjonen ble metaforen *hjerter* brukt, og framtidbildet av skolebiblioteket ble laget som et *glansbilde*, en annen metafor som deltakerne likte å bruke. Begge disse metaforene tror vi hjalp deltakerne til å se noen nye muligheter for skolebiblioteket. Meyer (2007) sier at vi ved hjelp av metaforer kan vinne ny innsikt og se fenomenet på en ny måte, som noe annet enn det vi ellers er vant med, eller se det ukjente i det som allerede er kjent. Morgan (2004) mener at metaforer oppmuntrer til å tenke på nye måter, utvider vår horisont, gir innsikt og skaper nye muligheter.

De pekte flere ganger i prosessen på at hvis skolebibliotekene skulle være en del av skolens hjerte, så måtte følgende skje eller følgende være på plass. Deretter kom de med konkrete eksempler.

For å trekke fram en ting til fra den ene skolen da så syntes jeg at atmosfæren der er ting vi kan etterprøve og komme opp til. Det var et mye mer levende bibliotek, en mer koselig atmosfære syntes jeg, enn på den andre skolen. Nå var det veldig kaldt [reelt; vår tilføyelse] der (Latter) og det var jo i hjertet, men det var liksom ikke noe, for meg så pulserte ikke det hjertet så veldig mye. For meg så var det en helt annen atmosfære på den andre skolen syntes jeg og som det ble sagt her: Det å motivere og inspirere og personliggjort mye da.

Befaringen førte til at en del fikk åpnet øynene for nye muligheter. *Benchmarking* eller *beste praksis* kan være et virkemiddel for å motvirke organisasjonsblindhet, og få øynene opp for andre idéer og måter å løse problemer på (Rennemo, 2006). Deltakerne satte pris på å få se de praktiske løsningene på det vi hadde spurt om i kartleggingen. Dehlin (2011) påpeker at i et praksisperspektiv er kunnskap og læring to sider av samme sak da forståelse skapes gjennom praksis. Vår innretning på aksjonen med å relatere utforskningen til praksis var i så måte viktig. Vi synes vi lyktes med å få åpnet øynene til deltakerne både gjennom kartleggingen av ståsted og gjennom befaringen. Deltakerne fikk del i ny kunnskap, men de var på det stadiet ikke kommet lenger enn på trinn to i Irgens (2007) sin femtrinns læringsmodell. For å komme opp på tredje trinn i modellen, som handler om kunnskapsutvikling, måtte de ifølge Irgens (2007) bearbeide og bygge videre på det som var innlært. Vi hevder at refleksjonen de hadde i slutten av hver samling bidro til en slik bearbeiding av kunnskapen.

Refleksjon er en prosess hvor man tar et skritt tilbake etter en erfaring for å stille spørsmål ved denne erfaringen og få innsikt og forståelse med det for øye, å planlegge videre handling (Coghlan & Brannick, 2010). Schön (1983) beskriver *refleksjon over handling* som læringsprosessen som foregår ved refleksjon etter at handlingen er avsluttet. I slutten av første samling brukte vi reflekterende team for å få i gang en refleksjon over hva de hadde lært under samlingen. Metoden bidro, etter vår mening, til at deltakerne tok et mentalt skritt tilbake for å reflektere over egen og andres læring. Etter befaringen under tredje samling, brukte vi tankekart (Buzan, 1977 i Lerdahl, 2007) til hjelp i refleksjonen. Tankekartet var bygd opp av de temaene vi hadde brukt i kartlegging av ståsted. Vi mener at tankekartet bidro til å hjelpe medforskerne i å ta det nødvendige skrittet tilbake og vurdere erfaringene, funnene fra befaringen, med en viss avstand. De fikk systematisert inntrykkene og satt ord på læringen. I felles refleksjon pekte de også på hvilke følger funnene fikk for deres videre tenking om skolebibliotek.

I slutten av hver samling hadde vi en åpen refleksjon over hva de hadde lært i løpet av samlingen. Bortsett fra første og tredje samling, brukte vi ikke verktøy for å få dem til å ta et skritt tilbake. Erfaringen var at de da ikke klarte å ta dette skrittet tilbake, men fortsatte å tenke framover. De fortsatte refleksjonen over det de hadde jobbet med i arbeidsøkten. Det er derfor en nyttig lærdom for oss at det kan være nødvendig å hjelpe deltakere i en refleksjon med å ta det nødvendige skrittet bort fra situasjonen for å få en god *refleksjon over handling*. Det kunne sikkert ha bidratt til å løfte dem ut av den modusen de var i om vi hadde

lagt inn en kort pause før refleksjonsøkten eller om vi fysisk hadde ommøblert rommet. Det holdt ikke at vi muntlig introduserte refleksjonsøkten.

Beskrive nåværende tilstand

I følge Beckhard og Harris (1987) er det viktig i en endringsprosess å kartlegge nåværende situasjon og vurdere denne opp mot framtidig ønsket situasjon. Intervju og fokusgrupper anbefales som metode for å gjøre denne analysen (Tjora, 2012).

I utgangspunktet hadde vi tenkt å gjennomføre en spørreundersøkelse for å kartlegge ståstedet for skolebibliotekene i de fem skoleorganisasjonene. Vi vurderte at dette var effektivt, men kom til at vi med spørreundersøkelse ville miste muligheten deltakerne hadde til å lære av hverandre. Et gruppeintervju ville kunne gi samme informasjon om ståsted som grunnlag for analysen, men kunne i tillegg skape et rom for læring deltakerne i mellom. Om man har et team med de riktige egenskapene, som inntar ulike perspektiv, har ulik bakgrunn, ulik ekspertise, ulike måter å tenke på og som utfordrer og støtter hverandre, vil man effektivt fremme kreativitet sier Amabile (1998). Også Oddane (2014) sier at kompetansemangfold og tilrettelegging for god kommunikasjon skaper gode prosesser. Vi valgte derfor å gjennomføre gruppeintervju for å kartlegge dagens ståsted i andre samling med deltakerne, i håp om at samtalen også kunne fungere som kreative læringsprosesser.

I sjette samling spurte vi deltakerne om å vurdere hvorvidt en spørreundersøkelse ville ført til andre svar og andre prosesser enn et gruppeintervju. I barneskolegruppen var det en refleksjon om at en spørreundersøkelse hadde ført til mange «vet ikke»-svar. De mente de hadde manglende kunnskap om en del av det vi spurte om og at de hadde pushet seg til å svare på flere av spørsmålene fordi det var et gruppeintervju. Vi kunne også utdype og forklare spørsmålene underveis i samtalen. Noen i barneskolegruppen mente at de ville ha forfinet svarene eller at de på en dårlig dag hadde svart mer negativt og at vi ikke hadde fått så ærlige svar med en spørreundersøkelse som med et gruppeintervju.

Ungdomsskolegruppen mente at en spørreundersøkelse ville gitt like ærlige svar som et gruppeintervju. Det var også en refleksjon over merverdien av å sitte sammen i et gruppeintervju sammenlignet med å sitte for seg selv og svare på en spørreundersøkelse: *«Tankeprosessen blir jo annerledes når du hører, når du får innspill fra flere. Så jeg er enig med den andre informant, jeg tror vi får mer igjen av et slikt intervju enn om vi skulle sittet hver for oss og fylt ut et skjema.»*

Var det læring for våre medforskere i å gjennomføre kartlegging av ståsted som gruppeintervju? Deltakerne bekreftet at det hadde ført til læring og til motivasjon for å komme i gang med utviklingsarbeidet. Det var mange ting de ikke hadde tenkt på før, som det nå ble stilt spørsmål om. De syntes det var greit å bli utfordret. Von Krogh et al. (2001) er opptatt av at det ikke kan utvikles noe nytt uten at man forstår verden man lever i. En kunnskapsvisjons

skal ifølge dem bygges på nåværende tilstand. Beckhard og Harris (1987) peker på at en endringsstrategi som ikke er forankret i god informasjon om nåsituasjonen kan skape forvirring og frustrasjon.

Ledelsen beskrev at de tidligere hadde en forståelse av at bibliotek var en plass med bøker, men at denne forståelsen nå hadde endret seg. Noen påpekte dette med møteplass og andre ønsket seg utstillinger, mens andre igjen viste til at de hadde sett digitale stasjoner i Oslo. En satte ord på det slik:

[...], nei, jeg kjenner nå at jeg har endret synet mitt på bibliotek, og jeg strever litt med å finne en definisjon på hva et bibliotek er. For tidligere er det litt som en av de andre informantene sier, at det har vært en plass med bøker, men jeg kjenner at jeg vil ha det til å være noe annet. [...]

Beckhard og Harris (1987) påpeker at det er en fare for å bli opphengt i alle problemene i den fasen hvor man kartlegger dagens ståsted. Coghlan og Brannick (2010) peker på at denne delen av prosessen ikke er like positiv som den delen hvor framtidsbildet skal defineres fordi denne delen har fokus på problemer og ufullstendighet. Dette kom også fram i refleksjonen etter kartleggingen hvor en av dem sa følgende: «*Interessant runde. Det var mange ting jeg ikke hadde tenkt på som det ble spurt om her da. Jeg tror vi har en vei å gå ja. Litt sånn følelsen av å ligge litt nede akkurat nå.*» Enkelte kjente altså på at de ikke hadde nok kunnskap og at de hadde en vei å gå. Det ble formidlet i oppsummeringen i samling seks at en del hadde gått fra gruppeintervjuet litt svette og kjent at dette ikke ble bra. Andre hadde gått hjem og prøvd å finne ut mer av det de ikke hadde kunnet svare på og oppsummerte at kartleggingen hadde vært bevisstgjørende. Noen deltakere omtalte det som litt pinlig.

Gruppeintervjuet førte ikke bare med seg et fokus på det negative. I tillegg til kartlegging av ståsted førte den også, for enkelte, til en tydeliggjøring av hvordan de kunne gå videre i utviklingsarbeidet. De var opptatt av at kartleggingen ikke bare var en analyse av ståsted men at den skapte en prosess. En påpekte at kartleggingen tvang dem til å reflektere og tenke på en måte som de ikke gjorde ellers og de ble utfordret på en grei måte. En annen av deltakerne sa det på følgende måte: «*Når jeg blir stilt spørsmålene, så kjenner jeg at jeg blir tydeligere på hva jeg tenker at det skal bli. Her er vi nå, men så bobler det med tanker [...]*» I sjette samling ble resultatet av gruppeintervjuet også oppsummert slik:

[...] og når resultatet ble som det vi forteller her nå, så må jo den gruppesamtalen fungert kjempebra. Det må jo evalueringen få, at der kom det fram ståstedet som det var. Vi var jo dønn ærlige på at dette var vi usikre på. Det var jo derfor vi gikk inn også. Det er derfor vi synes at det tross alt er lurt å bruke tid i lag, fordi vi er usikre. Så det er bra.

Drøfting

Etter vår vurdering fortalte kartleggingen av dagens ståsted at det var mange «hull» i forståelsen av hva som skal til for å skape gode skolebibliotek som en integrert del av den

pedagogiske virksomheten. Vi vurderer videre at selve kartleggingen bidro til en erkjennelse blant våre medforskere om hvordan det sto til i egne skoleorganisasjoner og de begynte å danne seg bilder av hva som må til av utviklingsarbeid og hvordan de ønsket at det skulle bli. Dette bekrefter det Beckhard og Harris (1987) sier om at en utviklingsprosess ikke er en ryddig sekvensiell prosess, men den går i sirkler. Von Krog et al. (2001) og Beckhard og Harris (1987) peker på at kartlegging av nåsituasjonen, definering av ønsket framtidig situasjon og utforming av en kunnskapsvisjon henger tett sammen. Vi så dette også i våre samlinger. De bølget fram og tilbake mellom de ulike fasene fra nåsituasjonen til ønsket framtidig situasjon. Vi hadde ikke i forkant reflektert over når en ny forståelse skulle dannes. I så måte ble vi nok litt overrasket over at kartleggingen av ståsted i seg selv førte til at våre medforskere fikk nye bilder av hvilken rolle et skolebibliotek kunne ha. Vi hadde følgende metarefleksjon oss forskere imellom etter kartlegging av ståsted:

Vi så at det var et interessant, overraskende og kreativt grep å tegne bibliotekdyr. Dette ufarliggjorde det å begynne å beskrive eget bibliotek. Vi opplevde at de var veldig åpne og brukte humor. Det tyder på at rammen ikke var for stram. Noen av spørsmålene hadde de ikke svar på. Vi opplevde vi utvidet forståelsen av hva et skolebibliotek kan være, gjennom disse spørsmålene.

Beckhard og Harris (1987) er også opptatt av at man må forstå nåsituasjonen for å lage en god strategi for framtida. Uten forståelsen kan en strategi oppleves som forvirrende og skape frustrasjon. Vi tenker også at i og med at skolene ikke hadde prioritert skolebibliotek tidligere, hadde de heller ikke brukt tid på å analysere nåsituasjonen. Om enkelte hadde en klar analyse, var det viktig for gruppeprosessen at de sammen brukte tid på å definere ståstedet, slik at de i størst mulig grad hadde et felles utgangspunkt da de skulle lage handlingsstrategiene. Uten kartlegging av ståsted, kunne de neste fasene ført til mange diskusjoner hvor definering av dagens ståsted ville vært tema. Vi opplevde at det var stor samstemmighet om hvordan nåsituasjonen var og det tenker vi var en styrke i den påfølgende prosessen.

Rennemo (2006) beskriver at for å skape rom for endring må vi ha mot til å redusere avhengigheten av de rammer vi for tiden stoler på. Han kaller dette «*de-framing*». Mye kan tyde på at de spørsmålene vi stilte i gruppeintervjuet rokket ved våre medforskere forståelse av hva et skolebibliotek kan være. Dette er grunnlag for dobbeltkretslæring (Argyris, 1990 i Irgens, 2007). «*De-framing*» er å erkjenne at det finnes mange ukjent forståelsesrammer og at det utvikles nye kontinuerlig. Man må ha mot og lyst til å jakte på nye forståelsesrammer og vurdere hvordan man kan nyttiggjøre seg denne innsikten (Dunbar, Garud & Raghuram, 1995 i Rennemo, 2006). Noen av deltakerne kjente nok på usikkerheten da de kjente rammene ble rokket ved, mens andre ble inspirerte og motiverte og dro hjem for å finne ut mer. Oddane (2014) sier at møtet mellom ulike perspektiv utfordrer grunnleggende antakelser og skaper utgangspunkt for nye idéer. Dette kan også være et eksempel på det

Meyer (2007) kaller *det fremmede* som kraft til å bryte ut av vanetenking og fastfrosne tankestiler.

Vi gjennomførte andre samling med kartlegging av ståsted og tredje samling med befaringer med kort mellomrom. Dette var sikkert lurt med tanke på å bidra til å løfte dem som kjente mismot og usikkerhet om hvordan dette skulle gå, jfr. analyse av forskningsspørsmål 1. Befaringen bidro nok også til «*de-framing*». Kartleggingen og befaringsene medførte, etter vårt syn, til en bevegelse fra en tidligere forståelse i retning av en ny forståelse. Noen satte også ord på at de etter befaringsene tydeligere ble klar over hvordan de ville ha framtidig skolebibliotek. Vi observerte at gruppen besto av en fin blanding av optimister og pessimister, eller det er kanskje rettere å si kreative, glødende, engasjerte personer og mer forsiktige, kritisk reflekterte personer. Amabile (1998) er opptatt av at det er best forhold for å utvikle kreativitet dersom gruppene er sammensatt av personer som inntar ulike perspektiv og utøver ulike former for kreativ tenking. Dette støttes av Leonard og Swap (1999 i Oddane, 2008) som sier at grupper som skal jobbe med problemløsning i komplekse omgivelser, er mer effektive når de er sammensatt av enkeltpersoner med ulike egenskaper, kompetanse, evner og perspektiv. De som gløder gir jo mer energi inn i prosessen, men det er viktig å ha med de mer forsiktige kritikerne også, for å sikre at vi har tenkt gjennom ulike sider ved endringsprosess og tiltak. I så måte var vi heldige som fikk en så god sammensetning av gruppene.

Amabile (1998) er opptatt av at ytre og indre motivasjon er viktig for å utvikle kreativitet, hvor indre motivasjon er den viktigste. Det var lagt opp til lite ytre motivasjon fra ledelsens og vår side. Imidlertid så vi at det at ledelsen hadde ryddet tid til dem, at ledelsen hadde sagt at arbeidet var viktig, hadde betydning. Vår tilrettelegging av prosessen og rammene rundt prosessen, ble også trukket fram som viktig faktor for å motivere dem. Ytre motivasjon som samvirker med indre motivasjon, også kalt synergisk ytre motivasjon, det være seg informasjon eller tiltak som setter individ bedre i stand til å løse oppgaven virker positivt på kreativitet (Collins & Amabile, 1999 i Oddane, 2008). Det kan være de tiltakene ledelsen og vi satte i gang virket på den måten. I tillegg er det jo artig å observere at noen blir motivert av å se utfordringer, «*så bobler det med tanker*», der andre blir fortvilet, «*[...] var litt svett [...]* *Det her ble ikke noe bra.*». Noen ble motiverte av å lære mer, som de selv uttrykte det. Ny kunnskap kan altså i seg selv være en motivasjonsfaktor. Flere av deltakerne hadde vært opptatt av bøker og av skolebibliotek også før arbeidet startet, men prosessen førte til at de ble ekstra motiverte til innsats. De fikk lyst til å jobbe med skolebibliotek i den nye skoleorganisasjonen. Befaringene ble trukket fram som en viktig motivasjonsfaktor. En av deltakerne formulerte det sånn i siste samling:

Det vekket et engasjement som jeg egentlig kanskje ikke visste var der. Har alltid syntes det var artig med bibliotek, men nå har jeg virkelig lyst til å jobbe med bibliotek. Så det engasjementet har dere absolutt skapt. Det å komme rundt å se hva vi kan få til, og det er en motivasjonsfaktor.

Vi valgte gruppeintervju i stedet for spørreundersøkelse og fikk positiv tilbakemelding fra deltakerne på det valget. Gruppesamtaler er ifølge Johannessen et al. (2010) bedre enn individuelle intervju hvor man ønsker å observere interaksjonen mellom informantene. Gruppeintervju passet våre behov. Gruppeintervjuene kunne også bidra i den samskapte læringsprosessen presentert av Klev og Levin (2009) som vi var opptatt av å få til, og som støtter opp om det prosessuelle kunnskapssynet vi la til grunn for prosessen. Vi fikk mulighet til å oppklare uklarheter, noe som var viktig for å sette oss som kunnskapsaktivister i stand til å utvikle den kunnskapshjelpende konteksten (von Krogh et al. 2001). Vi ble kjent med dem, deres kunnskap, styrker og sårbarhet. Vi fikk være nær dem. Samtalene dekket også de fem skoleorganisasjonenes behov for å lære om og fra hverandre.

Vi vurderte resultatet av kartleggingen slik, at det var mye å hente på å utforme et felles prosessdokument som kunne ta tak i de åpenbare utfordringene og prioritere hva som var viktig å gjøre for å utvikle innholdet i skolebibliotekene i de nye skoleorganisasjonene som skal på plass høsten 2015. Vi vurderte også at det var motivasjon for denne endringen.

Vurdere nåsituasjonen i forhold til framtidig ønsket tilstand for å fastslå hvilke tiltak som må iverksettes

I denne fasen peker Coghlan og Brannick (2010) på at ulike tiltak som skal bidra til endring, må systematiseres og prioriteres. De skriver at det må settes opp hvem som skal involveres og vurdere disse personenes motivasjon, villighet og kapasitet. I overgangen mellom fasen hvor man vurderer nåsituasjonen i forhold til framtidig ønsket tilstand for å fastslå hvilke tiltak som må iverksettes og implementeringsfasen peker Coghlan og Brannick (2010) på at det bør lages en strategisk og operasjonell plan. Videre peker de på at det bør lages en plan for hvem som bør forplikte seg i arbeidet. Da vi laget en mal for planarbeidet prøvde vi å ivareta alle disse aspektene. En kan derfor si at deltakerne gjennom kjerneprosessen har begynt å bevege seg inn i fase 5 i *Beckhards rammeverk for planlagt endring* (Beckhard & Harris, 1987) ved å begynne å drøfte hvordan arbeidet skal implementeres.

I kartleggingen av ståsted fortalte deltakerne at skolene ikke hadde strategiske planer hvor skolebiblioteket var inkludert som et verktøy i skolens pedagogiske virksomhet. En skole hadde nylig nedfelt en strategi for bruk av skolebibliotekene i leseopplæringen, en annen skole hadde en plan for når klassene skulle være på skolebiblioteket. I norskfaget hadde skolebiblioteket en rolle ved noen skoler, uten at det nødvendigvis var lagt inn i skolenes lokale læreplan i norsk.

Etter befaringene var deltakerne i barneskolegruppen opptatt av at mangel på strategi og plan ved egen skole, var den mest åpenbare læringen av befaringen. De var opptatt av at skolebiblioteket måtte integreres i fagplanene ved den nye skolen. De hadde merket seg at skolelederne ved skolene de besøkte hadde en klar strategi og plan og at de hadde jobbet

med forankring i kollegiet. Ungdomsskolegruppen hadde besøkt en skole hvor de hadde planer, men hvor forankringen av disse planene ikke var helt på plass. Deltakerne var opptatt av at planen måtte være overkommelig og en av deltakerne uttrykte dette slik: «*Det må gjøres et arbeid når vi skal opp med nytt bibliotek. Det er ikke planer i dag. Må opp en ny en. Må være enkelt, overkommelig å få til.*»

I fjerde samling hadde vi en refleksjonsøkt før medforskerne begynte å utforme glansbilder. Der hadde noen fra barneskolegruppen en refleksjon om betydningen av å involvere alle i arbeidet: «*Vi snakket jo om at biblioteket lå i dvale og jeg tenker det, at vi må ha noen til å vekke det her biblioteket og, samtidig som det sies, at vi må dra det inn i planarbeidet blant alt pedagogisk personale.*» En i ungdomsskolegruppen uttrykte det slik:

Det vil jo være avhengig av hvilken prosess som foregår på skolen, på ny-skolen. Om biblioteket skal være en del av et pedagogisk syn på læring da. Det vil jo være sterkt avhengig av hvor godt vi klarer å felle det ned i planene for undervisning. Det er jo det vi nevner flere ganger her egentlig, at det skal være en del av for eksempel leseopplæring, SOL. IKT skal inn. Alle lærerne skal involveres. Altså, det er veldig avhengig av i hvor stor grad vi får til det der, får til å forankre det. Gjør man ikke det, så har jeg ikke så stor tro på at det blir nå mye ut over det som vi så på skolen der vi var på befaring, tenker nå jeg da.

Her ble det vist til observasjoner fra befaringen på den skolen ungdomsskolegruppen hadde besøkt, som ikke kunne vise til beste praksis i det å forankre og involvere av de ansatte.

I perioden mellom femte og sjette samling bisto vi gruppene i bearbeiding og videreutvikling av dokumentene deres. I sjette samling hadde vi en felles bearbeiding av dokumentene. I tillegg var det avsatt tid til refleksjon over hele kjerneaksjonen. Vi spurte om hvordan de hadde opplevd arbeidsøkten hvor de skulle utvikle glansbildet til å bli en handlingsplan for skoleorganisasjonenes endringsprosess og vi fikk følgende betraktninger fra en i barneskolegruppen:

Jeg syntes den økta var veldig artig, jeg. Der følte jeg at vi gjennom de andre møtene hadde kommet gjennom og fram til noe håndfast. Og så begynte det å bli noe vi så konturene av. Jeg er enig i at den overgangen fra glansbilde til plan, den var kanskje litt diffus, for enda så lekte vi oss litt i glansbildeverden. Det er en behagelig plass å være. Det var ei veldig artig økt. Vi så konturene av det. Det ødela ikke eierskapet det at dere redigerer noe. Tvert om. Det utfordret litt bare.

En i ungdomsskolegruppen sa følgende om plandokumentet: «*Jeg synes det er et fantastisk godt verktøy å ha sånn. For det tydeliggjør hvem som har ansvar og gir oss tidsfrister nå da, etter hvert, for jeg så, det blir, ja, det blir enklere å planlegge arbeidsframdriften. Så jeg synes det er et veldig nyttig verktøy.*» Andre påpekte at planen bevisstgjorde dem i forhold til veien framover. De mente det gjorde det mye enklere å jobbe videre og å ta resultatet inn i skoleorganisasjonene. Det var et grunnlag for å jobbe praktisk og konkret framover. Dehlin (2011) påpeker at i et praksisperspektiv er kunnskap og læring to sider av samme sak da ny forståelse skapes gjennom praksis. Irgens (2007) sier at i dette perspektivet er kunnskap

rotfestet i blant annet praksis og handling. Det ble påpekt at dette var en mulig måte å jobbe også i andre utviklingsprosesser fram til ny skoleorganisasjon skal være etablert høsten 2015. En i barneskolegruppen mente de hadde fått for liten tid og at de hadde fått for stort ansvar for egen læring i femte samling. Vi som prosessleder hadde vært for lite tilgjengelige under gruppearbeidet. De fleste i barneskolegruppen og alle i ungdomsskolegruppen syntes oppgaven hadde vært grei.

I refleksjonen over hele prosessen spurte vi om den tida vi hadde brukt til å kartlegge ståsted og dra på befaring hadde vært nyttig, og hvilken betydning den tidsbruken hadde hatt å si for arbeidet med å få på plass planen i etterkant. Vi fikk vi følgende kommentar fra barneskolegruppen:

Jeg tror nok det at sånn isolert sett kan det ha virket litt unødvendig stor tidsbruk. Fordi at vi har veldig mange oppgaver i skolen. Hvis vi skal bruke like mye refleksjon og like mye tidsbruk på alt, så får vi ikke gjort noe som helst. Men der tror jeg kanskje vi har kommet heldig ut da, i at dere har det som en oppgave, og dere har en del formelle krav som dere må igjennom, som har tvunget oss til å være med også i den noe, litt sendrektige prosessen noen ganger, som har gjort at vi har tenkt tanker som vi ellers ikke hadde kommet til og tenkt i det hele tatt. Så summen av det er at det er kjempenyttig, men jeg tror nok at hvis jeg hadde fått beskrevet det i forkant, så hadde jeg tenkt; «Men Herre Gud, vi trenger da ikke å bruke så lang tid på det.»

Refleksjon er sentralt i aksjonsforskning og er det viktige leddet mellom det vi har gjort tidligere og den framtidige handlingen (Tiller, 2006; Coghlan & Brannick, 2010). Deltakeren peker her på koblingen mellom tid til refleksjon og nye tanker og oppsummerer med at det er kjempenyttig. En annen av deltakerne i barneskolegruppen sa det på følgende måte: «*Det har nok vært nødvendig. For at først så fikk vi plassert oss, vi hadde mange store hull i forhold til hva et bibliotek egentlig er. Så fikk vi oppleve noen bibliotek. Det som vi hadde opplevd var i tankene våre når vi satt med den her planen. Det ble veldig konkret for oss.*»

Erfaringene Rismark og Sølvberg (2009), Lyngsnes (2009) hadde i sitt forskningsarbeid ved Lade skole, viser også at lærere og skoleledere fokuserer på at de har lite tid i skolen, lite tid til refleksjon og utviklingsarbeid i starten av prosessen. I etterkant ser de at prosessen har vært nyttig. Forskerne viser også til at en del lærergrupper vil fortsette med denne måten å utvikle seg på etter at prosjektene er avsluttet mens andre sliter med å organisere tid og arena for refleksjon. Haagensen og Tiller (2004) beskriver også en stor frustrasjon over nye verktøy og hvor mye tid som går med i starten av aksjonslæringen i Larvikprosjektet, men skolene melder i etterkant at de vil innarbeide systematisk refleksjon som fast måte å arbeide på.

Drøfting

Skolene hadde et utgangspunkt i den praksisen de hadde utviklet, og ut i fra dette skulle vi

sammen skape noe nytt, en ny forståelse. En av lederne sa følgende i gruppeintervjuet vi hadde med lederne:

Jeg må si det, at vi har et utgangspunkt i dag. Og så grunnen til at vi er med på det prosjektet her, er at vi ønsker oss ei organisering som i større grad tilfredsstiller de behovene vi har. Vi gjør jo det beste ut av det vi har i dag, i håp om at vi skal få til en bedre ordening når vi er på den andre siden av prosjektet her.

Det kunne tolkes som et uttrykt ønske om å komme et steg videre gjennom den prosessen vi skulle være sammen om. I planleggingsfasen hadde vi antatt at skolebiblioteket hadde en større plass i skolenes arbeid enn det reelt sett hadde. Vi trodde det var en utvikling av eksisterende strategier og planer de kunne ta utgangspunkt i og arbeide videre med. Vi så, etter kartleggingen, at dette ikke var på plass. Dette overrasket oss. Det var behov for å bistå skolene i å lage en strategi og en handlingsplan for hvordan de skulle arbeide for å nå de målene de hadde satt for utvikling av sine skolebibliotek.

Kartlegging av ståsted og befaringsene hadde bidratt til læring. Vi hadde sammen innhentet ny kunnskap i disse prosessene. Irgens (2007) påpeker at for å komme videre i læringsprosessen fra innlæring har skjedd og over til kunnskapsutvikling, må deltakerne bearbeide og bygge videre på det som er innlært. De må gjøre det til sitt eget. I prosessen med å lage glansbilde og plan, fikk deltakerne anledning til å reflektere over egen læring og prioritere hvilken del av den nye kunnskapen som var viktig for dem å bringe videre. Arbeidet med glansbildet og planen, mener vi var et bidrag i denne kunnskapsutviklingen i tillegg til den kunnskapsutviklingen som skjedde gjennom refleksjonsøktene i samlingene forut for dette arbeidet. Hvordan skulle de kunne ta steget videre mot målet om å skape en ny forståelse av skolebibliotekets rolle i den pedagogiske virksomheten? Hvordan komme over til nivået som Irgens (2007) kaller kunnskapsanvendelse?

I fjerde samling forut for utarbeidelsen av glansbildet hadde vi en refleksjonsøkt hvor de brukte begrepet å «*dra det inn i planarbeidet blant alt pedagogisk personale*». Det var etter vår mening en god refleksjon over at selv om det var noen få som fikk ansvar for å lage planer, så måtte de finne måter å involvere alle, slik at tenkingen var forankret hos alle og at alle var motivert for å bruke biblioteket. En i ungdomsskolegruppen viste til observasjoner fra befaringsen på den skolen ungdomsskolegruppen hadde besøkt, som ikke kunne vise til *beste praksis* i det å forankre og involvere av de ansatte. Han la vekt på at alle lærerne måtte involveres for å lykkes. Befaringen hadde satt spor i form av at våre medforskere ble oppmerksomme på hvor viktig prosess ved skolen kommer til å være for å lykkes i implementeringen av planen de selv laget i forprosjektet. I refleksjonen i ungdomsskolegruppen, kom det fram at det var viktig å ta tak i dette arbeidet fra bunnen av ved å legge tenkingen til grunn i skolens pedagogiske plattform.

I vår egen refleksjonen etter fjerde og femte samling, oppsummerte vi at deltakerne hadde jobbet godt med glansbildet og planen. De fikk sammenhengen mellom kjennetegn på måloppnåelse og tiltak til å fungere og klarte å justere innholdet i plandokumentet. Videre var

vi fornøyd med å ha lagt inn en refleksjon over hindre og muligheter. I hele prosessen hadde noen av deltakerne problematisert og spekulert på hvordan de skulle ta dette videre i egen organisasjon. Implementeringen av ny kunnskap vil kunne møte flere utfordringer. Irgens (2007) beskriver miljøet på arbeidsplassen, holdninger til endring, maktforhold og ledelsens evne til å inspirere som mulige barrierer for å komme fra kunnskapsutvikling og over til kunnskapsanvendelse. Da vi i forkant av femte samling satt og planla hvordan de skulle lage en plan, slo det oss at det kunne være nyttig å reflektere over hvilke hindre de kunne møte og hvilke muligheter de så. Dette var et kreativt grep som fikk veldig positiv tilbakemelding på i etterkant av gjennomføringen. Vi vurderer det også slik at det reduserte usikkerhet og bidro til å gi deltakerne trygghet i til å kunne håndtere utfordringer (Klev & Levin, 2009).

Hvilken funksjon har så plandokumentet? I et strukturelt perspektiv er kunnskap objektive fakta som er eksplisitt og som kan nedfelles i en plan (Irgens 2007). Det forutsettes da at alle legger det samme i innholdet i planen, kunnskapen finnes på organisasjonsnivået. I et prosessuelt perspektiv er kunnskap sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker, den er dynamisk og kunnskapingsprosesser er like viktige som kunnskap (Irgens, 2007). Vi, som inntar et prosessuelt perspektiv på kunnskap, tenker at prosessen som medforskere gjennomførte med å lage planene, er vel så viktige som selve plandokumentet. I den dialogen skapte de i fellesskap en ny forståelse av skolebibliotekets rolle i de nye skolevirksomhetene. Framover vil det, etter vår mening, være de kontinuerlige drøftingene og fortolkningene av plandokumentet, koblet til ny kunnskap, som skaper mening og verdi for skolene.

I neste kapittel oppsummerer og drøfter vi funnene i lys av forskningsspørsmål 2.

6.2.2. Oppsummering/resultat

På hvilken måte kan aksjonsforskningen bidra til å skape en ny forståelse av skolebibliotekets rolle i den pedagogiske virksomheten?

Først drøfter vi begrepet «å skape en ny forståelse» og om vi har klart å skape en ny forståelse, før vi drøfter «på hvilken måte aksjonsforskning kan bidra».

Vi drøfter her om vi har *skapt en ny forståelse* av skolebibliotekets rolle ved blant annet å bruke Irgens (2007) sin femtrinns modell for læringsprosessen. En forutsetning for å skape en ny forståelse er at man erkjenner at det er behov for en ny forståelse. Deltakerne satte ord på behovet for endring allerede i første samling hvor de satte egne mål for prosessen og mål for hva/hvordan de nye bibliotekene skulle være. Kartlegging av ståsted bidro, etter vår oppfatning, også til en slik erkjennelse, som rokket ved de grunnleggende antakelsene om hva et skolebibliotek kan være. Den bidro til det Rennemo (2006) kaller «*de-framing*» og kan være grunnlag for dobbeltkretslæring, (Argyris, 1990 i Irgens, 2007). Vi brukte en del begrep

som brukes i skolen, men som de ikke automatisk hadde koblet til skolebibliotek, slik som læringssyn, skolens strategiske plan, lokal læreplan, digital kompetanse og læringsplattform. Ut fra Irgens (2007) sin femtrinnsmodell utsatte vi dem for en påvirkning som utfordret den forståelsen de allerede hadde. Deltakerne kunne avvist vårt forsøk på påvirkning, men vi tenker at de var nysgjerrige og åpne for å lære mer. De hadde beveget seg opp på nivå to i femtrinnsmodellen, fått en *innlæring* av ny kunnskap. Ved å si ja til å delta i et samarbeid med oss hadde de i utgangspunktet satt seg selv i en læringssituasjon.

Den neste fasen, etter erkjennelsen av behov for en ny forståelse, er å søke etter ny kunnskap. Våre medforskere brukte egen kunnskap og egne erfaringer fra praksis og delte disse erfaringene åpent og ærlig i alle samlingene. Videre bidro befaringsene med ny, praktisk kunnskap. Aksjonsforskning skal bidra til å løse deltakernes praktiske problem. Vi erfarte at befaringsene, som viste hvordan man kunne forstå en ny rolle for skolebibliotekene i praksis var en sterk bidragsyter til å skape en ny forståelse. Videre så de praktiske løsninger på de utfordringene de hadde kartlagt de at de hadde. Noen omtalte det som en «a-ha-opplevelse». En av aksjonsforskningens kjerneoppgaver er å finne praktiske løsninger på deltakernes problem. I et praksisperspektiv skapes ny forståelse gjennom praksis (Dehlin, 2011). Kunnskap er rotfestet i praksis og handling (Irgens 2007). For oss var det en grei lærdom at det ikke nødvendigvis trenger å være *beste praksis* på alle vis, fordi deltakerne gjerne kunne se noe som de i hvert fall ikke ville benytte seg av selv. En annen måte å skape ny forståelse på, er å lese nyere forskning. Her hadde vi lest en del nyere forskning og konkludert med at boka av Hoel et al. (2008) sammenfattet dette på en god og praktisk måte. Boka ble anskaffet til alle deltakerne som ønsket den og deler av den ble delt med deltakerne. I ungdomsskolegruppa formidlet vi også teori om digital kompetanse og informasjonskompetanse samt om læreplanarbeid i starten av fjerde samling.

I sum bidro kartlegging av ståsted, befaringer og deling av nyere forskning til en ny forståelse av hva skolebibliotekets rolle kan være. Alle disse tiltakene, kartleggingen av ståsted, befaring og tilførsel av teori, kan ses på som en form for innlæring, altså trinn to i femtrinnsmodellen (Irgens, 2007). Deltakerne ville vært i stand til å reprodusere hva de hadde lært. Imidlertid koblet vi hver gang læringen til en refleksjon over på hvilken måte det de hadde lært kunne brukes i utforming av nytt innhold i de nye skolenes skolebibliotek. Vi hevder derfor at det gjennom disse refleksjonsprosessene skjedde en kunnskapsutvikling, at våre deltakere beveget seg over på nivå tre i femtrinnsmodellen. De dannet en ny forståelse av hvilken rolle skolebiblioteket kunne ha i deres organisasjoner, basert på egne erfaringer og ny kunnskap. Refleksjonen gjorde det mulig å teste ut egne tanker på andre medforskere og på oss.

Trinn fire i femtrinnsmodellen til Irgens (2007) er kunnskapsanvendelse. Etter at deltakerne hadde søkt ny kunnskap var det behov for å ta i bruk det de hadde lært. Deltakerne nedfelte skriftlig den kunnskapen de hadde tilegnet seg gjennom arbeid med loggbok, glansbilde og plandokument. Gjennom dette arbeidet, mener vi de beveget seg over fra kunnskapsutvikling

på trinn tre til kunnskapsanvendelse på trinn fire. På dette trinnet forlot vi våre deltakere. Trinn fire forutsetter at man tar med seg det man har lært inn på egen arbeidsplass, deler kunnskapen og legger til rette for utprøving. De kontekstuelle faktorene blir ifølge Irgens (2007) viktige, slik som arbeidsmiljøet, holdningene til endring, maktforhold og ledelsens evne til utprøving. Det siste nivået i læringsmodellen er ifølge Irgens å gjøre kunnskapen uavhengig av individer, organisatorisk læring. Kunnskapen har blitt en del av organisasjonens handlingsteorier, og organisasjonen er blitt i stand til å håndtere utfordringer på en ny og bedre måte (Irgens, 2007). For å komme dit, må alle lærerne i skoleorganisasjonene ha fått del i kunnskapen og de må ha anvendt den, kanskje over år. Dit kunne de ikke komme med de tidsrammene vi hadde til rådighet i vårt prosjekt, som var avgrenset til et forprosjekt.

Ut fra vår vurdering har prosessen ført til en ny forståelse av skolebibliotekets rolle i den pedagogiske virksomheten hos våre medforskere. De gjorde noen viktige erkjennelser gjennom kartleggingen av ståsted, de fikk en del a-ha opplevelser om hvordan de kunne jobbe ved å reise på befaringer til skoler som delvis kunne vise beste praksis og de fikk selv formulert hvordan de nye skolebibliotekene skulle bli ved å beskrive egne glansbilder av ønsket framtidig situasjon. Glansbildene beskriver helt andre prosesser, en helt annen prioritet av skolebiblioteket og en ny forståelse av hva et skolebibliotek kan være, enn hva som ble beskrevet i ståstedskartleggingen. Utfordringen vil være å løfte dette arbeidet inn i de nye organisasjonene. De som har deltatt i gruppene, kjenner nok en forpliktelse både overfor seg selv, og kanskje overfor oss, til å føre dette videre inn i de nye skoleorganisasjonene. De vil få et hovedansvar sammen med ledelsen, i å forankre og implementere den nye forståelsen i de nye skoleorganisasjonene. Det er i den fasen vi virkelig får prøvd om vi i forprosjektfasen har skapt en ny forståelse for skolebibliotek som holder over tid.

Nedenfor drøfter den delen av forskningsspørsmål 2 som er understreket, «På hvilken måte bidro aksjonsforskningen».

På hvilken måte bidro aksjonsforskningen til å skape denne nye forståelsen av skolebibliotekets rolle i den pedagogiske virksomheten?

Aksjonsforskning ved bruk av *Beckhards rammeverk for planlagt endring* (Beckhard & Harris, 1987) jfr. figur 3, bidro med en struktur for endringsprosessen som sikret framdrift. Deltakerne signaliserte at det var viktig for dem at det var framdrift fra samling til samling, når de hadde satt av så pass mye tid til arbeidet. Det kjentes meningsfullt å delta med en så klar framdrift hele veien.

Aksjonsforskningen skal bidra til at vitenskapelig kunnskap og eksisterende organisasjonskunnskap brukes til å løse reelle organisasjonsproblemer (Shani & Pasmore, 1985 i Coghlan & Brannick, 2010). Vi hevder at vår aksjon bidro til å koble ny kunnskap, den

kunnskapen vi hadde skaffet oss ved å oppdatere oss på skolebibliotekforskning, og som ble formidlet til deltakerne, og deltakernes eksisterende kunnskap, for å løse skolenes faktiske problem. Skolene skulle bygge nye skolebibliotek og måtte tenke innhold i forkant av bygg. Skolebibliotekene hadde ikke hatt en sentral rolle i den pedagogiske virksomheten ved de fleste skolene vi inviterte til samarbeid, men flere i disse organisasjonene satt med kunnskap og erfaring som var nyttig i arbeidet med å skape en ny forståelse av hva et skolebibliotek kan være. Ved systematisk å koble denne kunnskapen med ny kunnskap i form av spørsmålene i kartleggingen, befaringsene og deling av nyere teori og forskning i refleksjonene, ble aksjonsforskningen sentral i å løse skolenes problem.

Aksjonsforskning skal være en deltakende og demokratisk prosess i en ånd av samarbeid og felles utforskning (Coghlan & Brannick, 2010). Skoleledelsen og deltakerne fikk selv være med å forme prosessen gjennom formøter og første samling. I starten av hver samling presenterte vi rammene og fikk tilbakemelding på disse. På slutten av hver samling reflekterte deltakerne over hvordan prosessen hadde vært og hva som kunne vært gjort annerledes. Vi introduserte også hva som skulle være på neste samling i slutten av hver samling og justerte planene etter innspill fra deltakerne. Vi tok for eksempel inn enda en befarings på barnetrinnet og vi la inn en formidling av ny kunnskap for ungdomstrinnet etter signal fra gruppene. Den eneste gangen vi selv mener å ha trådd over streken var da vi la opp til refleksjon over det vi håpet de hadde lest av ny skolebiblioteklitteratur. Deltakerne hadde ikke lest og vi hadde egentlig avklart på forhånd at det ikke skulle være mellomarbeid. Dette var en unødvendig grep fra vår side og ikke i tråd med det demokratiske prinsippet i aksjonsforskning (Levin & Martin, 2007). Det at deltakerne selv aktivt fikk påvirke prosessen på denne måten, mener vi ga grunnlag for å utvikle kunnskap bygget på eget interessegrunnlag (Klev & Levin, 2009). Denne måten å legge til rette for gode prosesser opplevde vi ble godt mottatt og vi vurdere det slik at det skapte eierskap og forpliktelse. Når ansatte selv er aktive deltakere i å utvikle løsninger de selv skal benytte, reduseres også motstand mot endring. De er blitt eiere av løsningene gjennom å ha medvirket til å skape dem (Klev & Levin, 2009).

Vi opplevde at vi klarte å legge rammer slik at deltakerne var åpne og ærlige i prosessen, noe som var avgjørende for det resultatet de selv var så fornøyd med. «[...] *Vi var jo dønn ærlige på at dette var vi usikre på. [...]*» Vanskelige situasjoner ble taklet med ærlighet og humor: «*Men om vi ikke har lest noe, så synes jeg vi ikke noe å skjemmes over.*» Kommentaren ble etterfulgt av latter fra flere i gruppen. Prosessen var lagt opp slik og gruppen fungerte sosialt slik at det var en lett tone med bruk av humor og latter. Denne adferden ufarliggjorde de vanskelige temaene de måtte borti. Dette støttes av Rennemo (2006) som mener at selvironi, humor og ordspill hører hjemme i aksjonsbaserte program fordi de ufarliggjør grenser, skaper mulighet for en ny og rikere forståelse («*reframing*»). Det at stemningen i gruppene var god, mener vi også var med på å gi deltakerne energi i prosessen. Refleksjonen er det sterkeste virkemidlet i denne aksjonsforskningsprosessen. Den bidro etter vår mening, til kunnskapsutvikling i gruppen, slik at individenes tanker ikke

ble flyktige tanker, de ble delt med de øvrige deltakerne og etter hvert nedfelt skriftlig. God tid til refleksjon gjør det mulig å utforske både egne og andres kunnskap og meninger og bidrar derfor til at man forstår hverandre bedre. All forskning vi har lest om aksjonsforskning viser til refleksjon og metarefleksjon som viktige verktøy for å skape læring og endring. Vi synes vi fikk bekreftet dette i vårt arbeid.

Aksjonsforskningen skal bidra til endring i organisasjoner (Shani & Pasmore, 1985 i Coghlan og Brannick, 2010). Den tydelige endringen i etterkant av vår prosess er at deltakerne har en klar tanke om hvordan de skal jobbe videre med utvikling av sine skolebibliotek. De har satt ned skolebibliotekgrupper som sammen med ledelsen, skal følge opp arbeidet og de har satt tidsfrister. Deltakerne er sentrale i disse gruppene. De sitter med økt forståelse for hva som må til. De har fått del i en del god litteratur som de kan bruke til å gå nærmere inn i fagområdet ved behov. De har knyttet kontakter med folkebiblioteket, gjennom Guri, som vil gjøre det lettere å be om støtte framover. Men på organisasjonsnivå, det vil si for alle de fem skoleorganisasjonene har det ikke skjedd en endring enda. For skoleorganisasjonene som helhet, kan vi ikke si at prosessen har ført til at de har løst sine problem, der står de i startgropa.

Aksjonsforskning skal bidra til å utvikle selvhjelpskompetanse (Shani & Pasmore, 1985 i Coghlan & Brannick, 2010). Vi hevder at kunnskapen våre medforskere besitter etter endt prosess, er den viktigste selvhjelpskompetansen skoleorganisasjonene sitter igjen med. Deltakerne har fått økt kunnskap og har forpliktet seg overfor hverandre i det skriftlige dokumentet, planen, til hva de skal jobbe med framover. Vi har bidratt med opplæring i prosessverktøy, men som vi har reflektert over tidligere, så har slike verktøy vært delt med skolelederne tidligere, uten at de automatisk har tatt dem i bruk i egen organisasjon. På bakgrunn av erfaring, kan vi derfor tenke at det ikke er sikkert skolelederne har gjort kunnskapen om prosess til sin egen denne gangen heller. Skolelederne gjennomførte ikke ledelsen av prosjektet selv, men deltok på lik linje med lærerne og assistentene. Vår måte å designe aksjonen på kan i så måte være en svakhet for å bidra til selvhjelpskompetanse hva gjelder prosess.

I neste kapittel gjennomfører vi en oppsummerende drøfting av resultatene sett i lys av problemstillingen.

6.3. Problemstillingen: Hvordan bruke aksjonsforskning i en forprosjektfase for å utvikle skolebiblioteket som godt verktøy i skolens pedagogiske virksomhet?

I dette kapitlet sammenfatter vi de viktigste funnene i forskningsspørsmål 1 og 2 og drøfter dem i lys av problemstillingen. Vi har valgt å trekke fram tre funn som peker på hvordan

aksjonsforskning kan brukes i en forprosjektfase for å utvikle skolebiblioteket som godt verktøy i skolenes pedagogiske virksomhet.

Det må settes av tilstrekkelig med tid til utforskning

Tid går igjen som en viktig faktor i drøfting av forskningsspørsmål 1 og 2. Foredling av en ide og forankring og etablering av en forpliktelse i en initieringsfase av et endringsarbeid, tar tid (Skandsen & Stranden, 2008). Tid er en knapphetsfaktor i skole (Lyngsnes, 2009). Hun mener at det må settes av nok tid til felles problemforståelse, tid til å hente inn ny kunnskap, tid til å formulere og forankre hvordan man vil ha det. Irgens (2009) peker på at det ofte blir for lite tid til utviklingsarbeid i skolen. Irgens (2012) anbefaler at avstemmingen av tidsbruk gjøres gjennom demokratiske prosesser og dialog.

I analyse og drøfting av begge forskningsspørsmålene har vi funnet at deltakerne blir motiverte av å få tildelt tid til utviklingsarbeid av ledelsen. Refleksjon er det viktigste virkemidlet i endringsprosesser og i aksjonsforskning hvor man tar sikte på å forbedre og utvikle praksis. Refleksjon er også en viktig faktor i kreative prosesser. I analyse av forskningsspørsmål 2 fant vi at *«deltakerne tvinges til å tenke tanker de ellers ikke ville ha tenkt»*, som deltakerne i vår prosess formulerte det. Tid til refleksjon er derfor sentralt. Når deltakerne opplever at tid er en knapphetsfaktor i skolen, de har egentlig ikke tid til slike *«sendrektige endringsprosesser»*, som en deltaker uttrykte det, så er avklaring med ledelsen om bruk av tid i forkant av prosessen viktig. Vi tenker at det må skapes forståelse for og ryddes tid til refleksjon i forkant av en endringsprosess, slik at dette legges inn som en premiss i planleggingen av arbeidet. I analyse av forskningsspørsmål 2 fant vi også at deltakerne ga uttrykk for at det var viktig for dem at prosessen hadde en klar framdrift, at vi var godt forberedt og at arbeidet var tilrettelagt slik at tidsbruken kjennes meningsfull. Rollen som kunnskapsaktivist/tilrettelegger må derfor ikke undervurderes i endringsarbeid.

Det å bruke god tid på endringsprosesser er god investering i tid uttrykte våre deltakere. Dette trakk vi fram i drøfting av forskningsspørsmål 1 om ledelsens rolle, hvor vi fant at det å sette av nok tid både var med på å utvikle lojalitet for endringene, og bygge en kultur for kunnskaping i organisasjonen. I forskningsspørsmål 2 om hvordan aksjonsforskning kan bidra til for å skape en ny forståelse av skolebibliotekets rolle i den pedagogiske virksomheten, drøfter vi de ulike fasene av endringsprosessen: I forprosjektet er det brukt tid på å erkjenne behov for endring, motivere for endring, utvikle ny forståelse og ny kunnskap og å lage en forpliktende plan for videre arbeid. I deltakergruppene er det skapt et fellesskap og en felles kultur for endring, og alt dette krever tid. Dette viser at det tar tid å skape en ny forståelse av hva et skolebibliotek er. Kunnskappingsprosesser tar tid og det må både ledere og aksjonsforskere være seg bevisst. Det å sette av tilstrekkelig med tid til utforskning er derfor nødvendig om man skal bruke aksjonsforskning i en slik endringsprosess.

Ledelsens deltakelse, holdning og engasjement gjennom hele prosessen er viktig for deltakernes motivasjon

Motivasjon, og ledelsens betydning for dette, var også noe som gikk igjen i analyse og drøfting av begge forskningsspørsmålene og for å svare på problemstillingen. I drøfting av forskningsspørsmål 1 fant vi at ledelsen kan redusere usikkerhet i endringsprosesser ved å skape en prosess der de involverte opplever at de selv har reelle påvirkningsmuligheter, og trygghet i evnen til å kunne håndtere utfordringer (Klev & Levin, 2009). Deltakerne i forprosjektet ga signaler om at det ledelsen sa om skolebibliotekets betydning og det ledelsen faktisk gjorde, var viktig for at de skulle få motivasjon for å gjøre en innsats. Det å vite at man bidrar til organisasjonens videre utvikling er viktig for jobbmotivasjonen (Strand, 2001).

Vi fant videre i forskningsspørsmål 1 at lederne i de skolene vi samarbeidet med var åpne for å endre egen forståelse av hva et skolebibliotek kan være («de-framing»). De var villig til å ta risiko ved å stå på utrygg grunn. Skolelederne innrømmet at de var usikre og hadde manglende kunnskap. En *erkjennelse* av at egne forståelsesrammer kan endres, er nødvendig for å starte en prosess med å skape en ny forståelse av hva et skolebibliotek kan være, noe som også var relevant å drøfte under forskningsspørsmål 2. Denne erkjennelsen, sammen med *viljen til endring* synes å være viktig for en vellykket prosess. Denne holdningen hos ledelsen førte også til at de øvrige deltakerne bega seg «[...] på tynn is, uten å være redd.» At ledelsen var rollemodeller og opptrådte støttende hadde betydning for prosessen slik drøfting av forskningsspørsmål 1 viser. Deltakerne sa at ledelsen motiverte og inspirerte dem ved å ta initiativ og si at dette arbeidet var viktig. Det motiverte også at ledelsen ryddet tid, satte av ressurser og valgte å delta selv. Vi ser at det var viktig for å skape kreative prosesser at skoleledelsen valgte å ta med ansatte fra alle skolene og at de la vekt på et mangfold av fagbakgrunn og roller i organisasjonen. Vi opplevde at barneskolegruppen som besto av 11 personer fra tre skoler fikk en større variasjon som skapte en bedre dynamikk enn gruppen på fem fra de to ungdomsskolene. Dette var relevant i drøftingen av forskningsspørsmål 1 om ledelsens rolle i å sette sammen gruppene, men også et grunnlag for å drøfte forskningsspørsmål 2 og hva som bidrar til å skape ny kunnskap.

Analyse av forskningsspørsmål 1 viser at deltakerne uttrykte at de følte trygghet for at arbeidet ville bli fulgt opp i etterkant og at endringer faktisk vil skje, siden lederne satte av så mye tid og ressurser. Vi opplevde at ledelsen opptrådte støttende underveis i arbeidet noe vi tenker også ga de øvrige deltakerne trygghet. Trygghet i prosessen bidro i sin tur til at deltakerne var åpne og ærlige i en slik grad at det overrasket oss. Vi mener at ressursbruken som ble avsatt til forprosjektet og det at ledelsen selv valgte å delta, forpliktet både ledelsen og deltakerne underveis i prosessen. Deltakerne uttrykte også at de følte seg både motivert og forpliktet til å hjelpe til å realisere det de hadde planlagt i forprosjektet fordi de hadde fått delta selv og kommet med innspill til hvilke løsninger som skulle velges. Måten arbeidet var

organisert på hadde skapt lojalitet som de uttrykte det. De var blitt gitt makt til å endre. Vi tenker at det å delta i en prosess hvor man får ansvar og blir hørt bidro til at de ansatte følte seg verdsatt og at det på den måten skapte lojalitet. Vi tenker videre at ledelsens innsats bidro til følelse av mestring og trygghet, som igjen førte til motivasjon for arbeidet, noe som var avgjørende i forprosjektfasen.

Verktøy og artefakter er nødvendige hjelpemidler

Verktøy og artefakter er en tredje faktor som vi ser har vært viktig for en vellykket aksjonsforskning i en forprosjektfase. Ledere behøver verktøy for refleksjon (Management i Lund i Rennemo, 2006:95). Vi mener å ha funnet at det ikke er nok å ha sett, gjort eller opplevd noe nytt for å få til gode refleksjoner. Det er heller ikke nok å ha en læringscoach for å sikre kvaliteten på refleksjonen. Vi har funnet at det også er viktig å ha en viss struktur på refleksjonen for å få gode refleksjoner. Refleksjoner er også en form for improvisasjon. Man vet ikke hva som blir resultatet, men jo bedre man kjenner temaet og rammene, jo bedre blir resultatet. Vellykket improvisasjon krever forberedelse (Irgens, 2006). Med andre ord: *Refleksjon må orkestreres* om vi skal bruke samme metafor som Oddane (2014) bruker om ledelse av kollektiv improvisasjon. Du må vite hva du skal reflektere over, og innenfor hvilke rammer. Dette ble belyst i drøftingen av forskningsspørsmål 2. Vi la opp til både åpne refleksjoner med bruk av et åpningsspørsmål og vi la opp til delvis strukturerte refleksjoner hvor vi brukte tankekart og stikkord. Vi erfarte at deltakerne var så engasjerte i det arbeidet de nettopp hadde forlatt at uten en viss struktur på refleksjonen, kunne samtalen vandre avgårde på veier bort i fra kjernetemaet for refleksjonsøkten. Åpen refleksjon førte ofte ingen steder, da deltakerne her manglet grunnlaget og rammene for improvisasjonen. Tankekart og stikkord hjalp deltakerne til å holde fokus. Vi erfarte også at å sette dem i en helt annen setting, ved å organisere refleksjonen som et reflekterende team, hadde samme effekt. Det bidro til at det ble en fokusert refleksjon, og kan sammenlignes med måten jazzmusikere samskaper ny musikk med utgangspunkt i f.eks. en låt eller klangfarge (Dillan, 2008 i Oddane 2014).

Vi fant også at bruk av metaforer bidrar til ny innsikt og nye måter å tenke på og skaper godt grunnlag for refleksjon. Selv tok vi i bruk metaforen *bibliotekdyr* i oppvarmingen til gruppeintervjuene med hell. *Bibliotekdyrene* ga oss og de øvrige deltakerne gode bilder på hvordan de opplevde skolebibliotekene sine. Vi brukte metaforen *glansbilde* for å få deltakerne til å jobbe med framtidsbildet og det fikk vi god respons på. De kunne legge inn drømmene sine der. Bruk av metaforer bidro slik sett til å gjøre aksjonsforskningen bedre og var et funn under forskningsspørsmål 2. Skoleledelsen hadde i forkant brukt metaforen «*Skolebiblioteket - i skolens hjerte*» og det ga også mening og ble brukt av deltakerne i prosessen både i refleksjonen og i planen noe som var relevant å drøfte under forskningsspørsmål 1. Deltakerne brukte også selv metaforer i samtaler vi hadde med dem, begrep som *hjerdebarn*, *skolebiblioteket ligger i dvale*, *vi var på tynn is* ble brukt i prosessen.

Det var særlig deltakerne i barneskolegruppen som var gode på å bruke slike bilder. Metaforer fører også til en del latter som er et symbol på at grenser er overskredet (Rennemo, 2006). Bruk av humor, særlig i barneskolegruppen skapte etter vår mening også gode relasjoner mellom deltakerne noe vi trakk fram i drøftingen av forskningsspørsmål 2.

Kunnskap og læring er to sider av samme sak i et praksisperspektiv, fordi ny forståelse skapes gjennom praksis. (Dehlin, 2011). Vi fant da vi analyserte og drøftet forskningsspørsmål 2 at det var viktig at deltakerne opplevde praktisk nytte av arbeidet. Dette ligger også i kjernen av hva aksjonsforskning skal bidra til, nemlig å løse deltakernes faktiske problem. Vi fant at de ga positive tilbakemeldinger på befaringene hvor vi hadde lagt opp til *benchmarking*, å se en form for *beste praksis* og vurdere seg selv i forhold til det de så. Deltakerne sa at gjennom befaringene fikk de se i praksis hvordan mangler de hadde ved eget skolebibliotek, kunne løses. De fikk en a-ha-opplevelse.

Deltakerne ga også tilbakemelding om at det å få jobbe med praktiske konkrete verktøy som glansbildet og handlingsplanen var artig og nyttig. Dette var dokument de kunne bruke direkte i eget arbeid etter avslutning av prosjektet. Glansbildet og handlingsplanen var svar på deres praktiske problem: «Hvordan utvikle et godt skolebibliotek integrert i den pedagogiske virksomheten?» *Praktisk og håndfast* var tilbakemeldinger vi fikk.

Tanker om våre funn

I en forprosjektfase har ledelsens engasjement betydning for deltakernes motivasjon og vært en sentral suksessfaktor. I vårt arbeid har vi lagt vekt på å bruke tid på denne forprosjektfasen noe som forskning anbefaler, men som i praksis kan bli for lite vektlagt. Vi har i tillegg vektlagt tid til refleksjon. Det er et paradoks at ledere av kunnskapsvirksomheter uttrykker at de ikke har tid til refleksjon, når refleksjon er ansett som et av de viktigste virkemidlene for å skape ny kunnskap. Det gir i hvert fall oss noe å tenke på i videre arbeid. Det er også interessant at deltakerne hadde så stort fokus på praktisk nytte og praktiske verktøy. Vi opplever at det er en gryende diskusjon ute i skolene om skolen har blitt for teoritung i den forstand at teori i for liten grad knyttes til praktiske eksempler. Disse funnene mener vi derfor er nyttige for skoleledere både når de skal legge rammene for de ansattes og elevenes læring. Vi har en refleksjon over hva deltakerne mente om nytten av aksjonsforskningen i forprosjektfasen i kapittel 7.2.

I neste kapittel oppsummerer vi prosessen og tar et kritisk blikk på eget arbeid før vi sier noe om egen læring og veien videre både for oss og skoleorganisasjonene. Til slutt peker vi på hva som er denne avhandlingens bidrag til omverden.

7. Oppsummering og avslutning

7.1. Hovedfunn

Ut av vår analyse og drøfting, har vi altså disse tre hovedfunnene som svar på vår problemstilling:

- *Det må settes av tilstrekkelig med tid til utforskning*
- *Ledelsens deltakelse, holdning og engasjement gjennom hele prosessen er viktig for deltakernes motivasjon*
- *Verktøy og artefakter er nødvendige hjelpemidler*

Etter vår vurdering er det disse tre funnene beskrevet i kapittel 6.3. som har størst betydning for et vellykket resultat om aksjonsforskning skal brukes i en forprosjektfase for å utvikle skolebiblioteket som godt verktøy i skolenes pedagogiske virksomhet.

7.2. Bidro aksjonsforskningen til å løse skolenes problem?

Et vellykket resultat i en aksjonsforskning er at aksjonen bidrar til å løse deltakernes problem, altså: *å utvikle skolebiblioteket som godt verktøy i skolenes pedagogiske virksomhet*. I tilbakemeldingene vi fikk i den siste samlingen, var det en tilfredshet med at skolene nå hadde en plan for å utvikle skolebibliotekene, hvor tiltak var tidfestet og aktørene ansvarliggjort. Planen mente de ville bli et godt verktøy i det videre arbeidet for å utvikle skolebibliotekene. De ga også uttrykk for at de ikke ville ha kommet så langt i planarbeidet uten samarbeidet med oss. Dette kan være deltakernes svar på aksjonsforskningens «workability».

De refleksjonene og drøftingene gruppedeltakerne har hatt i endringsprosessen, har etter hva vi har erfart, gitt dem felles mål og ambisjoner, felles forståelse av hva et skolebibliotek kan være, og felles forståelse av veien fram til målet. Slik sett kan planen framstå som et kart over det felles mentale bildet deltakerne sitter igjen med etter utviklingsarbeidet de gjorde sammen med oss.

7.3. Kritikk av eget arbeid

Vi har drøftet kvaliteter og svakheter med vårt arbeid i kapitlene 4.5 til 4.7. Her reflekterer vi over noen hovedpunkt i kritikken av eget arbeid.

Vi hadde en oppfatning av at det var klare forbedringspotensial i disse skolenes anvendelse av skolebibliotekene i forkant av arbeidet. Slik sett var vi forutinntatte og det kan ha preget arbeidet vårt. Det var vi som tok initiativ til samarbeid. Da vi tok kontakt med ledelsen

opplevde vi at de var enig med oss i at det var potensial for forbedring. Vi kan jo selvsagt spørre oss om de var enige fordi det var sjefen som kom og spurte. Man skal ikke undervurdere maktfaktoren som ligger i at ledelsen ønsker å initiere et utviklingsarbeid. Vi opplever at de ansatte i skolene som deltok sammen med oss også var enige i vår betraktning og at kartleggingen sa det samme. Vi tenker at vi til en viss grad sikret at forutinntattheten ikke fikk påvirke analysen ved at vi hentet inspirasjon fra faglitteratur og en annen spørreundersøkelse om skolebibliotek for å utforme intervjuguiden, en form for *beste praksis*.

Ettersom vi forsker i samme organisasjon som vi jobber, er en del av samme organisasjonskulturen, er det fare for at vi er organisasjonsblinde. Vi kan ta ting for gitt som eksterne ville stilt spørsmål ved. En fordel er at vi har en viss avstand fordi vi ikke til daglig jobber sammen med deltakerne. Vi tenker at det har vært en fordel å benytte to konseptuelle modeller for aksjonsforskningen som har gitt oss retning i prosessen. De teoretiske rammene har gjort det mulig å distansere seg noe fra feltet og innta nye perspektiv for hvordan vi skulle se på innhold og prosess.

Kontekst betyr mye for resultatet. I et aksjonsforskningsarbeid legges det vekt på aktiv samhandling mellom forsker og deltaker med sikte på å skape endring. Vi har forsøkt å beskrive både våre roller i organisasjonen og i prosessen samt konteksten aksjonen utspiller seg i, for at leseren selv skal kunne vurdere resultatet. Vi tenker at det var en klar fordel for oss å få jobbe med deltakere fra flere skoler. Det ga oss en deltakergruppe med stort mangfold noe som er viktig for å skape kreative prosesser. Videre ble det empiriske grunnlaget styrket ved at vi jobbet med to ulike grupper. Det var også en fordel at skolene skulle bygge noe nytt. Å fortsette som før, var ikke noe alternativ. Vi tenker at bevisstheten om dette gjorde at deltakerne hadde fokus framover.

Våre valg av teoretisk grunnlag for forskningen og vår prosessuelle syn på kunnskap (kunnskaping) har bidratt til å gi de resultater og funn vi nå legger fram. Andre perspektiv og andre teorier kunne ha gitt andre resultat. Det kan synes som at våre valg av verktøy og tilnærminger har bidratt til at deltakerne utfordret egen forforståelse og etablerte sannheter om hva et skolebibliotek er, noe som er helt sentralt om man skal skape nye forståelser. Den konseptuelle modellen vi brukte, sikret at vi tok deltakerne gjennom alle nødvendige skritt i et forprosjekt i endringsprosess. Å bruke en forskningsbasert konseptuell modell ga oss som aksjonsforskere god støtte i arbeidet.

Vi stilte oss tidlig spørsmålet om vårt design, der vi gjorde mye av tilretteleggingen, har fratatt lederne muligheten til å lære prosessarbeid gjennom selv å designe og lede arbeidet. Et av målene med aksjonsforskning er å utvikle selvhjelps kompetanse i de organisasjonene man samarbeider med. Det kan, slik vi forstår det, være kompetanse til å jobbe videre med løsning av problemet i egen organisasjon, fortsette å utvikle ny kunnskap innen feltet, men det kan også være å utvikle selvhjelps kompetanse til å løse nye problem i organisasjonen. Vi

spurte også om erfaringene fra den prosessen kunne ha overføringsverdi til andre prosesser de skal i gang med når de skal etablere nye skoleorganisasjoner og fikk følgende betraktning:

Ser jo at modellen med å lage ei gruppe som er sånn noen lunde representativ, og at gruppen styres av noen som har tanker om framdrift, som dere har lagt her, og kunnskap om området som det skal ledes på, da kan man nå ganske langt. Så det er jo en erfaring. Det dumme med erfaringen er at man ser det må ta tid. [...] Det er en sånn slitsom læring. [...] Det hadde ikke gjort samme nytten at biblioteksjefen hadde sagt at sånn gjør dere det, det er så lur. Da hadde vi antakelig ikke kjøpt den på samme måten. Det gjelder jo på alle områder, og det er en utfordring for oss. Det er mye læring i det.

Medforskeren påpeker her forskjellen mellom å bli fortalt og å finne ut og konstruere selv. Deltakerne sa at det lå læring i den erfaringen. Det kan hende vi har bidratt til at ansatte i skoleorganisasjonene har utviklet selvhjelpskompetanse gjennom at de har erfart at det er lurt å bruke tid, selv om den er knapt tilmålt i skolen

Vi ser at vi har hatt en fordel av å være to i forskningsarbeidet, fordi vi har brakt inn ulike perspektiv og kunne stilt spørsmål med det den andre har lagt fram.

De to lederne som fikk lese analysen, ga tilbakemelding om at det «*ga et korrekt bilde av arbeidet*», noe som er tegn på brukervaliditet. De sa videre at de tenker at nøkkelen til suksess var ledelse av aksjonen. Det ble pekt på at vi hadde bidratt til tydelig, kunnskapsrik, metodisk og faglig ledelse. De påpekte at vi hadde vært tålmodige, men samtidig presset på framdrift slik at de arbeidet seg videre. Selv ville de ikke ha satt av nok tid og ikke innehatt tilstrekkelig kompetanse. De tenker at vår ledelse har vært avgjørende for å komme i mål med en bibliotekplan de har tro på å realisere. Videre peker de på at det var en styrke at vi hadde forkunnskap, både den skolefaglige og bibliotekfaglige. Den ga stor grad av tillit hos deltakerne og de tenker at de ikke hadde kommet så langt om det hadde vært forskere som ikke kjenner til skole / bibliotek så godt som oss. Lederne tenker at vi sammen med skoleledelsen maktet å skape en avslappet, men skjerpet stemning i gruppene, hvor den psykologiske kontrakten fungerte meget godt, både ved inngåelse, men også til etterlevelse.

7.4. Tanker om egen læring og veien videre for oss

Dette arbeidet har lært oss at vi ikke skal undervurdere behovet for å planlegge endringsprosesser godt, og at vi må ta arbeidet med forankring og medbestemmelse på alvor. Vi har erfart at det er nyttig å bruke en struktur for aksjonen som sikrer at man ivaretar ulike sider i en endringsprosess. God planlegging gir framdrift, noe deltakerne satte pris på, og det gir gode resultat.

Videre har vi lært at som prosessledere må vi være forberedt på å justere og improvisere underveis. Det vil ikke alltid gå som planlagt, men om man er godt forberedt, vil man bedre

kunne takle slike situasjoner. Vi tenker at den ballasten vi har fått gjennom studiet, har gitt oss en trygghet til å takle behovet for improvisasjon. Vi har også erfart at endringsprosesser tar tid, og vi tenker at prosesser vi har gjennomført tidligere i egen organisasjon hadde tjent på å bruke mer tid på forankringsfasen. Vi har også med oss mye kunnskap om refleksjon som virkemiddel og hvordan man får til gode refleksjoner. I tillegg til å ha lært mye om endringsprosesser og aksjonsforskning, så har vi også lært noe nytt om oss selv, om vår måte å være ledere på. Det har vært flott å jobbe konsentrert over tid som en del av et større fellesskap.

En viktig læring er også at skriftliggjøring av egne tanker og egen læring må gjøres fra start og jevnlig i et utviklingsløp. Vi startet for sent med det til tross for gode råd i studiet og i litteraturen. De treffpunktene vi to hadde mellom hver samling ga oss rom for å undre oss over det vi hadde opplevd. Der reflekterte vi over det som var sagt og formulerte litt spontant hva vi mente var interessante funn. En del av disse funnene sto seg også gjennom analysefasen av det skriftlige materialet. Vi har en ambisjon om å ta med oss erfaringene om jevnlig refleksjon over eget arbeid inn i hverdagen som ledere. Vi har også blitt mer bevisste på å utforske egne antakelser og å bruke relevant forskning i arbeidet vårt. Vi tenker at dette arbeidet har gjort oss til mer reflekterte praktikere.

7.5. Veien videre for skoleorganisasjonene

Skolelederne og skoleorganisasjonene skal i gang med det Coghlan og Brannick (2010) karakteriserer som den vanskeligste fasen i endringsarbeidet, gjennomføringen av den handlingsplanen som ble laget i forprosjektet. Skoleledelsen må vurdere hvordan de skal forankre og foredle ideen i en tilstrekkelig stor nok gruppe til at endring faktisk skjer slik at holdninger i resten av kollegiet ikke blir en barriere mot endring.

Planer har ingen verdi uten at det er personer som har eierskap til det som står der. Kunnskap er dynamisk og kunnskapsprosessen er like viktig som kunnskap (Irgens 2007). Læring gjennom samhandling har vært sentral i vårt arbeid, nettopp for å legge til rette for kunnskapsprosesser. Når handlingsplanen foreligger, er det prosessen fram til dette plandokumentet, vi anser som viktigst. Deltakerne var også opptatt av å «forankre det» og å «dra det inn i planarbeidet blant alt pedagogisk personale». De så for seg prosesser i egen organisasjon. «Forankring» kan ha en strukturell inngang, man informerer og dermed har alle fått kjennskap til de nye planene. «Forankring» kan også peke på en mer omfattende prosess med sikte på å skape eierskap. «Å dra det inn i planarbeidet», vil bety at flere skal involveres og da vil tenkingen måtte underlegges en fortolkningsprosess. Vi vil anbefale at de legger opp til en prosess som skaper eierskap. Den prosessen kan ta flere år, fordi de ulike elementene må brytes ned til delprosesser.

Den mest verdifulle skatten vi overleverer til ledelsen ved skolene, mener vi, er kunnskapen deltakerne i dette forprosjektet har skapt sammen i samtalene og refleksjonene i en felles prosess. Gjennom dette forprosjektet har skolene nå fått en gruppe ansatte med ny kunnskap om hvordan skolebibliotekene kan bli gode verktøy i den pedagogiske virksomheten i skolen. De har uttrykt en sterk motivasjon for å gjennomføre planen. Dette kan bidra til å styrke mulighetene for implementering av strategiplanen. De som har deltatt vil kunne fungere som kunnskapsaktivister for skolebibliotekene i sine organisasjoner. Det at deltakerne i prosjektgruppene kom fra ulike fagområder i skolene, vil også være positivt for implementeringen, da de vil kunne være kunnskapsaktivister for skolebiblioteksatsningen innen sine respektive fagseksjoner.

Ledelsen og de øvrige deltakerne har forpliktet seg til å følge opp strategiplanen. I følge Coghlan og Brannick (2010) lykkes man ikke med endring uten forpliktelse. Det at ledelsen har forpliktet seg til å følge opp har også gitt de ansatte en indre motivasjon til å stå på videre. Motivasjon er en av de viktigste faktorene for å legge til rette for kreativitet (Amabile, 1998). Forprosjektet har, etter vår mening, blitt en ansats for et større arbeid, som skolelederne selv må sette seg i førerretet for å gjennomføre. Sluttsatsen for et slikt utviklingsarbeid settes vel egentlig aldri, men vi kan håpe at de allerede ved innflyttingen i de to nye skolene, ser de første synlige resultatene av arbeidet og at det inspirerer dem til å fortsette utviklingen kommende år.

7.6. Bidrag til omverden

Vi kommer til å dele våre erfaringer med skoleledere, skolebibliotekansvarlige og bibliotekansatte i egen kommune denne høsten. I tillegg tenker vi at våre funn kan være nyttige for andre som skal designe aksjonsforskning om ikke annet så som inspirasjon. Aksjonsforskning er tidkrevende men meningsfullt og artig arbeid. Vi vil derfor vurdere å skrive om våre erfaringer også for ulike fagtidsskrift og nettsteder innenfor skole- / biblioteksektoren.

Den erfaringen vi har gjort oss, og som er det vi selv har funnet minst teori om, er vårt funn om at *refleksjon må orkestreres*. Verktøy og artefakter er nødvendige hjelpemidler for å få til gode refleksjonsprosesser. Dette mener vi er en nyttig erfaring som andre aksjonsforskere bør merke seg. Selv om vi inntar et prosessuelt syn på kunnskap, har vi erfart at en viss struktur i prosessen er viktig for å skape trygghet, framdrift og faktisk også for å lage gode rammer for kreativitet. Vi mener å ha funnet at det ikke er nok å ha sett, gjort eller opplevd noe nytt for å få til gode refleksjoner. Det er heller ikke nok å ha en læringscoach for å sikre kvaliteten på refleksjonen, men man må ha en viss struktur på refleksjonen for å få gode refleksjoner. Ulike verktøy hjelper deltakerne til å holde fokus, og bidrar til bedre refleksjonsprosesser.

8. Etterord

Som vi beskrev i forordet til denne avhandlingen, så har oppgaven vår gått ut på å forsøke å skape *læringsrom* for at skoleledere og ansatte kan utvikle elevenes *læringsrom*, et bedre skolebibliotek. Vi har forsøkt å gi svar på hvordan bruke aksjonsforskning i en forprosjektfase til å skape dette *læringsrommet* for utvikling av ny kunnskap, og vi mener å ha påvist at *tid*, *ledelsens engasjement* og *gode verktøy* har vært suksessfaktorer for dette arbeidet. Vi mener denne aksjonen ga skolene *læringsrom* for å starte arbeidet med å utvikle elevenes *læringsrom*, skolebiblioteket. Det blir nå spennende for oss å følge med på det videre arbeidet med utvikling av skolebibliotekene i de nye skoleorganisasjonene i de kommende år.

Litteraturliste

- Achterman, D. L. (2008). *Haves, Halves, and Have-Nots: School Libraries and Student Achievement in California*. Denton, Texas. UNT Digital Library. Lastet ned 15. Mai 2014 fra <http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc9800/>.
- Amabile, T.M. (1998). How to kill creativity. *Harward Business Review*, September, 77-87
- Barstad, J., Audunson, R., Hjortsæter, E., & Østli, B. (2007). *Skulebibliotek i Norge. Kartlegging av skulebibliotek i grunnskole og vidaregåande opplæring*. Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda. Arbeidsrapport nr. 204. Lastet ned 15. mai 2014 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Skulebibliotekrapport_fullstendig.pdf?epslanguage=no.
- Beckhard, R., & Harris, R. T. (1987). *Organizational Transitions: Managing Complex Change*, 2nd edn. Reading, MA: Addison-Wesley
- Bekendtgørelse om skolebiblioteker i folkeskolen (forskrift 174). Danmark. (1995). (1995, 13. mars). *Bekendtgørelse om skolebiblioteker i folkeskolen*. Lastet ned 20. juni 2014 fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=73051&exp=1>
- Bueie, A., & Pihl, J. (2008). Forskningsbasert skoleutvikling – utfordringer i etableringsfasen. I Groven, B., Guldal, T. M., Lillemyr, O. F., Naastad, N., & Rønning, F. (Red.), *FoU i Praksis 2008: rapport fra konferanse om lærerutdanning: Trondheim 17. og 18. april 2009* (s.31-40). Trondheim: Tapir Akademiske.
- Carlsen, A. (2006). *Acts of Becoming. On the Dialogic Imagination of Practice in Organizations*. Report 2006-75. Trondheim: NTNU.
- Carlsten, T. C., & Sjaastad, J. (2014). *Evaluering av Program for skolebibliotekutvikling 2009-2013*. NIFU rapport 4/2014. Oslo: NIFU.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2010). *Doing Action Research in Your Own Organization*. London: Sage.
- Dahle, G. (2000). Når en grevling begynner å grave. En undersøkelse av skriveprosessens famlefase. I Lie, S., & Thowsen, I. (Red.) (2000), *Fagskriving som dialog*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Dehlin, E. (2011) Klokskapens pragmatikk – om kunnskapslederrollen i Irgens, E. J. & Wennes, G. (red.) (2011) *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. (s. 62-75) Bergen: Fagbokforlaget.

- Elkjaer, B. (2004). Organizational learning – the «third way». *Management learning*, 35 (4), 419-434
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkeskoleloven, Danmark (2007) (2007, 28. august). *Lov om folkeskolen*. Lastet ned 20. juni 2014 fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25528&rg=8&exp=1#K2>
- Gotvassli, K.-Å. (2011). Den gode prestasjon – rasjonalitet eller intuisjon, teft og følelser? I Irgens, E., & Wennes, G. (Red.) *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. (s. 42-59) Bergen: Fagbokforlaget.
- Greenwood, D., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research; social research for social change*. California, Sage.
- Gärdén, C. (2013). Skolbiblioteksforskning och skolbibliotekspraktik. I Limberg, L., & Lundh, A. H. (Red.), *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap: en forskningsantologi*. (s.71-110). Lund: BTJ.
- Hachmann, R., & Hansen, J. J. (2011). *Veje til framtidens skolebibliotek*. Aabenraa: University College Syddanmark.
- Haagensen, K. (2004). Et spennende eksperiment! I Haagensen, K., & Tiller, T. (Red.). (2004). *Larvikprosjektet. Aksjonslæring, en motor i skoleutvikling*. Tromsø: PLP Publikasjoner.
- Haagensen, K., & Tiller, T. (Red.). (2004). *Larvikprosjektet. Aksjonslæring, en motor i skoleutvikling*. Tromsø: PLP Publikasjoner.
- Hoel, T., Rafste, E. T., & Sætre, T. P. (2008). *Opplevelsen, oppdagelse, opplysning: Fagbok om skolebibliotek*. Oslo: Biblioteksentralen.
- Hovdhaugen, E., & Vibe, N. (2013). *Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Rapport 25/13. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Lastet ned 29. mai 2014 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Sporrying_varen_2013.pdf?epslanguage=no
- Irgens, E. J. (2006). Nødvendig eller uansvarlig? Improvisasjonens dilemmaer og muligheter i arbeidsorganisasjoner. I Steinsholt, K., & Sommerro, H. (Red.). (2006). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm.
- Irgens, E. J. (2007) *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Irgens E.J. (2009) *Mellom individuell og kollektiv praksis. Evaluering av Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler i Nord-Trøndelag*. Rapport Høgskolen i Nord-Trøndelag nr.62 2009. Lastet ned 16.08.2014 fra [http://www.academia.edu/1795449/Irgens E.J. 2009 Mellom individuell og kollektiv praksis Evaluering av Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler i Nord-Trøndelag. Rapport Hogskolen i Nord-Trøndelag nr.62 2009](http://www.academia.edu/1795449/Irgens_E.J._2009_Mellom_individuell_og_kollektiv_praksis_Evaluering_av_Projekt_lokale_arbeidstidsavtaler_i_Nord-Trondelag_Rapport_Hogskolen_i_Nord-Trondelag_nr.62_2009)
- Irgens, E.J. (2012): Profesjonalitet, samarbeid og læring. I Postholm, M.B.: *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (s. 217-231) Trondheim: Tapir.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, 4.utgave. Oslo: Abstrakt.
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lerdahl, E. (2007). *Slagkraft*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Levanger kommune (2012). (2012, 12. desember). *Kommunestyrets behandling av sak 78/12 «OU 2012 - sluttrapport og forslag til tiltak»*. Lastet ned 23. juni 2014 fra <http://levanger.kommune.no/Politikk/Kommunestyret-2011-2015/121212-ekstra/#78>
- Levin, M. og Martin, A. W. (2007). The praxis of educating action researchers. The possibilities and obstacles in higher education. *Action Research*, 2005, Vol. 5, 219-229.
- Lie, S. (2000). Våre uendelige ressurser for å tenke. I Lie, S., & Thowsen, I. (Red.) (2000), *Fagskriving som dialog*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Limberg, L., Flöög, E.-M., & Johansson, M. (2009). *Stöd till skolbiblioteksutveckling project StilBib: Sluttrapport med utvärdering*. Borås: Högskolan i Borås. Lastet ned 15. Mai 2014 fra http://bada.hb.se/bitstream/2320/8048/4/Sluttrapport_revApril2011.pdf
- Limberg, L., & Folkesson, L. (2006). *Undervisning i informationssökning: Slutrapport från projektet Informationssökning, didaktik och lärande (IDOL)*. Borås:Valfrid.
- Limberg, L., & Lundh, A. H. (2013a). Vad kännetecknar ett skolbibliotek? I Limberg, L., & Lundh, A. H. (Red.). *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap: en forskningsantologi*. (s. 9-42). Lund: BTJ.
- Limberg, L., & Lundh, A. H. (2013b). Det svenska skolbibliotekslandskapet: Styrning, institutioner och intressenter. I Limberg, L., & Lundh A. H. (Red.). *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap: en forskningsantologi*. (s. 43-70). Lund: Btj förlag
- Lyngsnes, K. (2009) Tilpasset opplæring, skriving og lærelyst på 6. Trinn – elevers og læreres læring. I Steen-Olsen, T., & Postholm, M. B. (Red.). *Å utvikle en lærende skole*. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Læreplanverk for den 10-årige grunnskolen (1996). Oslo: Norsk læremiddelsenter. Tilgjengelig på nasjonalbibliotekets hjemmeside. Lastet ned 4. mai 2014 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/adf3c4f27b9b41b8e2f231a54988bd42?index=0#0>
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring (2006). Tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets hjemmeside. Lastet med 13. januar 2013 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Mahmoud, A. S. A. (2009). *Tilpasset opplæring og bruk av skolebiblioteket som læringsarena*. (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo). Oslo: A. S. A. Mahmoud.
- Meyer, S. (2007). *Det innovative mennesket*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Morgan, G. (2004). *Organisasjonsbilder: Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mønsterplan for grunnskolen (1987). Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og Aschehoug. Tilgjengelig på Nasjonalbibliotekets hjemmeside. Lastet ned 4. mai 2014 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/7daa603c8ec0902f1b1b060a1c1a2c8f?index=0#0>
- Nielsen, J. C. R., & Repstad, P. (2006). Når mauren også skal være ørn. Om å analysere sin egen organisasjon. I Nyeng, F., & Wennes, G. (Red.). *Tall, tolkning og tvil*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Nyeng, F. (2004). *Vitenskapsteori for økonomer*. Oslo: Abstrakt.
- NOU 1981:7 (1981). *Skolebibliotekstjenesten*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet & Universitetsforlaget.
- NRK. (2012, 27. november). *Barn blir dårlige lesere av stusslige skolebibliotek*. Hentet 14. august 2014 fra <http://www.nrk.no/kultur/mangler-plan-for-skolebibliotek-1.8834742>
- Oddane, T. (2008). *Organizational Conditions for Innovation. A Multiperspective Approach to Innovation in a Large Industrial Company*. Doctoral Theses, NTNU, 2008:297. Trondheim: T. Oddane.
- Oddane, T. (2014). Kreativitetsledelse som orkestrering av kollektiv improvisasjon. I Klev, R., & Vie, O.E. (2014). *Et praksisperspektiv på ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringslova (1998) (2014, 1. august) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Lastet ned 11. august 2014 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Os kommune (Udatert) *Glansbilde for skulebibliotek*. Os barneskule. Lastet ned 23.juni 2014 fra <http://www.osbarn.gs.hl.no/?artID=1142&navB=42>

- Pihl, J. (2011). *Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap: Inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena*. (Sluttrapport forsknings- og utviklingsprosjekt, Høgskolen i Oslo og Akershus). Oslo: HiOA
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/13*. Trondheim: NTNU
- Rafste, E. T. (2001). *Et sted å lære eller et sted å være? En case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Oslo: E. T. Rafste.
- Rafste, E. T. (2008a). Informasjonskompetanse – elevaktive og undersøkende arbeidsmetoder. I Hoel, T., Rafste, E. T., & Sætre, T. P. (2008). *Opplevelsen, oppdagelse, opplysning: Fagbok om skolebibliotek*. (s. 120-165). Oslo: Biblioteksentralen.
- Rafste, E. T. (2008b). Skolebiblioteket som læringsarena. I; Hoel, T., Rafste, E. T., & Sætre, T. P. (2008). *Opplevelsen, oppdagelse, opplysning: Fagbok om skolebibliotek*. (s. 16-41). Oslo: Biblioteksentralen.
- Rafste, E. T. & Sætre, T. P. (2008). Skolebiblioteket i læreplaner, lokalt læreplanarbeid og undervisningsplanlegging. I Hoel, T., Rafste, E. T., & Sætre, T. P. (2008). *Opplevelsen, oppdagelse, opplysning: Fagbok om skolebibliotek*. Oslo: Biblioteksentralen.
- Regeringens proposition 165 (2009-10). (2010). *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Lastet ned 20. juni 2014 fra <http://www.regeringen.se/content/1/c6/14/23/68/25bd4959.pdf>
- Rennemo, Ø. (2006). *Lever og lær. Aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rismark, M., & Sølvsberg, A. M. (2009). Hvordan bidra til utvikling i skolen. I Steen-Olsen, T., & Postholm, M. B. (Red.). *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Saggar, M. (2011). *Utviklingen av et skolebibliotek i en flerkulturell kontekst*. (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo). Oslo: M. Saggar.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SFS 2213 – Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnsopplæringen. Lastet ned 16.08.2014 fra <http://www.ks.no/PageFiles/22619/SFS%202213%20vedlegg%20til%20protokoll%2010%2002%202012.pdf>

- Similä, J.O. og McCourt, W. (2011) Ledelse av profesjoner. I Irgens, E., & Wennes, G. (Red.) *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner.* (s.156-173) Bergen: Fagbokforlaget.
- Simons, H. (2009). *Case Study. Research in practice.* London: Sage.
- Skandsen, T., & Stranden, K. (2008). *Fra ord til handling. En refleksjon rundt utviklingsprosessen.* Oslo: IMTEC. Lastet ned 26. april 2014 fra http://www.imtec.org/index.php/download_file/-/view/38/
- Stacey, R. D. (2008). *Hvordan kunnskap vokser frem.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Steen-Olsen, T., & Postholm, M. B. (Red.). (2009). *Å utvikle en lærende skole.* Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning. I skole og utdanning.* Kristiansand: Høyskole Forlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen.* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tinnesand, S. A. (2010. 5. juli) En læringsnøkkel. (s.15) *Klassekampen.*
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* Oslo: Gyldendal.
- Universitetet i Agder (2013). *Program for skulebibliotekutvikling.* Sluttrapport. 25. november 2013. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Universitetet i Agder (2014) *Program for skolebibliotekutvikling.* Lastet ned 20. juni 2014 fra <http://www.skolebibliotek.uia.no/program-for-skolebibliotekutvikling>
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Gi rom for lesing! Veien videre. Forankring og oppfølging av en nasjonal strategi.* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 9. juni 2014 fra http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CC4QFjAC&url=http%3A%2F%2Fbestilling.utdanningsdirektoratet.no%2FBestillingstorg%2FPDF%2FGRFL_Veien%2520videre.pdf&ei=LcaVU9f6OI-f7gaJooHgDA&usq=AFQjCNE35PhuqnCfTHi8IWMtumJJKTuBnw
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Tegn på god praksis. Kom i gang med skoleutvikling. Arbeidshefte om ekstern skolevurdering.* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 17. april 2014 fra

http://www.udir.no/Upload/Kompetanseutvikling/UDIR_TEGN%20PA%20GOD%20PR_AKSIS_web.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2014). *Ungdomstrinn i utvikling*. Lastet ned 6. juli 2014 fra http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/?WT.ac=ressurser_ungdomstrinn

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). (2003, 24. april). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003–2007*. Rapport (Unummerert). Lastet ned 20. juni 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Rapporter-og-planer/Rapporter/2003/gi-rom-for-lesing.html?id=106009>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*. (2005) Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap*. Oslo: NKS.

Wallace, M. (1996). Structured reflection: The role of the professional project in training ESL teachers. I Freeman, D., & Richards, J. C. (Red.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Williams, D., & Wavell, C. (2001). *The impact of the school library resource centre on learning : Library and information commission research report 112*. Aberdeen: Robert Gordon University, School of information and media.

Zuber-Skerrit, O., & Fletcher, M. (2007). The quality of an action research thesis in the social sciences. *Quality Assurance in Education*, 15(4), 413-36.

Ytterligere kilder:

Ingvaldsen, S. (2013). Universitetet i Agder. Samtale 19.6.13.

Tabeller

Tabell 1 Mal for utforming av glansbilde (selvprodusert)	79
Tabell 2 Mal for utforming av handlingsplan for utvikling av skolebibliotek (selvprodusert) ...	80

Figurer

Figur 1 Femtrinns modell for læringsprosessen (Irgens, 2007)	33
Figur 2: Konseptuell modell for aksjonsforskningen (Zuber-Skerritt & Fletcher, 2007)	36
Figur 3: Beckhard sitt rammeverk for planlagt endring (Beckhard & Harris, 1987)	38
Figur 4 Tankekart med nøkkelfunksjoner i et skolebibliotek (selvprodusert)	77

Vedlegg 1 Guide for gruppeintervju

Tegn et dyr i refleksjonsboka som du mener kan beskrive skolebiblioteket slik det er i dag. Etterpå deler vi dette med hverandre.

Utforming/Tilgjengelighet

1. På hvilken måte er dagens skolebibliotek funksjonelt?
2. Hva skal til for at den fysiske tilgjengeligheten til skolebiblioteket er god?
3. Hvordan opplever du skolebibliotekets åpningstid og grad av betjening slik det er i dag?
4. I hvilken grad tilfredsstillt organiseringen av bibliotekets samling skolens behov?
5. I hvilken grad tilfredsstillt gjenfinningsmulighetene i bibliotekbasen skolens behov?
6. På hvilken måte er skolebibliotekets tjenester integrert i skolens digitale plattform (It's learning)?

Innhold

7. Hva mener du om skolebibliotekets samling når det gjelder
 - a. aktualitet?/ attraktivitet?
 - b. alternativ til lærebøker?
 - c. mulighet for tekster om ett og samme tema til elever med ulike forutsetninger?
 - d. digitale medier kontra papirbaserte medier? / muligheter og tilrettelegging for søk i digitale kilder?

Læringssyn, strategi og planer

8. Har skolens læringssyn vært drøftet blant personalet?
9. På hvilken måte har skolens læringssyn betydning for bruken av skolebiblioteket?
10. Hvilke signaler gir ledelsen om betydningen av skolebibliotek i undervisningen?
11. Hvilken strategi har skolen for bruk av skolebiblioteket i sin pedagogiske virksomhet?
12. Hvilken strategi har du som lærer for bruk av skolebiblioteket i undervisningen?
13. I hvilken grad har skolebiblioteket en rolle i nasjonale læreplaner?

14. På hvilken måte er skolebibliotekets virksomhet en del av

- a. skolens virksomhets-/utviklingsplaner?
- b. skolens fagplaner?
- c. lesesatsingen ved skolen?
- d. IKT-satsingen ved skolen?

Personalressurser/kompetanse

15. Hvem har ansvar for å veilede elevene når de bruker biblioteket i sitt læringsarbeid?

16. Hva tenker du om personalressursen som brukes på skolebiblioteket i dag?

17. Hvilken kompetanse har skolebibliotekaren, og hvilke oppgaver ligger til stillingen?

Skolebibliotekets rolle som sosial møteplass

18. På hvilken måte har skolebiblioteket en rolle i arbeidet med det sosiale miljøet ved skolen?

19. På hvilken måte har skolebiblioteket en rolle i integreringsarbeidet ved mottak av elever fra andre kulturer?

Tilbakemelding på prosessen

Hvordan synes du intervjuet/gruppesamtalen har vært? Har det gitt noen nye tanker / bidratt til læring?