

Torunn Langstrand Haugen

Det handler om å lære!

En kvalitativ studie av skolelederens rolle
i utviklingsarbeid og av lærernes læring gjennom deltakelse



Masteroppgave i skoleledelse

Trondheim, vår 2011

Torunn Langstrand Haugen

Det handler om å lære!

En kvalitativ studie av skolelederens rolle
i utviklingsarbeid og av lærernes læring gjennom deltakelse



Masteroppgave i skoleledelse
NTNU, Program for lærerutdanning

Det handler om å lære!

Forord

Min masteroppgave er den avsluttende oppgaven i studiet skoleledelse ved NTNU, Program for lærerutdanning. Dette er en deltidsstudie som har vart i fire år. Studiet er erfaringsbasert, og er beregnet for skoleledere og lærere som ønsker lederoppgaver i skolen.

Etter over 20 år som lærer fikk jeg i 2006 jobb som inspektør med hundre prosent administrasjon og personalansvar for 39 personer. Selv om jeg hadde lang erfaring fra klasseromsarbeid bak meg, ønsket jeg å lære mer om det nye fagfeltet jeg var gått inn i. Jeg startet derfor på studiet Master i skoleledelse høsten 2007.

Læring er et nøkkelord i skolen, og læring hos alle aktører er viktig, skal vi få til faglig oppdatering og utvikling. Skolelederens rolle og betydning for utviklingsarbeid og for lærernes læring har interessert meg lenge, og med det som utgangspunkt ble tema for oppgaven valgt. Med tittelen ”Det handler om å lære” ønsker jeg å finne ut mer om hvordan skolelederen gjennom pedagogisk ledelse av utviklingsarbeid kan være med på å skape læringsbevissthet hos lærerne, og hvordan dette influerer på skolens læringsmiljø.

For å skaffe meg innsikt og forståelse i dette feltet, har jeg intervjuet syv lærere og to skoleledere i Nydalsskolen. I dette arbeidet har jeg møtt bevisste og reflekterte informanter som har inspirert og beriket læringsprosessen for meg. Deres tanker og refleksjoner har gjennom dette arbeidet gitt meg ny innsikt som også har bidratt til min egen læring.

Jeg vil rette en stor takk til lærere og skoleledere som velvillig stilte opp og delte sine opplevelser og erfaringer med meg. Uten deres vilje til å dele ”taus kunnskap” hadde ikke dette vært mulig. Jeg vil også takke lærere ved NTNU som har gjort dette studiet til fire lærerike år for meg. Til slutt vil jeg rette en stor takk til min veileder Tove Steen-Olsen. Med sin gode og klare veiledning har hun gitt meg inspirasjon og mestringsfølelse gjennom hele arbeidsprosessen. Gjennom sin stillasbygging har hun skapt engasjement og gitt meg ny innsikt. Jeg vil også takke Roald Jensen som tipset meg om veileder.

Oppdal 20.04.2011

Torunn Langstrand Haugen

Sammendrag

Skolen skal utdanne barn til morgendagens samfunn. Skolelederens pedagogiske ledelse av utviklingsarbeidet i skolen antas å være en sentral faktor for utvikling av lærernes læring. Hensikten med denne oppgaven er å få bedre kunnskap om hvilken betydning skolelederens pedagogiske ledelse har for skolens utviklingsarbeid, og hvordan lærernes læring kan fremmes gjennom utviklingsarbeid. Lærernes og skoleledernes opplevelser og erfaringer vil tolkes i lys av teori om læring og pedagogisk ledelse i lærende organisasjoner.

Min problemstilling er: *Hva betyr deltakelse i utviklingsarbeid for lærernes læring og hvordan kan skoleledelsen bruke pedagogisk utviklingsarbeid for å fremme lærernes læring?* Jeg benyttet meg av følgende tre forskningsspørsmål for å utdype min problemstilling: *Hvordan utvikler og oppdaterer lærerne sine kunnskaper? Hvordan anvendes kunnskaper fra pedagogisk utviklingsarbeid i praksis? Hvordan kan skolelederen stimulere den enkelte lærers læring?*

I teoridelen har jeg valgt å belyse kunnskapsutvikling ved å ta utgangspunkt i skaping av kunnskap og lærende organisasjoner som grand theory, og med forskning rundt utviklingsarbeid, pedagogisk ledelse og lærernes læring som nyere teorier.

Kvalitativ forskningsmetode blir brukt som metodisk tilnærming der problemstilling og forskningsspørsmål knyttes opp til lærernes og skoleledernes opplevelser og erfaringer. I denne studien er syv lærere og to skoleledere intervjuet, og jeg har benyttet meg av dybdeintervju ved bruk av en semistrukturert intervjuguide. I tolkningen av mine data er den konstant komparative analysemetoden og meningsfortetting tatt i bruk.

Kort oppsummert er min konklusjon at skolens utvikling er avhengig av læringsbevissthet hos alle aktører, der skolelederens pedagogiske ledelse har stor betydning for lærernes læring. Gjennom god ledelse av skolens utviklingsarbeid kan skolen skape kunnskapsmedarbeidere som bruker utviklingsarbeidet som en bevisst kompetansehevingsstrategi i egen læring.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|------------|
| Forord | i |
| Sammendrag | ii |
| Innholdsfortegnelse | iii |
| 1.0 Innledning | 1 |
| 1.1 Problemstilling | 4 |
| 1.2 Oppgavens struktur | 4 |
| 2.0 Teori | 6 |
| 2.1 Hvordan skapes kunnskap? | 6 |
| 2.2 Lærende organisasjoner | 7 |
| 2.3 Pedagogisk ledelse | 8 |
| 2.4 Utviklingsarbeid | 10 |
| 2.5 Lærernes læring | 13 |
| 2.6 Flytsonen | 15 |
| 2.7 Den nærmeste utviklingssonen | 16 |
| 2.8 Engeströms aktivitetssystem og aktivitetsteoriens utvikling | 16 |
| 3.0 Metode | 19 |
| 3.1 Kvalitativ metode | 19 |
| 3.1.1 Undersøkelsesmetoden i min oppgave | 19 |
| 3.2 Datainnsamling | 21 |
| 3.2.1 Hvordan utvalget er tatt ut | 21 |
| 3.2.2 Hvorfor jeg har valgt de jeg har valgt | 21 |
| 3.2.3 Hvor og når data ble samlet inn | 21 |
| 3.2.4 Hvem og hvor mange respondenter | 21 |
| 3.2.5 Spesielle forhold jeg måtte ta hensyn til | 22 |
| 3.2.6 Hvordan selve datainnsamlingen foregikk | 22 |
| 3.3 Analyse av intervjuene | 23 |
| 3.3.1 Valg av analysemetode | 23 |
| 3.3.2 Transkribering | 24 |
| 3.3.3 Fra transkripsjoner til presentasjon av data | 24 |
| 3.4 Verifisering | 25 |
| 3.4.1 Overførbarhet | 25 |
| 3.4.2 Reliabilitet | 25 |
| 3.4.3 Validitet | 26 |
| 3.4.4 Etske vurderinger | 26 |
| 4.0 Presentasjon av data | 27 |

Det handler om å lære!

| | | |
|----------------------------|---|-----------|
| 4.1 | Hvordan utvikler og oppdaterer lærerne sine kunnskaper? | 28 |
| 4.1.1 | Læring gjennom nytt stoff, kurs eller etter og videreutdanning | 28 |
| 4.1.2 | Lærerens læring i møtet med kollegaer | 30 |
| 4.1.3 | Lærernes læring i møtet med elevene | 31 |
| 4.2 | Hvordan anvendes kunnskaper fra pedagogisk utviklingsarbeid i praksis? | 32 |
| 4.2.1 | I møte med elevene | 32 |
| 4.2.2 | I refleksjon over egen praksis | 33 |
| 4.3 | Hvordan kan skolelederen stimulere den enkelte lærers læring? | 35 |
| 4.3.1 | Arena for erfaringsdeling | 36 |
| 4.3.2 | Sette av tid til faglig oppdatering og ny kunnskap | 37 |
| 4.3.3 | Kommunikasjon med enkeltlærere og skolelederens besøk i praksisfeltet | 37 |
| 4.3.4 | Refleksjon og nytenkning framover | 38 |
| 5.0 | Analyse og drøftinger | 40 |
| 5.1 | Hvordan utvikler og oppdaterer lærerne sine kunnskaper? | 40 |
| 5.1.1 | Opplevelsen av læring gjennom nytt stoff, kurs eller etter og videreutdanning | 40 |
| 5.1.2 | Opplevelsen av læring i møte med kollegaer | 42 |
| 5.1.3 | Opplevelsen av læring i møte med elevene | 43 |
| 5.1.4 | Oppsummering i lys av oppgavens problemstilling | 43 |
| 5.2 | Hvordan anvendes kunnskaper fra pedagogisk utviklingsarbeid i praksis? | 44 |
| 5.2.1 | Anvendelse i møte med eleven | 44 |
| 5.2.2 | Refleksjon over egen praksis | 44 |
| 5.2.3 | Oppsummering i lys av oppgavens problemstilling | 45 |
| 5.3 | Hvordan kan skolelederen stimulere den enkelte lærers læring? | 46 |
| 5.3.1 | Arenaer for erfaringsdeling og pedagogisk refleksjon | 46 |
| 5.3.2 | Tanker rundt faglig oppdatering og ny kunnskap | 47 |
| 5.3.3 | Kommunikasjon med enkeltlærere og skolelederens besøk i praksisfeltet | 48 |
| 5.3.4 | Læringsbevissthet - lærere og lederes refleksjoner | 48 |
| 5.3.5 | Oppsummering i lys av oppgavens problemstilling | 50 |
| 6.0 | Avslutning | 51 |
| Litteraturliste: | | 57 |
| Liste over vedlegg: | | 61 |
| Vedlegg 1: | Informasjon om og begrunnelse for valgte vedlegg | I |
| Vedlegg 2: | Brev til mine informanter | II |
| Vedlegg 3: | Intervjuguidens hovedspørsmål | IV |
| Vedlegg 4: | Intervjuguide – lærere | V |
| Vedlegg 5: | Intervjuguide – skoleledere | VII |
| Vedlegg 6: | Oversikt over informantene i mitt datamateriale | IX |
| Vedlegg 7: | Aktivitetssystemet til Engeström (1987) | X |
| Vedlegg 8: | Eksempel på meningsfortetting i fasen åpen koding | XI |

Det handler om å lære!

| | | |
|--------------------|---|--------------|
| Vedlegg 9: | Eksempel på meningsfortetting i fasen aksial koding | XII |
| Vedlegg 10: | Meningsfortetting av forskningsspørsmål 1 | XIII |
| Vedlegg 11: | Meningsfortetting av forskningsspørsmål 2 | XIV |
| Vedlegg 12: | Meningsfortetting av forskningsspørsmål 3 | XV |
| Vedlegg 13: | Kategorisering ved bruk av konstant komparativ analysemetode | XVI |
| Vedlegg 14: | Oversiktsskjema over oppgavens empiri | XVIII |
| Vedlegg 15: | Læringsløyfa til Roald Jensen (2011) | XIX |
| Vedlegg 16: | Observasjonsskjema i undervisningskvalitet og struktur | XX |

1.0 Innledning

PISA resultatene¹ har gitt skole-Norge mangt et grått hår de siste årene (Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001). Vi trodde skolen var god, men nå ser det ut som elevene lærer mindre enn forventet. Hva må til for å få snudd denne utviklinga slik at vi får høynet elevenes læringsnivå? En viktig begrunnelse for Kunnskapsløftet (2006) var bekymringen for nivået i norsk utdanning.

Globaliseringen innebærer at nasjonen i mye større grad må konkurrere i et internasjonalt marked. Når vi i stadig sterkere grad skal leve av vettet, er det bekymringsfullt når internasjonale kunnskapsmålinger viser at vi ligger etter de nasjonene vi gjerne vil sammenligne oss med. Vi får ikke nok ”*Kompetanse ut av befolkningens talent*”. (Aasen, 2008).

Budskapet kan kort oppsummeres med at skolen må bli bedre og elevene må lære mer. Det blir derfor en viktig lederoppgave å finne ut hva som gir best resultat, og hvordan man kan utvikle en effektiv skole der elevene gjør større fremskritt enn forventet (Grøterud & Nilsen, 1998). Skolelederens hovedfokus må være å sørge for at lærerne har kunnskap og handlingsrom for å skape undervisning som gir god læring. Alle må delta i arbeidet med å forbedre praksis!

Kunnskap kjennetegnes ofte som en berettiget og sann overbevisning der farten i kunnskapsutviklingen avhenger av våre menneskelige relasjoner, vår begeistring for kunnskapen og vår evne til kommunikasjon (Krogh, Ichijo & Nonaka, 2007). Hvordan kan skolelederen omdanne erfaringer fra utviklingsarbeid til læring som varer, slik at det gir læringsbevissthet² og blir et ”verktøy” lærerne kan bruke daglig?

Gjennom internasjonale undersøkelser, stortingsmeldinger, ulike planer og forskrifter strømmer ny kunnskap og nye signaler om læring inn over skolen. Skolelederens ”oversettelse” av slik informasjon vil bli avgjørende for den læringsbevisstheten som etableres gjennom erfaringer med utviklingsarbeid, og for tilegnelse av ny kunnskap. Skolelederen må være bevisst på at varig endring av praksis må komme innenfra og fra lærerne selv (Steen-Olsen & Postholm, 2009).

Motivasjonen for å drive med utviklingsarbeidet er ofte å oppnå best mulig læring for elevene (Møller & Sundli, 2007). For å finne ut hva som skaper godt læringsmiljø og gode læringsresultater må vi se etter om undervisningen gir endringer. Som lærere har vi et sterkt fokus på elevenes læring, men kanskje for lite fokus på egen læring? Skolen er til for elevene,

¹ PISA- Programme for International Student Assessment er en internasjonal komparativ studie i regi av OECD.

² Læringsbevissthet – kunnskap om og refleksjon i egen læring, mestring og utvikling. Se kapittel 5.

Det handler om å lære!

men for at elevenes læring skal bli best mulig, må kanskje fokus også rettes mot lærernes egen læring? Jeg ønsker derfor også å studere skolelederens rolle for å fremme lærernes læring sett i lys av pedagogisk utviklingsarbeid.

Senge (2004) hevder at organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer. Hvorfor jobber enkelte så hardt og så bevisst mot mål langt inn i framtida? Er det nettopp fordi selve reisen er belønningen, og at det å stadig mestre nye oppgaver i seg selv er en viktig energiinnspørting? En leder som vil at personalet skal lete etter denne energikilden, må selv ta del i leitinga da handling ofte har større kraft enn ord. Mennesket er som regel målrettet og skal den personlige viljekraften ha effekt må den ha retning, mentale bilder og visjoner.

Utviklingsarbeid krever endringskompetanse, og som igangsetter og pådriver i prosessen er lederen viktig, men skal resultat oppnås må alle være aktive for å finne gode løsninger. Hvis ledelsen legger til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa, kan skolen utvikle seg til å bli en lærende organisasjon. Ved ”learning by doing” fokuseres det nettopp på de prosesser og de valg man tar underveis, og nøkkelen ligger kanskje i at ledelsen etterspør og stimulerer den læringen som skjer i det daglige liv (Øyum-Jakobsen & Røttereng, 2008).

Formålet med mange skoleutviklingsstudier er å se på hvilke faktorer skolelederen bør ha kunnskap om for at utviklingsarbeid skal gi økt læring og læringsbevissthet hos personalet. I intervjuet kommer skoleleder 1³ inn på viktigheten av å være i praksisfeltet når nytt utviklingsarbeid prøves ut:

(...) det må være en sammenheng mellom det som foregår i undervisningsarealene og det vi snakker om i utviklingstida. Det er viktig at vi i ledelsen ser hva de gjør i undervisningstida, og at vi ikke bare ser dem i utviklingstida. Det er i undervisningstida de på en måte ”skruer bilen”. (Skoleleder 1).

Ved å legge til rette for kollegaobservasjon⁴ kan skolelederen oppmuntre til utprøving og nytenkning når utviklingsarbeidet skal implementeres i praksisfeltet. I et intervjuutsagn sier lærer 3⁵ (vedlegg 6) noe om hvordan prøving og feiling kan gi rom for refleksjon og læringsutbytte hos læreren:

³ Skoleledere i mitt materiale er to menn, og blir i oppgaven beskrevet som skoleleder 1 og skoleleder 2.

⁴ Kollegaobservasjon – Lærere fra andre team/skoler observerer hverandres lærergjerning i praksisfeltet.

⁵ Lærerne i mitt materiale er seks kvinner og en mann og alle informantene blir beskrevet i vedlegg 6.

Det handler om å lære!

Det var kjempebra det vi gjorde med lærerobservasjoner. Det var så ubehagelig, og så bra. Så mye læring i det, og de begrunner hvorfor de har valgt å gjøre det slik, - så hører du jo at du må bare justere kursen – for det var jo mye lurere tenkt! (Lærer 3).

Det er viktig at skolelederen legger til rette for møteplasser for erfaringsdeling der lærerne gis anledning til å fortelle om egen praksis til kollegaer, og der refleksjon og taus kunnskap kan komme til uttrykk. Det å dele kunnskap og erfaringer innebærer at alle gir og alle får. I et annet intervjuutsagn sier lærer 6 at: ”Hvis det ikke er erfaringsdeling er det lett å havne i ditt eget spor, og du får ikke noe fra andre”. Lærere trenger faglig påfyll for å erverve ny kunnskap og ny innsikt. Dette kan skje gjennom utviklingsarbeid, eksterne fagmiljø, kurs, faglitteratur eller gjennom gode nettsteder. Det er vesentlig at skolelederen er en pådriver og stiller krav om at alle deltar.

Nydalsskolen⁶ har arbeidet med vurdering som utviklingsarbeid fra 2009, og er med i pulje 1 i det nasjonale prosjektet ”Satsingen Vurdering for læring 2010-2014”, initiert fra Utdanningsdirektoratet⁷. Under presentasjon av data er det dette vurderingsprosjektet som ofte omtales som utviklingsarbeid. Postholm og Moen (2009) kommer inn på at lærernes endrings- og utviklingskompetanse kan være med på å videreutvikle dem som lærere. Legges det til rette for at de utvikler et forskende blikk på egen undervisning, kan dette være med på å forbedre læringsarbeidet i møte med elevene, og på denne måten gjøre undervisningen bedre (ibid.).

Bevisstgjøring om hvilke faktorer som fremmer læring er viktig, og mye kan tyde på at slike faktorer er stabile over tid (Jensen, 2008). Det er en lederoppgave å fremme forståelse og innsikt i hvilke prinsipper og tiltak det er som bidrar til kunnskapshevning og kvalitet i skolen. Mitt ståsted er lederperspektivet, og jeg vil se på hvilke strukturer og gjennomgående faktorer som påvirker lærernes læring, og hvordan en læringsfremmende pedagogisk ledelse kan bidra til å fremme kunnskapsutvikling i skolen. Ut fra erfaringer, og interesse for feltet læring og utviklingsarbeid har oppgavens problemstilling dette fokuset.

⁶ Navnet på skolen er fiktivt.

⁷ se www.vurdering.no.

1.1 Problemstilling

Hovedproblemstillingen for denne studien er:

Hva betyr deltakelse i utviklingsarbeid for lærernes læring og hvordan kan skoleledelsen bruke pedagogisk utviklingsarbeid for å fremme lærernes læring?

Ut fra den overordna problemstillinga velger jeg å avgrense fokuset ved å ta utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan utvikler og oppdaterer lærerne sine kunnskaper?*
2. *Hvordan anvendes kunnskaper fra pedagogisk utviklingsarbeid i praksis?*
3. *Hvordan kan skolelederen stimulere den enkelte lærers læring?*

Sammen utgjorde disse spørsmålene utgangspunktet for intervjuguiden (vedlegg 4 og 5).

1.2 Oppgavens struktur

Etter denne innledningen med presentasjon av problemstilling og bakgrunn for studiet i kapittel 1 består oppgaven av fem påfølgende kapitler. I kapittel to blir skaping av kunnskap og lærende organisasjoner brukt som ”grand theory” og bakteppe for andre teorier. Tidligere forskning rundt utviklingsarbeid, pedagogisk ledelse og lærernes læring benyttes som utgangspunkt for å drøfte egne forskningsfunn. Her viser jeg til Engestrøms (1987) aktivitetssystem, Csikszentmihalyis (1990) flytsoneteori og Vygotskys (1978) nærmeste utviklingssone. Begreper og definisjoner vil bli forklart underveis i teoridelen. I kapittel tre gis en kort redegjørelse for kvalitativ metode før jeg kommer nærmere inn på oppgavens undersøkelsesmetode. Datainnsamling og analyse av intervjuene forklares og begrunnes her. I kapittel fire presenteres data opp mot oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og det gis en oppsummering av funn og min tolkning av disse. Kapittel fem omhandler drøfting av funn der jeg begrunner hvorfor jeg har tolket slik jeg har gjort. Her legges det også vekt på alternative måter å tolke funnene på, i tillegg til at jeg belyser min egen subjektivitet og eventuelle svakheter ved tolkningen.

Opgaven avsluttes med en konklusjon der jeg samler trådene og ser hva jeg har kommet fram til. Vedlagt ligger brev til mine informanter (vedlegg 2), intervjuguiden (vedlegg 3-5) og eksempler på meningsfortetting i åpen og aksial fase (vedlegg 8-9). Eksempler på

Det handler om å lære!

meningsfortetting av forskningsspørsmålene er også vedlagt (vedlegg 10-12). Utsagnene er meningsfortettet og anonymisert.

En lærende organisasjon skapes gjennom handling, der det tar tid å arbeide med endrings- og utviklingskompetanse (Monsen, Bjørnsrud, Nyhus & Aasland, 2009). Lederens kunnskap om at ting tar tid, der ”langsomt er hurtigere”, er kloke grep i arbeidet med å skape en lærende organisasjon der gode læringsprosesser er nøkkelord. Inge Eidsvåg (2005, s. 213) sier følgende:

Gå ikke foran meg, jeg henger kanskje ikke med.

Gå ikke bak meg, jeg finner kanskje ikke veien.

La oss gå sammen.

2.0 Teori

2.1 *Hvordan skapes kunnskap?*

Like lenge som mennesket har lært, like lenge har dets søking etter kunnskap vært til stede. Kunnskap kjennetegnes ofte som en berettiget og sann overbevisning, den kan være en sosial og individuell prosess, og den kan være eksplisitt eller taus. Kunnskap kan skapes, men ikke ledes, og effektiv utveksling av kunnskap er avhengig av konteksten den utvikles i. Deling av taus kunnskap, der det å utvikle felles begrep og å rettferdiggjøre de begrepene vi bruker, forsterker kunnskapen og gjør den tverrfaglig (Krogh, Ichijo & Nonaka, 2007).

Den tause kunnskapen kan aldri fanges i dokumenter eller i videoopptak, og nettopp ved å bruke den unike personlige kunnskapen vår, så blir vi kunnskapsarbeidere. Den kunnskapen vi forstår snakker vi om, den inspirerer oss, og til slutt bruker vi den. Har vi en klar visjon er det også mye lettere å snakke om og dele det vi sikter mot å utvikle (Krogh et al., 2007).

Kunnskapsutvikling bygger på grunnleggende menneskelige ferdigheter. Samtidig som kunnskap kan være både håndverkspreget og vitenskapelig, vil den også ofte preges av perspektivet til den enkelte. Å skape kunnskap innebærer å benytte seg av både snekkeren og verktøykassa, der det å velge riktig verktøy forutsetter en inngående forståelse av konstruksjonsprosessen. Betrakter du innholdet i kunnskap kun som informasjon, neglisjeres kunnskapens egenart og natur, og da hjelper det heller ikke med avanserte informasjonssystemer for å fange kunnskapens kreative sider. Derfor er det viktig at du som leder skjønner at det er personalet som er årsaken til skolens suksesshistorie. Sammen bygger vi en skolekultur og sammen skaper vi resultater. Et viktig ledelsesperspektiv er at vi er i en læringsprosess der vi vet at vi ikke kan alt, men der vi søker stadig å bli bedre (Krogh et al., 2007).

Skal kunnskap skapes må ledelsen formulere retningslinjer som gir optimale arbeidsbetingelser. Omsorg er en viktig faktor for kunnskapsutvikling, og konstruktive og støttende relasjoner gir tillitt, som igjen gir dine kollegaer forståelse av at du har gode intensjoner. Benytter du som leder dialogen som virkemiddel framfor utspørring, kan du være med på å skape et klima der alle vet at begreper som skyld og fordømmelse er ”kunnskapshemmende”. Skaperkulturen vokser der omsorgsfulle relasjoner er dominerende. Klarer vi med dette som bakteppe å få til erfaringsdeling i kollegiet, vil vi lettere kunne stimulere hverandre til gjensidig vekst, og spredning av ny kunnskap kan oppnås (Krogh et

al., 2007). Skolelederens kunnskap om skolen som lærende organisasjon vil derfor bli viktig i dette arbeidet.

2.2 Lærende organisasjoner

En dypere betydning av læring innebærer å forandre sin tankegang. Virkelig læring handler om å utdype sin innsikt:

En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den. Som Arkimedes sa: "Gi meg et fast punkt, og jeg skal flytte jorden". (Senge, 2004, s. 18).

De fleste mennesker ser verden med sine "egne briller". Min virkelighetsbeskrivelse er annerledes enn din, men først når du gir meg innsikt i din, og jeg forteller deg om min, kan vi begge få et mer nyansert bilde. I en travel hverdag er det lett å hoppe på den løsningen som i øyeblikket ser best ut. Ved å minne hverandre om at "helbredelsen kan være verre enn sykdommen (...) og at hurtigere er langsommere" (Senge, 2004, s. 68-70) kan kanskje dagens avgjørelse bli til gagn i framtida.

Den lærende organisasjons fem disipliner bygger på: 1) personlig mestring, 2) mentale modeller, 3) felles visjoner, 4) gruppelæring og 5) sist men ikke minst hjørnesteinen, systemtenkingen. Sitter du i ledergruppa med et brennende ønske om at din teori skal få gjennomslag, bør du ikke presse på for hardt, for å øke veksten. Dersom du i stedet fokuserer på å fjerne de faktorene som begrenser vekst har du et helt annet utgangspunkt for å lykkes (ibid.). I dagens effektivitetsjag er vi ofte opptatt av å fremskaffe "øyeblikkelige" og raske løsninger som kan se fine ut her og nå, men som på lengre sikt ikke fungerer. Med systemtenkning som ledelsesprinsipp vil man prøve å identifisere mønstre slik at man kan oppdage hvilke underliggende strukturer som bidrar til forandringer. På denne måten kan man bli i stand til å se hva som bidrar i positiv retning (ibid.).

På skolen vår ønsker vi å ha en visjon som kan gi oss visdom og retning inn i framtida, men da må vi kanskje først innse at avstanden mellom nåværende situasjon og framtidig visjon krever et stykke arbeid. Opplevelsen av kreativ spenning kan være til hjelp i arbeidet med å takle det følelsesmessige gapet mellom nåværende virkelighet og framtidig visjon. Å klare å skille mellom "følelsesmessig spenning" og "kreativ spenning" (Senge, 2004) har betydning for å oppnå det som virkelig betyr noe for oss. Som idrettsutøver har du ofte en drøm og en klar visjon om hva du vil oppnå. Du vet det er langt fram, men nettopp drømmen eller

Det handler om å lære!

visjonen gjør at du jobber hardt for å nå målet. Du blir ikke fornøyd med deg selv eller med resultatet hvis du gir opp drømmen og bare slår deg til ro med et ”lavere mål”.

Hvis vi ikke er i stand til å skjelne mellom følelsesmessig spenning og kreativ spenning, er det en fare for at vi kommer til å redusere våre visjoner (...) Den dynamikken som ligger bak det å lette på følelsesmessig spenning, er lumsk fordi den kanskje ikke blir oppdaget. (...) Å unnslipe følelsesmessig spenning er lett – den eneste prisen vi betaler er å gi opp det vi virkelig ønsker, nemlig vår visjon”. (Senge, 2004, s. 156-157).

I skolesammenheng ser vi ofte at elevene legger sine prestasjoner tett opp under det læreren forventer av dem. De prøver å strekke seg mot visjonen. ”Den gode lærer” har kjent på dette gjennom hele sin undervisningstid, og alltid hatt god tro på elevens utviklingsmuligheter. Samtidig har læreren også svært ofte opplevd at dersom han tar på seg for store ”bører” selv, velger elevene å ta det litt roligere. Hvordan fungerer dette i relasjonene mellom lærere og ledere? Klarer vi som ledere å se vår verden gjennom systemtenkning der alt henger sammen, og ikke bare som en lineær tenkemåte, vil vi kanskje klare å identifisere mønsteret som styrer våre avgjørelser. ”Dagens problemer kommer av gårdagens løsninger” (Senge, 2004, s. 65). Skal jeg vinne må også du vinne, og ”løsningen ligger i ditt forhold til din ”fiende”” (ibid., s. 74). Nettopp det å oppdage systemets bærebjelker bidrar til at vi kan identifisere mønstre som styrer våre avgjørelser. Kanskje vil vi etter hvert forstå at alt henger sammen, - det finnes et mønster og en sammenheng i det meste. Som leder er det derfor viktig å ha kunnskap og innsikt i organisasjonstenkning. Ordtaket ”tro kan flytte fjell” sier litt om denne iboende kraften i mennesket. En leder som tar kraften i personlig mestring på alvor, og som selv går foran med et godt eksempel, vil ofte se at handling har større kraft enn ord. Vil du at personalet skal lete etter denne kreative kilden, må du selv ta del i leitinga.

Når vi forstår kreativ spenning og tillater den å arbeide uten å senke vår visjon, kan visjonen bli en aktiv kraft. Om dette sier Senge (2004) at:

Felles visjoner bringer frem mot på en så naturlig måte at folk ikke en gang er klar over hvor modige de er. (...) Du kan ikke ha en lærende organisasjon uten en felles visjon. (...) Som Robert Fritz uttrykker det: ”I storheten forsvinner småligheten.” Men småligheten vil råde, hvis den store drømmen ikke er til stede. (Senge, 2004, s. 214-215).

Utviklingen av skolen blir derfor en av skolelederens viktigste oppgaver, og da er kunnskap om pedagogisk ledelse viktig og nødvendig.

2.3 Pedagogisk ledelse

Tilrettelegging av lærernes læring er en av skolelederens formelle oppgaver, og lederen blir en ressurs- og nøkkelperson i slikt pedagogisk arbeid. Dette gir også læring hos skolelederen.

Det handler om å lære!

Skolelederen blir viktig for å skape læring for lærerne og legge til rette for individuelle og kollektive prosesser inn i skolens utvikling (Bjørnsrud, 2010).

Det snakkes mye om pedagogisk ledelse med endring av skolens kultur som stikkord, der stimulering av læringsprosesser er virkemidler i utvikling og endring i organisasjonen. Man ønsker å få til læringsystemer som sikrer læring der organisasjonen og enkeltpersonene har ”lært å lære”. Dette betyr at vi må skape en kultur som har fokus på produktiv læring (Fuglestad & Lillejord, 2005). I ledelsesforskning snakkes det mye om hva formelle ledere gjør, men den kommer lite inn på *de som skal ledes* (ibid.). Lederen er avhengig av arbeidet til den ledede, noe som vil bety at rektors ledelse er avhengig av lærernes arbeid. I tillegg til å bli ledet har læreren en selvstendig klasselederoppgave. Ledelse blir da en prosess der deltakerne er både ledere og ledede, og ledernes viktigste oppgave er å legge forholdene til rette slik at de gode prosessene finner sted. Det de ledede bidrar med i prosessen er viktig og derfor bør den ledelsen som utøves på laveste nivå i organisasjonen være like viktig som den ledelsen som utøves på toppen. Læring er et dynamisk mellommenneskelig forhold hvor ”lære til seg” og ”lære fra seg” kan ses på som komplementære *delferdigheter* (Fuglestad & Lillejord, 2005, s. 49). Endring i læringskulturen krever at vi lærer oss nye verdier og handlingsmåter, men også at vi må finne oss i å avlære noen gamle. I en skole der ”undringskulturen” får vokse fram vil arbeidet ofte tuftes på ny kunnskap hos de ansatte, mens arbeidet i en skole der ”fasitkulturen” rå, ofte vil hvile på det en kan fra før. Ved å anvende kunnskap på en selvstendig måte og se på ledelse gjennom et relasjonelt perspektiv ”opptrer både lærere og ledere i dobbeltroller som leder og ledet” (ibid., s. 53). Det å se sammenhengen mellom ledelse og læring fører til at skolens læringskultur utvikles og endres i en mer produktiv retning.

God skoleledelse innebærer å lede arbeidsprosesser og samarbeide med andre innen organisasjonen. Som leder bør du ha klare forventninger til personalet, gi konkrete tilbakemeldinger til medarbeiderne og korrigere uholdbar praksis. Profesjonskunnskap med felles språk er nødvendig skal det du fronter bli troverdig blant pedagoger. Skolelederen må også evne å samarbeide med mennesker som er ulik seg selv både faglig og sosialt (Irgens, 2007). Skal de profesjonelle pedagogene inneha pedagogisk kompetanse må også den som er satt til å lede dem beherske det samme språket. Styring av kunnskapsarbeidere krever ledere med profesjonell praksis og innsikt i skolens koder og kultur. ”Man må anerkjennes som kompetent av det fellesskapet man er leder for” (Møller & Sundli, 2007, s. 170).

Det handler om å lære!

Ledelsesoppgavene i skolen øker når det gjelder ansvarsområder, omfang og mengde, og en skoleleder opplever lett å bli ”skviset” på tid mellom administrative oppgaver, personalledelse og pedagogisk ledelse. Sannsynligvis er vektinga mellom disse tre oppgavene ulikt fordelt, og mange skoleledere opplever at det administrative arbeidet tar mesteparten av tida. I perioder er personalledelse både vanskelig og tidkrevende, og da kan det lett bli lite tid igjen til pedagogiske ledelse. Administrative oppgaver blir raskt etterspurt hvis GSI⁸, tiltaksplan eller budsjett uteblir, og store utfordringer i personalgruppa går sjelden stille for seg. Da blir det kanskje ikke mye tid og krefter igjen til pedagogisk ledelse. Det er viktig at vi som ledere ser sammenhengen mellom ledelse og læring, da nettopp arbeidet med pedagogisk ledelse vil si noe om hvordan vår skole er i ferd med å utvikle seg inn i framtida.

Pedagogisk ledelse av skolen er i fokus, og rektors rolle som beslutningsdyktig, tydelig og samlende skoleleder er viktig. Du må kommunisere visjon og mål samtidig som du følger opp beslutninger og etterspør resultater. ”Ledelse handler om å skape rammer for medarbeidernes kreative, intelligente og selvstendige handlingsrom på helhetens vegne...”(PWC⁹, 2008). Nettopp ved å fange kreativiteten i utviklingsarbeid, legge vekt på relasjonene mellom kollegaer og bygge veien mens man går, kan skolekulturens innhold og form videreutvikles. Prioriterer skolelederen pedagogisk ledelse kan han hjelpe lærerne til å utvikle en endrings- og utviklingskompetanse i egen praksis der skolens utviklingsarbeid blir en viktig faktor i lærernes læring for å skape bedre læringsarbeid i møtet med elevene (Postholm & Moen, 2009).

2.4 Utviklingsarbeid

I St. meld. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* formuleres følgende:

Skoler som har spesielt gode resultater, kjennetegnes av en felles skolekultur der lærere og ledelsen jobber mot felles mål, og der de grunnleggende verdiene kan gjenkjennes i det praktiske arbeidet med elevene. For å kunne lede skolen i riktig retning må rektor ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet. (Kunnskapsdepartementet 2008, s 45).

Kultur for læring handler om å finne retning og utvikle strategier ”som gjør det mulig å tilegne seg kunnskap i personalet som ikke var der tidligere” (Bjørnsrud, 2010, s. 478). Skoleutvikling er en langsom prosess der det dreier seg om å skape relasjoner mellom den enkelte lærer og fellesskapet, og å utvikle en kultur der det er trygt og meningsfullt å lære.

⁸ GSI – Grunnskolens informasjonssystem.

⁹ PWC – PRICEWATERHOUSECOOPERS – firma som blant annet drev kompetanseutvikling for skoleledere i Nydalsregionen.

Det handler om å lære!

Skal vi få til en arena der det handler om å påvirke og bli påvirket, og om å dele kunnskaper og erfaringer, kreves det tid, ressurser og vilje hos alle ledd i organisasjonen (Bjørnsrud, Monsen & Overland, 2006). ”Ved å fokusere på det vi faktisk får bra til, får vi lettere med oss alle og blir enda dyktigere i jobben vår” (Bjørnsrud et al., 2006, s. 79). Organisasjonen beveger seg i den retning vi gir vår oppmerksomhet, og en langsom, stø kurs framover vil gi langt større ”avkastning” enn kenguruhopp i tilbudslandskapet (Tiller, 1990).

Kenguruskolen er et bilde av en skole som hopper fra guru til guru, fra ide til ide, fra verdi til verdi. Kenguruskolen er skolen som ikke makter å motstå det ytre press. Man hopper viljeløst omkring på samfunnets beitemarker. Det er en skole med svak identitet og forankring i et usikkert verdigrunnlag. (Tiller, 1990, s. 9).

Kvalitetsutvikling og skoleutvikling brukes ofte synonymt. I arbeidet med utvikling av skoler er det nyttig med en modell av skolen som organisasjon der ”ledelse og lærere går inn i hverandres ”sirkler” og dermed får innsikt i hverandres hverdag gjennom felles forståelse og felles språk” (Grøterud & Nilsen, 2005, s. 26). Endringer i skolen skjer kontinuerlig og Fullan (1993) hevder ”at de fleste forandringer i skolen skyldes ikke-planlagte endringer”, men de med vellykket resultat ”planlegges og ledes ut fra prinsipper om skolebasert utvikling” (Fullan, 1993, her i Grøterud & Nilsen, 2005, s. 32-33). Skal utviklingsarbeid på skolenivå fungere må skoleledelsen legge vekt på læringsmomentet i utviklingsarbeidet, og skolens lærergrupper må inn i systematisk samarbeid der felles erfaringer og drøftinger gir kollektiv læring (ibid.).

Gjennom Kunnskapsløftet (2006) utfordres skolen til å skape en kultur for læring der kunnskapsutvikling i personalet tydeliggjør behovet for deling av kunnskap. Til nå er det lite forskning på hvordan lærere deler kunnskapen seg imellom og hvordan skoler legger til rette for denne type kunnskapsdeling (Sølvberg & Rismark, her i Steen-Olsen & Postholm, 2009). Klarer skolen å utvikle systemer for kunnskapsdeling og samtidig sette av tid til dette, vil erfaringsdeling bli en viktig faktor i skolens utviklingsarbeid (ibid.). Mangel på tid kan derfor være ”den sterkeste faktoren som begrenser utviklingsarbeid i skolen” (ibid., s. 121). Dette er en nøkkelfaktor ledelsen må ta på alvor skal dette utviklingsarbeidet bli et godt og aktivt verktøy lærerne bruker i sin undervisning.

Skoleutvikling og utviklingsarbeid må også ses i et større perspektiv da skolen er en del av samfunnskulturen, og store forskjeller i elevbakgrunn krever fleksibilitet og tilpasset opplæring. Teknologiens muligheter bryter ned skolens kunnskapsdomene og elevene lærer mye utenfor skolens arena, både med hensyn til kunnskap og underholdning. Demokratiet er

Det handler om å lære!

avhengig av kunnskapsmedarbeidere med god utdanning, og med økt endringshastighet i samfunnet, trenger skole og heim tett samarbeid for å gi eleven en utdanning inn i framtidssamfunnet. Skolen må ta på alvor at eleven møter et uforutsigbart samfunn fylt av kompleksitet og selvmotsigelser (Hargreaves & Fullan, 1998 her i Moos, 2003).

Skolen må utvikle seg i takt med samfunnet, og intensjonene i planverket forutsetter at alle deltar i kvalitetsutviklingen av skolen. Skal det bli framgang i utviklingsarbeid må motivasjon og engasjement være drivkrafta for læring og utvikling. I framtidens skole ser det ut til at dette praksisfellesskapet blir svært viktig for at skolen skal kunne drive fram gode resultater (Madsen i Lund et al., 2010). Noen lærere har alltid likt å være i forkant, leser faglitteratur og kaster seg på nye ting som kommer. Hovedgruppen av lærere er kanskje ikke der, men de ser det som viktig å delta i prosessen med å påvirke skolens utvikling. Andre er ikke der heller. De opplever dette som tidkrevende og lite engasjerende, og enkelte yter også aktiv motstand når endringer skal skje (ibid.). Lærernes yrkesutøvelse i norsk skole har vært preget av stor frihet, men etter hvert som kravene øker og tida forandrer seg bør kanskje kravet til aktiv deltakelse og læring gjennom utviklingsarbeid bli tydeligere. Det har blitt hevdet at "lærernes innsats og engasjement var viktig for å få resultater i skoleutviklingsarbeidet" (ibid., s. 82). Likevel opplever mange rektorer at "*noen som står igjen på perrongen når toget har gått*" (ibid., s. 85). I St. melding nr. 31(2007-2008) *Kultur for læring* står det:

Kvalitetsutvikling ved skoler krever at alle deltar og trekker i samme retning. Det er avgjørende å sikre bred tilslutning fra lærerne ved den enkelte skole, noe som innebærer at de blir involvert og har eierskap til de endringer som skal gjøres. (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 47).

Skoleutviklingsarbeid bygger jo på at fellesskapet samarbeider og støtter hverandre selv om ulike interesser kan gi spenninger og motstand. Hvis deltakerne i utviklingsarbeidet oppdager at deres indre motsetninger gjør at de ser nye elementer de ønsker å endre på, kan dette føre til utvikling og endring. Kritisk refleksjon og litt uenighet kan være sunt, og kan faktisk være en konstruktiv og regulerende del av utviklingsarbeidet. Står du igjen på perrongen når toget går, utgjør du ingen aktiv røst i skoleutviklingsprosjektet og du blir heller ikke en deltaker i skolens praksisfellesskap. Dette er et dilemma for skolelederen som ønsker læring og utvikling i alle klasserom på skolen.

Utviklingsarbeid krever endringsevne der skolelederen må lede medarbeiderne gjennom endringsprosessen, håndtere motstand og oppnå forankring og eierskap til produktet (PWC, 2008). Som igangsetter og pådriver i prosessen er skolelederen en viktig brikke, men skal resultat oppnås må skolelederen og medarbeiderne sammen finne løsningen. Beslutninger som

fattes må støttes og følges opp i praksis. Med en skolelederhistorie der rektor ordnet det administrative og lærerne det pedagogiske, er skolen inne i ei spennende tid når skolens utviklingsarbeid skal initieres fra ledelsen. Prøver vi å bryte denne ”skjulte kontrakten” (Berg, 1999) står vi ovenfor nye lederutfordringer, og klarer skolelederne å få til dette, vil skolens pedagogiske utviklingsarbeid få mål, retning og innhold som skolen som organisasjon har nytte av. Lærernes læring blir en viktig faktor, og da kan ”lærerne lære hvordan de kan utforske egen praksis på en systematisk måte” (Postholm & Moen, 2009, s 13).

2.5 Lærernes læring

I St. melding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* står det at:

Lærerens kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring når en ser bort fra elevenes bakgrunn. Lærerne må ha både faglig og pedagogisk kompetanse (...) Lærere er blant de profesjonsutdannede i Norge som i minst grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap i sin utøvelse av yrket. (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9-10).

Med Kunnskapsløftet (2006) kom økt krav om læreplanforståelse, kunnskap om læring, forandringsprosesser og forståelse av skolens oppgave og formål på dagsordenen. Lærernes profesjonelle utvikling med kunnskapsdeling og kollektiv læring på arbeidsplassen blir tillagt stor betydning. Læring i yrket under gjennomføring av arbeidet blir nødvendig, og dagliglivets problemstillinger kommer i fokus med troen på hverdagserfaringer som den beste læremester (Hoel, Engvik & Hanssen, 2010).

Gjennom Kunnskapsløftet (2006) utfordres skolen til å skape en kultur for læring og kunnskapsutvikling hvor personalet realiserer deling av kunnskap med hverandre. Til nå har det vært lite forskning på hvordan lærere deler kunnskap seg imellom, og hvordan skoler legger til rette for denne type kunnskapsdeling (Steen-Olsen & Postholm, 2009). Kunnskap kan være taus, eksplisitt, individuell og sosial, og det å dele alle disse typene kunnskap er viktig for felles kunnskapsutvikling. Utvikling av kunnskap er en kontinuerlig prosess der deltakerne både engasjeres og involveres i en spiral som går fra taus kunnskap til eksplisitt kunnskap (ibid.).

Det er lærernes viktigste oppgave å huske på at skolen er til for elevene og sørge for en undervisning som gir god læring. I dagens skole har vi et stort fokus på læring, og oppmerksomheten rettes mot læreren som den viktigste enkeltfaktoren i elevens læring. Mellom linjene kan man lese at dette retter et økt krav til lærerne og deres kunnskaper (Steen-Olsen & Postholm, 2009). Ingen ønsker lærere der metodevalg er blitt en innøvd vane eller

Det handler om å lære!

rutine, og undervisningsplanlegging gjøres automatisk uten refleksjon og evaluering. ”Dewey (1916/1961, 1933) hevder at uten refleksjon blir erfaringens frukter flyktige” (i Steen-Olsen & Postholm, 2009, s. 22). Ved å stille spørsmål til egen praksis kan man oppøve en kritisk selvvurdering hvor man kan korrigere egne tanker og handlinger. ”Lærerne er eksperter på eget arbeid, og det er de som kan forbedre det” (Steen-Olsen & Postholm, 2009, s. 24). Det er en lederoppgave å bevisstgjøre lærerne på egen skole om at vi må ”trekke sammen” skal vi sette spor. En annen lederoppgave er å utvikle skolens læringssystemer slik at vi sikrer læring. Vi må bli en organisasjon som har ”lært å lære”. Ved å rette fokus mot hvordan lærere lærer håper jeg vi kan utvikle ny kunnskap som i sin tur kan bidra til at norske skoleelever lærer mer og presterer bedre (ibid.).

Janne Madsen (2007) har skrevet doktorgrad om læreres læring i utviklingsarbeid, og ser på hvordan bevissthet rundt bruk av teori kan gi lærerne bedre redskaper til å implementere utviklingsarbeidet i sitt daglige arbeid. Bevissthet og refleksjon rundt det vi gjør sammen, er med på å gi energi til enkeltindividet og til hele skolen. Det smitter positivt og gir motivasjon når vi skjønner hva vi må gjøre for å få til noe. Det er viktig å se på problemet som noe vi kan gjøre noe med, og ikke som noe som ligger utenfor vårt virkeområde. Hvis vi går i oss selv kan vi forandre på ting i egen undervisning for å få til mer kvalitet og utvikling. Nettopp hvis vi tenker slik, har vi muligheten til å håndtere problemet og gjøre noe med det. Da blir alt så mye mer tydelig, og letter muligheten til å gjennomføre endringer.

Vygotsky (2004) sier at vi mennesker handler fordi vi ønsker å endre noe, og at våre automatiserte handlinger er blitt rutiner vi ikke lenger trenger å bruke energi på. Dermed skaper vi oss mer energi som kan brukes på mer krevende deler av vårt arbeid. Erfaring kan gjøre oss effektive og raske i vår planlegging og gjennomføring, men det er ikke sikkert at fremgangsmåten tjener elevenes beste. Etablert praksis må gjøres til gjenstand for vurdering og vi må diskutere holdbarhet og verdi. Arbeidsplassen og kulturen der er viktige områder å studere skal vi skape forandringsprosesser i tenkning og handling, og få til en kollektiv utviklingszone (Hoel, Engvik & Hanssen, 2010).

I skoleutvikling er formålet å forbedre praksis, der fornyelsen ofte er en systematisering og nyttegjøring av kunnskap og kompetanse som allerede eksisterer i kollegiet. I henhold til et konstruktivistisk læringssyn, utvikles ny innsikt og kunnskap i møter mellom mennesker. Kan det være slik at når lærerne har et felles fokus på forbedring av praksis, bedrer dette også læringsmiljøet for elevene? Hvordan lærer lærere når systematisk refleksjon tas i bruk? Vil

dette si at ved å sette av tid til diskusjon og refleksjon og ved å stille spørsmål til egen praksis, så vil man samtidig lære og videreutvikle egen praksis? ”Når alle i et arbeidsfellesskap involveres, og alle har mulighet til å utveksle erfaringer, kan fellesskapet unngå at betydningsfull kunnskap om arbeidsinnhold og arbeidsutførelse forblir taus” (Steen-Olsen & Postholm, 2009, s. 115). Rettes fokus mot lærernes læring og utvikling, kan kunnskap om flytsonen og den nærmeste utviklingszone bidra til økt læringsbevissthet hos den enkelte lærer i hans søken etter kvalitetsutvikling i egen praksis.

2.6 Flytsonen

Mennesker i flytsonen opplever en balanse mellom utfordringer de står ovenfor, og den kompetansen de har på området. ”Å oppleve flyt er en følelsesmessig opplevelse som mennesker ønsker å gjenta. Den fører til engasjement og mindre stress” (Csikszentmihalyi, 1990, her i Madsen, 2007, s. 197).

Denne intense flytopplevelsen oppstår i spesielle situasjoner i lærernes hverdag, og lærer 2 forteller at det kan være:

(...) de små enkle tingene, at du greier å levendegjøre stoffet – og de henger med. Det er møte og kommunikasjon, og en god porsjon kjærlighet både til ungene og til det stoffet du gjerne vil de skal gjøre til sitt. Nå går det opp noen lys i dette rommet her! Det er nesten magisk, det er bare så herlig! Du trenger bare et skyggefullt akasietre på savannen og en lærer og et stoff, det er ikke mer som trengs. Tenk på det! Rollen er stor og mektig. (Lærer 2).

Flytsonen kan verken måles eller veies og den gjenkjennes ved at utfordringene samsvarer med ferdighetene. Opplevelsen av flyt kan ha både et individuelt og et sosiokulturelt perspektiv, og opplevelsen av frustrasjon øker med avstanden til flytsonen. Møter du utfordringer som er mye større enn din kompetanse, beveger du deg ut av flytsonen og opplevelsen av angst og frustrasjon oppstår lett. Øker din kompetanse mye raskere enn du får utfordringer, havner du også ut av flytsonen, men nå blir tilværelsen preget av kjedsomhet og frustrasjon. Kunnskap om konkrete mål, håndterbare regler, tydelige tilbakemeldinger og strukturer for å holde fokus er flytsonens kraft, og kan på en arbeidsplass gi høy grad av utvikling. Opplevs mestring og du havner i flytsonen, glemmer du både tid og sted og vil gjerne tilbake dit (Madsen, 2007).

2.7 Den nærmeste utviklingssonen

Vygotsky (1978) defineres som opphavsmannen til sosiokulturell teori, og hans arbeider klassifiseres innen konstruktivistisk teori. Den sosiokulturelle teorien hevder at den kulturen barnet lever innenfor er bestemmende for hva og hvordan barnet lærer om verden. Oppnådd kompetanse defineres som det eleven kan gjøre uten hjelp, og fremtidig kompetanse det eleven enda ikke har forutsetning til å klare. Mellom der ligger *den nærmeste utviklingssonen* der eleven i samarbeid med den voksne, - gjennom samtale og imitasjon, gjør ting eleven ikke klarer alene. Enkelt forklart kan man si at ”det eleven kan gjøre med assistanse i dag kan han gjøre alene i morgen” (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 57).

Vygotsky (1978) sier at mennesket lærer og utvikler seg fordi de evner å bruke kulturelle redskaper, og eksterne aktiviteter rekonstrueres og blir en del av personen selv (Steen-Olsen & Postholm, 2009). Læring og utvikling skjer gjennom påvirkning av det indre mentale og et ytre sosiokulturelle nivå. De som hjelper den lærende kan benevnes som støttende stillas eller kompetente mennesker (Vygotsky, 1978 her i Madsen, 2007). Skal læringen bli varig, må hele mennesket involveres for at kunnskapen skal forankres. Den lærende oppgir sin gamle definisjon og forståelse av situasjonen til fordel for en kvalitativt ny forståelse. Læring i den nærmeste utviklingssonen påvirker både den lærende og den som lærer bort både på det indre og det ytre plan. Kunnskap om den nærmeste utviklingssonen er ”viktig for å forstå hvor ulikt vi prioriterer og utvikler oss og for å forstå og organisere best mulig for læring i sosialt samspill” (ibid., s. 44).

Læring i den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky 1978) skjer når du som lærende går fra ditt faktiske utviklingsnivå og til ditt potensielle utviklingsnivå ved hjelp av assistanse og samarbeid med kompetente personer, og der du etter hvert klarer å hjelpe deg selv. Du utfordres til å utvikle kunnskap og ferdigheter opp mot dine potensielle muligheter. Utvikling og læring henger sammen, der utvikling kan være et resultat av læring og omvendt, og det kan skje til ulik tid og med ulikt tempo. Vygotskys (1978) tanker er bakgrunnen for Engeströms (1987) aktivitetssystem og aktivitetsteoriens utvikling.

2.8 Engeströms aktivitetssystem og aktivitetsteoriens utvikling

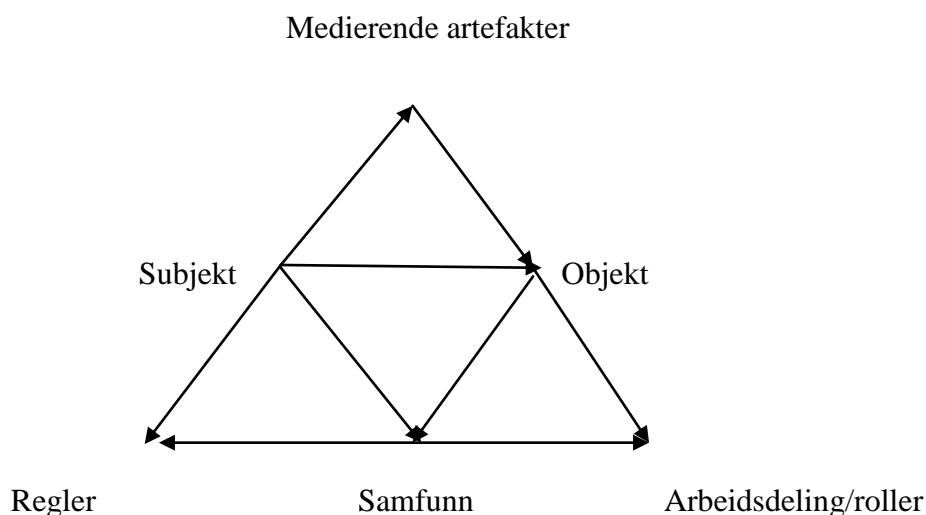
Vi har ofte behov for å analysere menneskenes aktiviteter, og Engeström (1987) utviklet sitt aktivitetssystem på bakgrunn av ideer og tanker fra Vygotsky (1978). Hovedtanker er at

Det handler om å lære!

menneskets mentale utvikling skjer i en sosial, kulturell og historisk kontekst der aktivitetsteorien beskriver og analyserer menneskets handlinger. Kunnskap utvikles når ulike aktivitetssystemer konfronterer hverandre, påvirker hverandre gjensidig, og når mennesket som handlende subjekt tar i bruk hjelpemidler for å nå sitt mål (Engeström, 1999).

Engeströms (1987) aktivitetsteori har tidligere blitt benyttet i forskning om utviklingsarbeid i norsk skole med spennende resultater (Madsen, 2007; Wahl, 2010).

Vygotsky (1978) var først ute med sin aktivitetsteori bygget rundt trekanten subjekt – objekt og medierende artefakter. Leontjev (1981) videreutviklet modellen med fokus på aktivitet der det var en avgjørende forskjell på analyse av individuell handling og kollektiv virksomhet. Dette arbeidet dannet grunnlaget for Engeströms (1987) aktivitetssystem. Systemet av trekanter viser den tette, sammenvevde sammenhengen mellom aktivt handlende mennesker og den konteksten de inngår i.



Figur 1: Aktivitetssystemet Engeström (1987)

Aktivitetssystemets øverste trekant er Vygotskys trekant fra 1978 og viser individuelle handlinger. Subjektet er et menneske med motiv for en forandring, og artefaktene er redskapene subjektet ønsker å bruke for å nå forskjellige mål, der artefaktene er med på å forme aktørens tanker og handlinger. Subjektet inngår i den sosiale sammenhengen og er en legitim deltaker. Objektet er definert av det bakenforliggende motivet og trer tydeligere fram når de konkrete målene formuleres. Objektet er sterkt påvirket av rammebetingelsene, samarbeidet og fellesskapet. Den nederste delen av figuren visualiserer sammenhengen de individuelle handlingene inngår i. Disse legger også premissene for aktiviteten, og her ligger både muligheter og hindringer (Engeström, 1996, her i Madsen, 2007). I kapittel 5 vil jeg

Det handler om å lære!

drøfte mine empiriske resultater opp mot nevnte teorier, og jeg vil der definere begreper og komme nærmere inn på hva Engeströms (1987) aktivitetssystem betyr i min oppgave (se også vedlegg 7).

Denne masteroppgaven bygger på det konstruktivistiske perspektivet for læring og utvikling. Kunnskap er i stadig endring og fornyelse, læring og utvikling skjer i møtet mellom enkeltmennesket og den konteksten individet lever i. Gjennom deltakelse i utviklingsarbeid kan lærerne selv lære ved å være delaktige i prosessen, og ved refleksjon, drøfting og diskusjon ønsker man at praksisfeltet stadig kan utvikle seg til å bli bedre (Gumundsdottir, 1997, 2001, her i Postholm & Moen, 2009). Ønsket er at lærerne lærer ved å ”endre på nåtiden med tanke på å skape en annerledes fremtid” (Carr & Kemmis, 1986, her i Postholm & Moen, 2009, s. 183). Det blir derfor interessant å se om oppgavens empiri kan si noe om betydningen av deltakelse i utviklingsarbeid for lærernes læring, og om skolelederens bruk av pedagogisk utviklingsarbeid fremmer lærernes læring.

Jeg vil nå gå over til å presentere oppgavens empiriske arbeid. Jeg innleder med en kort gjennomgang av arbeidets metodiske tilnærming.

3.0 Metode

Det er viktig å skille mellom faglige metoder og oppgavens undersøkelsesmetode, der sistnevnte er metoden jeg bruker for å undersøke min problemstilling. Teori og faglige metoder er derimot fagets redskaper for å undersøke eller diskutere empiri (Rienecker & Jørgensen, 2007, s. 247).

Forskning innebærer å konfrontere ideer om verden med observasjoner av virkeligheten, der du gjennom målrettet og systematisk virksomhet utvikler ny innsikt, kunnskap og erkjennelse. Forskning er empirisk arbeid der vi påstår noe eller stiller spørsmål ved virkeligheten, for så å etterprøve det. Gjennom forskning definerer vi begrep, analyserer teori opp mot empiri, sjekker reliabilitet og validitet, og gjør etiske vurderinger. Gjennom vår empiri ønsker vi å finne faktiske resultat som vi i analysedelen bruker teori til å fortolke (Ringdal, 2009).

3.1 Kvalitativ metode

Når en forskbar problemstilling er klar står strategivalg for tur og jeg må se nærmere på hvilken eller hvilke metoder jeg ønsker å bruke for å finne svar på min problemstilling. Forenklet sagt er kvantitativ forskningsstrategi basert på talldata der antall og utbredelse prioriteres, mens kvalitativ strategi baserer seg på tekstdata og går i dybden og ser på betydningen (Ringdal, 2009). Når den kvalitative forskningsmetode etter hvert er blitt mer utbredt, kan det skyldes at den gir større rom for fleksibilitet og endringer underveis. Problemstillingen kan justeres og videreutvikles, og ny innsikt i prosessen kan gi forskeren flere tolkningsmuligheter (Thagaard, 2009). I en kvalitativ studie med induktiv tilnærming utvikles det teoretiske perspektivet på grunnlag av analyse av dataene, men ”kvalitativ tilnærming kan også ha en deduktiv karakter ved at forskningen tar utgangspunkt i hypoteser fra tidligere teorier” (ibid., s. 189). Det er ofte vanlig å betrakte bruk av spørreskjema som deduktiv metode og intervju som induktiv metode. Observasjon og intervju fra kvalitativ metode sammen med spørreskjema fra kvantitativ metode, utgjør en triangulering som i dag er mer og mer vanlig (ibid.).

3.1.1 Undersøkelsesmetoden i min oppgave

Intervju som forskningsredskap er en god strategi når forskeren ønsker å utvikle større forståelse for praksisfeltet. Spørsmålene tar utgangspunkt i teori og forskerens erfaringer og samtalen har til hensikt å gi et innblikk i den enkeltes tankeverden (Postholm, 2010).

Det handler om å lære!

”Intervjuundersøkelser er en særlig velegnet metode for å få informasjon om hvordan informanten opplever og forstår seg selv og sine omgivelser” (Thagaard, 2009, s. 61).

I oppgaven studerer jeg noe som er viktig for meg selv. Jeg velger en kvalitativ studie med dybdeintervju som instrument. Gyldigheten av undersøkelsen min bestemmes av om intervjupersonene godkjenner rapporten, om leseren opplever gjenkjenning, og om tolkningen i lys av teorien som brukes virker logisk (Ringdal, 2009).

Mitt utvalg er hentet fra skoler i Nydalsregionen. Dette er en region som ikke skiller seg ut på noen bestemt måte når det gjelder levekår og befolkningssammensetning, og det gjør heller ikke skolene i denne regionen. Selv om stedsnavnet er fiktivt har jeg lagt vekt på å anonymisere mine informanter på best mulig måte. Jeg har valgt et strategisk utvalg som vil si å velge informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som passer for min problemstilling. Mine informanter er med andre ord ”typiske i forhold til de fenomenene som studeres” (Thagaard, 2009, s. 58). Alle informantene arbeider med samme pedagogiske utviklingsarbeid over en 3-års periode, og min forskning har til hensikt å studere om ledelsens bruk av systematisk pedagogisk utviklingsarbeid har påviselig betydning for lærernes læring. Studier i egen kultur (Wadel, 1991, her i Thagaard, 2009) viser at det er store utfordringer knyttet til å få innsikt i de sidene av kulturen som informanten så vel som forskeren tar for gitt. Det er derfor et hovedpoeng å oppnå perspektiv på hvordan man kan se egen kultur med andres øyne. ”Forskeren er på sett og vis en spion, og må ikke glemme det” (Thagaard, 2009, s. 85). Siden forarbeidet til dybdeintervjuene er meget viktig for ”stemningen” under selve intervjuene, må jeg som forsker kjenne egen intervjuguide så godt at oppfølgingsspørsmålene kommer naturlig, og på riktig tidspunkt (Thagaard, 2009). Jeg vil i dybdeintervjuene velge lydbåndopptak slik at den personlige kontakten under selve intervjuet ikke ødelegges av notatskriving.

Skal leseren forstå fenomenet som undersøkes, bør prosesser og prinsipper tydelig defineres, og forskeren må huske på at egen kunnskap og bakgrunnsforståelse kan prege hennes tolkningsresultater. Klarer du å gjennomføre forskningsprosessen slik at ”feilkildene” minimaliseres og egen ”informantpåvirkning” ikke gjennomsyrer resultatene, kan det du finner ut være holdbart, reliabelt og valid (Thagaard, 2009). Når det gjelder mulige feilkilder er dette noe som kan forstyrre forskningsprosessen og resultatene i både kvalitative og kvantitative metoder. Thagaard (2009, s. 19) hevder at: ”En felles utfordring for kvalitative og kvantitative tilnærminger kan knyttes til betydningen av å reflektere over den mulige

innvirkningen egenskaper ved forskeren kan ha på forskningsprosessen, og derved også på resultatene av forskningen”.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Hvordan utvalget er tatt ut

Gjennom arbeidet med problemstillingen bestemte jeg meg for å bruke folk som arbeider i Nydalsskolen som informanter. Samlebegrepet ”Nydalsskolen” dekker fem barneskoler og en ungdomsskole med til sammen 870 elever. Med intervju og kvalitativ metode som utgangspunkt, var det naturlig for meg å intervju mellom 4-8 lærere og 2-3 rektorer. Jeg hadde fem rektorer og ca 120 lærere å velge fra. Med hovedfokus: ”Hva betyr deltakelse i utviklingsarbeid for lærernes læring og hvordan kan skoleledelsen bruke pedagogisk utviklingsarbeid for å fremme lærerens læring?”, valgte jeg å sende ut brev til fire rektorer og 22 lærere. Nydal er et lite samfunn, men selv om jeg kjenner alle som ble forespurt er de ikke omgangsvenner, og de har heller ikke arbeidet på samme team som meg da jeg arbeidet som lærer.

3.2.2 Hvorfor jeg har valgt de jeg har valgt

Navnelista ble valgt ut fra følgende tenkte kriterier: ”Jeg tror at han eller hun er glad i jobben sin”, og skrev da ned 22 navn fordelt på fire skoler. Jeg var nysgjerrig på deres tanker om utviklingsarbeid i skolen og på bevissthet rundt egen læring inn i dette arbeidet. Rektorene ble forespurt etter at jeg hadde fått inn positivt svar fra lærere på de aktuelle skolene, fordi jeg ønsket å ha med rektorene fra noen av de samme skolene.

3.2.3 Hvor og når data ble samlet inn

I samarbeid med veileder ble brevet utformet og sendt i posten. Jeg valgte ikke å sende det gjennom e-post systemet, fordi informantene da kunne tro at dette hadde sammenheng med min stilling som inspektør på en av skolene. Brev ble sendt ut 20.10.10 der alle ble oppfordret til å sende svar på e-post, så skulle jeg ta nærmere kontakt (vedlegg 2). Deres rettigheter med hensyn til anonymisering og frivillighet, og min forpliktelse til å overholde lovfestede forskningsetiske retningslinjer ble tydelig presisert i brevet.

3.2.4 Hvem og hvor mange respondenter

Jeg fikk raskt respons fra 7 lærere på 3 skoler. Jeg valgte ut fra disse å kontakte 2 rektorer. Jeg har et lærerintervju på en skole der rektor ikke ble forespurt, fordi vedkommende rektor er

Det handler om å lære!

inne i et kort vikariat. Jeg ser at svarene til denne læreren ikke skiller seg ut fra de øvrige svarene så jeg velger å bruke det sammen med de øvrige intervjuene. I analysedelen blir alle lærersvarene delt opp i utsagn og samlet under egne kategorier. Jeg har derfor valgt å bruke denne lærerens utsagn på lik linje med alle de andre.

Mine informanter er lærere som har undervist i skolen fra 3-41 år, og med en alder fra 27-62 år. Disse lærerne jobber på tre barneskoler med et elevtall fra 51-385 elever. Rektorene var begge forholdsvis ferske i stolen som rektor, men har hatt lang fartstid i Nydalsskolen som lærere. Skolelederne er begge menn, men kan bli lettere å kjenne igjen hvis jeg bruker alder og skolestørrelse. Derfor benevnes de her kun som skoleleder 1 og skoleleder 2. Lærerne benevnes i teksten med tall, men står beskrevet også med kjønn og fødselsår i vedlegg 6.

Nytt informasjonsbrev ble sendt (denne gangen på e-post) med forslag om alternative intervjutidspunkt og en temaoversikt over intervju spørsmålene (vedlegg 3). Her var hensikten at informantene skulle ha en viss peiling på overskriftene til de ulike intervju spørsmålene slik at de visste i grove trekk hva jeg ville spørre om. Intervjurunden med lærerne ble gjennomført fra 04.11.10 – 20.12.10, og rektorintervjuene i januar 2011.

3.2.5 Spesielle forhold jeg måtte ta hensyn til

Valg av rom, belysning, kaffe og frukt skulle gi informantene ”et lite pust i bakken” i førjulstria. I infobrevet fikk de beskjed om at intervjuet ville bli tatt opp på bånd slik at jeg kunne skrive det ut i etterkant. De ville også få tilsendt transkribert tekst i etterkant, slik at de kunne lese om det de hadde sagt var det de mente å si. Dette ble igjen presisert i forkant av alle intervjuene, og alle aksepterte betingelsene.

3.2.6 Hvordan selve datainnsamlingen foregikk

Siden informantene på forhånd hadde fått tilsendt en oversikt over intervju spørsmålene valgte noen å ta disse med til intervjuet, mens andre ikke gjorde det. Selv satt jeg med alle intervju spørsmålene på papir, slik at jeg var helt sikker på at jeg ikke skulle glemme noen spørsmål underveis.

Hvert intervju tok fra en og en halv til to timer, og alt som ble sagt fra start til slutt ble tatt opp på bånd. Innledningsspørsmålet der lærerne skulle fortelle om seg selv og sin egen bakgrunn som lærer, tok lang tid hos enkelte av informantene. Dette var likevel et svært nyttig innledningsspørsmål, da de nettopp der kom fram med mange av sine tanker rundt læring. I

noen av intervjuene ble enkelte av mine spørsmål hoppet over. Det ble gjort bevisst da jeg egentlig hadde fått svar på dem i et av de forrige spørsmålene jeg hadde stilt.

3.3 Analyse av intervjuene

Analyse er en faglig ferdighet der et materiale deles systematisk opp i komponenter og hensiktsmessige grupper. Analysen bygger ofte på en faglig teori eller metode der vi ser på utvalgte elementer i materialet vårt. Analysen selv er ikke målet, men det man bruker den til i tolkningen av resultatene. Er elementene i analysen velvalgte og dokumentasjonen bra, kan analysen føre til en tolkning som er riktig og god (Rienecker & Jørgensen, 2007).

3.3.1 Valg av analysemetode

Kvalitativ dataanalyse begynner med det første intervjuet, og avsluttes ikke før siste ord i forskningsrapporten er nedskrevet. Deskriptiv analyse defineres som analyseprosessen som strukturerer datamaterialet. Materialet samles og deles i grupper, der det gis oversikt over forskerens framgangsmåte etter at datamaterialet er transkribert og foreligger som tekst (Postholm, 2010).

Jeg velger å bruke den konstant komparative analysemetoden utviklet av Glaser og Strauss, (1967). Innen Grounded Theory som metodisk tilnærming har de utviklet teori i møte med innsamlet empirisk datamateriale, der forskeren prøver å legge vekk egne tanker og holdninger rundt materialet. ”Vår forforståelse blir satt til side” (Postholm, 2010, s. 87). Selv om dette i praksis er umulig kan det gi forskeren økt bevissthet rundt egne holdninger og oppfatninger. Den konstant komparative analysemetoden som metodisk tilnærming brukes i kvalitative studier der koding og kategoriseringsfasene benevnes som åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Strauss & Corbin, 1998, her i Postholm, 2010).

I arbeidsfasen med åpen koding blir små grupper til større kjerne kategorier, og ved bruk av spørreordene *når, hvorfor og under hvilke forhold* i den aksiale kodingen, ser vi på hvordan kategoriene forholder seg til hverandre. I siste kodingsfase, selektiv koding, prøver forskeren å finne den kjerne kategorien eller nøkkelordet som forklarer hva denne forskningen dreier seg om. Under arbeidsprosessen med det empiriske materialet søker forskeren å finne uttalelser i forskningsmaterialet som ligner hverandre, og analysefasene kan ofte gå over i hverandre. Forskerens hensikt er å nå fram til materialets essensielle struktur ved å behandle data mest mulig induktivt, og hennes briller vil være teorikunnskapen hun nå sitter inne med. Teorien

Det handler om å lære!

gir forskeren retning og fokus, og den bidrar som utgangspunkt for utvikling av nye forskningsspørsmål (Postholm, 2010).

3.3.2 Transkribering

Jeg transkriberte intervjuene kort tid etter selve intervjuet for at hele atmosfæren rundt intervjuet ikke skulle forsvinne. I fem av syv lærerintervju klarte jeg dette, men de to siste ble skrevet ned litt over ei uke etter selve intervjuet. Når jeg transkriberte intervjuene skrev jeg ordrett ned det informantene sa. Mine egne småbemerkinger og kommentarer underveis er utelatt, og hvert intervju spørsmål er transkribert inn der jeg stilte spørsmålene. Disse er skrevet med ”fet type”. Hvert intervju ble på fra 8 -15 sider, og alle informantene har fått dette tilsendt på egen e-post, med beskjed om å lese over og godkjenne innholdet. Dette er gjort av alle informantene. Som vedlegg til masteroppgaven legges intervjuene med som meningsfortettinger (vedlegg 8-12). Her er ingen personlige opplysninger med slik at informantene ikke skal gjenkjennes.

3.3.3 Fra transkripsjoner til presentasjon av data

Den konstant komparative analysemetoden gir forskeren en bruksanvisning før, under og etter analysearbeidet, der helheten plukkes i stykker for deretter å analyseres og settes i sammen igjen. Teksten forskeren skaper bringer kategoriene sammen, og utvikling av begreper og modeller hjelper han til å forstå det han studerer (Postholm, 2010).

Forskningsspørsmålene ble brukt som utgangspunkt for det videre analysearbeidet. Gjennom arbeidet med materialet er uttalelsene fra intervjupersonene komprimert i flere faser. I den åpne kodingen fikk jeg først 31 ulike kategorier som i den aksiale kodingen ble samlet til 6 subkategorier (vedlegg 13). Disse fikk benevnelsen: 1) praksis/undervisningsarbeid, 2) faglig oppdatering, 3) delingskultur, 4) kollegaobservasjon, 5) læringsarena og 6) læringstanker (vedlegg 14). Det ble brukt de samme kategoriene og subkategoriene på svarene fra både lærerne og lederne, men de ble skrevet ned i ulike kolonner slik at jeg har tydelig oversikt over hva lærerne har sagt og hva skolelederne har sagt under de samme kategoriene (vedlegg 8-12). Dette er viktig for mitt videre tolkningsarbeid.

I den siste fasen, den selektive kodingen, dukket begrepet *læringsbevissthet* opp som et nøkkelord, og så langt i prosessen er det blitt oppgavens kjernebegrep.

3.4 Verifisering

Når forskeren skal tolke kvalitative data er det med utgangspunkt i hvordan informanten forstår seg selv og sin livssituasjon. Forskeren reflekterer over dataenes meningsinnhold ut fra sin egen teoretiske forankring, eller ut fra tendenser og sammenhenger forskeren selv ser. Begrepet troverdighet ”fanger opp både deltakernes, forskerens og leserens erfaringer med de fenomenene som studeres” (Corbin & Strauss, 2008, her i Thagaard, 2009, s. 189) der overførbarhet, reliabilitet og validitet er sentrale begreper.

3.4.1 Overførbarhet

Begrepet overførbarhet knyttes til om dette forskningsprosjektets funn og forståelse også kan være relevant i andre situasjoner. Tolkningen kan også vekke ”gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres” (Thagaard, 2009, s. 190). Problemstillinga mi omhandler lærernes læring, utviklingsarbeid og skoleleders rolle inn i dette. En annen forsker vil kanskje ikke finne de samme funn som meg, men både skoleledere og lærere vil sannsynligvis kjenne igjen flere enkeltfaktorer. Tolkninger og funn gjort i dette studiet kan kanskje brukes som en pekepinn inn i en lignende kontekst.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabiliteten er knyttet til pålitelighet, som går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat (Ringdal, 2009). Egenskaper ved instrumentet¹⁰ eller forhold knyttet til situasjonen, personene eller forskeren, kan være med på å true reliabiliteten. Allmenn kildekritikk er viktig, og hvordan spørsmålene er formulert, har stor betydning for hvordan de blir tolket. Spørsmålsformuleringene må derfor tilpasses målgruppens kunnskapsnivå. Korte klare spørsmål øker muligheten for at de blir tolket slik forskeren har tenkt (Corbin & Strauss, 2008).

Intervjupersonene i mitt forskningsprosjekt fikk alle tilsendt hovedkategoriene før selve intervjuet slik at alle hadde det samme materialet tilgjengelig før og under intervjuet. Intervjuguiden ble gjennomarbeidet sammen med veileder for å sikre indre konsistens, og alle fikk skriftlig informasjon om etiske retningslinjer, lydopptak og transkribering. Intervjupersonene fikk også tilsendt det transkriberte materialet, og meldte tilbake til meg at det som var skrevet ned var det de mente å si.

¹⁰ Her dreier dette seg om en intervjuguide.

3.4.3 Validitet

Validitet eller gyldighet viser om vi har fått et mål på det vi er ute etter, og om undersøkelsen måler det vi har til hensikt å måle. Spørsmålet er om resultatene av undersøkelsen er til å stole på, ellers om resultatene kan forlede oss til å trekke feil konklusjon (Ringdal, 2009). Kan våre resultater generaliseres eller overføres til andre undersøkelser slik at et tilsvarende forsøk på et annet tidspunkt vil gi tilnærmet likt resultat? Hvis vår undersøkelse har lav validitet kan resultatene forlede oss til å trekke feil konklusjon (Ringdal, 2009).

Informantene i min undersøkelse har jobbet i skolen fra 3-41 år, og de har erfaring fra noen til mange ulike utviklingsarbeid. De har erfaring med utviklingsarbeid som de har opplevd som vellykket, og andre som de har opplevd som mislykket. Deres erfaringsbakgrunn og refleksjon over egen læring, spenner for flere av informantene over lang tid. Når mange i mitt materiale uttaler seg om utviklingsarbeid, registrerer jeg at de flere ganger refererer til vurderingsarbeidet som de nå er inne i. Dette er et arbeid Nydalsskolen er midt inne i, der vi ennå ikke kan se langtidseffekten av arbeidet.

3.4.4 Ethiske vurderinger

Som forsker må du alltid ha stort fokus på etikk, og hvilke etiske dilemmaer ditt forskningsarbeid kan stå ovenfor. Du får innsikt i personlige forhold hos informanten, og dette skal du senere bruke i forskningsøyemed. Ethiske retningslinjer og personvern er avgjørende når du som forsker får ”opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson” (Thagaard, 2009, s. 29). Prinsippet om *informert samtykke* sikrer informantene en viss kontroll over egen deltakelse, og selv om de ikke skal bestemme over forskerens konklusjoner bør du ha som etisk prinsipp ”at informanten ikke skal ta skade av å være med i forskningsprosjektet” (Thagaard, 2009, s. 214). Informantene bør få tydelig informasjon om hensikten med undersøkelsen, og om frivillighetsprinsippet, det vil si at alle deltagerne kjenner retten til å trekke seg underveis. Prosedyrer for sikring av informantens anonymitet, og hvem som vil få tilgang til opplysningene, er viktig å informere om. Det samme gjelder at alle data vil bli slettet når undersøkelsen er avsluttet. Den praktiske gjennomføringen, og hvilke belastninger dette kan medføre for deltakerne, bør informasjonsbrevet også inneholde opplysninger om (Lincoln & Guba, 1985). Godkjenning fra NSD¹¹ er innhentet.

Jeg vil nå gå over til å presentere undersøkelsens datamateriale.

¹¹ NSD – Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste.

4.0 Presentasjon av data

Mitt forskningsprosjekt baserer seg på kvalitativ metode med utgangspunkt i dybdeintervju ved bruk av en semistrukturert intervjuguide. I dette kapittelet presenterer jeg informasjonen som de kvalitative intervjuene har gitt meg. Jeg har valgt den konstante komparative analysemetoden med åpen, aksial og selektiv koding. Stemmen til informantene kommer fram i sitatene og i meningsfortettingene¹² som står mellom sitatene. Fortettingene er utsagn fra informantene som er fremkommet gjennom åpen og aksial koding. Når jeg presenterer funn tar jeg utgangspunkt i mine tre forskningsspørsmål som er:

1. *Hvordan utvikler og oppdaterer lærerne sine kunnskaper?*
2. *Hvordan anvendes kunnskaper fra pedagogisk utviklingsarbeid i praksis?*
3. *Hvordan kan skolelederen stimulere den enkelte lærers læring?*

Informasjon jeg fikk fra intervjuene ble i den åpne kodingen først gruppert i 31 forskjellige kategorier. I løpet av den aksiale kodingen ble de til 6 subkategorier. Disse er igjen plassert under de tre forskningsspørsmålene mine, men svarene fra lærerne og skolelederne står i hver sin tekstboks (vedlegg 10-12). Dette er gjort for at jeg skal ha mulighet til å se om det er likheter eller ulikheter i svaralternativene fra lærerne og skolelederne. Siden alle mine informanter er mennesker jeg kjenner, er det alltid en fare for at min subjektivitet preger mine funn. Derfor har jeg vært bevisst på å prøve å legge til side min forforståelse, slik at stemmene til informantene kommer fram i materialet. Jeg vil likevel ta dette opp igjen under drøftingsdelen.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene vil informantenes opplevelse, refleksjoner og erfaringer bli presentert. Ved å velge ut mange sitater fra de ulike informantene og benytte meningsfortettingene som tekst imellom, er dette min måte å sikre at stemmene til informantene kommer fram.

¹² Meningsfortettingene er informantenes stemme i den åpne og den aksiale kodingen (vedlegg 8-12).

4.1 Hvordan utvikler og oppdaterer lærerne sine kunnskaper?

Gjennom kategorisering av forskningsmaterialet ser jeg at lærernes læring i mitt intervjumateriale samler seg under tre kategorier. Den første kategorien er hvordan lærerne oppdaterer og utvikler sin egen læring gjennom nytt stoff. Her nevner de dagskurs, kursrekker eller etter- og videreutdanning. Den andre kategorien er hvordan de lærer av andre kollegaer på egen skole, eget team eller i møte med andre kompetente personer. Den siste kategorien som trer fram er egen læring i møte med elevene i klasserommet. I intervjuuttalelsene nedenfor illustreres dette med eksempler fra både lærernes og skoleledernes synspunkter.

4.1.1 Læring gjennom nytt stoff, kurs eller etter- og videreutdanning

Det er viktig for lærerne at det legges til rette for faglig ajourføring. Selv om enkelte hevder at det stadig blir færre ildsjeler som er genuint opptatt av å få til videreutvikling, så kommer alle lærerne inn på at faglig oppdatering er nødvendig. En av lærerne sier:

Faglig ajourføring, - det skulle det være mye mer av. Hvorfor er det så vanskelig å få til det? Det er så enkelt. Alle lærere har lyst til å løfte seg faglig. Frikjøpt hver torsdag, - et år, - ikke hatt undervisning, men det å gå i full jobb og så ha barn og et liv utenom også, og så skal du studere oppå! Det å studere det tar jo nesten livet av folk midt oppe i alt det andre. Det handler ikke om at man ikke vil, - for du vil jo gjøre en god jobb i klasserommet også. Det legges ikke til rette for det. Tenk om du kunne fått en dag fri til å studere et helt år eller et friår hvert 10. år, - da skulle du ikke undervise, og da skulle du kunne tatt et fag eller flere. (Lærer 2).

Mange av lærerne kommer inn på at det blir liten tid til lesing av fagstoff i hverdagen. Man leser ikke mye fagstoff, men følger med på det som skjer. For andre oppleves det som en bøyg å sette seg ned med ei fagbok. Som lærer 1 sier:

Det er jo min plikt som yrkesaktiv å følge med på det som skjer. Jeg leser ikke mye faglitteratur, men følger med på det som skjer. Vet hva de har for seg i bladet Utdanning. Har jo dratt på mange kurs og slik, men er ikke den som har med faglitteratur som lesestoff på senga. (Lærer 1).

Begge skolelederne sier at statistisk sett så leser lærere lite faglitteratur, og at krav om faglig ajourføring derfor må være realistisk. Den ene skolelederen sier dette om lesing av fagstoff i utviklingsprosjekter:

Oss gjør noe som blir lagt til lærerne i den ubundne tida, og det kan ikke bli veldig mye. Det bør være lite, men konkret, og være knyttet opp til praksis. Noe som vi kan diskutere. (Skoleleder 2).

Det handler om å lære!

Ny læring og ny kunnskap ser ut til å gjøre noe med egne tanker om egen undervisning. Flere lærere hevder at ny kunnskap styrker den indre motivasjonen slik at man kan bevare gløden og engasjementet. Studeres det sammen med andre kollegaer gir det en fin mulighet til å få bedre tak på ting gjennom fagdiskusjoner og egne refleksjoner. Gjennom ny kunnskap gis det ny pedagogisk innsikt i hvordan man kan tenke undervisning. Som lærer 4 uttrykker det i intervjuet:

Først da jeg tok videreutdanning da fikk jeg knagger til å henge pedagogikken på. Faktisk det å jobbe i 10-15 år, og da begynne å lese faglitteratur! Det er nyttig det altså. Nyttig for å bevare gløden. (Lærer 4).

Begge skolelederne kommer inn på viktigheten av å tilrettelegge for de som tar videreutdanning. En av dem sier:

Det er en person på skolen som tar videreutdanning, og da er det viktig for oss å tilrettelegge slik at hun klarer å gjennomføre studiet. (Skoleleder 2).

Lærere har gjennom alle år reist på mange ulike kurs med spennende og lærerikt innhold. Slike kurs må oppleves som relevant, og være en type teori som kan anvendes i praksis, blir det hevdet fra lærerne. Det oppleves viktig med faglig påfyll og at flere lærere drar på kurs samtidig. En lærer sier dette:

Det vi lærer på kurs, da må det være matnyttig, som ei oppskrift, og noen kurs er slik at vi kan prøve ut med en gang. Det må virke interessant og artig, da har jeg prøvd det. Er det ikke interessant eller innfløkt, jeg brenner ikke for det der og da, da blir det ikke brukt. Må prøve det ut dagen etter for ellers blir det liggende, og så glemmer vi det hvis det ikke passer inn i det vi holder på med akkurat nå. Ellers så må det ligge slik at vi ser det, og kan huske på det. (Lærer 7).

Begge skolelederne ser behovet for faglig oppdatering i egen skole, og sier også noe om muligheten for implementering. Det å lære nytt gir økt selvtillit i undervisninga og retter fokus på lærernes arbeid i klasserommet. Man kan få bekreftelser på om man er på rett vei. Skoleleder 1 hevder at:

Pisken fungerer maks en halv gang. Lærerne klarer å gjennomføre hverdagen sin uten faglig oppdatering for å si det litt brutalt, de må ha lyst til det selv. En del yrkesgrupper får pålegg om ting og så må de sertifiseres for å bli godkjent, - vi har ikke den i lærerjobben. Du kan pålegge dem ting et par ganger, men så visner det bort. Så jeg tror du må bruke den gulerota - litt motivasjonsstrategi og så sier lærerne selv at vi må etterspørre. (Skoleleder 1).

Det handler om å lære!

4.1.2 Lærerens læring i møtet med kollegaer

Alle lærerne i mitt materiale kommer inn på nytteverdien av å observere hverandre, og på egen læring i det å lære av hverandre. Gode team deler og man unner hverandre å lykkes. Der er det alltid noen å spørre og som kan avlaste hverandre. Uerfarne lærere står i ”stormen”, mens erfarne lærere er der og støtter uten å overta. Sitter man ved siden av hverandre på lærerrommet ser man lett andres opplegg, og det er mye idemyldring gjennom planarbeid. Det erfarer at det er mange veier til Rom. Det å prate med den du er trygg på oppleves som god læring, og kommer det andre for å observere deg, planlegger man jo bedre til slike økter. Lærerne sier det er viktig å dele hverandres erfaringer, da det gir andre måter å tenke undervisning på. Lærer 5 sier det slik:

Det er spennende og det er fint, og jeg tror det gir mest læring når du vet du blir observert. Da planlegger du mye bedre - vi er jo så enkle. Og så er det mer interessant å observere andre, for da kan jeg si: ” Så lurt det var å gjøre det slik, - og så flink du er som ser han ”. Han har jeg lett for å glemme. Hva de andre gjør som er bra, og som kan smitte litt. Det å få muligheten til å observere noen gir deg mer læringskunnskap. (Lærer 5).

Det erfarer at det deles lett mellom lærere på eget team, men at det ofte er på ”ryktebørsen” at man får tak i ting fra andre team eller kollegaer. Likevel opplever lærerne at når de holder på med spesielle prosjekt, og de forteller om det, så er det alltid en mottaker i andre enden. Det er enkelt å finne radaren. En av lærerne uttrykker det slik:

Og det ble de pedagogiske debattene, - hvert friminutt – og når dagen var slutt også! Dette skulle alle lærere gjort en gang imellom. Gått tilbake og sett hva er det som funker. Da er det møtet mellom lærer og elev og det stoffet. Det er der det skjer. Og det er et ordentlig møte, - og at det er respekt fra begge. Vi møtes i noe. Vi vil det samme. Vi møtes i læring. Det er magisk! Hva er det vi har mista på veien, hva holder vi på med i 2010? Vi har holdt på med undervisning ganske lenge på denne planeten her, vi må ta med det som fungerer - hele veien, og så får du ikke kaste ting på båten hver gang det kommer et nytt ord. Det er så livsfarlig. Vi må ta med oss det vi vet fungerer. (Lærer 2).

Lærerne opplever det positivt at ledelsen er interessert i ”å tenke sammen med oss”, og begge skolelederne snakker om og er bevisst på, viktigheten av å legge til rette for erfaringsdeling. Det må skaffes delingsplasser og delingsmøter slik at det blir en ”snøball som blir større og større”. Det å bli kjent med hverandres undervisning er positivt og skolelederne ser viktigheten av å etterspørre idebanken gjennom praksisfeltet. Skoleleder 1 sier:

Kollegaveiledning tror jeg er en god læring. Nå har vi det slik at de observerer hverandre, og det er litt avhengig av om lærerne har noen punkter å se etter, ellers kan

Det handler om å lære!

det bli utydelig, Det her gikk jo bra! Da er det ikke noen læring. Roald Jensen¹³ sitt opplegg med læringsløyfa¹⁴ og observasjonsskjemaet¹⁵ tenker jeg på her. Der er mye læring hvis vi gjør det på rett måten. Da må ledelsen inn å styre. Dette vet jeg ikke om vi var så flink til å bruke tidligere. (Skoleleder 1).

4.1.3 Lærernes læring i møtet med elevene

Lærerne sier det er viktig å kunne sitt fag, være godt forberedt og ha fagstoffet under huden. Læreren må klare å legge fram stoffet slik at elevene er med, og slik at du møter dem der de er, og slik at du får tent dem. Det er dette møtet mellom lærer og elev, og mellom elev og fagstoff, som er viktig. De møtes i læring! Dette er læreres medisin, og god undervisning kan som lærer 2 sier her, oppleves helt magisk.

Det er nesten magisk, det er ett eller annet i møtet mellom folk, mellom lærer, elever og fagstoff - akkurat der og da - når du er i lag. En trylleformel, som det er vanskelig å sette ord på, - det sitter i ei ryggstøyle, og om det er genetisk eller tillært eller noe der. (Lærer 2).

Med erfaring ser du hva som virker og hva som ikke virker, og du våger å endre på ting. Du må stå for noe og det må oppleves meningsfullt. Man må trene på kommunikasjon, og det er viktig å tørre å stå i det usikre. Det er viktig å la elevene komme med sine løsninger slik at du som lærer bruker elevene for det som det er verdt. Det er i møtet med ungen læring skjer, og det å være kritisk til egen praksis er bra, for da kan vi forbedre oss. Som en av lærerne uttrykker det:

Jeg lærer hele tida av ungene. Lærer hvordan jeg skal tilpasse det til hver eneste unge gjennom at du får mer og mer unger å dra erfaring av. Jeg hadde jobbet mange år som lærer jeg før jeg har verdsatt den prosessen som skjer i unger. Jeg har tatt det som en selvfølge. Jeg har ikke sett på unger som en ressurs i forhold til undervisning. Det er følt å si det altså, men jeg har ikke vektlagt nok hvordan unger lærer, og hvordan unger lærer av hverandre og hvilken framdrift de har i sin egen læring og motivasjon. Jeg har trodd at det var jeg som hadde fått det til. Det er det jo ikke. Det er jo ungene selv som lærer. Det er gjennom ungene at jeg videreutvikler meg som lærer, og at du er åpen for utvikling. Det er alfa og omega i alt vi driver med som lærere. (Lærer 3).

Skolelederne snakker også om dette med å sette rammer i klasserommet, og at det blir en blanding av formidling og veiledning, slik at flest mulig elever får tilpasset undervisning. De kommer også inn på at vi fort kan se på ungene når vi får til god undervisning, og at god undervisning forutsetter gode lærere som er bevisst på egen læring. Det er derfor viktig å

¹³ Roald Jensen var i 2008-2009 mentor for opplæring innen vurdering i Nydalsskolen.

¹⁴ Læringsløyfa, vedlegg 15.

¹⁵ Observasjonsskjemaet, vedlegg 16.

Det handler om å lære!

observere lærerne i undervisningsarbeidet og etterspørre god praksis. Som skoleleder 1 uttrykker det:

Det vi prøver på bedre nå er å etterspørre praksis. Vi er en del rundt og ser. Vi har ikke kjørt "walk your school", vi har en form for det, men jeg håper at lærerne skjønner at vi er opptatt av god undervisning. De gruer seg ikke for at rektor kommer inn. (Skoleleder 1).

4.2 Hvordan anvendes kunnskaper fra pedagogisk utviklingsarbeid i praksis?

Mange av eksemplene som det fortelles om her er knyttet til utviklingsarbeidet "Vurdering for læring" som nå gjennomføres i en treårs periode i Nydalsskolen¹⁶. Vurdering og begrep knyttet til utvikling med å forbedre vurderingspraksisen, vil derfor dukke opp i dette forskningsspørsmålet.

Gjennom den åpne og aksiale kodingen ble det naturlig å dele dette forskningsspørsmålet i to kategorier. Den første kategorien er det som skjer i møte med elevene, og den andre er det som skjer i refleksjon over egen praksis. Som lærer 2 uttrykte det: "du kan ikke bare gå heim og skru av hjernen". Refleksjon over effekten av nye metoder eller nytt fokus skjer også utenom arbeidstid, og dette kan derfor være en medvirkende årsak til hvordan du går videre med nye ting du har begynt på. Ny refleksjon og grubling vil heller ikke utvikle seg uten at du våger å ta det i bruk i møte med elevene. Først da kan du erfare hvordan det fungerer i klasserommet i din egen praksis.

4.2.1 I møte med elevene

Flere av lærerne kommer inn på dette med å få tatt utviklingsarbeidet ned fra teorinivået, og sette det ut i praksis med en gang. Kanskje er det ute i praksis i løpet av 14 dager. Da oppleves det matnyttig og du ser at det faktisk fungerer. Som lærer 6 uttrykker det:

Utviklingsarbeid kan være så vidt. Egentlig den vurderingsbiten vi holder på med nå føler jeg har gitt meg mest. Får perspektiv. Det en har lagt mye arbeid på før, det trenger jeg ikke selv å legge så mye arbeid på hvis en kaster ballen over til ungene. Det å kaste ballen over til elevene, da sparer du deg mye arbeid. Men at det også har mye mer effekt på ungene. En sparer seg selv for arbeid og ungene får gjort mer. Ungene er engasjerte, og prøver å finne fram til svaret, og mange lærer på når de forklarer til hverandre. Det at vi er et kollektiv - en samlet klasse. Det lærte vi av

¹⁶ Se innledningskapitlet. Se også Jensen, 2008.

Det handler om å lære!

Roald Jensen også. Det har jeg fått med meg fra en kollega også, - det å bruke elevene for alt det er verdt! (Lærer 6).

Læringsløyfa (vedlegg 15) som Roald Jensen (2011) har presentert for lærerne i Nydalsskolen, beskrives av lærerne som kjent stoff satt i system, slik at elevene hjelper hverandre og undervisninga oppleves bedre. Lærer 4 uttrykker det slik:

Får opp målene. Får knagger. Bruker drøftingsbiten, og ser da at du sparer deg litt tid. Ryddet en del spørsmål av veien. Ungene hjelper og avklarer ting med hverandre, og det er lettere å sette seg og jobbe etterpå. Når målet står på tavla er det så mye lettere å få til oppsummeringa. De siste ti minuttene, - ned med blyanten. Elevene er vant til dette nå, og vi summerer opp før vi går ut. Jeg føler at ringen slutter bedre. Du får avsluttet skikkelig. Dette arbeidet har lært meg mye. Det er kjempenyttig med læringsløyfa og den føler jeg at jeg har fått inn i hodet. Vi har også blitt målfokusert der målene på arbeidsplanen er blitt bedre. (Lærer 4).

Lærerne må se nytten av utviklingsarbeidet i hverdagen sin. Det handler om å prate med ungene og prøve å få de til å forstå. Som lærer 3 kommer inn på så er det nå mer vanlig akseptert at vi kan være ærlige mot elever om hva som er deres øvingsområder. Det står også på utviklingsplanen¹⁷.

Mer elevansvar. De må delta aktivt for å lære seg, og som en kollega sa da hun observerte meg. Du må slutte å si: "Nå skal jeg lære dere". Det sa jeg så ofte! Jeg skal lære dere, men det er ikke jeg som skal gjøre det. Det skal de gjøre selv! Jeg skal legge til rette for at de skal tilegne seg den nye kunnskapen. Hvis ikke blir ungen helt layed back. Det er nesten som å vanne blomster, bare fylle på og obs så kan de det. Det er to helt forskjellige måter å tenke på. Ungen må gjøre en innsats selv for å lære det i motsetning til at læreren bare fyller på. (Lærer 3).

4.2.2 I refleksjon over egen praksis

"Alt dette som gjør at du forandrer på ting som ikke har vært helt bra, det er utviklingsarbeid" hevder lærer 2, og andre kommer også inn på hvor viktig det er at lærerne snakker sammen om det nye som prøves ut. Nytt stoff må bearbeides, og implementering er krevende. Som lærer 3 uttrykker:

Dette har vært fryktelig godt lagt opp, og at det er satt krav om det skal være gjort til da og da. Det tvinger fram utviklingsarbeid. Jeg tror det er nødvendig, ellers ville mange ha stagnert. Før var det lett å snike seg unna. Det var ikke satt krav. Det var ikke det. Du hadde bare å møte opp da. Det var liksom ikke noen krav til at det var noe du skulle videreføre i klasserommet, men der mener jeg det er misforstått. Da har

¹⁷ Utviklingsplanen er skriftlig dokumentasjon av halvårsvurderinga gitt til heimen gjennom kontaktsamtalen skole – heim to ganger pr. år.

Det handler om å lære!

jo lederne utviklingsarbeid bare for at det står at de skal ha det! Det må jo føre til ei utvikling og ei framdrift, hvis ikke er det bortkastet. (Lærer 3).

Gjennom kommunikasjon med elevene, i f. eks. veiledningssamtaler og faglige tilbakemeldinger, kan læreren skape gode læringssituasjoner som kommer til riktig tid og på riktig sted. En av lærerne uttrykker det slik:

Det vi holder på med nå synes jeg er nyttig. At vi skal gjøres bevisst på hvordan vi veileder, og hvordan vi gir tilbakemelding til unger, - og hvordan vi følger opp arbeid som skal gjøres eller har blitt gjort. Det er kjempeviktig. Ser at jeg personlig har vært flink til det, men ser at jeg har brukt mye krefter og kasta bort mye tid på det, - for jeg har gjort mye av den veiledninga som ungene burde ha fått underveis – etterpå. Vurdering av arbeid! (Lærer 5).

Flere lærere kom inn på viktigheten av å ta med det beste fra det vi har brukt før og velge ut det man tror på fra dette, og enkelte av lærerne kom også inn på at folk er lei av nye trender og nye ord. Som lærer 2 og lærer 5 uttrykker det:

Tror nok at mye av det vi har holdt på med i norsk skole de siste 10 - 15 årene har vært fine ord og trender. Gud vet hvor det har kommet fra, det her er sikkert lurt, mye har vært som en "full manns gange" – vi har gått litt fra grøft til grøft. Det kommer fra en eller annen plass, og hva er vitsen med dette? Hører: "Å herlighet, er det noe nytt att nå", og det er litt skummelt, - for da har vi brukt opp nysgjerrigheten og energien vår på noe som ikke ble noe av. Det ble bare arbeid havnet i en skuff. Det kjenner jeg er skummelt, for hvis vi går lei av å utvikle oss da er vi på ville veier. Det har nok vært spilt en del baller som skulle vært liggende døde. (Lærer 2).

Vi har det travelt på mye tull. Vi lærere som stand sier aldri stopp, og vi gaper over alt vi får beskjed om. (Lærer 5).

Er man kritisk til egen praksis sier flere av lærerne at det forbedrer egen undervisning, og du tar med deg det du selv opplever fungerer og som ungene lærer av. Lærer 2 hevder at det er ikke hvordan vi gjør det, eller måten vi gjør det på, som er viktig, men at den enkelte eleven lærer noe av det. Lærer 4 uttrykker dette om utviklingsarbeidet som pågår nå:

Du får det med deg inn i planlegginga di og undervisninga di, og vurdering synes jeg har vært kjempespennende. Det gjør undervisninga mye bedre, ser at det virker, mye mer læringstrykk, mer trykk på læring. Vi var nok på vei i et feil spor. (Lærer 4).

Utviklingsarbeid er jo en "pålagt oppgave" og hvis lærerne ikke ser nytten av det i hverdagen kan interessen være så som så hos enkelte. Lærer 3 forklarer det slik:

Vi er ikke så glad i utviklingsarbeid. Det handler om at vi ikke ser nytten av det inn i hverdagen vår, ellers føler vi at det er noe opp på. Jeg tror det er gjengs blant oss lærerne at vi ikke har forståelse for at utviklingsarbeid har sammenheng med lærerrolla og vår egen utvikling hvis vi ikke skal stagnere. Det med utviklingsarbeid har kunnet med fordel blitt forklart hva det har med vår egen utvikling å gjøre. Det er

Det handler om å lære!

ikke noe som er pålagt skolen og lærerne for å plage lærerne, men å videreutvikle og tørre å se for eksempel hvordan andre skoler og andre lærere gjør det. Jeg er ikke i tvil om at vi lærer av å se på hverandre. (Lærer 3).

Skolelederne kommer inn på viktigheten av at det er tett sammenheng mellom undervisningsarbeid og utviklingsarbeid, og nødvendigheten av å skape en kultur for å lære og påvirke hverandre positivt. Personalet er ærekjære og de vil gjøre en god jobb, og det finnes ikke fasit i utviklingsarbeid. "Vi må jobbe fram framtida sammen" var et uttrykk som skoleleder 2 brukte. Lederne har mye å si på en arbeidsplass, men lærerne har mye å si for arbeidskulturen. Skoleleder 1 kommer inn på at skal ting bli viktig for lærerne må det signaliseres at det også er viktig for lederne. Opplevs det meningsfullt smitter det over på praksisfeltet. Lærerne har en viktig jobb og det er arbeidet i det lange løp som gir resultater. Når vi møtes på tvers av skolen og lærer av hverandre oppleves det meningsfullt, og det blir økt bevissthet om praksis. Ny teori gir nye tanker, og kritiske spørsmål er tillatt. Som skoleleder 2 uttrykker det:

Utviklingsarbeidet må være forankra i praksis, fordi det er der lærene er engasjerte. De er i sin praksis og i sin opplæring sammen med ungene, og det er der vi må treffe dem. Ofte har vi hatt en del overbyggende utviklingsarbeid som har vært på sida av praksis, og da "kaster de bort tida våres" føler lærerne. Det må være noe de kan ta med seg og prøve ut. Det med tilbakemeldinger og framovermelding henger sammen med det vi holder på med, og det vil ikke være et sidespor. Viktig å få festet dette i praksis og det henger godt sammen med lærernes bevissthet om læring og hvordan elevene lærer. (Skoleleder 2).

Skal utviklingsarbeidet få gjennomslag må det, som en av skolelederne sier, skje ved å:

Gjøre ting skikkelig, slik vi gjør med vurderingsarbeidet. Viktig at det er en sammenheng mellom utviklingsarbeid og undervisningsarbeid, og at vi må etterspørre praksis i forhold til det vi holder på med i utviklingsarbeid. Vurderingsprosjektet er mange hakk framom alle andre, og nå tenker jeg hele skolen. (Skoleleder 1).

4.3 Hvordan kan skolelederen stimulere den enkelte lærers læring?

Under gjennomgang av intervjuene fra både lærere og skoleledere synes det naturlig å dele oppgavens siste forskningsspørsmål inn i fire kategorier. Den første handler om å skaffe arenaer for erfaringsdeling. Her tenkes det på erfaringsdeling i utviklingstida¹⁸ og tilrettelegging for å studere andre læreres praksis i klasserommet. Den andre kategorien handler om det å sette av tid til faglig oppdatering og ny kunnskap, og den tredje kategorien er

¹⁸ Utviklingstid er obligatorisk møtetid innenfor 1300 timers rammen på barnetrinnet.

Det handler om å lære!

skolelederens kommunikasjon med enkeltlærere og hans besøk hos lærerne inn i deres praksis. Den siste kategorien tar for seg refleksjon og nytenkning framover. Også her er sitatene og meningsfortettinger mellom sitatene uttrykk for stemmene til mine informanter.

4.3.1 Arena for erfaringsdeling

Lærerne kommer inn på at det er så få situasjoner de må prestere ovenfor kollegaer, men at det er spennende. Det å dele erfaringer på tvers av trinn og på tvers av team er nyttig, og du kan ta med ting fra høyere trinn ned på småtrinnet og omvendt. Dette sier lærerne er en måte å få til en helhetlig skole. Når andre lærere legger fram og forteller om sin praksis får du nye ideer til egen praksis. Som lærer 3 uttrykte:

Det 3. trinn la fram om trappa si. Det var knall bra. Hvorfor dra på kurs om dette emnet? Vi har jo så mye gode folk innenfor huset. Da skjer det framdrift. Dette skal jeg prøve. (Lærer 3).

Skolelederne sier at den viktigste delingskulturen skjer når folk treffes og får en felles idebank som de kan ta i bruk aktivt i egen praksis. Som skoleleder 2 sier:

Og når en får til det å prate om problemstillinger og fag, både internt og på tvers, og at vi kan møtes på tvers av skolene og lærer av hverandre, så oppleves det svært meningsfullt. Det er den refleksjonsdelen som forsvinner i det daglige både for læreren selv, og det å få tid til å sette seg ned for å dele ting med andre. For det å dele det med andre og det å tilrettelegge for den tida, det er viktig. (Skoleleder 2).

Når lærere studerer hverandres praksis er konteksten kjent og man trenger ikke lange forklaringer for å se og skjønne hva som foregår. "Du får opp døra di og kommer tett på hverandre" som lærer 4 uttrykker det. Observasjoner gir mer læringskunnskap. Når man besøker eller rullerer inne hos hverandre, og ser ting som fungerer bra, får man kanskje lyst til å bruke bruddstykker selv. Det å jobbe i team gjør at ryggsekken lettere fylles. Arbeidsmåter og ideer du ikke selv trodde på, kan vise seg å fungere bra andre steder. Ofte kan skolebesøk hos andre gi bedre læring enn kurs, for som en av lærerne sier:

Du er mer tent på å lære mer når du er på andre skoler og ser. Det er et helt annet utgangspunkt enn når du hører om det på et kurs. Det ser du hos de som har vært på skolebesøk. De er oppglødd når de kommer tilbake. Rett måte å gjøre det på. (Lærer 3).

Skolelederne ser også nytten av erfaringsdeling og det å ha noe grunnleggende felles. Her sier en av skolelederne:

Det handler om å lære!

De fleste er kontaktlærer og har sin klasse de er kontaktlærer for, og det er veldig lærerikt å se andres arbeid med unger. Dette er noe hele skolen er inne på nå, og jeg har trua på at vi har fokus på undervisning. Uansett hvor man ender opp hen så har vi fått økt fokus på hva vi gjør i klasserommet. Så blir det å innarbeide en praksis, og da har vi økt bevisstheita, - og så går vi i pluss. Så dette prosjektet er veldig bra for Nydalsskolen, og det er veldig viktig for meg at vi skal stå fram profesjonelt, - ha noe grunnleggende likt. (Skoleleder 2).

4.3.2 Sette av tid til faglig oppdatering og ny kunnskap

Lærerne opplever at ledelsen i skolene på Nydal imøtekommer kurs og permisjon, og at det er en raushet der ledelsen ønsker utvikling og framdrift. Samtidig sier flere lærere at når du drar på kurs alene, er det vanskeligere å få gjennomslagskraft for det nye når du er tilbake i hverdagen. Lærer 1 sier om det som har vært gjort før, og skoleleder 2 kommer inn på det samme:

Hvis vi hadde vært på kurs og så skulle vi formidle til de andre det vi hadde lært der. Vi satt jo og snakket, men det var jo bare du sjøl som hadde vært der. (Lærer 1).

Om du kommer tilbake fra et kurs og forteller om det kurset så forsvinner det fort, for de andre blir ikke engasjerte når de ikke er med på det selv. (Skoleleder 2).

Tidligere brukte lærerne mye tid på enkeltstående kurs, og selv om det var felles kursdager så var det ulikt innhold. Skolelederne kommer inn på at det kanskje var bra for den enkelte læreren, men ikke for hele skolen.

Felles arbeidstid med fast tid til ulike oppgaver oppmuntrer til samarbeid, men settes det av for kort tid, blir det deretter også. Lærerne er interesserte i å fornye seg, men som en av lærerne uttrykker det:

Det er så mye en skulle satt seg mer inn i brukt og prøvd ut, finne ut av. Døgnet har ikke nok timer, og det frustrerer meg litt, og tida strekker ikke til. Jeg kan ikke holde på med skole hele tida heller. Derfor har jeg god samvittighet likevel. Det må man være flink til ellers sliter man seg ut. Jeg har blitt flinkere etter hvert til dette. (Lærer 7).

4.3.3 Kommunikasjon med enkeltlærere og skolelederens besøk i praksisfeltet

Skolelederne opplever en positiv utvikling, der det er kontinuitet i arbeidet og evaluering i etterkant. Lærerne er glad når rektor kommer i klasserommet for da får de vist alt de driver med. Det er viktig for begge parter. Lærerne må føle at de blir verdsatt og hørt. Det er viktig å

Det handler om å lære!

gi ros til de som gjør godt arbeid. Vi må ha en kultur der lærerne påvirker hverandre positivt. Ledelsen må være opptatt av å etterspørre praksisfeltet og tenke langsiktig, og ikke skifte retning. Det lønner seg å holde stødig kurs og heller justere den underveis enn stadig å endre retning. Som skoleleder 1 er inne på:

Jeg tror vi er flinkere nå enn for 4-5 år sida. Det vi har at vi etterspør praksis. Det er i småtrinnet grunnlaget blir lagt, og det systemet som vi har laget kvalitetssikrer at vi treffer alle trinn og ikke bare tilfeldigvis. De vet nå at en gang i halvåret så treffer de oss, og da ser vi hvem som har ansvar for oppfølginga både faglig og sosialt, og det skriftliggjøres. (Skoleleder 1).

Medarbeidersamtalene er ofte gode arenaer for kommunikasjon og det er viktig at både liten og stor får tilbakemeldinger. Ved å kombinere observasjon i klasserommet med medarbeidesamtale samme dag kunne en av skolelederne fortelle at det gav god praksisrefleksjon. Lærerne kjenner hverdagen i klasserommet bedre enn skolelederen, og det er med på å skape engasjement og justere fram den beste løsningen for skolen. Da får du ansvarlige lærere som bryr seg om skolen.

4.3.4 Refleksjon og nytenkning framover

Flere av lærerne kom inn på dette med å ta med seg det beste fra det de synes fungerer i dag og at det nå fornemmes en mye bedre stemning rundt utviklingsarbeid. Som lærer 7 sa:

Det er helt nødvendig for undervisningen at vi fornyer oss og driver med utviklingsarbeid (...) ellers kunne vi holdt på der vi holdt på for 30 år sida. (Lærer 7).

Nye tanker og nye metoder dukker opp og vi blir aldri helt utlært. Det finnes ingen oppskrift. Samtidig nevner flere at vi må gjøre hverandre gode, hjelpe hverandre på veien og unne hverandre å lykkes. Det er viktig å studere hverandres erfaringer. Selv om lærerne må klare å ta inn over seg nytt stoff, er det også viktig med litt sunn skepsis. Som en av lærerne uttrykker det:

Får vi ting som er en motesak, - eller ekstremt tidkrevende, - da blir det borte. Det var det vi opplevde med storyline tror jeg. Det krever at alle som jobber sammen vil bruke ettermiddager, og det er det ikke rom for lengre tror jeg. Jeg har prøvd storyline to ganger og det har vært gøy, men mye tid i forhold til læringsutbyttet og tidsressursen. Har veldig tro på tema og prosjekt, men kanskje mer i form av stasjonsarbeid eller verksted. Har tenkt noen ganger, i forhold til - hva er den gode læreren, på en måte? Det å være utviklingsorientert og løsningsorientert, - og så er det viktig å være glad i ungene, - og kunne sitt fag. Hvis dette glipper blir det enten kjedelig eller dårlig. (Lærer 5).

Det handler om å lære!

Skolelederne snakker om hvor viktig det er at utviklingsarbeid som lanseres for lærerne er skikkelig planlagt og forankret i ledelsen. De kommer inn på ulike mislykka utviklingsarbeid, og sier at lærerne gjennomskuer det med en gang. Har du ikke langtidsperspektivet og kontrollen selv, da mister lærerne motivasjonen. Lærerne er ”rågode” på å gjennomskue. Vi må være oppdatert, og anser du at du er ferdig ved prosjektets slutt går det ikke så lang tid før det dør ut, for da var det ikke så viktig likevel. Som skoleleder 2 hevder:

I vurderingsarbeidet vi holder på med nå er det mange krav om at vi skal gjøre det. Så vi får ikke anledning til å glemme det, men det er noe med det at vi må ta det opp igjen i praksis med jevne mellomrom, selv om vi synes at vi har en god praksis. Det med tilbakemeldinger og framovermelding henger sammen med det vi holder på med og det vil ikke være et sidespor. Viktig å få festet dette i praksis, og det henger godt sammen med lærernes bevissthet om læring og hvordan elevene lærer. (Skoleleder 2).

I neste kapittel vil jeg drøfte materialet mitt med utgangspunkt i teorien som jeg presenterte i kapittel 2.

5.0 Analyse og drøftinger

Gjennom presentasjon av data i kapittel 4, har jeg sett på innsamlet data ved å bruke meningsfortettinger og sitat, slik at deltakernes stemme kommer fram. På denne måten ønsker jeg å løfte fram deltakernes perspektiv (vedlegg 8-12). Troverdigheten til forskeren sikres gjennom forskningskvalitet, der evnen til å behandle og tolke data er avgjørende. Forskeren blir derfor ”det viktigste forskningsinstrumentet for kvalitetssikring av studien” (Postholm, 2010, s. 137). Forskeren må klargjøre sin posisjon og sitt ståsted i forskningsteksten slik at ”forholdet mellom forsker og forskningsdeltakere både uttales og synliggjøres” (ibid., s. 134) (vedlegg 1). Dette er forsøkt gjort i kapittel 3 og 4. Forskeren bør behandle forskningsdeltakerne med respekt både underveis i forskningen og i selve teksten, og betrakte hverandre som likeverdige parter. Forholdet bør preges av tillit og gjensidighetsforholdet må synliggjøres i forskningsteksten (ibid.). Lincoln og Guba (1985) vurderer *member checking* som den viktigste prosedyren for å skape en troverdig studie, og denne kan foregå gjennom hele forskningsperioden (Postholm, 2010). *Member checking* er tatt i bruk som prosedyre ved å sende intervjuutskriftene til informantene for å få deres godkjenning. Jeg har også lagt vekt på å beskrive forskningsprosessen mest mulig åpent og detaljert slik at min egen subjektivitet blir synliggjort (ibid.).

I dette kapitlet ønsker jeg å få fram sammenhengen mellom de data som er beskrevet i kapittel 4 og teorigrunnlaget i kapittel 2. Utgangspunktet for drøftingen er problemstillingen slik den ble presentert i innledningen:

Hva betyr deltakelse i utviklingsarbeid for lærernes læring og hvordan kan skoleledelsen bruke pedagogisk utviklingsarbeid for å fremme lærernes læring?

Data ble i kapittel 4 presentert gjennom mine 3 forskningsspørsmål, og i drøftingsdelen vil funn drøftes opp mot teori fra kapittel 2 etter samme prinsipp. Det vil bli gitt en kort oppsummering i lys av hovedproblemstillingen etter hvert forskningsspørsmål.

5.1 Hvordan utvikler og oppdaterer lærerne sine kunnskaper?

5.1.1 Opplevelsen av læring gjennom nytt stoff, kurs eller etter- og videreutdanning

Alle lærerne snakker om viktigheten av å oppdatere kunnskap, og at det legges til rette for dette. Krogh, Ichijo og Nonaka (2007) kommer inn på taus kunnskap og bruker begrep som ”snekkeren” og ”verktøykassa”. Dette viser til at vi som lærere aldri blir ”utlært” og at flere

Det handler om å lære!

og bedre redskaper i lærerens verktøykasse, kan gjøre læreren bedre i stand til å hjelpe den enkelte elev. Elevene er ulike og læreren må tilpasse og justere for det. Da trenger han mange redskaper som han vet å benytte på rett person til rett tid. Klarer skolelederen og lærerne å finne ut hva som gir best resultat, kan de utvikle en effektiv skole der elevene gjør større fremskritt enn forventet (Grøterud & Nilsen, 1998). Bevisstgjøring rundt faktorer som fremmer læring kan skape viktig innsikt og forståelse i kollegiet, og bidra til økt kunnskap og kvalitet i skolens mange klasserom (Jensen, 2008). Samfunnets utvikling må også vises i skolen, og det å ta i bruk ny kunnskap og forskning bør bli en del av lærernes kompetanse. Vårt samfunn tuftes på kunnskapsmedarbeidere med god utdanning, og skole og heim må samarbeide for å gi eleven utdanning inn i et komplekst og uforutsigbart framtidssamfunn (Hargreaves & Fullan, 1998 her i Moos, 2003).

Lærerne og skolelederne kommer inn på det at lærerne ikke leser mye fagstoff. Som lærer 1 uttrykker det: *”Jeg leser ikke mye faglitteratur, men følger med på det som skjer”*, og skoleleder 2 sier at: *”Vi gjør noe som blir lagt til lærerne i den ubundne tida, og det kan ikke bli veldig mye.”* Både lærere og skoleledere mener at det må legges bedre til rette for dette. Fuglestad og Lillejord (2005) sier noe om hvor viktig det er at skoleledelsen stimulerer læringsprosessene og skaper læringsrom for lærerne. Begge skolelederne i min undersøkelse mente det var lurt å sette av tid til lesing av ny kunnskap, men la til at den faglige oppdateringa må ha tilknytning til lærernes hverdag og oppleves nyttig inn i deres praksis. Målet må være å utvikle skolens læringskultur i en mer produktiv retning (ibid). Kunnskap hentet fra relevant teori kan gi lærerne nyttige redskaper til å implementere utviklingsarbeidet i deres daglige arbeid (Madsen, 2007). Skolelederens kunnskap om at ting tar tid der *”langsomt er hurtigere”* er viktige faktorer i endrings- og utviklingsprosessene for å skape en lærende organisasjon. Handling og kloke grep er nøkkelord for å skape gode læringsprosesser (Monsen, Bjørnsrud, Nyhus & Aasland, 2009).

Flere av lærerne kom inn på motivasjon ved å ta videreutdanning. Det skapes en indre motivasjon som er med på å bevare gløden i lærerjobben. Her kan vi se på dette i lys av begrepet *”flytsone”* som Csikszentmihalyi (1990) bruker. Er det samsvar mellom lærerens utfordringer og hans kompetanse, vil mestringsopplevelsen være der, og gi han energi inn i hverdagen. Som Madsen (2007) kommer inn på så gir det å være i flytsonen en opplevelse av å glemme både tid og sted. Lærer 2 uttrykker det slik: *”Vi møtes i noe. Vi vil det samme. Vi møtes i læring. Det er magisk!”* Opplevelsen av mestring gjør at man gjerne vil tilbake dit. Skolelederne sier også noe om at faglig oppdatering gir selvtillit i undervisningen og

Det handler om å lære!

motivasjon i jobben. Det kan se ut som om ny kunnskap gir økt energi hos læreren, og et sterkere ønske om å skape bedre undervisning for elevene. Som Møller og Sundli (2007) påpeker, så er best mulig læring for elevene det som gir lærerne motivasjon for å drive med utviklingsarbeid.

5.1.2 Opplevelsen av læring i møte med kollegaer

Lærerne uttrykker at det er nyttig å lære av hverandre. Det å dele erfaringer, unne hverandre å lykkes og det ”å stå i stormen sammen” er ord som brukes. Team kan skape god erfaringsdeling, og det å ha arbeidspult ved siden av hverandre gir gode delemuligheter. Observasjoner i hverandres klasserom gir læringskunnskap, og dette skaper muligheter til andre måter å tenke undervisning på. Skolelederne kommer også inn på det å legge til rette for erfaringsdeling og skaffe delingsplasser og delingsmøter. De sier det er viktig å etterspørre idebanken i praksisfeltet. Steen-Olsen og Postholm (2009) kommer inn på hvor viktig det er at skolen legger til rette for kunnskapsdeling slik at taus, eksplisitt, individuell og sosial kunnskap inngår i en kontinuerlig prosess. Gjennom felles kunnskapsutvikling kan denne spiralen fra taus kunnskap til eksplisitt kunnskap engasjere og involvere deltakerne (ibid.). Som skoleleder 2 uttrykker det: *”Og når en får tid til det å prate om problemstillinger og fag, både internt og på tvers, og at vi kan møtes på tvers av skolene og lærer av hverandre, så oppleves det svært meningsfullt”*. I Kunnskapsløftet (2006) utfordres skolen til å skape en kultur for læring der deling av kunnskap i personalet står sentralt.

Senge (2004) sier at læring innebærer å forandre sin tankegang, og dersom skoleledelsen bruker systemtenkning som ledelsesperspektiv, kan skolen utvikles til en lærende organisasjon der man oppdager de underliggende strukturene som bidrar til forandring (ibid.). Skolekulturen blir noe man skaper sammen for å gi retning til skolens visjon. Kraften i personlig mestring uttrykkes der både lærere og ledelse deltar i letingen etter kilden som gir energi og drivkraft. Som lærer 3 uttrykte det, det er viktig *”at skoleledelsen vil tenke sammen med oss”*. Hoel, Engvik og Hanssen (2010) hevder at hvis vi får til kollektiv læring på arbeidsplassen, kan hverdagserfaringene våre bli den beste læremesteren. Steen-Olsen og Postholm (2009) kommer inn på at læreren trolig er den viktigste faktoren for elevenes læring, og videre hva det burde innebære for skoleledelsens tilrettelegging for kunnskaps- og erfaringsdeling i kollegiet. Det er lærerne som er eksperter på egen praksis, og det er de som kan forbedre den (ibid.).

Det handler om å lære!

5.1.3 Opplevelsen av læring i møte med elevene

Lærerne selv hevder at man må kunne sitt fagstoff og være forberedt til undervisningen. Læreren må stå for noe og må tørre å stå i det usikre, der kommunikasjon blir et viktig stikkord. Ved å bruke elevene og det de kan utvikler man seg også gjennom å lære av dem. Er du kritisk til egen praksis kan dette være med på å forberede din egen praksis. Skolelederne kommer inn på at god undervisning skapes av lærere som er bevisst på egen læring. Når skolelederen oppsøker lærerne i deres praksis setter han fokus på praksis, og at det å tilstrebe god undervisning er viktig ved deres skole. Nøkkelen ligger kanskje i at ledelsen fokuserer på, stimulerer og etterspør den læring som skjer underveis i skoledagen (Øyum-Jakobsen & Røttereng, 2008). Bjørnsrud, Monsen og Overland (2006) kommer inn på at organisasjonen beveger seg i den retning vi gir vår oppmerksomhet, og setter vi fokus på det vi får til, blir vi dyktigere i jobben vår. Det skaper positiv motivasjon når vi skjønner hva vi skal gjøre for å få til noe. Vygotsky (2004) kommer også inn på det med å øve på nye ting, slik at nye handlinger utvikles til rutiner som ikke er så energikrevende. Får lærerne et felles fokus på forbedring av praksis så kan dette også bedre læringsmiljøet til elevene. Skapes en skolekultur der det er trygt og meningsfullt å lære kan skoleledelsen i samarbeid med lærerne finne retning og utvikle strategier som gjør det enklere å tilegne seg ny kunnskap (Bjørnsrud, 2010).

5.1.4 Oppsummering i lys av oppgavens problemstilling

Lærernes læring skjer gjennom flere ulike kanaler, og det er viktig at skolelederen er oppmerksom på dette. Han må legge til rette for ulike måter å innhente ny kunnskap på. Lærerne har som elevene ulike læringsstrategier, og bør derfor gis mulighet til ny læring gjennom kanaler de selv ser gir utbytte. Noen lærer best ved å lese fagstoff, mens andre tilegner seg kunnskap best ved å se denne utøves i praksis. Det som blir viktig her er at skolelederen legger til rette for å utvikle lærernes læringsbevissthet, slik at ny innsikt og kunnskap bygges opp hos den enkelte lærer, og i hele skolen. Organiserer skolelederen erfaringsdeling og tid til faglig oppdatering, vil lærerne gis mulighet til selv å forske på og søke etter å forbedre egen praksis. Da kan det bli som skoleleder 1 sier:

Lærerne må føle at de blir verdsatt og hørt. Vi bygger alltid på det positive og det er nødvendig. Ledelsen må være opptatt av å etterspørre praksisfeltet. Ledelsen må være langtidsorientert. Tenke langsiktig, ikke skifte retning. Holde stødig kurs. Heller justere i stedet for å skifte kurs. Det handler om å ta kloke avgjørelser. Er det halvbra, da gjør vi det ikke. Vi skal kun gjøre det vi tror er bra. (Skoleleder 1).

5.2 Hvordan anvendes kunnskaper fra pedagogisk utviklingsarbeid i praksis?

5.2.1 Anvendelse i møte med eleven

Som lærer så tenker man skole og undervisning mange timer i døgnet, og ny kunnskap gir refleksjon og grubling i og utenfor arbeidstid. Først når læreren erfarer det nye i praksis, i møte med eleven, kan han få et eierforhold til det. Som Carr og Kemmis (1986) kommer inn på, så er lærernes læring ved å endre dagen i dag, med på å skape en annerledes fremtid. Flere av lærerne påpeker også viktigheten av å kaste ballen over til ungene. Bruk av læringsløyfa (Jensen, 2011) (vedlegg 15) inn i undervisninga oppleves av flere som en slik organisering. Når kjent stoff settes i system og ved at elevene hjelper hverandre med drøfting og refleksjon, kan undervisningen oppleves bedre. Dette blir et utviklingsarbeid som tas i bruk i lærernes praksis, og da ser lærerne nytten av utviklingsarbeidet i sin hverdag. Miljøet påvirker individet og motsatt, der man gjennom delaktighet i prosessene ønsker å utvikle og forbedre praksisfeltet (Postholm & Moen, 2009). Flere lærere kommer også inn på dette med å være ærlige med elevene om hva som er deres øvingsmål, og samtidig formidle at de selv må gjøre en innsats for å lære. Gjennom systematisk bruk av framovermeldinger og tilbakemeldinger i læringsarbeidet, kan elevene få en veiledning som fremmer læring, og vi kan skape bevissthet rundt økt læringstrykk. Krogh, Ichijo og Nonaka (2007) hevder at det er personalet som er årsaken til skolens suksesshistorie, og at ledelsens retningslinjer og omsorgsfulle relasjoner er viktige ingredienser her. Senge (2004) kommer inn på at elevene strekker seg mot lærernes forventninger. Skolens visjon og kunnskap om nåværende situasjon utgjør grunnlaget for anstrengelsene hos aktørene i skolen, og for ønsker om å jobbe hardt for å nå målet. Det å tilrettelegge for læring skal være ledelsens viktigste oppgave, slik at undringkulturen vokser fram i både organisasjonen og hos enkeltpersonene (Fuglestad & Lillejord, 2005). Vektlegger skoleledelsen læringsmomentet i dette arbeidet, blir det viktig å fange kreativiteten i utviklingsarbeidet, slik at de ulike løsningsmodellene får komme fram. Alt dette krever endringsevne, og skolelederen må følge opp beslutninger og etterspørre resultater slik at han kan skape rammer for medarbeidernes ”kreative, intelligente og selvstendige handlingsrom på helhetens vegne...”(PWC, 2008).

5.2.2 Refleksjon over egen praksis

Det hevdes at utviklingsarbeid er å forandre på det som ikke har vært bra, men det å implementere nytt stoff kan underveis oppleves som både krevende og vanskelig. Lærerne

Det handler om å lære!

sier at tidsfrister på oppgaver og felles forpliktelser er viktig for at det skal det komme under huden på lærerne. Det blir viktig å oppdatere seg på faguttrykk og tanker rundt pedagogikk, samtidig som lærerne må ha evnen til å tilpasse seg. Som lærer 3 uttrykker det: *”Du må være i forandring, for alt rundt ungene forandrer seg (...), og vi må videreutvikle oss for å legge til rette”*. Lærerne må tørre å stå i det usikre og få et repertoar der man ikke er redd for å bruke mange ulike verktøy. Lærer 7 sier det slik: *”Vi trenger å bli stilt krav til, ellers velger vi de letteste løsningene”*. Ser man seg tilbake sier flere at det nok er spilt en del baller som skulle ha vært lagt døde. Det kan se ut som om mye energi og pågangsmot er gått tapt i ulike utviklingsarbeider skolene har gjennomført. Det må derfor bli en viktig oppgave for skoleledelsen å forklare og begrunne utviklingsarbeidets betydning for lærernes læring i skolehverdagen. Gjennom prioritering av pedagogisk ledelse kan skolelederen hjelpe lærerne til å utvikle endrings- og utviklingskompetanse i egen læring inn mot egen praksis. Skolens utviklingsarbeid blir viktig for lærernes læring, der hensikten er å skape bedre læringsarbeid for elevene (Postholm & Moen, 2009).

Skolelederne sier de ønsker å skape en kultur der lærerne lærer av hverandre, fordi det kan se ut som om det som oppleves meningsfullt smitter over på praksisfeltet. Ny teori gir nye tanker, og skolelederne sier noe om viktigheten av lærernes bevissthet rundt sammenhengen mellom utviklingsarbeid og undervisning. Grøterud og Nilsen (2005) kommer inn på behovet for at skolen skaper læringsarenaer for felles drøftinger der systematisk samarbeid i læringsgruppene gir kollektiv læring. Er dette viktig må skolelederen sette av tid til slik erfaringsdeling, og Sølvsberg og Rismark (her i Steen- Olsen og Postholm, 2009) hevder at mangel på tid kan være den sterkeste faktoren som begrenser utviklingsarbeidet. Ved å sette av nok tid, signaliserer skolelederen at dette utviklingsarbeidet er viktig. Makter skolelederen å skape eierskap til endringene, vil det bli lettere å få til bred tilslutning til arbeidet (St. melding nr. 31, 2007-2008).

5.2.3 Oppsummering i lys av oppgavens problemstilling.

Gjennom deltakelse i utviklingsarbeid møter lærerne nytt fagstoff og ny forskning på det aktuelle feltet. De blir kjent med andres arbeid knyttet til praksisfeltet, og det blir satt fokus på det som bør forbedres. Dette kan gi ny læring og refleksjon som igjen kan bli utslagsgivende for lærerens forbedring av egen praksis. Ved å ha fokus på felles begrep kan det utvikles en profesjonskunnskap med felles språk. Har skolelederen klare forventninger til personalet kan han gjennom fokus på ny teori og ny forskning, legge til rette for kunnskapsdeling og økt

Det handler om å lære!

læringsbevissthet i kollegiet. Irgens (2007) hevder at skal skolelederen lykkes i dette arbeidet må han evne å arbeide sammen med mange ulike mennesker, og anerkjennes som kompetent i det fellesskapet han er leder for. Det kreves profesjonskunnskap for å være troverdig blant pedagoger (ibid.). Som skoleleder 1 sier:

Gjøre ting skikkelig, slik vi gjør med vurderingsarbeidet. Dette vurderingsprosjektet vi holder på med. Nå har vi lagt en stein her, og bygger videre på den. Her er gløden enorm. Jeg er imponert over lærerne her på skolen. Det å ha folk som kan ting, og at disse ligger noen måneder foran oss andre, tror jeg er viktig. I 2011 er det ikke slik at vi rektorene kan alt, men vi må vite hvor vi finner ting. (...) Vi har et produkt som "lever over" uansett hvordan vi gjør det. Det kommer ikke ut et produkt her tirsdag ettermiddag som kommer heim og er ødelagt. Vi har en viktig jobb, men det er det lange løp som virker! Så derfor har utviklingsarbeid i mange år lidd under det at det ikke har vært skikkelig nok. (Skoleleder 1).

5.3 Hvordan kan skolelederen stimulere den enkelte lærers læring?

5.3.1 Arenaer for erfaringsdeling og pedagogisk refleksjon

Konteksten i klasserommet er kjent for læreren, så han kan begynne å observere uten lange introduksjonsrunder. Når andre forteller og begrunner sin praksis, kan det gi læreren nye ideer til egen praksis. Deler av det han ser og lærer hos andre kan han gjøre til sitt i sin kontekst i sitt klasserom. Det kan se ut som at den viktigste delingskulturen skjer når folk får en større og større felles idebank. Det å se hverandres praksis skaper nye ideer. Dette observeres lett hos de som har vært "inne hos naboen" eller på skolebesøk. Da merkes engasjementet, og kreativiteten settes i sving. Her har skolelederen muligheter til å skape en vann - vann situasjon fordi alle parter har fokus på undervisning. Fullan (1993) kommer inn på at de fleste forandringer i skolen kommer i stand gjennom ikke planlagte endringer, men at de med vellykket resultat "planlegges og ledes ut fra prinsipper om skolebasert utvikling" (Fullan her i Grøterud & Nilsen, 2005, s. 33). Organiserer skolelederen slike aktiviteter, vil den som får besøk legge litt ekstra krefter inn i planleggingen, noe som kommer både elever og besøkende til gode. De som observerer får innsikt i denne lærerens verktøykasse, og praktiseringa av denne. Hva som henger på veggene og hvordan elevene sitter og arbeider, kan også gi nye tanker og ny refleksjon. Ofte kan slike besøk gi observatøren en bekreftelse på at han selv er på rett vei. Slike besøk kan ha ulik hensikt avhengig av om det er kollegaobservasjon eller besøk i praksisfeltet som er agendaen. Likevel vil jeg anta at begge deler kan skape

Det handler om å lære!

pedagogisk refleksjon og læringsbevissthet. Skolelederen kan med slik erfaringsdeling legge til rette for praksisendringer i flere av skolens klasserom (Jensen, 2008).

Fuglestad og Lillejord (2005) sier at man ønsker å skape læringssystemer som stimulerer læringsprosessene slik at både organisasjonen og enkeltpersonene har ”lært å lære”. Ser man på læringen som et dynamisk mellommenneskelig forhold kan slike besøksrunder i klasserommene gi læring til både lærere og ledere.

5.3.2 Tanker rundt faglig oppdatering og ny kunnskap

Lærerne opplever at de har deltatt på mange gode og lærerike kurs gjennom årenes løp, men at ”tida tar dem” når de kommer heim og er i gang med hverdagen igjen. Blir nytt kursstoff liggende uten at det tas i bruk med en gang, har det en tendens til bare å bli borte. Flere sier også at hvis du var alene på kurs, er det vanskelig å få de andre der heime med på noe de ikke har innsikt i. Skolelederne kommer også inn på at mange kurs lærere har reist på sikkert har vært spennende for den enkelte lærer, men at de ikke hadde samme læringstrykk som skolens felles utviklingsarbeid. Tiller (1990) bruker begrep som ”kenguruskolen” om skoler som hopper fra guru til guru eller fra ide til ide. Mangler skolen en visjon og stø kurs med forankring i et verdigrunnlag, kan lærerne lett hoppe fra kurs til kurs uten at det nye tas i bruk når de kommer tilbake til egen skole.

Lærere er som alle andre yrkesgrupper forskjellige, men de fleste av mine informanter kommer inn på at de ønsker å lære noe nytt og oppdatere seg. Samfunnet er i stadig endring og planverket forutsetter deltakelse i kvalitetsutvikling av skolen. Kvalitetsutvikling av skolen er derfor ikke noe enkelte ”kan velge bort”. Det som er nedfelt som forskrifter forplikter både skoleledere og lærere. Madsen i Lund et al., (2010) sier det slik at selv om mange velger regionaltoget eller lokaltoget eller endog nattoget framfor høyhastighetstoget, så kan vi ikke ha en skole der det er lov å stå igjen på perrongen! Dette fenomenet må skolelederen ta på alvor og snakke om i kollegiet, fordi alle de andre som er underveis ønsker ikke at den som står igjen på perrongen har den høyeste stemmen! Dette er et viktig og vanskelig tema for skolelederen som ønsker en skolekultur med felles mål. Kritisk refleksjon er sunt og kan være konstruktivt i utviklingsarbeid, men ”skolen forventes å utdanne elevene til morgendagens samfunn, ikke til gårdagens ”(Madsen i Lund et al., 2010, s. 92). Her kan skolelederen ta i bruk Senge (2004) sine tanker om skoleutvikling. Skolelederen bør ikke bare se ting med egne briller for deretter å hoppe på de raske løsningene. Kanskje kan heller det å sette fokus på de

Det handler om å lære!

faktorene som begrenser veksten være fornuftige løsninger på lengre sikt (ibid.). Som skoleleder 1 uttrykker det:

Hvis den kulturen ikke er der, hva gjør du da som leder? Det er da du får utfordringene. Da må du tenke minst tre år, - nye folk? Hvem er det som får ros i personalet? Jeg har liten tro på at hvis lærerne ikke holder seg til utviklingsarbeid, - så kan en medarbeidersamtale fortelle hvorfor - men hvis de får en pekefinger- det at de får en pekefinger gjør at de blir mindre motivert, og de er jo fast ansatt, så vi må på en måte spille på deres lag. Men at de får beskjed om at de må ønske å jobbe på denne plassen her. Det er viktig. Her skal det være folk som har lyst til å jobbe her, og folk som har lyst til å være her om 5 år også. Vi sier mye mellom linjene her. Det må vi spille på for lærerne. (Skoleleder 1).

5.3.3 Kommunikasjon med enkeltlærere og skolelederens besøk i praksisfeltet

Indre motivasjon er en sterk drivkraft for utvikling, og både barn og voksne ønsker å legge ekstra arbeid i det som blir sett og verdsatt. Klarer skolelederen å skape en positiv delingskultur kan deling av kunnskap og erfaringer i kollegiet bli en naturlig del av skolens kompetansehevingsstrategier. Gjennom medarbeidersamtaler, daglige praksissamtaler og besøk i klasserommene tar skolelederen pedagogisk ledelse på alvor. Når skolelederen etterspør praksis sier han mellom linjene at det lærerne gjør av undervisning, er viktig og skal ha høy kvalitet. Ved å etterspørre praksis, tenke langsiktig, ikke skifte retning men holde stø kurs kan vi sammen utvikle arbeidsplassen til en lærende organisasjon. Når lærere og ledere strekker seg mot felles mål og de grunnleggende verdiene som skal være retningsgivende i praksisfeltet, kan vi sammen skape en skolekultur der alle parter har "lært å lære" (St. meld. nr. 31, 2007-2008).

5.3.4 Læringsbevissthet - lærere og lederes refleksjoner

Lærerne påpeker viktigheten av å ta med det beste fra dagens praksis inn i morgendagen, og at det ikke finnes en oppskrift på "god" undervisning og læring. De mener også det er viktig å være litt skeptisk til alt dette nye som feier inn over norsk skole. Skolelederne snakker om viktigheten av at utviklingsarbeidet er forankret i ledelsen, og at det er godt planlagt. De sier også at det er viktig å holde trykket oppe over lang tid, slik at det ikke blir oppfattet som enda noe nytt som ikke virker. Det er både tidkrevende og arbeidsomt å endre praksis, og dette klarer verken lærerne eller lederne alene. Her må hele organisasjonen inn. Hvis skolelederen legger til rette for at lærerne kan ha et felles fokus på å forbedre praksis, kan større læringsbevissthet hos lærerne i neste omgang være med på å bedre læringsmiljøet til elevene.

Det handler om å lære!

Utvikling og læring henger sammen. Vygotsky (1978) bruker begrepet ”den proksimale utviklingssonen” om det læringsområdet vi kan nå alene uten hjelp, til det vi får til med litt hjelp fra andre. Mestringssonen og utviklingssonen brukes også om læring, og gjelder både barn og voksne. Gjennom samarbeid, samtale og imitasjon øves nye ting opp og ”det eleven kan gjøre med assistanse i dag kan han gjøre alene i morgen” (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 57).

Når Engeström (1987) utviklet sitt aktivitetssystem (vedlegg 7), bygde han på Vygotskys (1978) tanker, der systemet av trekanter viser den tette sammenvevde sammenhengen mellom aktivt handlende mennesker, og den konteksten de inngår i. Kunnskap om premissene for aktiviteten viser både muligheter og hindringer. Klarer skolelederen å bruke modellen til å analysere de utfordringene som dukker opp, vil han kunne se bak enkelthendelsene og handle langsiktig og klokt.

Ved å ta i bruk Engeströms (1987) aktivitetssystem når det gjelder å analysere det som foregår i Nydalsskolens utviklingsarbeid for bedre vurderingspraksis, kan skolelederne danne seg et bedre bilde av både helheten, og enkeltfaktorenes innvirkning på hverandre. Målet i dette utviklingsprosjektet, er økt læringsutbytte for elevene ved hjelp av bedre vurderingspraksis. Ved å definere rektor og lærerne som ”subjektet” og utviklingsarbeid som ”medierende artefakter” trer ”objektet” – læringsbevissthet, fram. Når målene formuleres i arbeidet, vil også ønsket utbytte eller ønsket resultat tre tydeligere fram. Her beskrives dette som lærernes læringsbevissthet i tilegnelsen av ny kunnskap. I nederste del av Engeströms (1987) aktivitetssystem vil ”reglene” defineres som det at alle lærerne skal bruke kriterier i egen vurderingspraksis. Begrepet ”samfunn” er her hele lærerkollegiet som skal jobbe med dette, og begrepet ”arbeidsdeling/roller” er team på egen skole (vedlegg 7). De tre sistnevnte er premissleverandørene og rammebetingelsene for objektet, og skaper både muligheter og hindringer for at resultatet skal bli et faktum. Bruker skolelederen denne modellen, kan han se på hva som skjer i egen skole, og kanskje også lettere tolke og forstå, hvis ikke ønsket resultat inntreffer. Engeströms (1987) aktivitetsteori har tidligere blitt benyttet i forskning om utviklingsarbeid i norsk skole med spennende resultater (Madsen, 2007; Wahl, 2010). Nydalsskolen er inne i et treårig løp der utviklingsarbeidets mål er bedre vurderingspraksis. Kanskje kan skolelederne benytte seg av denne modellen når de analyserer utviklingen underveis? Dette er en spennende tanke som jeg må overlate til andre forskere å gå inn i. Her må jeg nøye meg med å påpeke fremtidige muligheter. Som en av rektorene sier:

Det handler om å lære!

Dette er noe hele skolen er inne på nå, og jeg har trua på at vi har fokus på undervisning. Uansett hvor man ender opp hen, så har vi fått økt fokus på hva vi gjør i klasserommet. Så blir det å innarbeide en praksis, og da har vi økt bevisstheta, - og så går vi i pluss. Så dette prosjektet er veldig bra for Nydals skolen, og det er veldig viktig for meg at vi skal stå fram profesjonelt, - ha noe grunnleggende likt. Hvis du klarer å treffe lærerne i sin praksis er det interesse for det, og da har det betydning for dem framover, og i forhold til vurderinga nå, så virker de veldig interessert. (Skoleleder 2).

5.3.5 Oppsummering i lys av oppgavens problemstilling

I mange år har aktørene i skolen hatt en opplevelse av at teori og praksis er langt unna hverandre, og at teori ikke har betydning i hverdagen til praksisfeltet og omvendt.

Utviklingsarbeid i skolen kan bli den brua som knytter disse to sammen, og som skaper en innsikt i, og en respekt for, hverandres ståsted. Det er kun praktikerne som kan endre praksis (Lund, 2011), men det er viktig at denne endringen forankres i teori, og at den har mål og retning. Her kan teori og ny forskning bidra slik at resultatet av utviklingsarbeidet blir økt læringsbevissthet i kollegiet og hos ledelsen. Når skolen vet hvor den skal, når målet er klart, og når skolen samtidig er bevisst på eget ståsted, kan ledelsen og lærerne sammen finne ut hvordan de skal komme dit. Nettopp ved å holde fast på visjonen sin og ikke la nåværende virkelighet være bra nok, kan kraften i anstrengelsene bli så stor at resultatene dukker opp (Senge, 2004). Dette skjer ikke tilfeldig, men gjennom systematisk øving, erfaringsdeling og refleksjon. Kanskje klarer vi å bryte den ”skjulte kontrakten” (Berg, 1999) slik at skolens utviklingsarbeid får mål, retning og innhold som skolen som organisasjon har nytte av. I det følgende vil jeg avslutningsvis samle trådene og oppsummere i lys av teori, funn og egne tanker.

6.0 Avslutning

Masteroppgaven skal være en reflektert og lærende reise, der jeg ser meg tilbake, samtidig som jeg oppdager hva jeg har lært underveis om feltet jeg har forsket på. Hva jeg har lært om meg selv og om min egen læring, og hvordan egne forestillinger har forandret seg i dette arbeidet, er også tanker jeg vil prøve å si noe om (Irgens, 2011). Gjennom 5 år som skoleleder og over 20 år i klasserommet har begrepet ”læring” fascinert meg, og jeg vil nå prøve å si litt om hva jeg har lært av det jeg har erfart.

Jeg startet innledningen med Aasen (2008) sine ord om bekymringen for nivået i norsk skole, og har gjennom teori og empiri sett på lærernes læring i utviklingsarbeid og på skolelederens rolle for å fremme denne. Mitt ståsted har vært lederperspektivet, men med blick inn i ansattperspektivet. Ved at jeg gjennom skolelederens rolle rettet fokus mot lærernes læring i utviklingsarbeid, ønsket jeg å få et blick inn i dagens skolevirkelighet, og kanskje se noe verken jeg eller mine kollegaer har sett før (Irgens, 2011). Målet er at både lærere og skoleledere skaffer seg ei større ”verktøykasse” og blir bedre i praksis, for på den måten å høyne elevenes læringsnivå. Læringsbevissthet hos alle aktører er blitt et nøkkelord.

Min problemstilling er todelt og favner om læreres læring gjennom utviklingsarbeid og om skolelederens rolle i dette arbeidet. Dette er et stort felt som kan sammenlignes med at jeg beveger meg inn i et mørkt rom der jeg slår på ei lita lommelykt, og fokuserer på en liten del av rommet. Jeg kan ikke si noe om alt det andre som finnes i det rommet, men kun om den delen jeg har satt fokus på. Tekstens fire hovedelementer, problemstilling, teori, empiri og drøfting er forsøkt vektet likt, slik at ingen av dem ”veier tyngre enn de andre” (Irgens, 2011).

Før jeg beveget meg inn i dette arbeidet hadde jeg mange tanker om lærernes læring. Lærere er hele tiden opptatt av elevenes læring, og bruker dager og år på å gruble over hva de kan gjøre for å øke elevenes læring og mestring. Likevel kunne det se ut som om de hadde det så travelt i hverdagen at de ikke stoppet opp og reflekterte over hvordan de selv lærte, og hva som måtte til for at de skulle få til endring i egen praksis. Skolelederens rolle oppe i alt dette var også noe jeg grublet på.

Lærere proklamerer ovenfor elevene sine at læring er krevende. Eleven må selv ville lære, det tar tid og det er hardt arbeid. Jeg har derfor forundret meg over følgende med hensyn til læreres egen læring i utviklingsarbeid. Hvorfor synes mange lærere det er tungt og vanskelig å sette seg inn i nytt stoff? Det er jo nettopp de som forlanger at elevene skal gjøre det. Og

Det handler om å lære!

hvorfor synes lærerne det er så mye arbeid å skrive ned egne refleksjoner, når de selv sier til elevene at det er viktig å skrive for å få til ny læring. Ingen er flinkere til å gi elever lekser enn lærerne, men samtidig er det mange av nettopp lærerne som selv ikke har lest pålagt faglitteratur til fast tid. Hvorfor gir lærerne lekser til elevene og forlanger at de skal gjøre arbeidet til avtalt tid, mens de selv lett kan komme uforberedt til dagens utviklingsarbeid? Hvilken rolle har skolelederen her? Dette måtte jeg se nærmere på, og med dette som bakteppe ble problemstilling valgt og arbeidet påbegynt. Her er litt av hva jeg selv har lært.

Lærerne har alltid hatt elevenes læring i fokus, og de har alltid jobbet aktivt for å få til dette, men egen læring og hvordan ny læring oppstår hos dem selv, har ikke nødvendigvis hatt samme fokus. Lærere kommer heim etter faglig oppdatering på dagskurs, oppglødd og engasjert av det nye, men hverdagen tar dem brutalt igjen når de oppdager at ingen av de andre har opplevd det samme og derfor ikke vil sette seg inn i det nye. Etter kort tid er det glemt, og den vanlige aktiviteten tar over og tankene får arbeide videre i fred. Har denne måten å organisere faglig fornyelse på vært med på å gjøre ny læring bare til en liten ufarlig avveksling?

For noen tiår siden besto lærernes arbeidsdag av undervisning, noen få lærermøter på kveldstid, og for- og etterarbeid heime i egen stue. Hvordan faglig ajourføring ble gjennomført ble det ikke stilt spørsmål ved. Etter hvert skulle lærernes arbeidstid synliggjøres, og lærerne fikk personalmøtetid, utviklingsarbeid, teamtid og andre felles oppgaver lagt inn i ettermiddagen. For- og etterarbeid og faglig ajourføring ligger fremdeles på toppen av denne tida, men nå er klokka blitt minst 16.00 før den andre tida begynner. Da er både undervisningstid og fellestid unnagjort, men neste dags planlegging gjenstår. Det er her jeg tror litt av utfordringen ligger. Hvis det å sette seg inn i nytt stoff blir det lærerne skal ha overskudd til etter at de også har planlagt neste dags undervisning sier det seg selv at det ikke blir prioritert. Da er det ikke verken tid eller krefter igjen i kroppen. Skal vi som skoleledere få kvalitet inn i skolens utviklingsarbeid, må denne faktoren tas på alvor (Sølvberg & Rismark i Steen-Olsen & Postholm, 2009). Teori og praksis i ny læring må inn i tida vi avsetter til utviklingsarbeid, og utviklingsarbeidet må ha sammenheng med undervisningsarbeidet. Det blir derfor et ledelsesansvar å sette av tid til faglig ajourføring, planlegging for utprøving, refleksjon og erfaringsdeling, slik at ny praksis kan settes ut i handling (Lund et al., 2010). Hvordan lærerne tilegner seg nye ting, og automatiserer det nye inn i sin undervisning, må det arbeides med, og skal man lære noe nytt må man sette av tid til å øve mange ganger. Det rekker ikke å snakke om det, eller bare høre om det, lærerne må bearbeide det og kna det til

Det handler om å lære!

sitt eget, slik at det utvikles til ny praksis i lærerens undervisning. Læringstanker, kollegaobservasjon og delingskultur tar tid skal det feste seg slik at nye arbeids- og undervisningsmåter kan utvikles (Hoel, Engvik & Hanssen, 2010). Likevel vet vi at det skolelederen setter av tid til, signaliserer han er viktig.

Når jeg ønsket å skrive en masteroppgave om utviklingsarbeid og lærernes læring med skolelederen som viktig aktør, ønsket jeg å rette fokus på bevissthet rundt utviklingsarbeid i skolen, og på lærernes læring. Skolelederens rolle er svært viktig da mange lærerne i dag hopper på og gjør så godt de kan, eller bøyer seg ned og håper på at det skal gå over (Madsen i Lund et al., 2010). Skolelederen må bevisst signalisere ståsted, visjon og retning, slik at lærerne skjønner hensikten med arbeidet. Lærerne bør få tilgang på ny teori, men da på en slik måte at det er relevant for egen praksis. Samtidig er informasjon om andre læreres praksis alltid interessant for lærere, og hva kollegaer har av slik kunnskap gir innsikt og glød (Steen-Olsen & Postholm, 2009).

Et utviklingsarbeid som bygger bro mellom teori og praksis har i seg viktige komponenter for ny læring. Ny teori har du som skoleleder bruk for, og det å knytte kontakt opp til høyskoler og universitet er klokt. De sitter inne med ny kunnskap og oppdatert forskning på læring, og hva læringsteorier betyr for at skolen skal kunne videreutvikle og forstå læring og endring bedre (Lund et al., 2010). Gjennom et samarbeid med høyskolene og universitetene kan skolelederne gjennomføre pedagogisk stillasbygging i kollegiet. Læring og utvikling henger sammen, og kunnskap må forankres. Vygotskys (1978) nærmeste utviklingszone sier at ”læring støttes i første fase med sosiale relasjoner og først i neste fase ved å la den lærende øve individuelt” (Madsen, 2007, s. 45). Gjennom utprøving skal ny undervisning prøves, og nettopp gjennom diskusjon og refleksjon i kollegiet, kan skolelederne begynne å se konturene av endring og forbedring. Lærerne har fått en høyere kompetanse. Nå gjelder det å holde på det nye, og samtidig skjønne at først ved mange treningsrunder vil den nye praksisen bli naturlig forankret i undervisningen. Det nye ”gjøres igjen og igjen, og for hver gang forankres kunnskapen” (Madsen, 2007, s. 45).

Skolelederens kunnskap om tilrettelegging av læring, der fellesskapet gir og deler med hverandre, kan være en mal for skolens og kommunens utviklingsarbeid. Du får av andre, men du må samtidig være med på å gi noe tilbake. Ingen er gratispassasjerer i et utviklingsarbeid (Madsen i Lund et al., 2010). Skolelederen må ha innsikt i hvordan kunnskap skapes (Krogh et al., 2007), og forstå betydningen av utviklingskraften i en lærende

Det handler om å lære!

organisasjon (Senge, 2004). Skal utviklingsarbeid og lærernes læring vektet som viktig i skolens kamp mot å høyne elevenes læringsnivå må skolelederen våge å sette i gang en kurs- og kulturendring.

Ved å se på mine funn opp mot teori, problemstillinga og mine tre forskningsspørsmål, har jeg kommet fram til følgende konklusjon. De fleste lærere har et sterkt ønske om å holde seg oppdatert, følge med i tiden og skape en undervisning som gir læring for elevene. Etter- og videreutdanning og faglig oppdatering er mange læreres drøm. Gode dagskurs engasjerer og gir glød der og da, og deling av praksiserfaring gir ettertanke og refleksjon. Alt dette er greit, men det kan se ut som om mange lærere har lite bevissthet rundt det at de selv må øve og reflektere mange ganger, skal det nye bli automatisert. Det kan se ut som om det er liten læringsbevissthet på det at ny teori og deling av praksiserfaring begge er brobyggere inn i morgendagens undervisning. Denne læringsbevisstheten må skolelederen selv eie, og forfekte inn til skolens mange aktører. Sammen bygger vi en skolekultur og sammen skaper vi resultater, på godt og vondt. Et viktig ledelsesperspektiv er at vi er i en læringsprosess der vi vet at vi ikke kan alt, men der vi søker stadig å bli bedre (Krogh et al., 2007). Organiserer skolelederen erfaringsdeling og tid til faglig oppdatering, vil lærerne gis mulighet til selv å forske på og søke etter å forbedre egen praksis.

Møte med eleven er lærerens viktigste treningsarena i praktisering av nytt utviklingsarbeid. Derfor må utviklingsarbeidet ha tilknytning til undervisningsarbeidet, slik at lærerne opplever det meningsfullt å forbedre praksis. Det er viktig at utviklingsarbeidet blir tatt ned fra teorinivået, og bearbeidet slik at det kan tas i bruk i klasserommet. Her blir også det med læringsbevissthet aktuelt, da læreren må skjønne at dette nye ikke blir en del av egen verktøykasse før han har satt seg skikkelig inn i det, øvd flere ganger og automatisert det. I øvingsfasen er det både krevende og problematisk, og nettopp ved at skolelederen legger opp til erfaringsdeling, så sier han at dette nye skal lærerne inn å prøve ut. Lærere har ofte hatt få arenaer der de kan vise fram egen praksis, og det å få respons og tilbakemelding på eget arbeid fra kollegaer, gir energi til videre utprøving. Skolelederen må legge til rette for slike møteplasser, der refleksjon og taus kunnskap kan komme til uttrykk i erfaringsdelingen. Sammen må skolelederen og lærerne skape en kultur der de lærer å påvirke hverandre positivt. Utvikler vi skolen innenfra kan skoleledelsen jobbe med pedagogisk ledelse ut fra et relasjonelt perspektiv (Fuglestad & Lillejord, 2005), der alle jobber bevisst med læringskulturen i skolen. Ledelsen og de ledende trekkes aktivt med i utviklingen av å skape en skole med fokus på læring. Nettopp gjennom kunnskapsdeling i skolefellesskapet kan "taus

Det handler om å lære!

kunnskap” deles, og ny kunnskap utvikles i fellesskapet (Steen-Olsen & Postholm, 2009). Når ”taus kunnskap” deles vil denne delingskulturen gi skolen en mye sterkere læringskultur der det ”å gjøre hverandre gode” kan gi elevresultater.

Læringsbevissthet hos alle aktører er nøkkelord i min oppgave, og hvordan skolelederen kan stimulere den enkelte lærers læring blir et viktig spørsmål. Krogh, Ichijo og Nonaka, (2007) kommer inn på at kunnskap kan skapes, men ikke ledes, og at effektiv utveksling er avhengig av konteksten den utvikles i. Irgens (2007) hevder at det kreves profesjonskunnskap for å være troverdig blant pedagoger, så skolelederens rolle er viktig, krevende og innholdsrik. Lund (2010) hevder at det kun er praktikerne som kan endre praksis, og Tiller (1990) sin kenguruskole med hopp i alle retninger, gir ikke næring til utvikling bygd på kunnskap om ståsted, visjon og retning. I en travel hverdag er det lett å hoppe på den løsningen som i øyeblikket ser best ut, men ved å minne hverandre på om at ”helbredelsen kan være verre enn sykdommen (...) og at hurtigere er langsommere” (Senge, 2004, s. 68 - 70), kan kanskje dagens avgjørelser bli til gagn i framtida.

Dagens skole har vi både meninger og oppfatninger om, men morgendagens skole kjenner vi ikke. Fellesnevneren er at skolen skal utdanne elever slik at de mestrer det samfunnet og de utfordringer framtiden vil kreve. Skolen skal i dag utdanne barn til jobber som fremdeles ikke eksisterer. Det er et utfordrende og spennende perspektiv. Skal skolen lykkes med dette, tror jeg at utviklingsarbeid i skolen må få en enda viktigere rolle. Skoleledelsens pedagogiske ledelse, lærernes læring og læringsbevissthet hos alle aktører vil være viktige faktorer for å lykkes. Ordninger med etterutdanning og videreutdanning som løfter enkeltlærere vil bli viktig og berikende, og påfyll eller etterutdanning en dag i uka eller hvert tiende år hadde vært en drøm. Likevel vil dette bli fag- eller pedagogikkutdanning som kanskje kun kommer enkeltlæreren til gode. Det å heve nivået på hele kollegiet, bør skje gjennom systematisk prioritering og vektning av skolens utviklingsarbeid. Som skoleleder 1 uttrykte det: *”Utviklingsarbeid har i mange år lidd under at det ikke har vært skikkelig nok”*. Skolelederen kan gjennom systematisk organisering av skolens utviklingsarbeid, sette av tid til faglig oppdatering, og lage arenaer for erfaringsdeling og refleksjon der drøfting av teori og felles begrepsforståelse gis prioritet. Han kan organisere kollegalæring ved observasjon, og etterspørre praksis ved klasseromsbesøk med påfølgende arena for erfaringsdeling. Den gode praksis må fram i lyset, der skolekulturen bygger på et fellesskap der alle får og alle gir. Det må snakkes høyt om at det ikke er greit ”at noen står igjen på perrongen”(Madsen i Lund et al., 2010). Først da har vi mulighet til å finne ut noe om hvorfor enkelte opplever

Det handler om å lære!

utviklingsarbeid som meningsløst. Det å utvikle en delingskultur der læringsbevissthet og deling av taus kunnskap er skolens grunnmur, gjør at vi sammen kan utvikle en lærende organisasjon der alle aktører ser på seg selv som kunnskapsmedarbeidere. De vet hva det betyr å skape kunnskap (Krogh et al., 2007). Ingen lærebok eller bruksanvisning kan romme all den tause kunnskapen en organisasjon sitter inne med. Først den dagen vi skjønner at dette er suksessfaktoren for vår skoles utvikling, kan den begynne å virke. Omsorg er viktig for kunnskapsutvikling og støttende relasjoner gir tillit. Skaperkulturen vokser der omsorgsfulle relasjoner dominerer (ibid.). Gjennom nettverksbygging i kommunen eller interkommunalt, der fagpersoner fra høyskoler eller universitet blir støttespillere i skolens utviklingsarbeid, kan konstruktiv brobygging skje mellom teori og praksis. Læring betyr å forandre sin tankegang og kunnskap, og læringsbevissthet kan skapes der skolen som organisasjon mestrer å fostre gjensidig vekst slik at spredning av ny kunnskap kan oppnås (Senge, 2004; Krogh, et al., 2007). Som Senge (2004) uttrykker det så godt:

En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den. Som Arkimedes sa: ”Gi meg et fast punkt, og jeg skal flytte jorden”. (Senge, 2004, s. 18)

Tittelen på min masteroppgave er hentet fra Kine Hellebust sin sang: ”Det handler om å leve”. Virkelig læring handler om hvordan det er å være menneske (Senge, 2004), og derfor blir Inge Eidsvåg (2005, s. 213) sine ord en god oppsummering på hva jeg har lært med dette arbeidet:

Gå ikke foran meg, jeg henger kanskje ikke med.

Gå ikke bak meg, jeg finner kanskje ikke veien.

La oss gå sammen.

Litteraturliste:

Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Bjørnsrud, H. (2010). *Om skoleledere og – læreres - læring i Kunnskapsløftet*.

www.idun.no/ts/npt/2006/06/om_14.09.10

Bjørnsrud, H., Monsen, L. & Overland, B. (2006). *Utdanning for utvikling av skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3rd ed. London: Sage.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.

Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: Cappelen.

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (1996). Development work research as educational research. Looking ten years back and into the zone of proximal development. *Nordisk Pedagogikk*. Vol 16 nr. 3, side 131-143.

Engeström, Y. (1999). Introduction. I Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamäki (red.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, pages 1-18.

Fuglestad, O.L. & Lillejord, S. (red.)(2005). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Grøterud, M. & Nilsen, B.S. (1998). *Effektive skoler – effektiv undervisning? Et spørsmål om verdier*. Oslo: adNotam – Gyldendal.

Grøterud, M. & Nilsen, B.S. (2005). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hoel, T.L., Engvik, G. & Hanssen, B. (red.) (2010). *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jensen, R. (2008). *Læring og Vurdering (LOV)*. Virksomhetsvurdering – et innspill til vurdering i skolen. Delrapport 1: Validering og funn. Halden: Høgskolen i Østfold.

Jensen, R. (2011). *... om å sette læring i system. Om læring, dokumentasjon og kvalitet i skolen* (Under utgivelse).

Krogh, G.V., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2007). *Slik skapes kunnskap*. Oslo: N.W. Damm & Søn.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Leontjev, A.N. (1981). The problem of Activity in Psychology. I J.V. (Wertsch, (red.) *The Concept og Acitivity in Soviet Psychology* (s. 37-71). Armonk: M.E. Sharpe, Inc, pages 37-71.

Lie, S., Kjærnsli, A., Roe, A. & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo, ILS.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

Det handler om å lære!

Lund, T., Postholm, M.B. & Skeie (red.) (2010). *Forskeren i møte med praksis*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Madsen, J. (2007). *"Vi snakker liksom bare, men gjør ikke noe med det"* Forpliktende, forskende samarbeid i skoleutvikling. Avdeling for Ph.d.grader. Det samfunnsvitenskaplige fakultetet. Institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Universitetet i Tromsø.

Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L. & Aasland B. (red.)(2009). *Kvalitet i skolen – forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse – om ledelsesoppgaven og relasjonene i uddannelsesinstitusjoner*. København: Børsens forlag.

Møller, J. & Sundli, L. (2007). *Læringsplakaten, skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Postholm, M.B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnologi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rienecker, L. & Jørgensen, P.S. (2007). *Den gode oppgaven – håndbok i oppgaveskriving på universitetet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ringdal, K. (2009). *Enhet og Mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

Senge, P.M. (2004). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Steen-Olsen, T. & Postholm, M.B. (red.)(2009). *Å utvikle en lærende skole – Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Det handler om å lære!

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen*. Oslo: Gyldendal.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (2004). Biologiske og sociale faktorer i opplæringen. I. G. Lindqvist (red.), *Vygotskij om læring som utviklingsvilkår*. Århus: Klim.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek A/S.

Wahl, B. (2010). *Kvalitet i skolen, utopi eller oppnåelig virkelighet? En fenomenologisk studie av hvordan skoleledere og skoleeiere opplever at samarbeid påvirker kvalitet i skolen*. Master i skoleledelse. Trondheim: NTNU, Program for lærerutdanning.

Øyum-Jakobsen, K. & Røttereng, H. (2008). *Skolen som organisasjon - Eksamensbesvarelse Modul 3 ved NTNU*.

PowerPoint presentasjoner:

Aasen, P. (2008) *Ledelse og kvalitet i skolen: Kompetanse og kompetanseutvikling i norsk skole*: Stjørdal 7. mars 2008.

Irgens, E.J. (2011). *Fra problemstilling til masteroppgave*. NTNU 4. mars 2011.

Lund, T. (2011). *Vurdering FOR læring. Læringsstruktur i dialogkonferansen*. Trondheim 28. januar 2011.

PWC, PricewaterhouseCoopers. *Kompetanseutvikling for skoleledere Gauldalsregionen*. Samling 7: ”Endringsledelse – endringsberedskap. Helhet og sammenheng”: 22. og 23. januar 2008.

Liste over vedlegg:

- Vedlegg 1: Begrunnelse for valgte vedlegg
- Vedlegg 2: Brev til mine informanter
- Vedlegg 3: Info om intervjuguidens hovedspørsmål
- Vedlegg 4: Intervjuguide – lærere
- Vedlegg 5: Intervjuguide – skoleledere
- Vedlegg 6: Oversikt over informantene i mitt datamateriale
- Vedlegg 7: Figur 1: Aktivitetssystemet Engeström (1987)
- Vedlegg 8: Eksempel på meningsfortetting i fasen åpen koding
- Vedlegg 9: Eksempel på meningsfortetting i fasen aksial koding
- Vedlegg 10: Meningsfortetting av forskningsspørsmål 1
- Vedlegg 11: Meningsfortetting av forskningsspørsmål 2
- Vedlegg 12: Meningsfortetting av forskningsspørsmål 3
- Vedlegg 13: Kategoriene under åpen- aksial og selektiv koding
- Vedlegg 14: Figur av den konstante komparative analysemetoden
- Vedlegg 15: Læringsløyfa (Jensen, 2011)
- Vedlegg 16: Observasjonsskjema i undervisningskvalitet og struktur (Jensen, 2011)

Vedlegg 1: Informasjon om og begrunnelse for valgte vedlegg.

Empirien i min masteroppgave er knyttet til Nydalsskolen, og informantene mine er mennesker jeg kjenner og vet om, selv om de ikke er omgangsvenner. For at jeg skal belyse min subjektivitet best mulig, velger jeg å legge med informasjon knyttet til intervjuarbeidet, og eksempel på to av fasene i tolkingen av mine data. Jeg har transkribert 92 sider fra mine 9 informanter. I tolkningsprosessen fikk hver informant en egen fargekode, og deretter ble alle besvarelser under samme spørsmål fra lærerne og fra skolelederne satt i dokument under hvert intervju spørsmål. Siden mange hadde svart utfyllende og også mer enn selve spørsmålet tilsa, kopierte jeg opp og klippet ut alle utsagnene. Disse ble så sortert under de 31 åpne kodene som dukket opp. Med som vedlegg er derfor bare eksempel tatt med for å belyse prosessen.

To vedlegg er en oversikt over overskriftene som utkrystalliserte seg i åpen, aksial og selektiv koding gjennom ord og konstruert figur, og de to siste er ”læringsløyfa” og ”observasjonsskjema i undervisningskvalitet og struktur” (begge utformet av Roald Jensen, 2011) som det blir referert til i både teori og i empiri.

Vedlegg 2: Brev til mine informanter

Torunn Haugen

7340 Oppdal

Oppdal 20.10.10

Til lærere i Nydalsskolen

Forespørsel om datainnsamling til mastergradsarbeid med tittelen

”Det handler om å lære”



Min bakgrunn:

Jeg har praktisert som lærer fra 1985, og har fram til 2006 arbeidet som kontaktlærer. Etter at jeg startet som inspektør i 2006, har tanker rundt lærernes læring opptatt meg mer og mer. Jeg startet på Master for skoleledelse ved NTNU høsten 2007, og er nå inne i mitt fjerde år hvor jeg skal skrive masteroppgaven.

Veileder:

Tove Steen-Olsen ved HIST er veileder for prosjektet. Mine planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet og blir fullt ut støttet av veileder.

Hovedfokus i forskningsarbeidet:

Med ei fartstid på over 20 år i klasserommet har jeg alltid sett på læreren som elevenes viktigste ressurs for læring. Spørsmål som hva virker i undervisning og - hvordan skape undervisning som gir læring har alltid opptatt meg. Det jeg ønsker å undersøke i mitt mastergradsarbeid er:

Det handler om å lære!

- Hvordan lærer lærere som er i praksis?
- Hva er skolelederens rolle i lærernes læring?

I mastergradsarbeidet tenker jeg å benytte kvalitativ metode og gjennomføre intervju med lærere og skoleledere. Jeg håper også å kunne få bruke skriftlig materiale fra enkeltlærere der de har reflektert over egen praksis. Intervjuene vil gjennomføres før og etter jul, og jeg kommer tilbake for å avtale nærmere om tid og sted. Samtidig med at jeg intervjuer ønsker jeg å samle inn tilgjengelig skriftlig materiale på skolene.

Hensikten med mastergradsprosjektet:

Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere som er i praksis ser på sin egen læring og på den muligheten de har til utvikling og refleksjon over egen læring. Jeg vil også undersøke hvilken betydning skolelederne har for lærernes læring.

Ønsker du å hjelpe meg ved å delta i dette forskningsprosjektet vil naturligvis alle intervju og alt skriftlig materiale bli fullstendig anonymisert, og du kan trekke deg fra prosjektet underveis hvis du ikke ønsker å fullføre. Som mastergradsstudent er jeg forpliktet til å overholde lovfestede forskningsetiske retningslinjer. Du har også mulighet til å få tilgang til egne besvarelser underveis i arbeidet og endelig sluttprodukt vil bli presentert til skolene.

Dette brevet sender jeg til flere av dere som er lærere i Nydalsskolen, og håper at det er mange som kan tenke seg å hjelpe meg.

Send gjerne svar tilbake på e-post så hører du nærmere fra meg.

Hilsen Torunn Haugen

torunn.haugen@oppdal.kommune.no

Vedlegg 3: Intervjuguidens hovedspørsmål

Til lærere

Navn: _____

Tema: Betydningen av utviklingsarbeid i skolen

Innledningsspørsmål:

1. Fortell litt om deg selv og din egen bakgrunn som lærer.
2. Hva er dine umiddelbare tanker om god undervisning?

Utviklingsarbeid:

3. Hva er dine umiddelbare tanker knyttet til utviklingsarbeid?

Faglig ajourføring:

4. Hvilke tanker har du om faglige oppdatering?

Erfaringsdeling:

5. Hva legger du i begrepet delingskultur?

Undervisningsarbeid:

6. Hva er dine umiddelbare tanker knyttet til forholdet mellom utviklingsarbeid og undervisning?

Avsluttende spørsmål:

Er det noe du vil legge til eller utdype nærmere før vi avslutter?

Vedlegg 4: Intervjuguide – lærere

Til lærere

Navn: _____

Tema: Betydningen av utviklingsarbeid i skolen

Innledningsspørsmål:

7. Fortell litt om deg selv og din egen bakgrunn som lærer.
8. Hva er dine umiddelbare tanker om god undervisning?
 - a. Beskriv så detaljert som mulig en dag du går heim med den gode følelsen. Hva har skjedd en slik dag?
9. Kan du beskrive en situasjon som innebar verdifull læring for deg selv?

Utviklingsarbeid:

10. Hva er dine umiddelbare tanker knyttet til utviklingsarbeid?
 - a. Beskriv et utviklingsarbeid du opplevde som vellykket og hvorfor du opplevde det som vellykket.
 - b. Beskriv et utviklingsarbeid du opplevde som mislykket og hvorfor du opplevde det som mislykket.
 - c. Er det stor interesse for å delta i utviklingsarbeid ved din skole?
 - d. Hvordan kan du utvikle din egen læring gjennom slikt arbeid?

Faglig ajourføring:

11. Hvilke tanker har du om faglige oppdatering?
 - a. I hvilke situasjoner kjenner du behov for påfyll av ny kunnskap?
 - c. Hva trenger du selv av påfyll for å være faglig oppdatert?
 - d. Hva gjør du for å realisere dette?
 - e. På hvilken måte stimulerer og tilrettelegger skoleledelsen for faglig oppdatering?

Det handler om å lære!

Refleksjon og erfaringsdeling:

12. Hva legger du i begrepet delingskultur?

- a. Hva betyr tid til felles refleksjon og erfaringsdeling for din egen læring?
- b. Hvilken nytte har du av erfaringsdeling og kollegaobservasjon i din egen praksis?
- c. Har du eksempler på erfaringer fra utviklingsarbeid der du lærte noe nytt som du seinere har tatt i bruk?
- d. Hvordan spres nye kunnskaper og gode tips ved din skole?

Undervisningsarbeid:

13. Hva er dine umiddelbare tanker knyttet til forholdet mellom utviklingsarbeid og undervisning?

- a. Hvordan påvirker utviklingsarbeid din egen undervisning?
- b. Brukes erfaringer fra utviklingsarbeid jevnlig i din egen praksis?
- c. Hvilke tanker har du om forholdet mellom din egen læring og elevenes læring?

Avsluttende runde:

Kan du avslutningsvis si noe om hvilke tanker du har om hva som skal til for at resultatet av et utviklingsarbeid skal opprettholdes i din egen praksis?

Er det noe du vil legge til eller utdype nærmere før vi avslutter?

Vedlegg 5: Intervjuguide – skoleledere

Til skolelederne

Navn: _____

Tema: Betydningen av utviklingsarbeid i skolen

Innledningsspørsmål:

14. Fortell litt om deg selv og din egen bakgrunn.

15. Hva er dine umiddelbare tanker om god undervisning?

- a. Beskriv så detaljert som mulig en dag du går heim med den gode følelsen. Hva har skjedd en slik dag?

16. Kan du beskrive en situasjon som innebar verdifull læring for deg selv?

Utviklingsarbeid:

17. Hva er dine umiddelbare tanker knyttet til utviklingsarbeid?

- a. Beskriv et utviklingsarbeid du opplevde som vellykket og hvorfor du opplevde det som vellykket.
- b. Beskriv et utviklingsarbeid du opplevde som mislykket og hvorfor du opplevde det som mislykket.
- c. Er det stor interesse for å delta i utviklingsarbeid ved din skole?
- d. Hvordan utvikles skolens læring gjennom slikt arbeid?

Faglig ajourføring:

18. Hvilke tanker har du om faglige oppdatering?

- a. I hvilke situasjoner kjenner du behov for påfyll av ny kunnskap?
- f. Hva trenger du selv av påfyll for å være faglig oppdatert?
- g. Hvordan kan du påvirke lærernes faglige oppdatering?
- h. På hvilken måte tilrettelegger ledelsen for at lærerne skal være faglig oppdatert?

Refleksjon og erfaringsdeling:

19. Hva legger du i begrepet delingskultur?

- a. Har tid til felles refleksjon og erfaringsdeling noe å si for lærernes læring?
- b. Hvilken nytte kan erfaringsdeling og kollegaobservasjon ha i lærernes praksis?
- c. Har du eksempler på resultater og kunnskaper fra utviklingsarbeid som seinere har blitt tatt i bruk ved skolen?
- d. Hvordan spres nye kunnskaper ved din skole?

Undervisningsarbeid:

20. Hva er dine umiddelbare tanker knyttet til forholdet mellom utviklingsarbeid og undervisning?

- a. Hvordan påvirker utviklingsarbeid lærernes undervisning?
- b. Brukes erfaringer fra utviklingsarbeid jevnlig i lærernes praksis?
- c. Hvilke tanker har du om forholdet mellom lærernes læring og elevenes læring?

Avsluttende runde:

Kan du avslutningsvis si noe om hvilke tanker du har om hva som skal til for at resultatet av et utviklingsarbeid skal opprettholdes i skolens daglige praksis?

Er det noe du vil legge til eller utdype nærmere før vi avslutter?

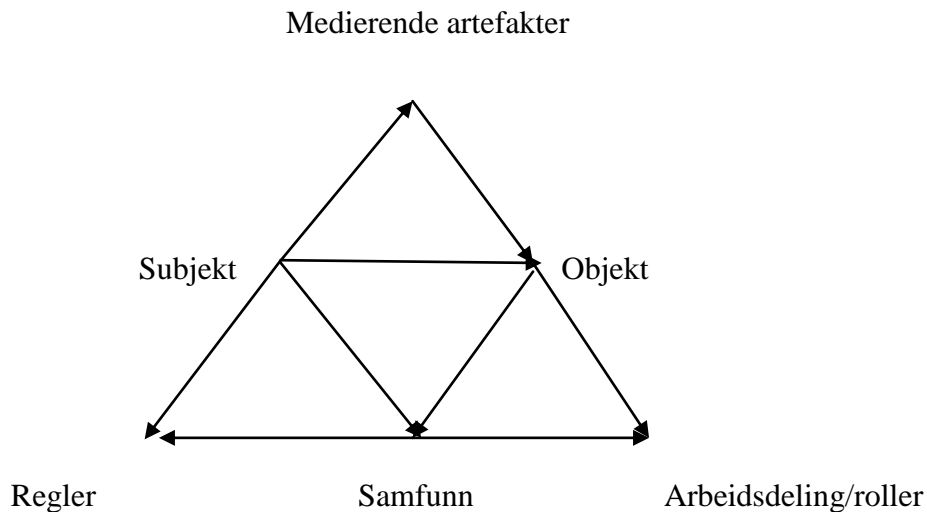
Vedlegg 6: Oversikt over informantene i mitt datamateriale

Informantene i min empiri

Jeg har intervjuet to skoleledere og syv lærere fra tre ulike skoler. Skolelederne er begge menn, men vil bli lett å kjenne igjen hvis jeg bruker alder og skolestørrelse. Derfor benevnes de her kun som skoleleder 1 og skoleleder 2. Lærerne benevnes i teksten med tall og her i tillegg med kjønn og alder.

- Skoleleder 1
- Skoleleder 2
- Lærer 1 – kvinne 62 år
- Lærer 2 – kvinne 40 år
- Lærer 3 – kvinne 38 år
- Lærer 4 – kvinne 54 år
- Lærer 5 – kvinne 50 år
- Lærer 6 – mann 27 år
- Lærer 7 – kvinne 60 år

Vedlegg 7: Aktivitetssystemet til Engeström (1987)



Figur 1: Aktivitetssystemet Engeström (1987)

Medierende artefakter = utviklingsarbeid

Subjekt = rektor og lærere

Objekt = bruk av utviklingsarbeid inn i undervisningen (utbytte)

Regler = alle skal bruke kriterier i egen vurderingspraksis

Samfunn/fellesskap = lærerkollegiet på skolen (møteplasser)

Arbeidsdeling/roller = team eller tinn på egen skole

Utbytte/resultat = lærernes økte læringsbevissthet i tilegnelsen av ny kunnskap

Det handler om å lære!

Vedlegg 8: Eksempel på meningsfortetting i fasen åpen koding

| Lærere – videreutdanning | Skoleledere – videreutdanning |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Krevende når du har full jobb – det må gis økonomisk kompensasjon eller tid – flere interesserte hvis det blir gitt bedre vilkår/muligheter – f. eks. fri hver torsdag til etterutdanning – sabbatsår hvert 10. år • Det blir mindre og mindre av ildsjelene og idealistene som ser at vi må etterutdanne oss og videreutvikle oss selv for å få til utvikling • Matematikk – radbrekking av spiralprinsippet – læreboka har så lett for å bli styrende – det er for lettvint • Må kurses over år – som å ta en utdanning – innleveringer – tilbakemeldinger – lært noe! • Gjennom etterutdanning får du tak på ting • Lært mye når jeg har studert sammen med andre kollegaer – skriver oppgave sammen – diskuterer faglitteratur – faglig påfyll – det er utviklingsarbeid • Videreutdanning gav knagger å henge ped.- en på. • Ro rundt lesing av faglitteratur • ½ årsenhet på to år – da blir man ikke så sliten • Praktisk rettet samtidig som du kan øve sammen med | <ul style="list-style-type: none"> • Fra lærer til rektor tre fra Nydal den gangen • I min første del av lederutdanningen var økonomi fraværende. Det handler om så styre lønna rett, og så går resten ut på å si nei når det trengs • Stort ansvar mht penger – men vi har gode støttefunksjoner på Rådhuset. Står ikke alene. • Når vi går inn i store prosjekt bør ledergruppa starte litt i forkant slik at de kan få godt med påfyll • Personer på skolen som tar videreutdanning – viktig at vi tilrettelegger slik at hun klarer studiet • Hvis det er en doktor som kan mye om hjertet og så er du selv allmennlege, - da er det naturlig å bruke hans kompetanse. Slik er det med vurdering også. • Har man kompetansen og gløden i ledergruppa så bruker vi den. |
| Lærere – fagstoff | Skoleledere – fagstoff |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ikke som sengelektyre • Bruker mer tid enn arbeidstida mi tilsier • Ikke pes å lese fagstoff – kort tid siden videreutdanning • Mange synes det er en bøyg å sette seg ned med ei fagbok – da blir denne boka arbeidet mitt og dette gjør jeg da slettes ikke utenom bunden arbeidstid • Leser Utdanning • Min plikt som yrkesaktiv å følge med i det som skjer | <ul style="list-style-type: none"> • Hvor er det behov for teori i bunnen? • Med litt mer ny teori kanman gjøre seg flere tanker • Statistisk sett leser lærere veldig lite selv • Men de er opptatt av å være i utvikling • De kan komme med kritiske spørsmål og det er lov! • Boka fra Slemmen ble interessant. Jeg plukker ut tema – sentrale ting sammen med teamlederne – hva vi tar fatt i. • Har tro på det praksisnære • Gi noen oppgaver heime, men de kan ikke være for omfattende – ikke for mye det vi legger til i den ubundne tida deres |
| Lærere – kurs | Skoleledere – kurs |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dagskurs og slik • Matte- kurset fikk meg til å reflektere – dette har elevene godt av å jobbe med – begynt med dette nå • Matnyttige og konkrete ting • Mange innfallsvinkler vi ikke tenker på • Ledelsen imøtekommende til kurs og permisjon • Fri vikar til etterutdanning • Ta i bruk det du lærte med en gang • Flere på kurs samtidig - drar lasset sammen • Holder ikke med en kursdag og så legge det bort • Dagenes for og etterarbeid er så krevende at da må det være et godt kurs skal jeg ønske å delta. • Må være selektiv i kursvalg • Viktig med kursing i det vi holder på med • Ulike måter å lære på - mye har skjedd her | <ul style="list-style-type: none"> • Noe felles kursing – lærere på ulike kurs • Noen forteller hva de har vært på. Det spørs hva det er. • Gode kursholdere i vurderingsarbeidet • Erfaringsutvekslinga bli en del av den faglige oppdateringa – den må vi legge til rette for • Kurs om ”Asbergers” så vil de lærerne som er inne i klassen følge ekstra godt med • Roald Jensen sitt opplegg – mye læring her hvis vi gjør det på rett måten – ledelsen inn å styre • Ledere forskjellige strategier. Har lærere lyst til å lære mer da synes jeg det er greit. • Felles seminar for alle rektorene der vi hadde behov for å bli enige om mandat og kjøreregler. Hvordan vi behandler saker og hvordan vi skal opptre ovenfor hverandre |
| Lærere – på skolen | Skoleledere – på skolen(e) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Få situasjoner lærere må prestere overfor kollegaer – få mer tro på oss selv • 3. trinn og trappa – knallbra • Storyline – periodevis – tenker ikke over hvor lærte jeg dette? • Du kan gjøre nye grep – trenger ikke jobbe i hjel deg for å gjøre noen grep. | <ul style="list-style-type: none"> • Det må angå dem • Vi prøver å ha minst mulig hvis vi vet det ikke angår mange • Snakker litt om forskning – ser kanskje ikke at vi har bruk for dette her neste dag - likevel viktig for skolen • Må tilrettelegge og prioritere den tida vi har på skolen først og fremst |

Det handler om å lære!

Vedlegg 9: Eksempel på meningsfortetting i fasen aksial koding

| | Deltakelse i utviklingsarbeid | Lærernes læring | Skoleleders bruk av pedagogisk utviklingsarbeid for å fremme lærernes læring |
|--|--|--|--|
| L Æ R I N G S A R E N A | <p>Utviklingsarbeid</p> <ul style="list-style-type: none"> Matnyttig – relevant – nødvendig – eierforhold Endringsbehov – refleksjon – Kort mellom teori/praksis, planlegging og praksis Gode rutiner – rydde tid – piskes litt – frister Videre forbi snakkestadiet – hente inn fagfolk Legge fram – se – lære av hverandre – innsats selv Samhandlingsglimt – løfter sammen Prøve og feile – justere underveis – endre Utviklingsorientert og løsningsorientert Utviklingsarbeid og sammenhengen mellom lærerrolla og vår egen utvikling <p>Undervisning</p> <ul style="list-style-type: none"> Levendegjøre stoffet – litt krydder – gjort det jeg hadde tenkt Ikke endring hvis vi ikke vil selv | <p>Utviklingsarbeid</p> <ul style="list-style-type: none"> Gjøre noe med egne tanker om egen underv. Teori som skal rett ut i praksis Initiert av lærerne Observasjon er lurt Tid til å feste seg – indre motivasjon Ledelsen er interessert i å tenke sammen med oss Bra med utviklingsarbeid – ellers så hadde vi sovnet i det vi holder på med <p>Undervisning</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Fanget noe og ser de er med – traff – går opp et lys</i> <i>Ser når ungene tenker – de må vekkes</i> <i>Respons – engasjement – verdt å lære</i> <i>Tilpasse det til hele ungen – unger lærer ulikt</i> <i>Ta med oss det vi vet fungerer</i> <i>Møte mellom lærer og elev – elev og fagstoff – respekt fra begge – møtes i læring – nesten magisk</i> Legge fram stoffet slik at de er med – magisk – lærerens medisin Jobbe i team – får til dette møtet – du får vekt dem Kan ditt fag – godt forberedt Jobbe sammen om dette – ikke galt med ungen, utfordringen ligger i denne settingen her Det sitter i ryggstøylene God undervisning er nesten magisk Varierte metoder og variert undervisning Ha fagstoffet under huden selv | <p>Utviklingsarbeid</p> <ul style="list-style-type: none"> Ros – kultur for å påvirke hverandre positivt Se dem i undervisningsarbeidet – sett og hørt Tett sammenheng mellom undervisningsarbeid og utviklingsarbeid Nytteverdi – få stikkord – rett fra magen Tenke over praksis - tenke langsiktig – Ikke skifte kurs – justere Trykk over flere år – jevnlig repetisjon – etterspørre praksis – få oppgaver – ikke harelabbe Meningsfullt – smitter over på praksisfeltet Ledelsen må ha fagkunnskap på feltet Utviklingsarbeid har lidd under at det ikke var skikkelig nok <p>Undervisning</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Hvordan vi setter rammer i klasserommet</i> <i>Blanding av formidling og veiledning – flest mulig får passende undervisning</i> <i>Ser fort på ungene når vi får til god undervisning</i> <i>Engasjement i timene - fanger dem</i> God undervisning forutsetter gode lærere Lærerne bevisst på egen læring Etterspørre praksis Viktig jobb – det er det lange løp som virker Fokus på læringsstiler – vi lærer ikke likt |
| | | Deltakelse i utviklingsarbeid | Lærernes læring |
| E R F A R I N G | <p>Delingskultur</p> <ul style="list-style-type: none"> Teamsamarbeid – unne hverandre å lykkes – florerer i gode team - mest innad Skifte av team – nye folk – ulike verktøykasser Uten team – lang tid å fylle opp verktøykassa Framlegg i plenum – erfaringsdelingsmøter – forpliktelser – alle bidrar – fast tid sted referent – | <p>Delingskultur</p> <ul style="list-style-type: none"> Uerfarne lærere står i ”stormen”, mens erfarne er der og støtter uten å overta Sitte ved siden av hverandre på arbeidsrom Tilfeldige tips på ryktebørsen – snakkes i friminuttene Jobbe i landskap Skolevandring Prate med den/de du er trygg på | <p>Delingskultur</p> <ul style="list-style-type: none"> God idebank som må tas i bruk aktivt Ledelsen må skaffe delingsplasser og delingsmøter slik at det blir en snøball som blir større og større Lært noe nytt – selvtillit – rett vei – bekreftelse Noe hele skolen er med på – der folk treffes Fokus på undervisning – |

Det handler om å lære!

Vedlegg 10: Meningsfortetting av forskningsspørsmål 1

Forskningsspørsmål 1: Hvordan utvikler og oppdaterer lærerne sine kunnskaper?

| Nytt stoff – kurs - etter og videreutdanning | Lærernes læring i møtet med kollegaer | Lærernes læring i møtet med elevene |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Teori som skal rett ut i praksis • Gjøre noe med egne tanker om egen undervisning • Tid til å feste seg – indre motivasjon • Bra med utviklingsarbeid – ellers så hadde vi sovnet i det vi holder på med • Mindre og mindre av ildsjelene og idealistene som ser vi må videreutvikle oss selv for å få til utvikling • Kursing over tid – etterutdanning – får tak på ting – knagger å henge pedagogikken på • Bevare gløden og engasjementet • Ledelsen imøtekommer kurs og permisjon • Ta i bruk det du lærte med en gang – flere på kurs samtidig (en på kurs de andre ikke engasjerte) • En kursdag – det legges bort • Trenger ikke jobbe i hjel seg for å gjøre noen grep • Faguttrykk • Hente inn folk - levere noe – frister som må holdes – må piskes og presses litt • Kursdag der vi legger fram til hverandre – pes men bra • Videreutdanning – kjempebra – mangfold • Ny teknologi – IKT – Smartboard - Cleverboard • Ny kunnskap i musikkundervisninga mi • Legge til rette for mer faglig ajourføring • Faglig oppdatering hvert 10 år – hver torsdag el. | <ul style="list-style-type: none"> • Observasjon er lurt – se på andre – så undervurdert – andre yrker også - kommunikasjon – takle motgang – eier av problemet • Ledelsen er interessert i å tenke sammen med oss • Uerfarne lærere står i ”stormen”, mens erfarne er der og støtter uten å overta • Sitte ved siden av hverandre på arbeidsrom • Tilfeldige tips på ryktebørsen – snakkes i friminuttene • Gode team deler - unner hverandre å lykkes • Jobbe i landskap • Skolevandring • Prate med den/de du er trygg på • Besøke/observere/rullere inne hos hverandre – ser elevsyn – menneskesyn – andre måter å tenke undervisning på • Viktig å studere hverandres erfaringer • Planlegger bedre når du observeres • Observere gir mer læringskunnskap – moro å observere andre – så lurt det var å gjøre det slik – andre kollegaers sin praksis • Lærerobservasjoner – ubehagelig og så bra – mye læring i det • Idemyldring gjennom planarbeid • Tryggere på egen magesfølelse – handler om pedagogen • Alltid noen å spørre – avlaste hverandre • Mange måter å tenke på – mange veier til Rom • Redskapskista • Læringsløyfa og vurdering • Prosjekt 1960 – pedagogiske debatter i friminuttene • Delingskultur – mottaker i andre enden – enkelt å finne radaren • Kan ikke gå heim og skru av hjernen • Vi jobber jo så likt – lite spillerom – mindre papir • Mer tid til elevsamtalen • Nye team og nye kollegaer • Framlegg i plenum på skolen • Periodeplan – hver sin bit – bruker ikke mer tid en bundet tid – blir det det blir... | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fanget noe og ser de er med – traff – går opp et lys</i> • <i>Ser når ungene tenker – de må vekkes</i> • <i>Respons – engasjement – verdt å lære</i> • <i>Tilpasse det til hele ungen – unger lærer ulikt</i> • <i>Ta med oss det vi vet fungerer</i> • <i>Møte mellom lærer og elev – elev og fagstoff – respekt fra begge – møtes i læring – nesten magisk</i> • <i>Legge fram stoffet slik at de er med – magisk – lærerens medisin – god undervisning nesten magisk</i> • <i>Jobbe i team – får til dette møtet – du får vekt dem</i> • <i>Kan ditt fag – godt forberedt – fagstoffet under huden</i> • <i>Jobbe sammen om dette – ikke galt med ungen, utfordringen ligger i denne settingen her</i> • <i>Det sitter i ryggstøylene</i> • <i>Behandle elevene rettferdig = behandle dem forskjellig</i> • <i>Varierte metoder og variert undervisning – noe treffer en unge andre får aha opplevelser av noe annet</i> • <i>Trygghet i skolesituasjonen – lærer av ungene</i> • <i>Hva som virker - ikke virker – tørr å se og endre med erfaring – stå for noe – må være meningsfullt</i> • <i>Forstår lettere de elevene som ligner på meg</i> • <i>Dårlig følelse – ikke skyld på ungene – du er eier av problemet</i> • <i>Bruke ”trene på” som verktøy – kommunikasjon er viktig</i> • <i>Ikke før sett ungene som ressurser i forhold til undervisning – ikke vektlagt nok hvordan unger lærer</i> • <i>Slutte å si: ” Nå skal jeg lære dere” – det skal de gjøre selv – jeg skal legge til rette for læring</i> • <i>Ikke grav seg ned i feil – reflekter over det heller</i> • <i>Kritisk til egen praksis= forbedring av egen praksis</i> |

Det handler om å lære!

Vedlegg 11: Meningsfortetting av forskningsspørsmål 2

Forskingsspørsmål 2: Hvordan anvendes kunnskaper fra pedagogisk utviklingsarbeid i praksis?

| I møte med elevene | I refleksjon over egen praksis |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">Huset og kvadratcentimeter - Nå skjønner jeg meningen, og jeg skal bli snekkerDa tenkte jeg er det to stykker som har skjønt det da er det verdt detNår de er med selv og de skjønner ting med hjelp av hverandre, - at de bidrar. Det ser en selv også, hvis noen har lagt i et bra arbeid i eget hus får en større forholdt til det. Det tror jeg med ungene også. Når de er mer med på prosessen, legge de mer arbeidet i detnede på jorda, - ser nytten av det inn i hverdagen min.Mest i kommunikasjon med ungene. Arbeidet med trappa handler jo om å prate med ungene. Prøve å få ungene til å forståLikeså dette med læringsløyfa. Si til ungene i klartekst mål og hva må hver enkelt gjøre for å nå målet.de aller fleste lærer seg å lese sjø” det går helt automatisk, men det var en god del som ikke ble så gode lesere med det opplegget. Tankegangen har snudd, og det er mer tilpasning til hver enkelt elevDet er mer vanlig akseptert at vi nå kan være så ærlige mot elever og unger og hva som er dine øvingsområder. Det står det til og med på utviklingsplan. Før var det lett å skyve det over på andre ting: ”de er jo så små enda, - de har jo begynt et år tidligere på skolen, - og far hans var jo slik også”. Det er ansvarsfraskrivning! ”Vi må vente å se til mellomtrinnet”. Er det de lærerne på mellomtrinnet som skal gjøre noe med den jobben som du burde ha gjort?Det er jeg som er eier av dette problemet. Det er min elev på mitt trinn. Jeg må gidde å gjøre noe med dette.Når vi får tatt det ned og jobbet med det i teamet, og satt det ut i praksis med en gang.Matnyttig når vi tar det ned, i stedet for når vi drøfter på tvers og det blir for generelt. Slik vi holder på med vurdering nå, der noen holder på med norsk, og andre med matematikk. Planlegger det, for så å sette det ut i livet, - kanskje i løpet av 14 dager er det ut i praksis. Da er det matnyttig. Undervisningsplanlegging og refleksjonsbiten i etterkant, der du får bruke det direkte til elevene, og får satt av tid til å reflektere i etterkantDet blir ikke bare trødd nedover hodet på en. Det fungerer faktisk Ungene var så positive - de skjønne hva de skulle lære. De som skåret dårligst var de som syntes ikke de hadde bruk for trapp.Veldig realistisk til å se hvor de er, og hva de ikke får til. Ikke stigmatisering for ungene, men dette utviklingsarbeidet det har vært bra.Det vi holder på med nå synes jeg er nyttig. At vi skal gjøres bevisst på hvordan vi veileder, og hvordan vi gir tilbakemelding til unger, - og hvordan vi følger opp arbeid som skal gjøres eller har blitt gjort. Det er kjempeviktig.Ser at jeg personlig har vært flink til det, men ser at jeg har brukt mye krefter og kasta bort mye tid på det, - for jeg har gjort mye av den veiledninga som ungene burde ha fått underveis – etterpå. Vurdering av arbeid! | <ul style="list-style-type: none">mener at vi har mye mer ansvar for at ungene skal lykkes enn vi tror, vi kan si:øver jo ikke noe særlig heime, - og søstera strever hun også”. Som lærere gjør vi dette mange ganger, - og det er tøft for en lærer å stå i den rolla at jeg tror jeg må justere kursen min. Også i utviklingsarbeid er det slik.må henge med i tida, - motstanden jeg føler kan handle om at vi er så tilfreds med der vi er, der vi står i dag, der det er trygt for oss.Tror at god forberedelse er nøkkelen. Du må ha et mål. God undervisning -læringsløyfa er genial, målene kommer tydelig fram, - ikke bare på arbeidsplan, men også på tavla.Faktisk har jeg tenkt at vi skal lære noe nå. Vi skal lære dette her.Alt dette som gjør at du forandrer på ting som ikke har vært helt bra det er utviklingsarbeidDet å få det inn på riktig spor igjen, inn på skinnegangen igjen, små ting som gjør at ting går i riktig retning, det er jo utviklingsarbeidNår du føler et behov for at dette må vi gjøre noe med, forandre på, - har et behov for det, - så blir det så naturlig.Et hvert utviklingsarbeid må du skjønne poenget med: ” He - skal jeg gjøre det der”? Det må være noe du har behov for å forandre på eller forbedre i undervisninga di.Det har vært fryktelig godt lagt opp, og at det er satt krav om det skal være gjort til da og da. Det tvinger fram utviklingsarbeid. Jeg tror det er nødvendig ellers ville mange ha stagnert.Det ligner jo på noe vi har gjort før, det går vel over igjen”. Det at vi har hørt noe om det før, det er utviklingsarbeid det, for det er satt i systemMer elevansvar. De må delta aktivt for å lære seg, og som Randi sa da hun observerte meg. Du må slutte å si: ”Nå skal jeg lære dere”. Det sa jeg så ofte! Jeg skal lære dere, men det er ikke jeg som skal gjøre det – det skal de gjøre selv. Jeg skal legge til rette for at de skal tilegne seg den nye kunnskapen. Hvis ikke blir ungen helt layback. Det er nesten som å vanne blomster, bare fyller på – obs så kan de det. Det er to helt forskjellige måter å tenke på. Ungen må gjøre en innsats selv for å lære det i motsetning til at læreren bare fyller det på.Denne jobben er krevende og du må trene på ting som du synes er ubehagelig. Det er vel det utviklingsarbeidet jeg føler har mest fokus på matnyttige ting, og som har relevans til hverdagen. Og som har ungene å gjøre slik at det er elevmedvirkning, det synes jeg er det mest givendeViktig før neste prosjekt, hva vi må endre. I matteøkta i dag sier en kollega. ”Jeg tror jeg må bli litt flinkere til å ta med denne kriterietrappa inn i hver økt. Slik at vi ikke bare presenterer den med det samme vi henger den opp”. Det at vi begynner å snakke slik sammen, |

Det handler om å lære!

Vedlegg 12: Meningsfortetting av forskningsspørsmål 3

Forskningsspørsmål 3: Hvordan kan skolelederen stimulere den enkelte lærers læring?

| Skaffe arena | Skaffe tid | Se og etterspørre praksis | Kommunikasjon med enkeltlærere |
|--|---|---|--|
| <p>Det er så få situasjoner vi læreren må prestere overfor kollegaer. Akkurat som det var med de eksterne sensorene. Det var en spenning som jeg ikke har kjent på og følt på flere år. Herlig følelse, og slik tror jeg det er når vi skal legge fram ting også. Vi må få litt mer tro på oss selv. Det jeg og mitt trinn har gjort Det 3. trinn la fram om trappa si. Det var knall bra. Hvorfor dra på kurs om dette emnet? Vi har jo så mye gode folk innenfor huset. Da skjer det framdrift. ”Dette skal jeg prøve”.</p> <p>Vi har hatt en del før. Der var det første til fjerde og femte til syvende sammen. Da hadde vi ganske jamt hvert trinn som kom med ei problemstilling som vi skulle drøft og lese oss opp på. Husker ikke tema akkurat nå, men når vi hadde møtetid så tok de som hadde det temaet og la fram ett eller annet, og så hadde vi drøftinger rundt bordet etterpå. Jeg synes det er spennende å drolle rundt ting, reflektere, - syntes det var veldig ok.</p> <p>Se på andre lærere. Det er så undervurdert. Zippy - kurset nå. Hvor mye du lærer om menneskesyn, elevsyn, andre måter å tenke organisering på, tenke undervisning på</p> <p>Det med delingskultur. Tror vi har mye å lære fra andre yrker også jeg da. Fra andre som jobber med unger og med folk.</p> <p>Kommunikasjon som handler om arbeidsmiljø, - samarbeid med pårørende. Jeg er alene på disse kursene. Ikke stor tanke rundt at vi lærerne har noe å lære av andre yrkesgrupper. Det er bare jeg og helsepersonell på slike kurs,</p> | <p>Mye mer positivt nå når vi har sittet med vurderingsarbeidet denne høsten. Fornemmer mye bedre stemning rundt utviklingsarbeidet</p> <p>Tror innerst inne at vi er interessert i å delta, men så er det dette med tida, - og hverdagen sluker oss. Det er så mye jeg ville brukt tid på, - å undersøke på nettet sette seg inn i ting. Døgnnet skulle hatt flere timer.</p> <p>Jeg har fulgt mer med i bladet utdanning, og det er veldig bra at vi må sette oss ned og høre på det dere tenker på. <u>Vi må drive med utviklingsarbeid</u> ellers kunne vi holdt på der vi holdt på for 30 år sida.</p> <p>Der tror jeg vi må piskes litt. Vi hadde ”liksom” matematikk som utviklingsplan for to år siden, og det vi gjorde da var nesten som å tisse i bukka. Vi må hente inn folk som styrker oss og forplikter seg og oss, og som kan lære oss noe nytt. Og så må man prøve noe, og så må vi kanskje jobbe i to år med faget og så må alle som jobber med faget være med Ikke noen som slår oss ned hvis vi vil det. Aldeles ikke.</p> <p>Det er ikke der det skorter, mye mer mulighetene økonomisk og tidsmessig.</p> <p>Det er der det strander, - og det er synd for norsk skole at det er vanskelig å oppgradere seg</p> <p>Dere er rause hvis folk vil dra på kurs, og hvis folk vil lære mer om ting og finne mer ut av ting.</p> <p>Dere ønsker ei utvikling og dere ønsker ei framdrift. Hvis det er utvikling rundt en elev og dere ønsker at vi tilegner oss ny kunnskap om ting.</p> <p>Dere er interessert i å tenke sammen med oss, og interessert i hva som er tenkt rundt dette av andre.</p> | <p>Blir litt nysgjerrig og slår opp noe mer på tema på nettet. Mange ganger ser jeg et hav av muligheter som jeg kan finne og bruke. Ideer og tanker jeg kan bruke selv om jeg ikke kan bruke dem akkurat nå.</p> <p>Viktig ikke å tro blindt på fagpersoner, de med fin tittel og stor vyer. Det kan være ting fra tidligere som er verdifullt å ta med seg. Man må ikke glemme alt av det gamle. Det er mye verdifullt der også.</p> <p>Vi vet jo hva som virker og kan vi ikke få lov å konsentrere oss om det, og så har det vært et miljø for det, - det er lov til å si det. Det er lov å holde fast på det en tror på. Egenlig er det et sunnhetstrekk. Det er litt skummelt at hvem som helst kan komme til norsk skole og så gi oss et oppdrag, og så bare hopper alle sammen etter.</p> <p>Det er jo en pålagt oppgave, og interessen kan vel være så som så</p> <p>men for å gå videre må vi drive med utviklingsarbeid. Det er helt nødvendig for undervisning at vi fornyer oss og driver med utviklingsarbeid, og det å snu bunken når du begynner med ny klasse må være helt ubrukbart.</p> <p>Jeg kunne godt tenkt meg bruk av IKT i undervisning. Det er et redskap jeg ikke har helt taket på enda. Vet at ”den høvelen kan høvle fantastiske ting”, - er ikke sikker på hvordan man gjør dette, - det har vært interessant.</p> <p>Ny teknologi som Smartboard eller Cleverboard. Da må jeg lære meg noe nytt. Da har jeg en vei å gå.</p> <p>Viktig med variert undervisning og ikke drive med det samme hele tida, da blir det kjedelig. Noe treffer</p> | <p>Egentlige så er vi ganske positive selv om noen alltid vil uffe seg, men tror ikke dere har fått gjennomført det vi gjør i dag hvis vi hadde vært utpreget negative. Vi er pliktoppfylgende og har en indre motivasjon.</p> <p>Jeg tror at det vi gjør hos oss med team er tingen. Det sier de som er ny her at klassene blir aldri skumle, for det er alltid noen å spørre, - og så kan man avlaste hverandre litt. Det er en innertier, det er genialt, og er det noe Aune aldri må miste så er det teamarbeidet vårt.</p> <p>Absolutt. Det jeg merket meg når jeg kom hit er at skolen har kommet langt på mange områder.</p> <p>Teamarbeidet. Vi er ikke en og en, vi har 7 team på skolen, og at det er andre yrkesgrupper som er med i teamet og vi har nytte av hverandre.</p> <p>Du kan gjøre grep, du trenger ikke jobbe i hjel deg for å gjøre noen grep. Vi er litt for dårlige til å ha is i magen og å stole på oss selv. Kanskje måten å tenke mål på som nå gjøres i Kunnskapsløftet, - det er noe der</p> <p>Jeg skulle ønske vi kunne brukt mer tid til elevsamtaler. Kunne hatt den jamt, og brukt mer tid på den i mer utviklingstid, da kan du få sett på arbeidet sammen med eleven og få gitt ei vurdering og drøftet sammen med elevene.</p> <p>Vi må gjøre hverandre gode, hjelpe hverandre på vei og unne hverandre å lykkes. Den hadde vi ikke klart for oss i gamle dager. Mange gjorde det, men det var ikke en kultur for det</p> <p>Ble det et bra opplegg så solte vi oss i glansen, men vi var ikke så opptatt av å gi andre opplegget.</p> |

Vedlegg 13: Kategorisering ved bruk av konstant komparativ analysemetode

Åpen koding

Refleksjon (egen læring)

- Oppstart
- Lykkes
- Ettetanke
- Stagnasjon/bortkastet

Refleksjon (dagens praksis)

- Læring
- Undervisning/metode
- System og tid
- Elev/foreldresamtale

Refleksjon (tidligere praksis)

- Egen skoletid
- Metoder
- Tid og planarbeid
- Elever

Erfaring (delingskultur)

- Team og storteam
- På skolen
- Andres praksis
- Kurs og annet

Erfaring (kollegaobservasjon)

- Observatør i rommet
- Refleksjon i etterkant
- Tid og system

Erfaring (faglig oppdatering)

- Videreutdanning
- Fagstoff
- Kurs
- På skolen

Aksial koding

Læringstanker

Praksis/undervisningsarbeid

Delingskultur

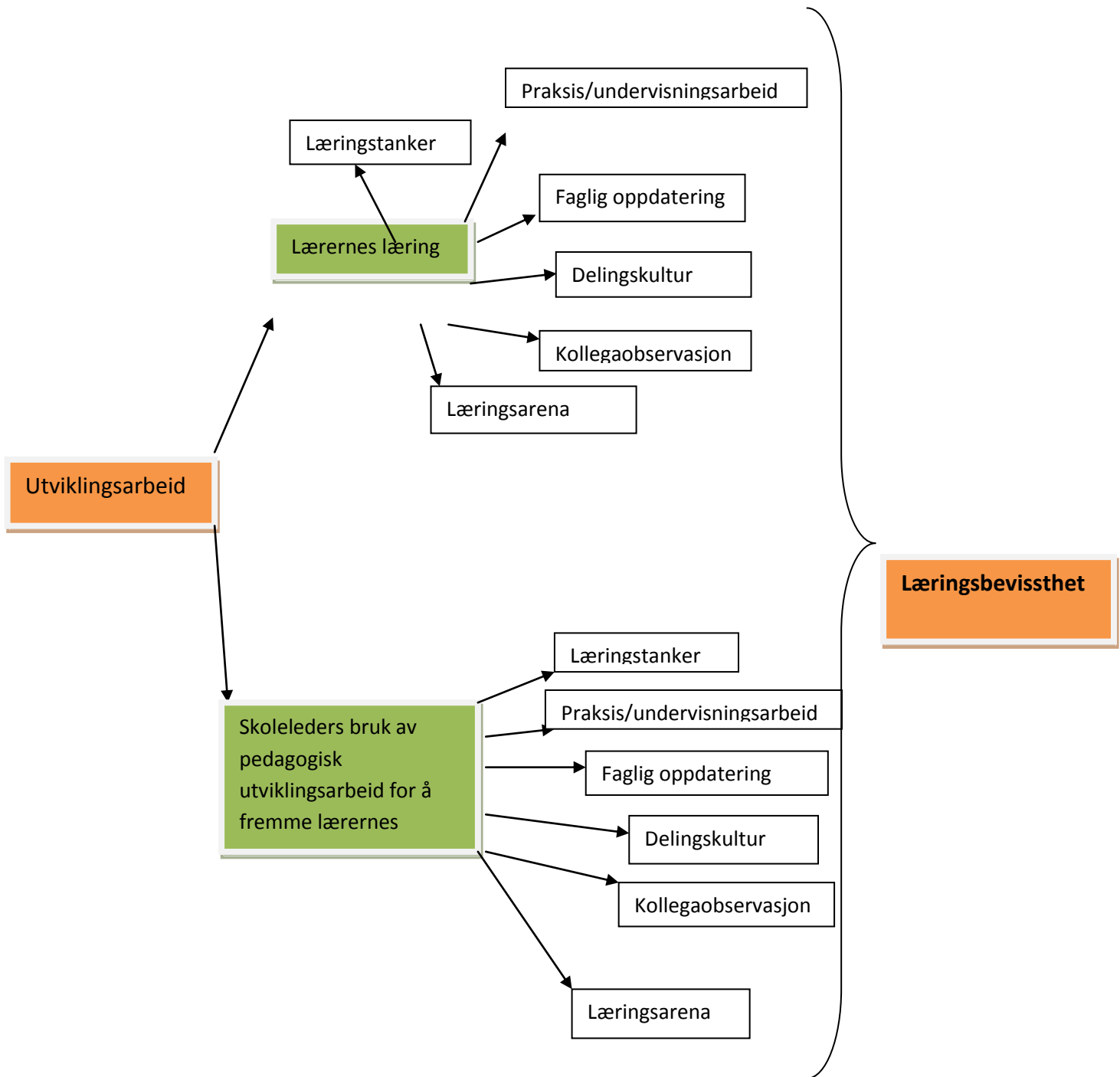
Kollegaobservasjon

Faglig oppdatering

Selektiv koding

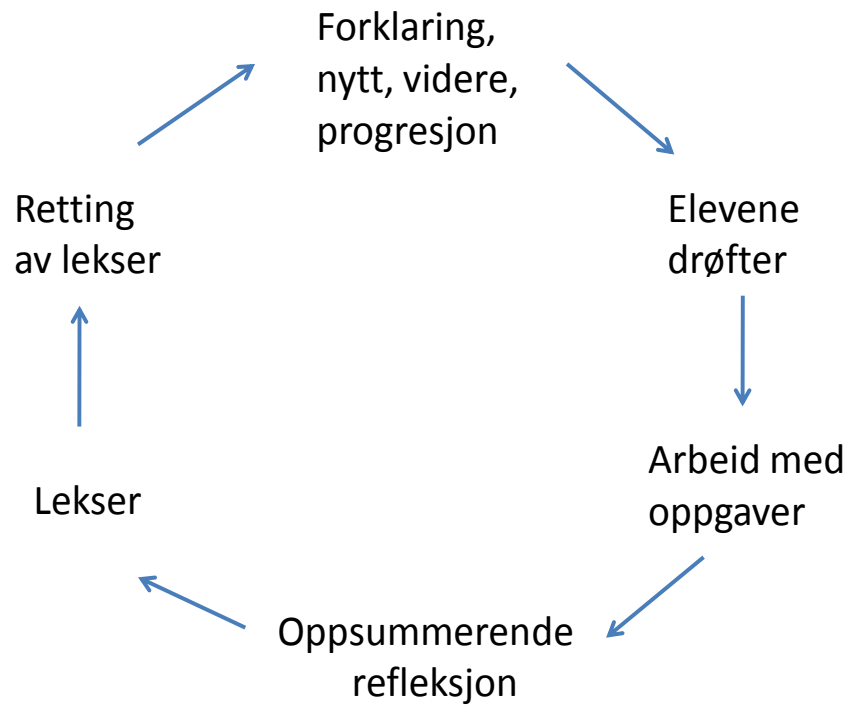
Læringsbevissthet

Vedlegg 14: Oversiktsskjema over oppgavens empiri



Vedlegg 15: Læringsløyfa (Roald Jensen, 2011)

Læringsløyfe



Roald Jensen

8

Det handler om å lære!

Vedlegg 16: Observasjonsskjema i undervisningskvalitet og struktur (Roald Jensen, 2011)

OBSERVASJONSSKJEMA: UNDERVISNINGSKVALITET og – STRUKTUR.....TRINN

OBSERVASJONSSKJEMA: UNDERVISNINGSKVALITET og –STRUKTURTRINN

DATO:..... FAG:..... LÆRER:.....

| Undervisningen kjennetegnes ved: | Kommentarer | | |
|---|-----------------------|-----|-----|
| Presist frammøte til læringsøktene | Min: | | |
| Raskt fokus på læring | Min: | | |
| Læringsarbeidet starter med felles motivasjon/innføring eller oppsummering fra forrige læringsøkt | Ja | Nei | |
| Læringsmål beskrives nøyaktig, begrunnes og drøftes | Ja | Nei | |
| Læringsarbeidet og progresjon beskrives og drøftes | Ja | Nei | |
| Elevene lærer seg å sette det de lærer inn i en sammenheng | Ja | Nei | |
| Elevene må redegjøre for hva det de har lært betyr for dem (tenkning og handling) | Ja | Nei | |
| Spørsmål er rettet mot: | Læringsstrategier | Ja | Nei |
| | Løsninger/resultater | Ja | Nei |
| | Forståelse/anvendelse | Ja | Nei |
| Elevene får tid til å svare | Ja | Nei | |
| Elevene hjelper hverandre | Ja | Nei | |
| Elevene vurderer sitt eget arbeid | Ja | Nei | |
| Elevene vurderer hverandre | Ja | Nei | |
| Elevene reflekterer over egen læring | Ja | Nei | |
| Elevene får tid nok til læringsarbeidet | Ja | Nei | |
| Elevene jobber effektivt gjennom hele økta | Ja | Nei | |
| Elevene har gode arbeidsbetingelser | Ja | Nei | |
| Det er avsluttende oppsummering | Ja | Nei | |