

HVA KAN VI SOM SKOLELEDERE LÆRE AV LÆRERES LÆRING?

En kvalitativ undersøkelse av hvordan lærerne
opplever sin utvikling av praksis gjennom
skolebasert kompetanseutvikling

Masteroppgave ved NTNU, Program for lærerutdanning

Eystein Angen og Bjørn Ivar Midjo
Trondheim 2015

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

HVA KAN VI SOM SKOLELEDERE LÆRE AV LÆRERES LÆRING?

av

Eystein Angen og Bjørn Ivar Midjo

Master i skoleledelse

NTNU 2015

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Forord

Temaet for denne masteroppgaven er hvordan lærerne opplever sin utvikling av praksis ved å være med på den nasjonale satsingen skolebasert kompetanseutvikling. Det har vært spennende og lærerikt å arbeide med denne oppgaven. Studien har gitt oss muligheten til å rette et forskende blikk mot egen organisasjon, på en måte som vi ellers ikke ville fått muligheten til. Det at vi skrev den sammen har vært utfordrende men lærerikt. Vi har hatt mange flotte diskusjoner der oppgavens innhold og teori har vært sett i lys av jobben vår som rektorer i det daglige.

Vi vil takke vår veileder, Eirik Johannes Irgens, som er Professor i Utdanningsledelse ved Program for lærerutdanning, NTNU. Eirik har bidratt med god veiledning, tips om kilder og inspirasjon.

Takk til våre informanter som stilte opp og delte sine tanker og erfaringer med oss. Takk til rektorene som la til rette for at vi fikk intervjuere deres lærere.

Takk til våre familier og kollegaer som har vist tålmodighet og forståelse for at vi har brukt mye tid på studiet og oppgaver over en 4 årsperiode.

Vi er glade for at vi valgte å skrive masteroppgaven ut i fra lærernes opplevelse. Selv om skoleledelse har betydning for elevens læring, så er læreren viktigere. John Hattie (2009) viser til at læreren utgjør den sterkeste påvirkningen på elevenes læringsprosesser. Lærernes læring kan derfor indirekte være av stor betydning og signifikant for elevenes læring, og for kvaliteten i skolen (St.meld. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*).

Vi ønsker å bidra gjennom vår forskning og daglige virke som rektorer til at lærerne utvikler seg best mulig individuelt og kollektivt til beste for elevene. Derfor er det nyttig for oss å lære mer om læreres læring.

Trondheim juni 2015

Eystein Angen og Bjørn Ivar Midjo

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Sammendrag

Denne oppgaven handler primært om læreres opplevelse av utvikling av praksis gjennom skolebasert kompetanseutvikling, og i og med at vi selv er rektorer, så er vi sekundært opptatt av lederperspektivene som fremmer best mulig utvikling helt inn i klasserommet.

Problemstillingen som utforskes er: Hvordan opplever lærerne sin utvikling av praksis gjennom skolebasert undervisning? Hensikten med studien er å gi et kunnskapsgrunnlag som kan skape refleksjon omkring hvordan lærere opplever sin egen utvikling av praksis sammen med kollegaer, ekstern tilbyder og ledelsen som alle er sentrale innenfor skolebasert kompetanseutvikling. I tillegg er det naturlig å se på muligheten til forbedring av praksis gjennom studien.

Vår teoretiske forståelsesramme er innenfor at mennesket konstruerer og skaper sin egen kunnskap gjennom handling. Den teoretiske tilnærminga i studien er basert på organisasjonsutvikling (Irgens og Fullan), organisatorisk læring (Argyris, Blackler og Schön), det profesjonelle læringsfellesskap (Fullan og Helstad) og lederperspektiver (Emstad, Fullan, Irgens og Robinson).

Metoden er kvalitativ. Vi har gjennomført et fokusgruppeintervju med fire lærere fra en ungdomsskole som var med i piloten i skolebasert kompetanseutvikling. I tillegg har vi med pilotintervjuet fra en ressurslærer fra en annen ungdomsskole som var med i Pulje 1 i skolebasert kompetanseutvikling. Vi har valgt å ta med pilotintervjuet som en speiling av de funnene vi gjorde i fokusgruppeintervjuet.

Vi har valgt ut fire funn som vi mener er de mest aktuelle funnene i lys av problemstillingen og forskningsspørsmål. Det første funnet er: Lærerne opplever sin utvikling av praksis best når de får god tid til erfaringsdeling. Det andre funnet er: Lærerne opplever sin utvikling av praksis best når ny kunnskap oppleves relevant, og da spesielt opp mot metoder, verktøy og teorier de kan benytte direkte inn mot elevene i klasserommet. Det tredje funnet er: Lærerne er opptatt av systemisk kunnskap for å sikre den felles hukommelsen. Det fjerde og siste funnet vi har belyst er: Lærerne opplever sin deltakelse i skolebasert kompetanseutvikling som positivt med tanke på sin egen og organisasjonens utvikling av praksis.

Innhold

Forord.....	3
Sammendrag	5
1.0 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for satsingen skolebasert kompetanseutvikling	8
1.2 Tema og hensikt.....	9
1.3 Problemstilling.....	10
1.4 Tidligere forskning.....	11
2.0 Teori.....	14
2.1 Organisasjonsutvikling	17
2.1.1 Organisatorisk læring.....	18
2.1.2 Det profesjonelle læringsfellesskap	22
2.2 Ledelsesperspektiver.....	26
2.2.1 Instructional leadership	26
2.2.2 Distribuert ledelse	27
2.2.3 Forbedring av Undervisning og Læring- ledelse.....	28
2.2.4 Student - Centered leadership	29
2.2.5 Kunnskapsledelse.....	30
2.3 Lærernes læring	34
2.4 Endringsarbeid	37
2.4.1 Skolebasert kompetanseutvikling	38
2.5 Oppsummering.....	39
3.0 Metode	41
3.1 Innsamling av data	44
3.1.1 Valg av informanter	44
3.1.2 Intervjuguide og pilotintervju	45

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

3.1.3 Gjennomføring av intervju	46
3.1.4 Transkribering	47
3.2 Drøfting av valg av metoder	49
3.2.1 Reliabilitet, validitet og generalisering.....	50
3.2.2 Etiske aspekter.....	52
4.0 Studiens funn: Forskningsdeltakernes opplevelser og hvordan disse kan forstås	54
4.1 ”SEKI- modellen”- et verktøy for utvikling og deling av kunnskap	54
4.2 Sosialisering – delt kunnskap	54
4.2.1 Forskningsdeltakernes opplevelser.....	55
4.2.2 Hvordan forstå forskningsdeltakernes opplevelser.....	57
4.3 Eksternalisering – konseptuell kunnskap	62
4.3.1 Forskningsdeltakernes opplevelser.....	62
4.4 Kombinering – systemisk kunnskap.....	72
4.4.1 Forskningsdeltakernes opplevelser.....	73
4.4.2 Hvordan forstå forskningsdeltakernes opplevelser.....	77
4.5 Internalisering – operasjonell kunnskap	79
4.5.1 Forskningsdeltakernes opplevelser.....	79
4.5.2 Hvordan forstå forskningsdeltakernes opplevelser.....	82
4.6 Empiri og drøfting sett i et lederperspektiv	85
4.7 Avsluttende drøfting.....	91
5.0 Avslutning	97
Litteraturliste	100
Vedlegg 1: Brev til forskningsdeltakerne	105
Vedlegg 2: Forskningsspørsmål og intervjuguide	107
Vedlegg 3: Kvittering NSD	109
Figurliste.....	110

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for satsingen skolebasert kompetanseutvikling

Skolebasert kompetanseutvikling er en strategi initiert av Stortinget gjennom den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*, som foregår i perioden 2012- 2017. Alle skoler med ungdomstrinn skal gjennomføre en periode over tre semestre med skolebasert kompetanseutvikling. «Til sammen omtrent 1250 skoler med til sammen 190 000 elever og 19 000 lærere vil bli deltagere i dette omfattende arbeidet (Udir, 2013)» (Bjørnsrud, Hole, Steiro, & Stenshorne, 2014, s.28). Skolebasert kompetanseutvikling er en av myndighetenes virkemidler i samarbeid med skoleeiere, ungdomsskoler og utdanningsinstitusjoner for å styrke kvaliteten i skolen innefor områdene klasseledelse, regning, lesing og skriving. Denne satsinga er en kompetansestrategi som innebærer at skolen, med ledelsen og alle lærerne, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Målet for tiltaket er todelt, det skal forbedre praksisen i klasserommet, og i tillegg utvikle skolen som organisasjon. Tiltaket er myndighetenes forsøk på å heve kvaliteten i skolen, ved å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter gjennom læring på arbeidsplassen.

I boka, *Profesjonsutvikling i skolen*, sier Gunnulfsen og Helstad at, ”I motsetning til korte etterutdanningskurs representerer kollektive læringsformer på den enkelte skole en form for kompetanseutvikling med særlig stort potensial til å fremme skoleutvikling (Helstad og Møller, 2013)” (Gunnulfsen & Helstad, 2014, s. 333). Funnene i ProLearn - prosjektet (Jensen 2008) var viktig i forhold til utformingen av skolebasert kompetanseutvikling. ProLearn – prosjektet (Jensen 2008) undersøkte profesjonslæring hos nyutdannede i flere yrkesgrupper, og ”fant ut at lærerne hadde en begrenset bruk av profesjonsspesifikke kunnskapsressurser. Lærerne ga uttrykk for at ansvaret for læring i stor grad var overlatt til personlig initiativ; de følte liten tilknytning til et ekspertisefellesskap, og at de manglet gode støttesystemer for kunnskapsutvikling på arbeidsplassen (Lahn og Jensen 2008)” (Gunnulfsen & Helstad, 2014, s. 333).

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Svake resultater fra TALIS, PISA og TIMMS (2013), og fokuset i Kunnskapsløftet (heretter kalt LK-06) har satt profesjonsutvikling og ledelse på dagsorden. TALIS er OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (Udir, 2015), mens PISA måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Undersøkelsen gir også informasjon om andre forhold ved skolen, som elevenes interesser, holdninger og deres oppfatninger av undervisning og læringsmiljø (OECD, 2015). TIMMS er en omfattende internasjonal undersøkelse som kartlegger kunnskaper og læringsprosesser i realfagene (UiO, 2015). En rekke tiltak er initiert der målet er å styrke læringskulturen i skolene. Skolebasert kompetanseutvikling er et av disse tiltakene. ”Målet er å lære, og lære sammen, i en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig utvikling og nytenkning i et fellesskap som gir mening for den enkelte” (St. meld. Nr. 22 (2010-2011) (Gunnulfsen & Helstad, 2014, s. 334).

I Trondheim og Malvik er skolebasert kompetanseutvikling aksjonsbasert og bygger på et samarbeid mellom de to kommunene og Høgskolen i Sør- Trøndelag (HIST) og NTNU. HIST og NTNU vil heretter i oppgaven bli nevnt som den eksterne tilbyderer. Samarbeidet er et gjensidig forpliktende partnerskap, som går over perioden 2012-2017. Oppgaven er en kvalitativ undersøkelse som forsøker å belyse hvordan et helt konkret forsknings- og utviklingsarbeid mellom skole, skoleeier og et universitet kan bidra til kompetanseutvikling og organisasjonslæring i skolen. Vi valgte i vår masteroppgave og ha fokus på hvordan lærerne opplever sin utvikling av praksis gjennom skolebasert kompetanseutvikling. Med utvikling mener vi at ny kunnskap og erfaring blir anvendt i praksis

1.2 Tema og hensikt

Oppgaven handler om lærerne sin opplevelse av sin egen utvikling av praksis gjennom skolebasert kompetanseutvikling. Hensikten er å gi et kunnskapsgrunnlag som kan skape refleksjon omkring hvordan en som rektor kan tilrettelegge for at lærerne utvikler sin praksis basert på forskning og lærernes egne opplevelse av deltakelse i skolebasert kompetanseutvikling.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Skoleledelsen, i denne oppgaven rektor, er av stor betydning når det kommer til elevenes læringsutbytte. I praksis er det slik at skoleledelsen på en skole ikke er en person, men en funksjon. I vår oppgave ser vi at ledelse innenfor skolebasert kompetanseutvikling består av flere enn de som utgjør den formelle ledelsen på skolen. Ressurslærere er en ny funksjonsstilling som kom i forbindelse med skolebasert kompetanseutvikling. Disse ressurslærerne sier selv at de har fått og tatt stort ansvar, og de har vært et viktig bindeledd mellom lærerne, ledelsen og den eksterne tilbyder.

En masteroppgave som ser på lærernes utvikling og praksis, og hvilke ledelsesperspektiver som vil fremme en endring helt inn i klasserommet, kan være av interesse for skoleledere, lærere og skoleeiere. Temaet er også relevant for universiteter og høyskoler som utdanner lærere og skoleledere i forhold til om læreres utvikling av praksis skjer best individuelt eller kollektivt. Videre kan studien gi innspill til skoleeier og politikere som legger rammer og føringer for satsinger i skolen som kan skape utvikling i skolen helt inn i klasserommet.

1.3 Problemstilling

Med dette som bakgrunn er problemstillinga:

Hvordan opplever lærerne sin utvikling av praksis gjennom skolebasert kompetanseutvikling?

Problemstillinga er avgrensa til lærere i den offentlige ungdomsskolen, da skolebasert kompetanseutvikling er en kompetansestrategi i regi av Udir som foreløpig kun er i ungdomsskolen. Våre to skoler var med i piloten og pulje 1 og har dermed lengst erfaring og best grunnlag for å kunne bedømme om det har skjedd en utvikling. Disse skolene er ferdige med skolebasert kompetanseutvikling i regi av Udir våren 2015. Selv om vi er rektorer, masterstudenter i Skoleledelse, og naturlig mest opptatt av lederperspektivet, så valgte vi å ha fokus på lærerne og ikke rektorer i denne oppgaven. Elstad, Helstad og Mausethagen (2014) viser til at det er gjort en del forskning på hvordan rektorer utøver ledelse innen utviklingsarbeid og kompetanseutvikling, og hva som kjennetegner nye læreres praksis og profesjonsforståelse (Borko, 2004; Elstad & Helstad, 2014; Lahn &

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Jensen, 2008). Studier av læreres profesjonelle utvikling på arbeidsplassen og hvordan erfarne lærere utvikler kunnskap på ”innsiden” av lærerarbeidet er i mindre grad forsket på (Little, 2011) (Elstad m fl, 2014). Coburn & Turner (2011) sine studier viser også at det er få studier som har hatt fokus på hvordan lærere utvikler kunnskap i arbeidslivskontekster (Elstad m fl, 2014). Ved å få mer kunnskap om hvordan lærerne opplever sin egen utvikling, og deres syn på ledelsen i dette, kan det gi oss nyttig kunnskap som rektorer, når vi i framtiden skal lede skoleutvikling. I neste kapittel vil vi trekke fram et utvalg av studier som vi mener omhandler læreres opplevelse av individuell og kollektiv utvikling og skolebasert kompetanseutvikling.

1.4 Tidligere forskning

Sett i en større sammenheng dreier vår forskning seg om hvordan rektor kan legge til rette for at lærerne utvikler praksis helt inn i klasserommet til beste for elevenes læring og utvikling. I tillegg er det viktig at lærerne selv blir klar over potensialet i læring og utvikling i det kollektive i kollegiet.

Doktoroppgaven til Kristin Helstad (2013) handler om læreres kunnskapsutvikling gjennom samtaler med utgangspunkt i elevtekster fra ulike fag. Studien ser på sammenhengen mellom lærernes kunnskapsutvikling og forskernes involvering. Funn i studien viser at når lærere har en utforskende dialog basert på elevdata, så fremmer den kunnskapsutvikling hos lærerne. Videre funn er at når lærere blir støttet og utfordret av kollegaer og eksterne ekspertdeltakere, og når de erfarer spenninger mellom stabilitet og fornyelse, motiveres de til nye kunnskapssøk. Helstad sine funn peker også på at lærernes kunnskapsutvikling er avhengig av at skolens ledelse legger til rette for læring i profesjonelle fellesskap. Helstad påpeker at ved å ha felles fokus på elevdata, gjennom regelmessige samtaler i læringsfellesskapet over tid, så er det positivt for lærernes kunnskapsutvikling. Lærerne sine erfaringer, oppfatninger og praksis kan føre til ny forståelse når den blir prøvd innenfor læringsfellesskapet.

I perioden 2006-2009 så foregikk det et forskningsprosjekt som het *Ladeprosjektet - En lærende organisasjon for elevenes læring*, under ledelse av Professor May Britt Postholm.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Fokuset i forskningen var å se på hvordan man i praksis kan bygge opp en kollektiv læringsstruktur i en skole, og hvordan spre denne kunnskapen til andre. Postholm sier at det er ikke bare elever som skal lære i skolen. Dette gjelder også skoleledere og lærere (Jacobsen, 2007). Skoleledernes rolle blir å legge til rette for denne læringen, slik at hele skolen blir en lærende organisasjon. Funnene viser at lærerne trenger hjelp til å lage modeller for hvordan kunnskapsdeling kan skje. Målet er at lærere skal ha et forskende blikk på sin egen praksis, og at de skal kunne begrunne sin praksis med teori om læring. Funnene i studien viser at denne refleksjonen får lærerne best gjennom dialog med andre kollegaer ved å diskutere sin praksis.

Doktoroppgaven til Turid Ertsås (2011) handler om kontaktlæreres utvikling av praksiskunnskap. Med Kunnskapsløftet (heretter kalt LK- 06) sitt fokus på og vektlegging av prinsippet om tilpasset opplæring, så er behovet for koordinering av elevenes læringsarbeid blitt mer sentralt, i følge Ertsås (Leknes, 2011). Ertsås mener at for å møte framtidens utfordringer på en profesjonell måte, så fordres det at kontaktlærernes praksiskunnskap er under stadig utvikling. Funnene i studien viser at denne utviklingen av praksiskunnskapen hovedsakelig skjer gjennom egne erfaringer og erfaringsutvekslinger med kollegaer. Studien viser også at kontaktlærerne foretrekker lokal og erfaringsbasert kunnskapsutvikling. Videre funn i studien er at erfarne lærere er en viktig ressurs for mindre erfarne lærere i utviklingen av praksiskunnskap.

May Britt Postholm, Thomas Dahl, Gunnar Engvik, Henning Fjørtoft, Eirik J. Irgens, Lise V. Sandvik og Kjersti Wæge har gjort en studie av skolebasert kompetanseutvikling i piloten 2012/2013, som de har gitt navnet: *En gavepakke til ungdomstrinnet?* Studien viser at det er store forskjeller når det gjelder hvordan lærerutdannere møter ledere og lærere, samt at rektorer leder skolebasert kompetanseutvikling på ulike måter. I tillegg viser studien at det er stor forskjell på hvordan det legges til rette for varig utvikling på skolene, samt at lærernes motivasjon for endring og utvikling varierer. Studien viser til at erfaringsdeling oppleves som nyttig, og at det er behov for tilrettelegging for delingsprosesser. Studien har på bakgrunn av skolebasert kompetanseutvikling - piloten, funnet følgende funn:

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

«Samarbeid og erfaringsdeling bidrar til at kolleger blir bedre kjent og tryggere på hverandre

Observasjoner med klare fokus fremmer kvaliteten på refleksjonen og kollegaveiledningen

Har positiv betydning at lærerutdannere og andre ressurspersoner deltar i læreres observasjoner og refleksjoner

Har positiv betydning at skoleledere deltar i læreres erfaringsdeling

Samarbeid i formelle situasjoner fører til mer uformelt samarbeid

Omlegging av timeplanen er en nødvendig forutsetning for å kunne gjennomføre observasjoner og refleksjoner og erfaringsdeling i den daglige praksisen»

(Postholm, 2013, s. 125).

Det viktigste funnet relatert til studien av piloten er: Lærernes observasjon av og refleksjon over egen og hverandres undervisningspraksis og erfaringsdeling er av stor betydning for deres læring. Hvilke arbeidsformer prøver de ut i sin undervisning, og hvordan påvirker dette elevenes læring.

Vår masteroppgave er et bidrag til å kaste lys over et område som hittil er lite belyst. Helstad (2014) viser til at det er lite forskning på lærerens profesjonelle utvikling innenfor kollektivt utviklingsarbeid. Mesteparten av forskningen har sett på formell etter- og videreutdanning, og i mindre grad undersøkt læreres uformelle læring og prosessarbeid på skolen (Little, 2011), i følge Helstad (2014). I dette kapittelet har vi vist til tidligere forskning som vi mener er relevant for hvordan lærerne opplever sin utvikling av praksis ved å være med på skolebasert utviklingsarbeid.

Opgaven er bygd opp på en klassisk måte med teori-, metode-, studiens funn- og avslutningskapittel. Kapittelet studiens funn, består av oppgavens empiri og drøfting, og viser forskningsdeltakernes opplevelser og hvordan disse kan forstås i lys av teori. I kapittel to vil vi beskrive teori vi har valgt som utgangspunkt for datainnsamlingen og som

2.0 Teori

Vi vil i vår masteroppgave ha fokus på å se på hvordan lærerne opplever sin utvikling av praksis ved å være med på en kollektiv kompetansestrategi. I teorikapittelet vil vi først vise til og reflektere over teorier og forskning som belyser vårt tema. Til slutt vil vi gjøre et utvalg av teori på bakgrunn av det vi vil forske på, og som vi mener er mest relevant ut i fra problemstillingen vår.

Vi benytter kvalitativ forskning i vårt forskningsprosjekt, der vi har hatt et fokusgruppeintervju med fire lærere på én skole og et intervju med en ressurslærer på en annen skole. I følge Postholm (2010) utføres kvalitativ forskning innenfor konstruktivistisk tradisjon. Innenfor dette paradigmet oppfattes mennesket som aktivt, handlende og ansvarlig. Dette er sentrale begreper når vi gjennom informantene skal finne ut hvordan de opplever sin utvikling av praksis ved å være med på en kollektiv kompetansestrategi.

«Den konstruktivistiske tradisjonen betegnes som en brobygger mellom mennesker og den verden som han eller hun oppholder seg og handler i. Det betyr at den sosiale, kulturelle og den historiske settingen som mennesker lever i får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse» (Postholm, 2012, s.21).

I vår teoretiske forståelsesramme innenfor den konstruktivistiske tradisjon, så er det relevant å nevne teoretikere som beskriver sammenhengen mellom læring og samspill mellom mennesker. Disse teoretikerne er opptatt av erfaring som utgangspunkt for læring og kunnskap. Postholm (2012) viser til at både den amerikanske filosofen John Dewey (1916) og den russiske psykologen Lev Vygotsky (1978) var sentrale for teorier om læring og utvikling av kunnskap i interaksjon mellom erfaring og omgivelsene. Vygotskys teorier fremhever læring i samarbeid med andre, gjennom språket og at læreren bidrar med stillasbygging. Det du klarer sammen ved hjelp av mer kompetente andre i dag, klarer du alene i morgen. Denne interaksjonen mellom personen og det sosiale miljøet og omgivelsene, kaller Vygotsky den proksimale utviklingssonen. Teorien er at læring skjer i et sosialt samspill, der språket er et viktig verktøy i læringsprosessen.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Dewey sine læringsteorier sier noe om hvordan vi som mennesker utvikler kunnskap og forståelse gjennom aktivitet og erfaring.

Både nasjonal og internasjonal forskning viser at læring som skjer på skolen sammen med andre lærere og med en skoleledelse som støtter opp under sosial læring, er den beste måten for lærere å utvikle egen undervisning på, og at det fører til at elevene lærer enda mer (Postholm & Rokkones, 2012, s. 43).

Ertsås og Irgens (2014) viser til at David Kolb er en teoretiker som bygger på Dewey sin forståelse av «Learning by doing», ved at han definerer læring som en prosess som gjennom transformering av erfaring skaper kunnskap. For å forklare denne prosessen bruker Kolb en erfaringslæringsmodell som består av fire delprosesser, og disse er: «Erfaring (1) blir gjennom refleksjon (2) omdannet til begreper (3), begrepene legger føringer for aktiv eksperimentering og utprøving av nye erfaringer (4)» (Ertsås & Irgens, 2014, s.3). I følge Ertsås og Irgens ser Kolb sine teorier primært på individers læring, men vi vil i denne oppgaven også se på kollektiv og organisatorisk læring i lys av transformasjonsprosessene.

For å forstå disse transformasjonsprosessene er Argyris og Schön sine handlings- og bruksteorier nyttige: ”Når praksis er forbedret, betyr det at bruksteoriene er forandret» (Argyris og Schön 1978),» (Ertsås & Irgens, 2014, s. 15). Ertsås og Irgens viser til at Blackler (1995) sine teorier om kunnskap i organisasjoner hjelper oss til å forstå hvordan en best mulig kan jobbe systemrettet for å sikre utvikling av kunnskapen. Blackler sier det finnes to hovedmåter å forstå kunnskap på. Den ene er strukturell, som er mer statisk og som handler om at i en skole må kunnskapen tas vare på i for eksempel rutiner, standarder og kognitive strukturer. Der ligger kunnskapen, eller det som vi senere i oppgaven omtaler som skolens hukommelse. Samtidig sier Blackler selv at slik er det jo ikke. Han argumenterer for et mer prosessuelt perspektiv (praksis perspektiv), hvor kunnskapen er i bevegelse hele tiden (Ertsås & Irgens 2014). Den ligger ikke i ro. Kunnskapen er mediert, dvs. den går igjennom fortolkningsfilter. Disse filtrene kan være kultur eller for eksempel maktstrukturer. Blackler mener vi er i bevegelse hele tiden. Er det da viktig med rutiner, skjemaer og planer?

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Ertsås og Irgens (2014) argumenterer mer for et pragmatisk perspektiv, og mener at begge perspektivene er nyttig. Det strukturelle perspektivet kan brukes som en hjelp til å snakke om utfordringene med å ta vare på den felles hukommelsen/kunnskapen. Kunnskapen ligger ikke i en timeplan/årsplan, men disse planene kan være en god måte til å fortolke slik at vi får kunnskap ut av den. Spørsmålet er hva vi i praksis gjør med planene. Planene er nyttige i forhold til å strukturere prosesser og for å forstå hvordan arbeidet skal foregå, samtidig som Blackler sier at lærerne vil fortolke disse planene ulikt. Det prosessuelle perspektivet kan også være nyttig når man ønsker å se på transformasjonsprosessen, som for eksempel hvilke filtre/ motstand finnes i organisasjonen, maktforhold, etc. Turid Ertsås (2011) argumenterer i sin doktorgrad at vi må bort fra det dikotomiske synet på at praksis og teori er i to forskjellige verdener som ikke kan forenes. Det er snakk om et mer gradert perspektiv. Dette perspektivet nevner også Emstad når hun henviser til Dahler-Larsen (2006) som sier at ”Theory can contribute to an increased pedagogical understanding and can strengthen the validity of the evaluation outside the school” (Emstad, 2011, s. 6). Dahler- Larsen argumenterer spesielt for å kombinere teori inn i evalueringen for å kunne øke læringsutbyttet i utviklingsprosessen.

Dette er sentrale teorier når man skal lede pedagogisk utviklingsarbeid i skolen. Vår innfallsvinkel er å se på transformasjonsprosessen fra individuell til organisatorisk kunnskap. Vi ønsker å se nærmere på hvilken metodikk, endringsprosesser og ledelsesperspektiver som vil kunne fremme utvikling hos den enkelte lærer helt inn i klasserommet.

Vi starter med å trekke frem forskningsteori innenfor organisasjonsutvikling og ledelsesprosesser. Videre i vårt forskningsarbeid tar vi fram teorier og forskning som handler om lærernes læring og endringsarbeid. Vår problemstilling har et lærerperspektiv, med utgangspunkt i kompetansestrategien Skolebasert kompetanseutvikling, som er en del av *Ungdomstrinnsatsningen*. Det er naturlig i dette teorikapitlet å belyse bakgrunnen for denne satsingen, og hva skolebasert kompetanseutvikling går ut på.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

2.1 Organisasjonsutvikling

Både Eirik Irgens (2009) og Michael Fullan (2014) argumenterer for kunnskapsutvikling som viktig for organisasjonsutvikling. Fullan skriver i sin bok, *Å dra i samme retning*, at de skolene som lykkes med å forbedre elevenes engasjement og læringsutbytte har en stor grad av kollektiv kapasitet. «Vit at du ikke kan lykkes med helhetlig skolesystemreform uten kollektiv (til forskjell fra individuell) kapasitet.» (Fullan, 2014, s. 30).

St. meld. Nr 19 ser på ”ledelse med fokus på læring som skolens viktigste mål”. (Emstad, 2010, s. 192). Ledelse for læring er primæroppgaven for alt en rektor skal gjøre.

«Rektor fremmer høye faglige forventninger, forventninger som retter seg både mot elever og lærere. Rektor trenger dessuten oversikt over og en forståelse for aktiviteten og læringsarbeidet i skolen som et nødvendig utgangspunkt for å kunne gi retning for ressursbruk og nødvendig kompetanseutvikling. Dette kan bidra til at rektor leder skolens helhetlige arbeid mot å fremme elevenes læring» (Emstad, 2010, s. 193).

LK-06 skulle ta et helhetlig grep, og varslet om fornyelse og endring. Der omgivelsene rundt skolen blir stadig mer komplekse, er det viktig at skolen lærer å lære som organisasjon (Elstad m.fl., 2014). Johannessen og Olsen (2008) definerer læring som en interaktiv prosess, hvor erfaringsbasert læring og konseptuell læring kobles til spesialisering og til sammenhengforståelse. I skolen skjer læring både hos enkeltindivid, som gruppe og i selve organisasjonen. Det betyr ikke at det derimot har skjedd en organisatorisk læring. Organisatorisk læring er noe mer enn summen av den enkelte lærers læring. Det vi er opptatt av som rektorer er å se på hvordan vi kan øke muligheten for at skolen som organisasjon, og ikke bare enkeltlærere, lærer. ”Individuell kunnskap har et potensial som først utnyttes fullt ut i samspill med andre” (Klev & Levin, 2009, s.93). Derfor mener vi disse teoriene er relevant for vår problemstilling som handler om læreres utvikling av praksis gjennom skolebasert kompetanseutvikling sammen med kollegaer, ledelsen og den eksterne tilbyderer på sin skole.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

2.1.1 Organisatorisk læring

Klev og Levin refererer til Ryle (1949) som sier at «kunnskap er å vite hvordan en skal gjøre ting (knowhow)» (Klev & Levin, 2009, s. 84). Klev og Levin sier at ”I en samskapt læringsprosess blir knowhow tilgjengelig for deltakerne nettopp ved at deltakerne i fellesskap er med på problemløsningen” (Klev & Levin, 2009, s. 84). Videre hevder Klev og Levin at ”Endring i handlingsteori (bruksteori) for et kollektiv blir per definisjon organisasjonslæring” (Klev & Levin, 2009, s. 92).

Vi mener at en skoleleder må ha dette grunnsynet på kompetanseutvikling for å lykkes med en stadig forbedring og utvikling av praksis i klasserommet. Som Irgens refererer til i boken *Profesjon og organisasjon*: «Det er verdt å merke seg at lærerne i de kollektivt orienterte skolene opplevde enn større grad av individuell autonomi. Med andre ord- kollektivet er ikke nødvendigvis en trussel mot det individuelle, men kan bidra til å skape rom for individualitet, variasjon og mangfold» (Irgens, 2009, s. 217).

I St. meld. Nr.30, *Kultur for læring*, vises det til Statistisk sentralbyrå som anslår at 80 prosent av Norges nasjonalformue består av menneskelige ressurser. I lys av dette mener vi det er viktig for skolen og de som jobber der får utviklet sin kunnskap, kompetanse og holdninger kontinuerlig til beste for samfunnet. Vi mener man er ikke ferdig utlært etter et langt utdanningsløp, men vår forforståelse er at lærerne, skolelederne og samfunnet for øvrig forventer at skolen særskilt utvikler seg i takt med tiden.

Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Det betyr igjen at det er behov for å løse i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter i skolen (St. meld. Nr.30, *Kultur for læring*, s.23).

I boka *Ledelse i teori og praksis*, så nevnes det to grunnleggende mål for enhver organisasjon. ”Det ene er å vedlikeholde og videreutvikle organisasjonens indre struktur

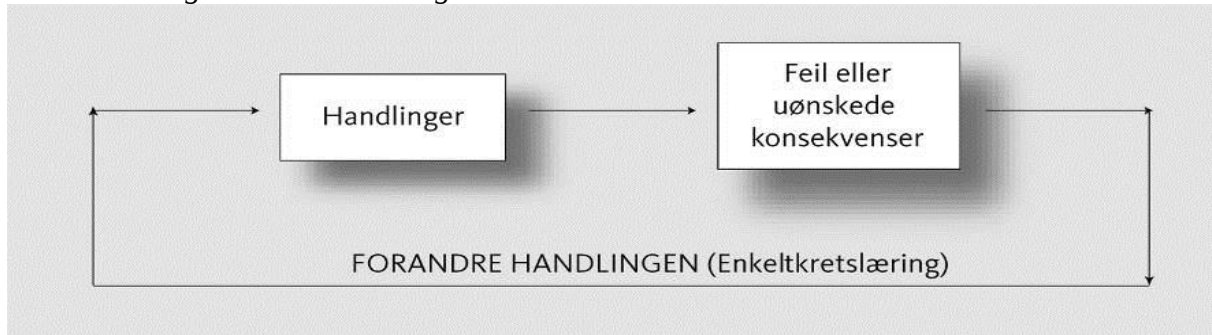
Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

og sammensetning. Det andre er å tilpasse organisasjonen til omgivelsenes krav og muligheter” (Grønhaug, Hellesøy, Kaufmann, 2011, s. 25).

”Argyris og Schön peker på at organisasjonslæring er læringsprosesser som finner sted når medarbeiderne skaper og deler kunnskap. Slike prosesser kan derfor benevnes med kollektive læringsprosesser” (Emstad, 2012, s. 177). Det er viktig at vurderingene vi gjør har høy kvalitet, og at vi får til dobbeltekretslæring som innebærer ”å undersøke antagelsene som ligger til grunn for praksisen før skolen bestemmer seg for hva de skal gjøre i det videre arbeidet” (Emstad, 2012, s. 178). I følge Argyris og Schön må vi få til læring i organisasjonen, for at skolen skal utvikles til å bli en lærende organisasjon.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring



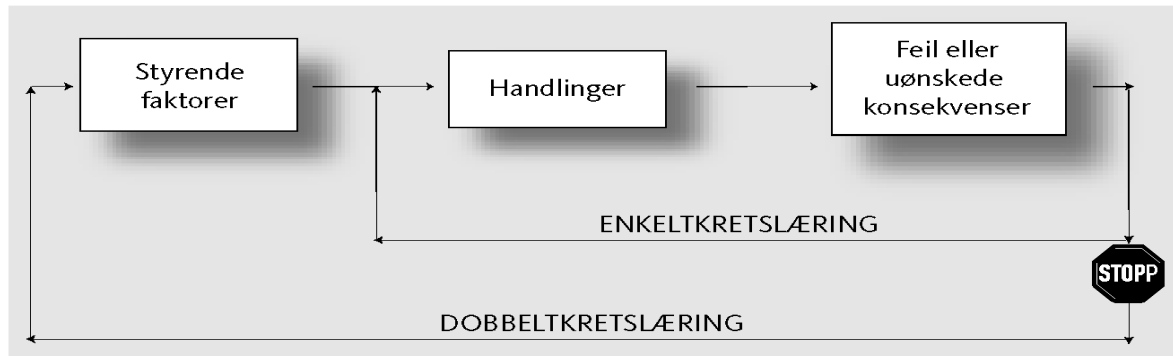
Figur 1 Irgens 2007 s. 37. Etter Argyris & Schön 1990

”Argyris og Schön (1978) peker på at organisasjonslæring er læringsprosesser som finner sted når medarbeiderne skaper og deler kunnskap. Slike prosesser kan derfor benevnes med kollektive læringsprosesser” (Emstad, 2012, s. 177). Vi tror ikke at bare ved å legge til rette for kollektive læringsprosesser, så vil det skje en læring eller utvikling av ny praksis helt inn i klasserommet. Det bør settes av tid, og man bør legge til rette for å øve opp forståelsen av at man må stille spørsmål rundt normer og egen praksis for å få en dypere læring. Hvis man ikke gjør det, så vil man i følge Argirys og Schön (1978) ha enkeltkretslæring (Emstad, 2012). Det vil si for vår problemstilling at skolen eller læreren endrer til en ny praksis uten å undersøke godt nok de underliggende normene. Vi tror det kan være flere årsaker til at skoler eller lærere driver enkeltkretslæring. Noe av det kan skyldes mangel på kunnskap i hvordan man ”går i dybden” på et tema, man er ikke bevisst nok på å analysere opprettholdende faktorer, undersøke normer, være klar over ulike ”filter” som gjør at vi ikke tar opp vanskelige eller ubehagelige tema, eller har det travelt for å nevne noen. ”Enkeltkretslæring kan da være en form for symptombehandling som gir midlertidig lindring, men som ikke hindrer at ”sykdommen” blusser opp på nytt, fordi årsakene til problemene ikke blir fjernet. Det blir som å gå til behandling hos fysioterapeut for stiv nakke hvis problemene skyldes konflikter på jobben” (Irgens, 2009, s. 122). Enkeltkretslæring blir kun justeringer, mens dobbeltkretslæring handler mer om å undersøke forutsetninger, opprettholdende faktorer og gjøre noe med det (Irgens, 2009).

Det er viktig at vurderingene vi gjør har høy kvalitet, og at vi får til dobbeltkretslæring som innebærer ”å undersøke antagelsene som ligger til grunn for praksisen før skolen bestemmer seg for hva de skal gjøre i det videre arbeidet” (Emstad, 2012, s. 178). Anne

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Berit Emstad sin forskning viser at det er avgjørende at de involverte deltar i prosessen for at det skal føre til endrede holdninger og praksis. Emstad (2012) referer til Argyris og Schön som mener vi må bli flinkere til å gjøre undersøkelser for deretter å reflektere sammen over det vi finner ut. Først da kan vi kalle oss et profesjonelt læringsfellesskap (heretter kalt PLF).



Figur 2 Irgens 2007 s. 37. Etter Argyris & Schön 1990

Peter Senge er en teoretiker som vi mener er relevant i forhold til skolebasert kompetanseutvikling der et av målene er ikke bare individuell læring, men også at skolen skal bli en lærende organisasjon. Senge (1990) har følgende definisjon av en lærende organisasjon:

“...organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning to see the whole together”(Smith, 2001).

Det handler om en prosess der organisasjonen kontinuerlig utvikler seg for å finne bedre og nye løsninger. Senge (1990) har en modell med fem disipliner som sammen er en forutsetning for læring i organisasjonen. Disse fem disiplinene er: Personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring (teamlæring) og systemtenkning, det siste omtales som den femte disiplinen. I følge Senge (1990) må de fem elementene virke sammen, for å kunne bidra til organisasjonslæring. I stedet for å forklare alle de fem disiplinene, ønsker vi å kort forklare personlig mestring, gruppelæring og systemtenking, da vi mener de er mest relevant for vår problemstilling. Personlig mestring relatert til vår

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

oppgave handler om den enkelte lærers utvikling av praksis. Denne individuelle læringen er i følge Senge (1990) en forutsetning for organisatorisk læring (Smith, 2001).

Gruppelæring (teamlæring) starter med dialog mellom gruppens medlemmer. Det er i gruppen/teamet de felles fortolkningene kommer fram med utgangspunkt i den enkeltes personlige visjoner og erfaringer. Den enkeltes og de andres oppfatninger formidles og blir debattert, dette danner grunnlaget for ny erkjennelse og forståelse. Dette vil kunne bidra til at summen av gruppens prestasjoner blir større enn summen av det hver enkelt kan oppnå. Smith referer til Senge (1990) som sier at kollektiv læring er noe en må trene seg opp i sammen med de andre i gruppen. Skolebasert kompetanseutvikling har som et av sine mål å legge til rette for gruppe/kollektiv læring. Til slutt vil vi nevne “the fifth discipline”, systemtenking, som i følge Senge er hjørnesteinen i en lærende organisasjon (Smith, 2001). Systemtenkning handler om å se helheter i organisasjonen, det å kunne se mønster og sammenhenger. De må også evne til å forstå den kompleksitet som er i organisasjonen, det vil si å forstå organisasjonen. I forbindelse med utarbeidelse av strategiske planer og analyser er systemtenking av betydning i følge Senge. (Smith, 2001).

Anne Berit Emstad sin forskning viser at det er avgjørende at de involverte deltar i læringsprosessen for at det skal føre til endrede holdninger og praksis. Argyris og Schön mener vi må bli flinkere til å gjøre undersøkelser for deretter å reflektere sammen over det vi finner ut. (Emstad, 2012). Først da kan vi kalle oss et PLF.

2.1.2 Det profesjonelle læringsfellesskap

Alle skoler bør så langt som mulig framstå som profesjonelle læringsfellesskap der både skoleledelsen, lærerne og andre ansatte utvikler seg ut i fra mål og til beste for elevene. Dette innebærer en kollektiv orientering der den enkelte ansatte opplever støtte og utvikling (Udir, 2013, s.1).

I den senere tiden er det økt fokus på hva som er den ”gode skolen” hos media og politikere, og dette påvirker oss i skolen. Resultatene i TALIS, PISA, TIMSS og Nasjonale prøver har bidratt til større fokus på resultatene i skolen, og skoleforskere som John Hattie (2009) sin forskning har ført til en stor debatt om hva som har effekt på

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

læring i skolen. Samfunnet forventer at skolen utvikler seg i tråd med ny kunnskap og forskning, og de som må utvikle seg er de menneskene som arbeider der. Udir har lagt til grunn at PLF bygger på tre betingelser:

Alle elever skal ha et høyest mulig læringsutbytte ut fra forutsetningene

Skoleledere og lærere må alle samarbeide nært om læring og undervisning

Utvikling av en læringskultur i skolen

(Udir, 2013, s. 1)

I denne oppgaven ønsker vi å belyse de to siste betingelsene. Skoleledere har en viktig rolle til å bidra til å utvikle PLF. For å få til dette refererer Udir (2013) til Fullan (2007) og Levin (2008) som sier at «lærere bør organiseres i meningsfylte samarbeidende team som arbeider for å realisere felles mål i skolen. Slike samarbeidende team har vært et kjennetegn på de skolene med god resultatutvikling» (Udir, 2013, s. 2). Et annet kjennetegn er at skoleledere og lærere har et «klart fokus på pedagogisk praksis, setter av tid til samarbeid og drøfter egen praksis opp mot forskningsbasert arbeid (Hattie, 2012)» (Udir, 2013, s. 2).

Den andre er å utvikle en læringskultur i skolen der vi har fokus på egen pedagogisk praksis. Udir (2013) sier at forståelsen her er at ved å se på resultatene/læringsutbyttet til elevene, så får man et svar på undervisningen og slik sett skolens pedagogiske praksis. En slik praksis bidrar sterkt til utvikling av PLF i følge Udir (2013). Udir sin påstand støttes av Helstad i hennes artikkel, der hun refererer til Vescio m.fl. (2008) sine studier som finner at «deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap som involverer arbeid med elevdata, forandrer lærernes praksis, noe som også får betydning for elevenes læring» (Helstad, 2014, s. 72).

I en tid preget av økt fokus på skoleforskning fra mange aktører, så vil vi i skolen bli konfrontert om vår praksis er i henhold til den forskningen som hevder den er ”best practice”. Dette er en utfordring når for eksempel politikere plukker selektivt fra Hattie (2009) sin studie som et slags trumfkort når det er i samsvar med deres politiske ståsted.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Selv om Hattie sine studier har stor gjennomslagskraft, så er den også kritisert av blant annet professor emeritus i pedagogikk, Svein Sjøberg. Sjøberg skriver i sin kronikk i Aftenposten at vi må huske på at forskning har Janus- ansikt, og at vi ikke må ta Hattie sin studie som orakelsvar (Sjøberg, 2015). Når skoleforskning er så i vinden, bør vi i skolen diskutere og reflektere over den med et kritisk blikk.

Kirsti Tveitereid (2012) tar for seg et paradoks som vi finner relevant til vår studie. Tveitereid henviser til stortingsmelding nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, som sier at lærerne er den yrkesgruppen som minst stoler på forskning innenfor sitt fagfelt. Samtidig er det lærerne som er blant dem som rapporterer om størst faglig oppdatering. Når Udir referer til John Hattie (2012), når de poengterer at alle ansatte må ha et nært samarbeid for å fremme elevers læring, og da bør lærere og skoleledere ha fokus på egen pedagogisk praksis, og at de drøfter egen praksis opp mot forskningsbasert arbeid (Udir, 2013). Dette trekker også Thomas Nordahl, som er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedemark, fram når han skriver og holder foredrag for lærere og skoleledere. Vi som er masterstudenter, og som har lest mye av teoriene og forskningen, er enig i at skal undervisningspraksis være basert på kunnskap, så må vi ha tilgang til forskning på feltet. Tveitereid (2012) viser i sin artikkel til NOKUT 2006, som sier at lærerskolestudenter i liten grad møter relevant forskning i sine studier, og de har heller ikke kjennskap til pågående forskningsprosjekter ved egen høyskole. NOKUT er et nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen underlagt Kunnskapsdepartementet (NOKUT, 2015). Ny forskning blir ikke opplevd som relevant rapporterer studentene i NOKUT 2006.

Tveitereid referer også til TNS Gallup 2008, *Lærere og forskning*. Resultater fra en undersøkelse blant lærere i grunn- og videregående skole;

«Lærere mener de kan være gode lærere uten å følge med på forskningen innen eget undervisningsemne eller uten å nyttiggjøre seg resultater fra pedagogisk forskning ... lærere sier at vitenskap og forskning er for abstrakt til å passe inn i skolens arbeidsmetoder, og at pedagogisk forskning for sjelden behandler spørsmål som er viktige for læreres daglige virke» (Tveitereid, 2012, s.84).

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Disse undersøkelsene er gjort for noen år siden, og vår oppfatning er at etter den tid så har fokuset og interessen for skolebasert forskning økt. Dette kan sees i sammenheng med at John Hattie sin bok *Visible Learning* kom ut i 2009. Tveitereid mener det er tabu å si at lærere bør lese faglitteratur og at de må holde seg oppdatert på forskning innen pedagogikk. Vi mener ting går i riktig retning ved at Utdanningsforbundet vedtok i 2013 *den profesjonsetiske plattformen*, der profesjonen selv ønsker å utvikle og påvirke til større faglig oppdatering og kontinuerlig læring. Som tidligere nevnt så er initieringen av skolebasert kompetanseutvikling blant annet basert på resultatene fra ProLearn- prosjektet (2007), som viste at ”lærernes egen læring først og fremst er basert på personlige erfaringer, arbeid med skolefaget og erfaringsutveksling med kollegaer på arbeidsplassen (Jensen 2007)» (Tveitereid, 2012, s.84). Dette funnet tror vi kan gjelde mange yrkesgrupper, og vi selv har erfart at det er en utfordring å formidle resultater fra forskning på en slik måte at lærerne kan se relevansen, nyttiggjøre seg den og reflektere over den sammen med kollegaer. For å repetere Argyris og Schön så er det jo først når vi gjør undersøkelser, for deretter å reflektere sammen over det vi finner ut, at vi kan kalle oss et profesjonelt læringsfellesskap (Emstad, 2012).

Kristin Helstad tar utgangspunkt i sin doktoravhandling, som bygger på antakelsen om at ”lærere som samarbeider, kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeid kan bidra til å utvikle praksis gjennom en forskende tilnærming” (Helstad, 2014, s. 72). Mye av strategien bak skolebasert kompetanseutvikling bygger på erfaringer fra tidligere tiltak og studier. ProLearn – prosjektet er nevnt, men også ”Kunnskapsløftet - fra ord til handling” (2006-2010), ”Bedre vurderingspraksis” (2007- 2009) og ”Ny GIV” (2010-2013). Gunnulfsen og Helstad referer til Postholm (2013) som viser til Timperly m.fl. (2007), ”som med grunnlag i metastudie av læreres læring viser at spredning og videreutvikling av god praksis skjer gjennom skoleomfattende og systematisk kompetanseutvikling, og at den virker best dersom kompetanseutviklingen er rettet mot felles mål knyttet til praksisen som skal endres (Postholm m.fl., s. 79) (Gunnulfsen & Helstad, 2014, s. 335). Ved bruken av ordet ”skoleomfattende”, så tolker vi det som det kollektive/hele skolen.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Vi har nå beskrevet teorier innenfor organisasjonsutvikling og organisatorisk læring. Videre vil vi se på ulike ledelsesperspektiver i forhold til utviklingsarbeid i skolen og felles kunnskap.

2.2 Ledelsesperspektiver

Hva menes med Ledelse? Tor Høst (2011) sier ledelse handler om å skape orden og retning, eller med andre ord struktur og strategi. Videre sier Høst at ledelse handler om ”å få noen til å gjøre noe, med andre ord å påvirke andre” (Høst, 2011, s. 9). Vi vil nå nærmere beskrive perspektivene; Instructional leadership og kunnskapsledelse. Innenfor Instructional leadership finnes det flere ledelsesteorier. Vi har gjort et utvalg i lys av at ledelsesperspektivene også er interessante i forhold til læreres læring, og det er interessant i forhold til vår jobb som rektor. Vi vil av den grunn beskrive distribuert ledelse, FUL – ledelse og Student- Centered leadership.

2.2.1 Instructional leadership

”The main thing is to keep the main thing the main thing”. Dette var mantraet til skoleinspektør, Sonny Donaldson, ved Aldine school district i Texas. ”The main thing” for Donaldson var elevenes læring, og han mente at skolelederens utfordring var å holde hardt på dette fokuset tiltross for ytre påvirkninger. Den beste lederstilen for å oppnå dette mente Donaldson var Instructional leadership. ”These were hands-on principals, hip- deep in curriculum and instruction...and unafraid of working directly with teachers on the improvement of teaching and learning” (Robinson, 2011, s. 81). Med andre ord ledelse som har fokus på undervisning og læring. Gunnar Engvik skriver i boken *Læreres læring*, at rektor- rollen i Instructional leadership består av ”å definere skolens visjoner, administrere skolens undervisning og fremme et positivt læringsmiljø som de tre viktigste” (Engvik, 2012, s.52).

Instructional leadership (Emstad 2010, Fullan 1991, Postholm 2010) er en måte å beskrive lederskap i skolen på som har fått en del fokus de siste årene, mye pga. utfordringene rundt rektors bruk av tid og læreres opplevelse av rektors bruk av tid. Mye av essensen i denne teorien er at for å utøve god pedagogisk ledelse må du som rektor

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

være en aktiv del av måten lærerne underviser på ved å observere, stille spørsmål og reflektere sammen med lærerne om undervisningen. Ved å være og lede som en *Instructional leader*, ser du og anerkjenner jobben lærerne gjør, de følges opp tett og profesjonelt på en konstruktiv måte, praksisfellesskapet er i fokus hele tiden og det er mulig å få et jevnt positivt trykk på endrings- og utviklingskompetansen til personalet.

Etter inspirasjon i teorien om at: ”The more leaders focus on their relationships, their works, and their learning on the core business and teaching and learning, the greater will be their influence on students outcome” (Robinson, 2011, s. 15), så har vi tro på at rektors ledelse kan ha en stor betydning for elevenes læring.

Vi tror ledelsen virkelig kan utgjøre en forskjell i elevenes læringsutbytte, men da må vi huske Donaldson`s gode råd: ”The main thing is to keep the main thing the main thing”.

2.2.2 Distribuert ledelse

Fuglestad (2006) skriver om at distribuert ledelse handler om samhandling, og at det innebærer at mange i organisasjonen utøver lederfunksjoner. Distribuert ledelse er et produkt av interaksjon mellom skoleledelsen og personalet, og involverer ulike ansatte i varierte roller og strukturer. I skolebasert kompetanseutvikling så vil vi trekke fram at ressurslærerne er en sentral samarbeidspartner for ledelsen og implementeringen av satsingen skolene har. Vår erfaring med begge skolene er at ressurslærerne var sentrale aktører, og som utøvde ledelse og påvirkning sammen med ledelsen og resten av kollegiet. Vi mener at disse ressurslærerne gjennom prosessen har reflektert og fått en god forståelse av organisasjonslæring, og at de har jobbet på lærerteam og samtidig vært tett på ledelsen. Selv om vi trekker frem ressurslærere, så er det mange som utøver ledelse gjennom handling og uten at den er delegert. En slik skolekultur preges av tillitt, samarbeid, fokus på prestasjoner, læreres individuelle og kollektive læring (Fuglestad, 2006). Emstad (2011) refererer til Collinson og Cook (2007) som kaller dette ”multilevel learning”. Ved at flere har fått ledelsesoppgaver vil flere bidra inn i refleksjonen, og refleksjon er et viktig element i læringsprosessen til organisasjonen i følge Argyris og Schön (1978) (Emstad, 2011). Ertsås og Irgens (2014) skriver at erfaringene fra de som var med i piloten, viser til at der ledelsen var aktivt med sammen med ekstern

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

fagkompetanse, og bidro aktivt og var tilstede, der gav lærerne tilbakemelding om en bedre ledelse og egen læring. Leder er en rollemodell. Informantene nevnte at ledelsens (skolens) innflytelse og medvirkning var veldig viktig mellom rundene til den eksterne tilbyder. Her var det mye distribuert ledelse og lærerne fikk en stor stemme.

2.2.3 Forbedring av Undervisning og Læring- ledelse

”Resultatene fra eksterne tester som PISA, TIMMS, CIVIC og nasjonale prøver har vist seg å være vanskelig å omsette til utvikling og endret praksis i den enkelte skole”(Andreassen, 2011, s.48). Vi har tro på Instructional leadership for å motvirke dette. Vi mener at ledelsen og lærerne må lære sammen, og for å få til det må ledelsen være tilstede for å utvikle og endre praksis i skolen. ”Instructional leadership relateres til ledelse av undervisning og læring i skolen... ledelse av arbeidet med Forbedring av undervisning og læring (heretter forkortet FUL)”(Emstad, 2011, s. 185). Anne Berit Emstad sier det er ”tre dimensjoner ved FUL- ledelse: Å definere skolens visjon, å lede undervisning- og læreplanarbeidet og å skape en skole med et positivt læringsklima”(Emstad, 2011, s. 185). Studier viser at FUL- ledelse har god effekt på elevresultatene jo nærmere ledelsen er skolens kjerneoppgave som er undervisning og læring. Størst effekt er det hvis ledelsen er i god dialog med lærerne, og at den deltar aktivt i lærernes læring og utvikling.

«I studier fremkommer det at lærernes engasjement og profesjonalitet blir vektlagt, blant annet ved at skolelederen samarbeider med lærerne for å skape en kultur der endring er knyttet til den beste kunnskapen om elevenes læring. I følge Hoy og Hoy (2006) bør alle andre oppgaver være sekundære i forhold til denne oppgaven» (Emstad, 2011, s.189).

Dette er vi enige i, og noe mange rektorer sannsynligvis tilstreber å få til. Men i praksis er nok tid til pedagogisk ledelse en utfordring. Emstad sier at ”norske skoleledere bruker forholdsvis mye tid på administrasjon, og det innebærer mindre tid til pedagogiske oppgaver”(Emstad, 2010, s. 190).

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Fuglestad (2006) viser til Wadel (1997) som betegner pedagogisk ledelse som å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner.

Som rektorer opplever vi og våre ansatte et større fokus i media og samfunnsdebatten på hva som fremmer elevenes læringsutbytte. Vi opplever at lærerne er lojale til å gjøre de oppgaver de blir pålagt, men samtidig etterlyses for eksempel bruken av resultatene i de Nasjonale prøvene. Lærerne etterlyser støttestrukturer, og dialog internt på skolen om alt som skal kartlegges når det gjelder elevenes læringsutbytte. Det finnes dokumentasjon, men hvordan bruke den. Det er fortsatt et langt skritt til endring av praksis til beste for eleven. Det som kan motvirke dette tror vi er blant annet FUL- ledelse som er tett på lærernes arbeid.

Stortingsmelding nr. 19, *Tid til læring – oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport* (2009-2010), peker som sagt på at det bør brukes mer tid på pedagogisk ledelse i skolen, og at det bør arbeides med å utvikle en kultur der arbeidet med å forbedre elevenes læringsutbytte stadig etterspørres og analyseres. Det står videre at skolen har liten tradisjon for at ledelsen direkte påvirker lærernes arbeid. «Med en FUL- ledelse slik den er beskrevet, vil dette være mulig» (Emstad, 2010, s. 191).

2.2.4 Student - Centered leadership

Viviane Robinson er professor og sentral i skolelederprogrammet i New Zealand. Robinson har skrevet boka *Student – Centered Leadership*, som er en praktisk bok om skoleledelse. Robinson er inspirert av blant annet Instructional leadership teorien, men Robinson introduserer sitt eget begrep, Student - Centered leadership. Robinson baserer seg på 27 metastudier om hva lærerne forteller hva lederne gjør for å fremme læring. Konklusjonen er at rektors ledelse kan ha en stor betydning for elevenes læring. Robinson har pekt ut fem dimensjoner som har effekt på læring. Vi har valgt ut den dimensjonen som vi mener er mest relevant for vår analyse. Den dimensjonen vi har valgt handler om å fremme og delta i lærerens utvikling og læring. ”The more leaders focus on their relationships, their works, and their learning on the core business and teaching and learning, the greater will be their influence on students outcome” (Robinson, 2011, s. 15).

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Robinson sier at, "The most powerful way that leaders can make a difference to the learning of their students is by promoting and participating in the professional learning and development of their teachers" (Robinson, 2011, s. 104). Denne dimensjonen har faktisk dobbelt så stor effekt på elevenes læring enn de andre i følge Robinson. "Leaders who participate with their staff are able to join in their professional discussions because they understand the concepts and the vocabulary associated with the new learning... facilitator are likely to be more credible because teachers know their leaders have firsthand experience of what they are endorsing" (Robinson, 2011, s. 105).

Utfordringen er om lærerne føler at dette er til nytte for dem. For at ledelsen skal være "hip- deep in curriculum and instruction", er det viktig å ha fokus på noen få områder. Målet er at leder fremmer og deltar i lærerens profesjonelle læring og utvikling.

2.2.5 Kunnskapsledelse

Læring og kunnskap er to naturlige innholdselementer i alle skoler. For å oppnå et godt læringsutbytte og utvikle kunnskap, må en utvikle skolen som en kunnskapsorganisasjon. Dette kan gjøres gjennom kunnskapsledelse. Eirik Irgens definerer kunnskapsledelse i sin bok, *Dynamiske og lærende organisasjoner*, som «ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap» (Irgens, 2011, s. 124). De sentrale elementene i kunnskapsledelse er:

«**Utvikle** er nødvendig fordi det i en kunnskapsorganisasjon ikke er tilstrekkelig å anvende eksisterende kunnskap, man må også utvikle ny for å kunne være konkurransedyktig eller for å ha god kvalitet på tjenester.

Lagre er nødvendig fordi den kunnskapen som utvikles og anvendes, skal kunne tas vare på i organisasjonen; man må forsøke å nedfelle den på en eller annen måte for å kunne beholde den.

Dele er nødvendig for å unngå at kunnskap ikke blir forbeholdt enkeltpersoner eller grupper.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Anvende er nødvendig fordi kunnskap ellers vil være en statisk «knowing that» - kunnskap, og i arbeidslivet er kunnskap som ikke kan forbedre praksis, av liten verdi» (Irgens, 2011, s.125).

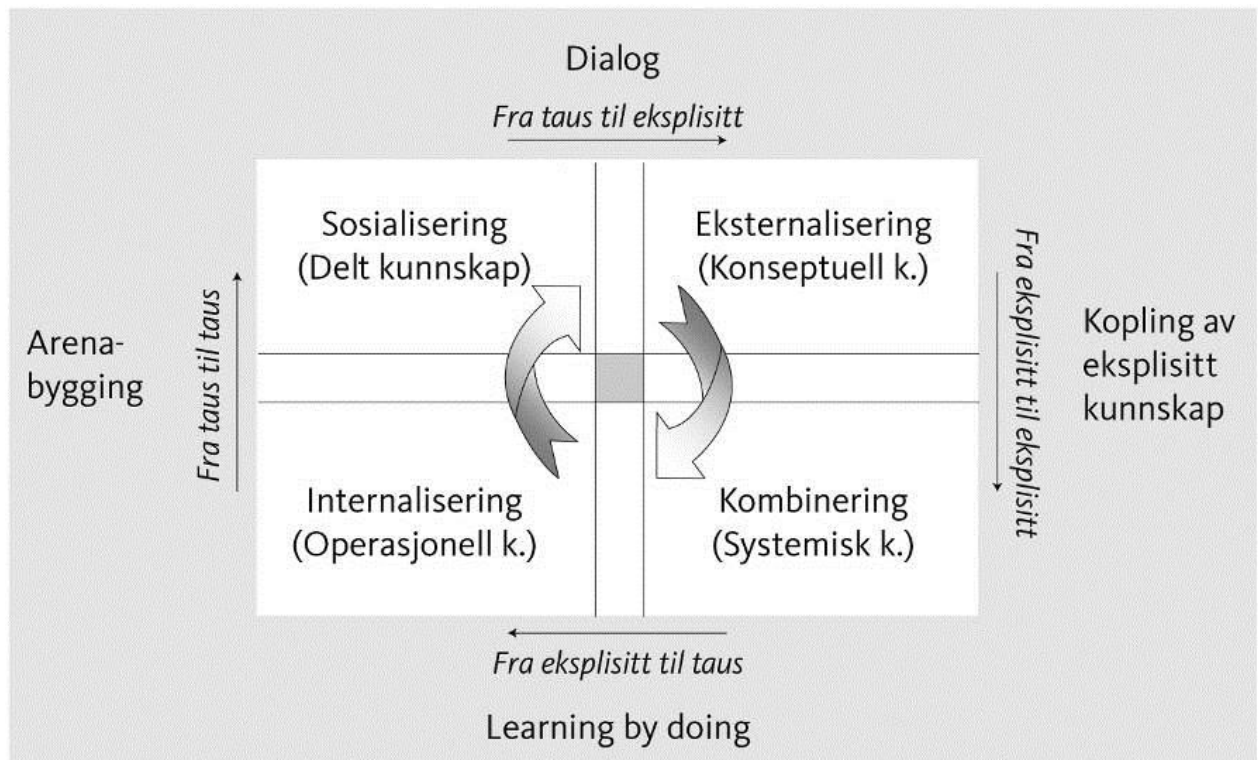
Ved å drive kunnskapsledelse mer systematisk, kan man bruke teorien til den japanske professoren Nonaka (1991) som har forsket på kunnskapsutvikling og innovasjon. Irgens viser til Nonaka som hevder at:

«Kunnskap er det eneste konkurransemessige fortrinn i en økonomi hvor usikkerhet er det eneste sikre. Vellykkede virksomheter kjennetegnes derfor ved at de er kunnskapsproduserende; de frembringer konstant ny kunnskap, klarer å spre den i organisasjonen, og makter raskt å la den ta form som ny teknologi og nye produkter» (Irgens, 2011, s. 118).

Nonaka sammen med sin kollega Takeuchi utviklet SEKI- modellen, som har fokus på utvikling og deling av kunnskap i fellesskap. SEKI- modellen kan være nyttig når en på egen skole legger en plan for kunnskapsdeling/kompetanseutvikling for derigjennom å bli en kunnskapsorganisasjon. Skolebasert kompetanseutvikling og SEKI-modellen har sammenfallende fokus på utvikling og deling av kunnskap i fellesskap, noe som vi mener er relevant opp i mot vårt tema. Irgens sier at, «når kunnskapsarbeidere preger en virksomhet, kvalifiserer virksomheten til betegnelsen kunnskapsorganisasjon». (Irgens, 2011, s. 130). Vi har valgt å ta med SEKI-modellen fordi vi mener den er et godt verktøy/analyseredskap når man på egen enhet skal drive kunnskapsledelse i en mer systematisk form. Vi har brukt SEKI-modellen i tidligere oppgaver i studiet, og sett nytteverdien av den. Derfor ønsker vi å bruke den som en teoretisk modell under kapittel 4 som handler om studiens funn og forståelsen av disse i lys av teori. Under kapittel 4 har vi gjort analysen og belyser funn som er relevant i forhold til de fire fasene/konseptene i modellen.

Modellen har fått navn etter forbokstavene i de fire fasene/konseptene (**S**osialisering, **E**ksternalisering, **K**ombinering og **I**nternalisering) i kvadranten. Modellen fokuserer på de prosessene som fører til at ny kunnskap blir en del av organisasjonens eksisterende kunnskap.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?



Figur 3 SEKI-modellen

Sosialisering er i følge SEKI- modellen den prosessen hvor taus kunnskap blir delt gjennom samhandling med andre. Resultatet er delt kunnskap. For vår oppgave så kan det for eksempel være den felles kunnskapen som preger et arbeidsfellesskap som en skole innehar. For at skolen som organisasjonen skal få tilgang til den tause kunnskapen til kollegiet kreves det at man samhandler. Det må etableres muligheter for å arbeide sammen slik at taus kunnskap blir delt kunnskap gjennom sosialiseringsprosessen (Irgens, 2011).

Eksternalisering betyr at den tause kunnskapen blir tilgjengelig oversatt til en forståelig form for de andre gjennom dialog og refleksjon. Vi oppnår da konseptuell kunnskap ved for eksempel at lærernes individuelle (tause)kunnskap blir til kollegiets kunnskap i form av for eksempel skrift, modeller, begreper og fortellinger. Den tause kunnskapen er gjort eksplisitt. (Irgens, 2011).

Kombinering er en prosess der begrepene/kunnskapen blir systematisert til et mer komplekst kunnskapssystem ved hjelp av for eksempel dokumenter, skolens rutiner og

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

prosedyrer i for eksempel papirform eller digitalt. Begrepene og kunnskapen blir gjerne omformet gjennom sortering, kategorisering, revideringer og kvalitetssikring opp imot allerede nedfelt kunnskap i organisasjonen (Irgens, 2011).

Internalisering er en prosess der kunnskapen blir personliggjort gjennom erfaring. Kunnskapen blir en praktisk kunnskap gjennom "learning by doing". Den er nå en del av personens erfaringsbaserte, tause handlingsrepertoar, og kan også være "kroppsliggjort". I denne siste fasen blir kunnskapen operasjonalisert og er nå en del av individene i organisasjonen (Irgens, 2011).

Styrken i SEKI- modellen er at den kombinerer ulike prosesser i en og samme fremstilling, og den gir oss en påminnelse om at vi ikke må glemme "skolens hukommelse", og systematisering av denne både i forkant, underveis og i etterkant av et utviklingsprosjekt som f. eks. skolebasert kompetanseutvikling. Nonaka og Takeuchi mente at mange selskaper hadde for mye fokus på ledelse av kunnskap, og ikke nok forståelse av hvordan kunnskap oppstår.

Irgens (2011) viser til at noen mener SEKI- modellen har et for dikotomisk forhold til taus og eksplisitt kunnskap, dvs. at det er ikke noe enten - eller forhold mellom taus og eksplisitt kunnskap (Nichols, 2000; Snowden, 2002). Snowden mener SEKI- modellen bygger på Polyani (1974) sin teori om at "taus og eksplisitt kunnskap er ulike, men to uatskillelige sider av kunnskap"(Irgens, 2011, s.136). Stephen Gourlay referer til Alvesson og Kärreman (2001) som sier at bruken av "kunnskap" i ledelse er i seg selv problematisk, og sier at det er et vagt ord "...that has been used to refer to a great many often different things (Dewey and Bentley 1949)". (Gourlay, 2006, s.11).

Til tross for kritikk av SEKI- modellen, så er ikke svakhetene viktig for vår bruk av den i oppgaven. Vi ønsker å bruke den pragmatisk, ved at vi bruker SEKI- modellen som teoretisk grunnlag for å forstå lærernes opplevelser, og den kan brukes til å drøfte hvordan praksis kan forbedres ytterligere. SEKI- modellen er en modell som viser at en stadig er i utvikling/endring. Ledelse av slike utviklingsprosesser kan også kalles endringsledelse.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Ertsås og Irgens (2014) referer til professor Frank Blackler som har forsket på organisasjonsendring og kunnskap i organisasjoner. Blant annet er han i sin forskning opptatt av hvor kunnskapen blir av i organisasjoner. Blackler har en teori om at kunnskap i organisasjoner har et strukturelt og et praksisorientert perspektiv. Det strukturelle perspektivet er i denne oppgaven relevant i forhold til hvordan kan den nye kunnskapen tas vare på i skolens kollektive hukommelse gjennom det Blackler (1995) kaller kognifisering (”sitter i hodet”), nedfelling (rutiner og prosedyrer), kroppsliggjøring (kunnskap knyttet til handling), kodifisering (skriftliggjort i papir eller digital form) eller kulturifisering (felles forståelse og delte mentale bilder)(Ertsås & Irgens, 2014, s.7). Det praksisorienterte perspektivet handler om kunnskap som utvikles i samspill og i relasjoner. Blackler kaller denne praksisorienterte kunnskapen for prosessuell kunnskap. Ertsås og Irgens (2014) har et mer pragmatisk syn på dette. Kunnskap utvikles ikke enten strukturelt eller i praksisorientert perspektiv, og de mener at de kan utfylle hverandre og sammen hjelpe oss til å forstå hvor komplekst og utfordrende organisatorisk læring kan være.

Vi har nå belyst ulike relevante ledelsesperspektiver i forhold til at en organisasjon skal lære, utvikle seg og ha muligheten til å endre seg. Spesielt kunnskapsledelse og SEKI – modellen vil vi komme tilbake til, og bruke aktivt inn i drøfting av empiri senere i oppgaven. Nå vil vi fokusere på lærernes læring fordi lærerperspektivet er et sentralt perspektiv i vår masteravhandling.

2.3 Lærernes læring

Irgens refererer til professor Thomas Shuell som sier at ”Læring er en vedvarende endring i atferd, eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring” (Shunk, 1996) (Irgens, 2009, s. 47).

I boka, *Positivt lederskap*, nevnes begrepet selvledelse og med det menes metoder, ferdigheter og strategier som man effektivt kan benytte for å styre egne aktiviteter i retning av egne målsettinger. ”Et viktig element innenfor positivt lederskap er å legge til

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

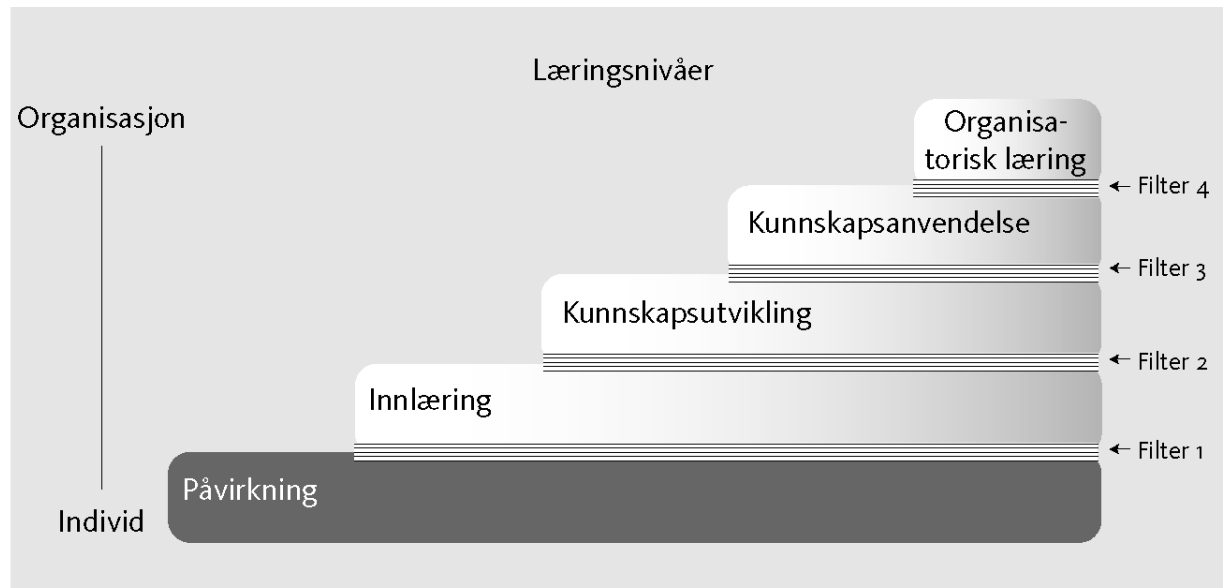
rette for mer selvledelse gjennom å lede medarbeiderne i retning av å lede seg selv og gjennom å være positive rollemodeller” (Johannesen & Olsen 2010, s. 43).

Erling Lars Dale var en norsk professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. I boken *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet* (1998), skriver han bl.a. om læreres forskningstradisjon i didaktikk. Han er opptatt av observasjon og refleksjon av undervisning, som en del av den enkelte lærer og læringsfellesskapets utvikling.

«Refleksjonen over egen undervisning øker ved assistanse fra kolleger. Derfor trengs det et system i skolen som dokumenterer og overskrider begrensningene i den umiddelbare og subjektive opplevelsen læreren har i undervisningssituasjonen. Tilbakemeldinger fra kolleger blir en forventet del av den profesjonelle praksisen» (Dale, 1998, s.198).

Denne type aktivitet, kollegiale samtaler – planlegging – observasjon – veiledning og vurdering tar mye tid påpeker Dale. Han problematiserer antallet på lærernes undervisningstimer, i forhold til å ha tid til denne type systematiske forskning i egen (og andres) praksis. Men det er interessant å lese hans betraktninger rundt alle de positive ringvirkningene et utstrakt samarbeid mellom lærerne har. I forhold til ”lærere som kolleger” sier han seg veldig enig i en dame ved navn Judith Warren Little. Hun hevder at innenfor samarbeidende fellesskap utvikles det et språkfellesskap blant lærerne, felles planlegging og forberedelse fører til at de reduserer sin individuelle planlegging samtidig som de øker sitt repertoar av ideer og materiale (Dale, 1998, s.196). Et annet aspekt som Little tar fram i sin fagartikkel *Teachers as colleagues* (1990), og som Dale omtaler i sin bok er at skoler som fremmer kollegialitet, letter problemene med gjennomtrekk av lærere ved hjelp av systematisk veiledning og eksplisitt sosialisering av nybegynnere (Dale, 1998, s.196).

Eirik Irgens sin femtrinnsmodell i boka, *Profesjon og organisasjon*, understreker viktigheten fra individuell til organisatorisk læring.



Figur 4 Femtrinnsmodellen for læringsprosessen

Irgens sin 5 – trinnsmodell er relevant for vår oppgave fordi den kan være med på å belyse den individuelle og kollektive læringsprosessen i en organisasjon. Som nevnt tidligere er et av målene med skolebasert kompetanseutvikling at den individuelle kunnskapsutviklingen skal også bli til organisatorisk læring. Med det mål for øye, så er Irgens sin 5- trinnsmodell nyttig fordi den beskriver de fem ulike læringsfasene fra individ helt opp til organisasjon. I mellom hver fase, så er det ulike filter. Irgens sier at i alle fellesskaper så lærer vi, og vi hindres i å lære. Disse hindrene er beskrevet som filter i modellen, og dette «forsvaret» er utbredt psykisk mekanisme som hindrer læring eller at den blir annerledes enn tilsiktet. (Irgens, 2009).

Å være med på skolebasert kompetanseutvikling vil for en lærer være en systematisert og strukturert påvirkningssituasjon. Innlæringen kan skje i form av påfyll av teori og praktiske metoder av den eksterne tilbyderer eller kollegaer. Den nye innlæringen trenger ikke å bety at vi har fått en dypere forståelse eller at vi kan anvende den enda. (Irgens, 2009). Neste fase blir da, kunnskapsutvikling, som er et trinn nærmere reflektert praksis som skaper et behov for det John Dewey kaller utforskning. (Irgens, 2009). I denne fasen sier Irgens at vi kobler ny kunnskap med eksisterende handlingsteorier, som igjen blir til «ny kunnskap». Kunnskapsanvendelse blir da å ta i bruk denne «nye kunnskapen» man har lært. Det siste filteret relaterte våre informanter til utfordringen det var å dele det en

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

hadde lært på et kurs med kollegaene som ikke hadde vært på samme kurset. Slik sett så kan kanskje skolebasert kompetanseutvikling minske det siste filteret ved at alle i kollegiet får høre det samme og lærer sammen. Da vil mulig anvendelsen av den nye kunnskapen gjøres mer uavhengig av enkeltpersoner.

«For å komme til nivå 5, organisatorisk læring, må kunnskapsanvendelse gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Organisatorisk læring er noe mer enn summen av enkeltpersoners læring. Læringen er blitt organisatorisk når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte, uten at det er avhengig av de enkeltindivider som først tilegnet seg den nye kapasiteten. Den kollektive atferden er endret, eller kan endres hvis situasjonen tilsier det» (Irgens, 2009, s. 56).

Vi har nå bl.a. brukt Irgens sin 5 – trinnsmodell for å belyse den individuelle og kollektive læringsprosessen i en organisasjon. Videre vil vi se på endringsarbeid, som er et vesentlig element i utvikling av skolen.

2.4 Endringsarbeid

Tor Høst skriver i sin bok, *Ledelse – en helhetlig modell*, ”at ledelse handler om å skape orden og retning, det vil si struktur og strategi. I tillegg handler det om å få noen til å gjøre noe, med andre ord å påvirke andre” (Høst, 2011, s.9).

Det er alltid vanskelig å måle en leders effekt, og boka *Ledelse - en helhetlig modell* viser hvor mange faktorer som spiller inn. Den vanligste måten å måle effekt på er å se på i hvilken grad de underordnede eller organisasjonen utfører sine oppgaver suksessfullt og oppnår sine mål (jf. Yukl 2006:10)» (Høst, 2011, s.12).

Får å oppnå endring mener vi man bør jobbe kollektivt. Michael Fullan skriver om det kollektive i boka si, *Å dra i samme retning* (2014). Skolesystem som får til bred kapasitetsbygging har et system og kultur for å lære av hverandre fra den enkelte skole og opptil det øverste politiske nivå, eller med andre ord «Å dra i samme retning». Videre hevder Fullan (2014) at de som har lyktes har gjennomført nasjonale reformer, som

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

gjelder alle skolene. Kollektiv kapasitet er mer enn summen av enkeltindividers kapasitet, fordi den styrker og utvikler kollektiv kapasitet og gjennomslagskraft (Fullan, 2014). Slik vi ser det har dette direkte relevans til skolebasert kompetanseutvikling. Fordi en av betingelsene i skolebasert kompetanseutvikling er at hele personalet deltar gjennom hele læreprosessen på egen arbeidsplass. I tillegg skal skoleeier og utdannings- og høyskolesektoren lære i denne satsingen.

For å ta dette ned til skolenivå, så vil dette ha betydning for hvordan vi skal legge til rette for kollektiv kompetanseutvikling. Hvordan kan vi best utvikle hele skolen? Hvorfor satse på kollektiv kapasitet? Fokus på kollektiv kapasiteter er en grunnleggende forutsetning for å forbedre profesjonen i sin helhet, som til syvende og sist er hele poenget (jf. Darling - Hammond, 2009,2010)» (Fullan, 2014, s. 115). Vi er enige med Fullan som sier at en må først utvikle det kollektive før det individuelle. Som Fullan skriver:

«Igjen ser vi at rekkefølgen er feil – vi må fokusere på å gjøre jobben først, og deretter bruke rammeverk for ledelse som skal forsterke og fremme dette arbeidet. Således vil aldri individualistiske strategier resultere i helhetlige endringer, uansett hvor bra de måtte være. La oss derfor gjøre det som opplagt er best, nemlig å kombinere individuelle og kollektive strategier, med sistnevnte som drivkraft» (Fullan, 2014, s. 110).

Vi har nå beskrevet noen faktorer som er viktig i forhold til å skape endring i en organisasjon. Skolebasert kompetanseutvikling er en kollektiv kompetansestrategi som blant annet er blitt satt i gang for at skoler skal sette i gang prosesser for å skape endring og utvikling i skolen. Nå vil vi beskrive de viktigste elementene i denne nasjonale satsingen på ungdomstrinnet.

2.4.1 Skolebasert kompetanseutvikling

Skolebasert kompetanseutvikling er en av tre virkemidler i den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*. Lærende nettverk og pedagogiske ressurser er de to andre virkemidlene. Bakgrunnen for denne satsingen er regjeringens ønske om å skape et

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

ungdomstrinn som er mer praktisk og variert, og gjennom dette øker elevenes motivasjon og mestring og derigjennom bedre læring for elevene.

Stortingsmelding 22 (2010-2011), som omhandler ungdomstrinnet, var det første dokumentet som klargjorde behovet for en mer variert opplæring for ungdomsskoleelevene. St.meld. 22 har tittelen *Motivasjon – mestring – muligheter*, og i meldingen gjør departementet opp status for ungdomstrinnet, med sikte på å gjøre opplæringen mer praktisk og variert, og dermed mer motiverende og relevant.

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Udir, 2013, s.7) Ett av prinsippene i rammeverket for satsingen er at det skal foregå kompetanseutvikling på både organisasjons- og individnivå. Det understrekes at rektor og skoleledelsen skal lede dette utviklingsarbeidet, og for at ny kunnskap ikke skal begrenses til enkeltlærere, må skolen etablere strukturer og planer for hvordan ivareta og anvende ny kunnskap. Evalueringen av piloten i denne satsingen peker blant annet på at de skolene som har lyktes best med skolebasert kompetanseutvikling, er de skolene der rektor og ledelse har vært tydelig involvert i hele prosessen, og ledet arbeidet på egen skole (Postholm m.fl. 2013). Det er mye Instructional leadership i disse beskrivelsene. Skoleledere som er opptatt av å være nære praksisfeltet, lærer sammen med lærerne. Som Michael Fullan skriver i boka *The Principal* (2014): “Principals who learn alongside the teachers”. Dette kan også diskuteres i forhold til det Fullan hevder en Instructional leader skal gjøre; rektor som en fasilitator/modellerer for lærerne. I *The Principal* er Fullan mer opptatt av at rektor skal lære parallelt med lærerne og legge godt til rette for læring (Fullan, 2014).

2.5 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet beskrevet organisasjonsteori, og teorier om ledelsesperspektiver, lærernes læring og endringsarbeid. Sett i lys av at vår analyse tar utgangspunkt i kvalitative intervjuer av lærere, vil vi i det videre arbeidet fokusere mest på læreres læring

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

og utvikling, og organisatorisk læring. Videre å drøfte teori og forskning på disse områdene opp imot de funnene vi gjør i analysedelen. Vi lar SEKI- modellen være et teoretisk bakteppe for våre funn. Vi tolker resultatene fra vår studie gjennom å gjøre en empirisk analyse (deltakerens opplevelser), og drøfter funnene (hvordan forstå forskningsdeltakernes opplevelser) innenfor rammen av SEKI-modellen. Videre er Argyris og Schön sin enkeltkrets – og dobbelkretslæring, det profesjonelle læringsfellesskapet og Irgens sin 5-trinnsmodell hovedperspektivene vi vektlegger. De andre teoriene vi presenterer i dette kapitlet (Fullan og Instructional leadership, og Robinsons forskning på student-centered leadership) er også relevante, men mer sekundære i forhold til de tema det er mest naturlig å belyse etter fokusgruppeintervjuene vi gjennomførte.

Vi vil nå gå over til å redegjøre for valg av metode, prosedyrer rundt datainnsamling og analyse relatert til forskningsprosjektet.

3.0 Metode

Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting (Postholm, 2010). I hovedintervjuet intervjuet vi fire lærere gjennom et fokusgruppeintervju. Vi ønsket å få fram deres stemmer i en reflekterende samtale med oss om hvordan lærere lærer gjennom å være med på en kollektiv kompetansestrategi. Samtidig som det er viktig å være åpen for hva deltagerne sier, må vi være bevisst på at vi selv har oppfatninger om dette temaet etter mange års erfaring som lærere og ledere i skolen. Postholm skriver at «å forske kvalitativt innebærer å forstå deltagerens perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskernes ståsted» (Postholm, 2010, s. 17).

Skole 1 der vi gjennomførte fokusgruppeintervju med 4 lærere er en ungdomsskole i en nærkommune. Det er 265 elever ved denne skolen, og ca. 40 ansatte. Skolens ledergruppe består av rektor og tre avdelingsledere. Skole 1 var med i piloten i skolebasert kompetanseutvikling.

På skole 2 gjennomførte vi intervju med ressurslærer. Skole 2 var med i pulje 1 i skolebasert kompetanseutvikling, og det er en ungdomsskole i Trondheim. Det er ca. 450 elever ved denne skolen, og ca. 50 ansatte. Skolens ledergruppe består av rektor og tre fagledere. I og med at vi ønsket å se på lærernes egen opplevelse av utvikling av praksis gjennom kompetansestrategien skolebasert kompetanseutvikling, var det naturlig å velge ut informanter fra ungdomsskolen. Skolebasert kompetanseutvikling er én av tre sentrale virkemidler i *Ungdomstrinn i utvikling* som Udir iverksatte fra 2012. Piloten i skolebasert kompetanseutvikling ble gjennomført med et antall skoler i skoleåret 2012 – 2013. I perioden 2013 – 2017 får alle skoler med ungdomstrinn tilbud om å delta. Skolene fordeles i fire puljer, og en pulje varer i tre semester.

Intervjuformen bygger på en kvalitativ metode. Intervju er en vanlig datainnsamlingsstrategi som kan tas i bruk ved fenomenologiske studier. May Britt Postholm beskriver i sin bok *Kvalitativ metode* (2010) fenomenologi som, «den meningen

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen».

(Postholm, 2010, s. 41)

Vi har valgt å intervju 4 lærere gjennom et fokusgruppeintervju. Årsaken til at vi har valgt dette antallet personer er i henhold til Postholm (2010) som refererer til Dukes (1984), som foreslår at forskeren intervjuer 3-10 personer:

«I en mindre forskningsstudie er det tjenlig i forhold til omfang og tidsramme å velge det lavest anbefalte antall personer. Dersom forskeren velger tre personer, kan han eller hun ved hjelp av intervju klare å finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringen innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid»
(Postholm, 2010, s. 43).

I følge Postholm kan et gruppeintervju gjennomføres uten direktiv fra forskeren, som et halvplanlagt, formelt intervju, eller mere styrt av intervjueren som et planlagt og formelt intervju (Postholm, 2010). Vi valgte en mellomting av disse to typene, der vi hadde en klar intervjuguide med fire hovedtema vi ville ha fokus rundt. Samtidig valgte vi denne type intervju fordi vi ønsket en uformell ramme som skulle oppleves avslappende for informantene, og forhåpentligvis føre til gode diskusjoner mellom lærerne. Noe av intensjonen bak skolebasert kompetanseutvikling som kompetansestrategi, er å forsterke kollektivt utviklingsarbeid for å utvikle god praksis. Med dette i tankene synes vi Postholm beskriver sine erfaringer med fokusgruppeintervju på en god måte: « Disse intervjuene ga også et inntrykk av lærernes pedagogiske ståsted, om det var i samsvar med de andre lærernes... I disse intervjuene kunne jeg ane småkonflikter eller meningsforskjeller som også kunne forklare en noe ulik form for praksis.» (Postholm, 2010, s. 73). Med en problemstilling som spør om lærerne opplever at de har utviklet sin praksis gjennom skolebasert kompetanseutvikling, synes vi fokusgruppeintervjuet var en god innfallsvinkel for å finne svar på vår problemstilling. Ved å sammen med flere lærere få til en reflekterende samtale rundt dette tema, håpet vi at vi gjennom gode spørsmål i intervjuguiden og muligheten til å følge opp tankerekker til deltagerne med nye spørsmål, skulle få belyst vår problemstilling på flere vis.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Et annet sentralt begrep i kvalitativ metode er hermeneutikk. Sture Kvarv beskriver det slik i sin bok, *Vitenskapsteori*: «Hermeneutikk betegner den oppfattelsen av humanvitenskapene at kjernen i disse er tolkninger av noe som har mening» (Kvarv, 2010, s. 71). En sentral del av prosessen er å forstå gjennom lesing, og i vårt forsøk er tolkningen av teksten av intervjuene sentralt.

«Gjennom fortolkningsprosessen søker en mening, ingen fortolkningsprosess begynner uten forutsetninger. Med andre ord nærmer tolkeren seg ditt materiale med en viss forforståelse (Johansson, 2003, s. 96). Denne består av et visst antall ubevisste antakelser som vi kan sammenfatte til *forståelseshorison*t» (Kvarv, 2010, s.71).

Vår forforståelse i denne forskningen er basert på flere års erfaring som lærere og skoleledere. Vi har begge erfaringer med gode og mindre gode kompetanseutviklingsprosjekter, og rektors rolle i dette. Det er flere retninger innen hermeneutikken, men det som går på å oppnå forståelse innen et bestemt område, kalles allmenn hermeneutikk. Som «skolefolk» er det viktig å være klar over sin forutforståelse, når man skal forske på en arena man jobber selv. Dette byr på muligheter og utfordringer for oss som forskere. Kvarv refererer til Hans – Georg Gadamer (1900-2002), som var en av 1900- tallets viktigste filosofiske hermeneutikere var opptatt av forut- forståelsen som en forutsetning for all forståelse. Gadamer mente at det var umulig som forsker å frigjøre seg fra forut- forståelsen hvis man forsket på et felt man kjenner til. «Mennesket vil alltid ha en forventning eller forståelse på forhånd av det som skal forstås, en forventning som det knytter seg følelser og holdninger til. Det er når denne forut- forståelsen konfronteres med det som skal forstås at det oppnås forståelse - en forståelse som nyanserer, bryter med eller bekrefter ens forut- forståelse» (Kvarv, 2010, s.77).

Vi vil nå underbygge vår datainnsamling ved og bl.a. benytte Kvale & Brinkmann (2010) sine stadier i en intervjuundersøkelse.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

3.1 Innsamling av data

For å fremskaffe informasjon om historiske, institusjonelle og strukturelle forhold ved de to skolene, og om informantenes erfaringer, fortolkninger og opplevelser valgte vi å gjøre et kvalitativt intervju. De tre første fasene i en intervjuundersøkelse i følge Kvale & Brinkmann (2010) er *tematisering, planlegging og intervjuing*. Vi utarbeidet en intervjuguide som vi mener belyser temaene i oppgaven og som videre kunne brukes som et grunnlag for å besvare oppgavens problemstilling. Intervjuet hadde en tidsramme på omtrent en og en halv time. Vi valgte å utarbeide en intervjuguide som inneholdt de spørsmål som belyser de samme tema som informantene på forhånd hadde fått opplyst pr epost. Men vi hadde også på forhånd bestemt oss for å åpne for og la diskusjonen gå i den retning som informanten følte var riktig. På denne måten ble intervjuene halvstrukturerte med en intervjuguide som utgangspunkt for samtalen. Dette var viktig spesielt når det var et fokusgruppeintervju, der det å danne et klima for samtale like mye som intervjuform er vesentlig for at alle de fire lærerne skulle oppleve seg likeverdig gjennom intervjuet. Etter intervjurunden ble intervjuene transkribert. Det som brukes som data i denne oppgaven er teksten fra intervjuene samt egne notater som følger intervjuguiden som en sjekkliste med hvor vi forsøker å få med oss den ikke-verbale kommunikasjonen som, kroppsholdning, ansiktsuttrykk mv. Etter intervjurunden med lærerne hadde vi tilgang til lydfilene, våre egne notater fra intervjuene og intervjuene i tekst. Vi gjorde vår første henvendelse i god tid før intervjuene skulle finne sted.

Videre i dette kapitlet vil vi beskrive innhenting av data. Først ved å gjøre rede for bakgrunnen for valget av informanter, deretter ved å beskrive prosessen med å lage intervjuguide (*planlegging*), intervjuing og i etterkant selve bearbeidingen av materialet. Det vil si i følge Kvale & Brinkmann (2010) fase fire (*transkribering*) og fem (*analyse*) i en intervjuundersøkelse.

3.1.1 Valg av informanter

Utvalget i forskningsprosjektet er viktig å vurdere før man går i gang med intervjuet. Vi bestemte oss ganske tidlig for et lærerperspektiv i denne oppgaven. Mange skoler er med

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

i ulike kompetansestrategier og satsinger. I hvor stor grad disse satsingene endrer og utvikler skoler er alltid spennende. Blir det litt «happening - aktig,» eller skjer det varig endring i undervisningspraksisen ved skolen som påvirker læringen i klasserommet? Som nevnt under kapittel 1.3, Problemstilling, så viser vi til forskning som handler om skoleledernes opplevelser og erfaringer av slike satsinger som ungdomstrinnsatsningen. Men lærernes opplevelse av endring og utvikling etter og ha vært med på en slik strategi, er det mindre forskning av (Elstad m.fl., 2014). Av den grunn ønsket vi og få fram lærerstemmen i dette forskningsprosjektet. For enhver skoleleder er slike satsinger relativt prisgitt det lærerne sitter igjen med av gode og dårlige erfaringer. I så måte tenker vi at denne oppgaven bør være interessant for flere skoleledere.

Skolene vi valgte ut til å gjøre intervju og forske på var med i henholdsvis piloten og pulje 1 i skolebasert kompetanseutvikling (2012-2013). Valget av skoler var naturlig da disse skolene hadde et utgangspunkt for å vurdere effekten av satsingen, hvorvidt det faktisk har endret og utviklet skolens undervisningspraksis. Vi tok tidlig kontakt med rektor ved skolen, for å presentere vårt prosjekt og spørre om mulige informanter. Vi ønsket 4 lærere til fokusgruppeintervjuet som representerte et variert utvalg av personalet i forhold til alder, kjønn, erfaring og gjerne lærere som i varierende grad var positive til satsingen. Rektor plukket ut lærerne, og klarte å innfri våre kriterier bortsett fra at det viste seg etter hvert at alle 4 var rimelig positive til arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling.

Vi har nå gjort rede for viktige faktorer i vårt utvalg av informanter, og vil videre beskrive prosessen i utarbeidelse av intervjuguiden.

3.1.2 Intervjuguide og pilotintervju

Å utarbeide en intervjuguide er en del av planleggingsfasen, og besvarer spørsmålet *hvordan*, som er ett av tre spørreord i de ulike fasene i en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2010).

Vi har tematisert problemstillingen i fire hovedkategorier, og utarbeidet flere forskningsspørsmål til hver kategori. Dette danner selve intervjuguiden. Vi valgte en

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

intervjuform som Postholm (2010) beskriver som delvis planlagt, formelt intervju. Det vil si at flere spørsmål var som sagt klare, men samtidig ønsket vi at informantene skulle reflektere over tema og spørsmål som kom opp. Slik kunne ny informasjon dukke opp, som vil være interessant å ha med i analysen. De ulike perspektivene i et intervju som Postholm (2010) tar fram, deltagerperspektivet og forskerperspektivet, er begge viktige å fokusere på.

Vi valgte å gjennomføre et pilotintervju i forkant av hovedintervjuet. Dette for å prøve ut intervjuguiden og evt. justere den. Her spurte vi rektor om vi kunne intervju en lærer som hadde god kunnskap om skolebasert kompetanseutvikling. Denne skolen ligger i Trondheim og var med i pulje 1 i skolebasert kompetanseutvikling. Denne læreren var ressurslærer og hadde gjennom den funksjonen gode forutsetninger for å være en form for målestokk på hvordan intervjuguiden ville fungere.

Vi har nå skissert prosessen med utarbeidelse av intervjuguiden, og vil videre beskrive selve gjennomføringen av intervjuet.

3.1.3 Gjennomføring av intervju

Selve gjennomføring av intervjuet er stadiet som Kvale & Brinkmann (2010) beskriver som intervjuing.

Det at vi er to personer var viktig at informantene visste om på forhånd. Vi hadde strukturert intervjuet slik at en av oss stilte spørsmål, og den andre var bevisst på å stille oppfølgingsspørsmål for å gå i dybden på ulike temaer.

Vi brukte opptaker under gjennomføringen. Det prøvde vi ut også i pilotintervjuet, slik at vi visste at dette ville fungere.

Prober er en framgangsmåte som forskere kan bruke i intervju for å få informantene til å reflektere over sine svar og tanker. Respons fra oss som f.eks. «ja» eller «hm» kan være eksempel på dette. Vi benyttet oss av slike prober også for å vise interesse og engasjement.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Intervjuene ble gjennomført på skolene der informantene jobber som lærere. Vi hadde avtalt en tidsramme på 2 timer, for å ta høyde for at vi fikk gjennomført hele intervjuet og for at vi skulle rekke å få med alle punktene i intervjuguiden. Vi synes det var utfordrende å anslå tidsfaktoren på forhånd. Det viste seg at intervjuene varte i 1 time og 40 minutter.

I et intervju er stemmeleie og kroppsspråk naturlige komponenter for deltagerne i dialogen. Den som leser kun det skriftlige materialet mister det sosiale samspillet i denne konteksten (Kvale & Brinkmann 2010). Når vi i intervjuene kom til situasjoner der vi umiddelbart synes svarene og refleksjonene til informantene ble uklare på noe vis, omformulerte vi spørsmålene og spurte på nytt i håp om å få fram tankene og meningene til informantene. Vi hadde hver vår rolle i intervjuene, én av oss sto for selve intervjuet, mens den andre var en observatør som tok notater og som hadde som oppgave å fange opp evt. uklarheter underveis.

Vi har nå beskrevet gjennomføringen av intervjuet, og vil videre gå inn på bearbeidelsen av intervjuet gjennom transkribering.

3.1.4 Transkribering

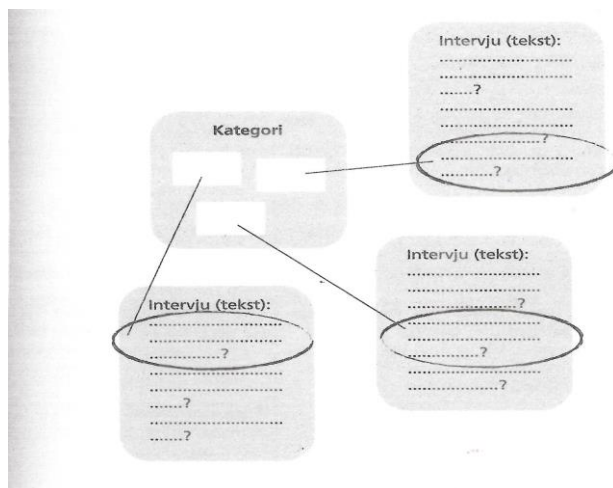
Transkripsjon er ut fra et språklig perspektiv en oversettelse fra et talespråk til skriftspråk. Transkripsjonsprosessen innebærer å blant annet kategorisere spørsmålene og svarene som gjør datamaterialet så tydelig som mulig.

Da vi skulle gå i gang med analysen, hadde vi relativt mye rådata. Spesielt i båndopptakene av intervjuene lå det mye datamateriale. I tillegg hadde vi egne notater som ble skrevet under gjennomføringen av intervjuene. Disse notatene var det nødvendige å renskrive i etterkant av intervjuet, for å skaffe så god oversikt som mulig. Jacobsen skriver om viktigheten av å renskrive egne notater etter intervjuer, bl.a. pga. at det under intervjuer er viktig å ha øyekontakt med informantene og da kan notater bli rotete og ustrukturerte (Jacobsen, 2005, s. 188).

Vi synes det var nødvendig å transkribere både pilotintervjuet og fokusgruppeintervjuet. Dette for å sikre oss alle potensielle funn før analyseprosessen. Vi valgte også å transkribere *probene*, for å fange opp alle sammenhenger i intervjuene. Den transkriberte

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

teksten av fokusgruppeintervjuet ble et ganske omfattende dokument på 27 sider, og pilotintervjuet var på 24 sider. Vi måtte lese dem mange ganger for å få fanget opp alle sammenhenger fra intervjuene. I og med at probene også er transkribert, kan teksten virke litt usammenhengende og ustrukturert når man leser den første gang. Av den grunn valgte vi å ta bort probene fra sitatene vi bruker i oppgaven. Etter transkriberingen bearbeidet vi stoffet inn i tilhørende temaer og kategorier. Vi hadde en nøye gjennomtenkt og godt bearbeidet intervjuguide, som var naturlig å bruke som utgangspunkt for kategoriseringen når vi jobbet oss gjennom det transkriberte intervjuet. Jacobsen påpeker viktigheten av og ikke miste de opprinnelige dataene av syne i en slik prosess. «Kategorier skal dannes i tett interaksjon mellom forsker og data» (Jacobsen, 2005, s. 196). Da vi hadde dannet kategorier startet vi arbeidet med å koble de forskjellige utsagnene i intervjuene til én eller flere kategorier. Dette kaller Jacobsen «tilordning av enheter til kategorier» (2005, s. 197). Figuren under viser hvordan dette kan gjøres.



Figur 5 «tilordning av enheter til kategorier», (Jacobsen 2005, s 197)

I den videre bearbeidingen av datamaterialet plukket vi ut kjerne kategorier sterkt knyttet opp i mot problemstillingen vår: *Hvordan opplever lærerne sin utvikling av praksis gjennom skolebasert kompetanseutvikling?* Analysearbeidet førte oss så til flere funn i datamaterialet. Disse systematiserte vi ved å bruke temaer og overskrifter i intervjuguiden. Dette arbeidet synes vi fungerte godt, og funnene vi til slutt plukket ut som hovedfunn ble gradvis tydeligere og tydeligere opp i mot vår problemstilling. Dette arbeidet brukte vi mye tid på, og det var krevende. Vi måtte i flere runder gå tilbake i

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

datamaterialet og vurdere om vi hadde fått med all informasjon. Dataanalyse er en prosess der vi som forskere skal finne mening ut av våre data (Postholm, 2010). Postholm refererer til Stake (1995) som poengterer at «hver enkelt forsker trenger grundig erfaring og refleksjon for å finne de analyseformene som passer for ham eller henne, og at analyser dermed trenger erfaring» (Postholm, 2010, s. 105). Vi er ydmyke i forhold til at dette er vårt første større forskningsprosjekt, og at vi av den grunn har måttet «prøve og feile» gjennom prosessen før vi har tatt et steg videre. Samtidig er vi godt fornøyd med den arbeidsprosessen vi har hatt, opplevelsen av progresjon i arbeidet har vært der i stor grad.

Vi har nå beskrevet prosessen rundt transkriberingen. Videre vil vi drøfte valg av metoder, og ta for oss sentrale begrep som reliabilitet, validitet og generalisering.

3.2 Drøfting av valg av metoder

Valget av intervju som metode er på bakgrunn av at vi ønsket å få tak i informantenes opplevelser, dette betyr også deres følelser for hvordan rollen oppleves. Dette kan være vanskelig å kommunisere gjennom et spørreskjema. Det er da en stor fordel i slike situasjoner å sitte i samme rom som informanten for å tolke den ikke-verbale kommunikasjonen og for å kunne stille oppfølgende spørsmål der informanten er uklar. I boka *Forskningsmetode* skrevet av Edvard Befring, peker han på fleksibiliteten ved kvalitativ metode som en fordel. «...intervju som metode er relativt intuitiv som metode, gir rom for både improvisasjon og kreative situasjonstilpasninger. Kvalitative forskningsopplegg kan dermed være formålstjenlige for å fange inn det som er uventet og særpreget ved en situasjon» (Befring 2007, s. 181). Fleksibiliteten i metoden intervju, kan også være at svarene kan føre til endring av problemstilling, hvis det framkommer noe som du synes er mer interessant å forske på. Kvarv underbygger også dette i sin bok:

«Den kvalitative forskningsprosessen er mindre rigid, mer fleksibel og dynamisk enn den kvantitative forskningsprosessen. I kvalitative forskningsprosesser beveger en seg frem og tilbake mellom teoriplan og empiriplan, og på kryss og tvers av trinnene i forskningsprosessen. Tolkning vil inngå som en integrert del av

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

hele forskningsprosessen- fra utvikling av problemstilling til trekking av de endelige konklusjoner» (Kvarv 2010, s.38).

På grunn av masteroppgavens omfang, har vi valgt å ha fokus på intervju som metode, selv om vi ser andre alternativer som også nyttige for å belyse problemstillingen. Noe av årsaken til at vi ikke har valgt kvantitativ metode som for eksempel spørreundersøkelse med faste svar alternativ, er at vi er mer opptatt av å forske på lærernes opplevelse av utvikling av egen praksis. Den problemstillingen vi har valgt er ganske sammensatt, så det var interessant for oss å få informasjon gjennom intervju som er en mer dynamisk metode der vi kan ha muligheten for oppfølgingsspørsmål underveis.

3.2.1 Reliabilitet, validitet og generalisering

I hvor stor grad kan resultatene fra våre intervjuer være troverdige, og kan de på noen måte anvendes for andre skoleledere? Reliabilitet handler om resultatenes pålitelighet. I forhold til vårt forskningsprosjekt som er kvalitativt, vil det innsamlede materialet handle mye om informantenes *opplevelse* av et fenomen. Uttalelsene deres vil være preget av verdien de legger i utsagnene, og det krever en forståelse og bevissthet fra vår side i tolkningen av datamaterialet. Det har vært viktig å skape så gode og trygge rammer som mulig i og rundt intervjuene, slik at vi forhåpentligvis har så åpne og ærlige svar som mulig. Vi fikk gode tilbakemeldinger fra informantene om at intervjuene bar preg av gode rammer som gjorde samtalene lette å gjennomføre. Påliteligheten i denne type undersøkelser kan bli utfordret (Postholm 2010). Informantene kan ha et behov for å fremstå på en positiv måte og gjøre et godt inntrykk, kanskje vil de understreke det positive framfor det negative i forhold til temaet det er snakk om. Disse faktorene er det viktig å være klar over.

Som forskere kan vi ikke legge bort vår forforståelse, men vi må være bevisst egen subjektivitet (Postholm, 2010). Vår erfaringsbakgrunn som skoleledere har vært en utfordring i dette forskningsprosjektet, i den forstand at vi i forkant av intervjuene kanskje ikke var bevisst nok lærernes forutsetninger for å reflektere over skoleledelsens rolle i skolebasert kompetanseutvikling. Samtidig var det ikke noe vanskelig å lage relevante spørsmål, da vi begge har mange år som lærere i skolen bak oss.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

En stor grad av validitet eller gyldighet er viktig for oppgavens troverdighet og for at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2010). I følge Jacobsen kan man også få en første form for validering ved å be eksempelvis kolleger om å lese spørsmålene til intervjuet og sentrale begreper i oppgaven. Synes de at materialet gir mening og kommuniserer godt, er det en grei start (Jacobsen, 2005). Dette har vi benyttet oss av tidlig i prosessen. Vi har begge to flere gode kolleger i skolen med god ballast til å uttale seg om ovennevnte punkter, og vi fikk greie tilbakemeldinger på oppgavens troverdighet, aktualitet og de som leste gjennom intervjuguiden synes den kommuniserte godt. Postholm (2010) viser til Høijer (1990) når hun understreker viktigheten av validitet. «Validitet, hvor godt du måler det du vil undersøke, er en nøkkel for oppnåelse av meningsfulle resultater (Postholm, 2010).

Vi har vært bevisst vår erfaringsbakgrunn som lærere og skoleledere gjennom denne forskningsprosessen. Dette synes vi har hatt en positiv effekt, blant annet i forhold til at vi har hatt et godt språkfellesskap med informantene. Vår felles bakgrunn med informantene har vært et godt utgangspunkt. Vi mener selv vi har tilført intervjuene faglig kvalitet gjennom forskningsspørsmål som er relevante. «Balansen mellom nærhet og distanse for å vurdere informantenes situasjon utenfra er viktig» (Postholm, 2010).

Vi har gjennomført et fokusgruppeintervju med fire lærere på én skole, og et intervju med én ressurslærer på en annen skole. Hva kan vi lære av læreres læring har vært vårt hovedfokus, og gjennom intervjuene har vi analysert oss igjennom datamaterialet og kommet fram til flere funn. Om det er noen form for generaliserbarhet i vårt forskningsprosjekt kan det stilles spørsmål ved. Da tenker vi på det faktum at det er for få informanter vi har intervjuet til at funnene kan generaliseres. I forhold til generalisering understreker Jacobsen i sin bok *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: «Et grunnleggende krav er at utvalget må være over en viss størrelse før vi i det hele tatt kan snakke om muligheter for å generalisere»* (Jacobsen, 2005, s. 80). Som vi nevnte i avsnittet «Valg av informanter» så ønsket vi og fikk oppfylt ønsket om variasjon i alder, kjønn og erfaring. Den single informanten på den ene skolen har jobbet i skolen i mange år, og har nok erfaring til å reflektere over læreres læring mener vi. Denne læreren var i tillegg ressurslærer, og selv om det var et pilotintervju så mener vi at det var nyttig å

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

bruke det som en del av studien. Spesielt som en speiling opp imot fokusgruppeintervjuet, og at de to skolene hadde to forskjellige grunnleggende ferdigheter og ulike erfaringer med eksternt tilbyder. Det at vi har funnet likheter mellom begge intervjuene, sammen med vår egen erfaring, styrker oss i den troen at det er overføringsverdi av de funn vi har gjort.

Vi har nå tatt for sentrale begrep som reliabilitet, validitet og generalisering. Videre vil vi belyse etiske aspekter vi som forskere bør være bevisst i forhold til informantene og datamaterialet vi bearbeider.

3.2.2 Etiske aspekter

I enhver forskning er det krav om at forskeren gjør seg etiske betraktninger før, under og etter arbeidsprosessen. Kvarv skriver: «I kvalitativ forskning fordrer det at forskeren skal se på seg selv som en av deltakerne, og behandle de andre aktørene på forskningsfeltet med respekt. En slik oppfatning tar hensyn til behovet for å skaffe tilveie gode data, samt at deltakerne i forskningsarbeidet blir verdsatt i forskningsprosessen» (Kvarv, 2010, s. 142).

Befring er også opptatt av etikken og redeligheten i forskningssammenheng. «Å være redelig vil si å være til å stole på. Det innebærer å være i stand til å gjennomføre forskning med validitet og kvalitet. Dette framstår derfor som en basal etisk norm som både enkelt forskere og forskningsinstitusjoner skal etterleve» (Befring, 2007, s. 67).

For å vise at vi verdsatte informantene, ville vi i intervjusituasjonen vise interesse og respekt. Vi synes også det var viktig å være åpen for informantens synspunkter, ved å lytte rolig og være tålmodig. Vi måtte være åpne for at informantene vil ta opp andre sentrale tema vi ikke har kunnskapsmessige forutsetninger for å stille spørsmål om.

Vår tilnærming til dette er at vi informerte informantene om våre valg av anonymiseringsmetode i vår første eposthenvendelse til dem. Vi vil i denne oppgaven ikke nevne informantene og skolen med navn. Ved transkripsjon er alle intervjuer skrevet i bokmål, og i oppgaven blir informanten beskrevet med fiktive navn. De vil også bli gjort

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

oppmerksom på at de hadde rett til å trekke seg som informanter når som helst i prosessen, og dette er i henhold til god forskningsetisk praksis.

Undersøkelsen er godkjent av personvernombudet for forsker og studentprosjekt (norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). I tillegg innhentet vi godkjenning fra skolens rektor for godkjenning av undersøkelsen.

I forhold til anonymisering, innsynsrett, samtykke med mere, skriver Befring i boken sin at, «Alt i alt handler det om normer for god forskningsskikk som kan i vareta både forskningskvalitet og hensynet til kollegialitet og samtidig bidra til å styrke respekten for de gruppene og tjenestene som forskningen skal tjene». (Befring, 2007, s. 67).

3.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi beskrevet den metodiske tilnærmingen vi har benyttet i vårt forskningsprosjekt. Vi har benyttet en kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk tilnærming.

Vi har gjort rede for hvordan data er samlet inn og begrunnelse for valg av informanter. Det samme gjelder selve intervjuene og utarbeiding av intervjuguide i forkant av denne prosessen. Til slutt i kapitlet har vi tatt for oss sentrale begrep som transkribering, reliabilitet, validitet, generalisering og betydningen av bevissthet rundt etiske forhold ved denne type informasjonsinnhenting.

Vi vil i neste kapittel gjøre rede for og beskrive studiens funn, og hvordan disse kan forstås. De ulike funnene drøfter vi i lys av relevant teori.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

4.0 Studiens funn: Forskningsdeltakernes opplevelser og hvordan disse kan forstås

4.1 ”SEKI- modellen”- et verktøy for utvikling og deling av kunnskap

Den japanske professoren Nonaka (1991) har forsket på kunnskapsutvikling og innovasjon og utviklet en teori om hvordan drive kunnskapsledelse mer systematisk. Vellykkede virksomheter kjennetegnes ved at de er kunnskapsproduserende; de frembringer konstant ny kunnskap, klarer å spre den i organisasjonen, og makter raskt å la den ta form som ny teknologi og nye produkter» (Irgens, 2011, s. 118). Nonaka har sammen med sin kollega Takeuchis utviklet SEKI- modellen. Den har fokus på å utvikle- og å dele kunnskap i fellesskap.

SEKI – modellen vil være et teoretisk bakteppe for videre analyse og drøfting i dette kapitlet. Vi ønsker å vektlegge dette for at vi, og andre skoleledere, kan lære å bli mer analytiske når vi legger en plan for kunnskapsdeling/kompetanseutvikling for derigjennom å lykkes bedre som en kunnskapsorganisasjon. Irgens sier at, «når kunnskapsarbeidere preger en virksomhet, kvalifiserer virksomheten til betegnelsen kunnskapsorganisasjon». (2011, s. 130). Vi har valgt å belyse studiens funn ut i fra de fire delene av SEKI-modellen (sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering). Vi har valgt å drøfte hvordan vi kan forstå forskningsdeltakernes opplevelser etter hver av de fire delene i stedet for å ha empiri og drøftingskapittelet hver for seg.

4.2 Sosialisering – delt kunnskap

Sosialisering betyr deling av taus kunnskap mellom mennesker. Det skjer gjennom at man samhandler eller arbeider sammen, fysisk nært, og deler erfaringer gjennom praksis.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

4.2.1 Forskningsdeltakernes opplevelser

I dette kapittelet har vi valgt å trekke fram forskningsdeltakernes opplevelser når det gjelder hvordan de har delt kunnskap gjennom å arbeide sammen. Refleksjoner uttrykkes i ord, men Postholm (2009) refererer til Polanyi (1967) som sier at vi vet mye mer enn hva vi kan fortelle med ord. Kunnskap som vi tilegner oss, blir en del av vår nye erfaringsbakgrunn. Taus kunnskap kaller Polanyi (1967) denne innsikten/kunnskapen. Taus kunnskap er en innsikt som vi bruker ubevisst for å forstå situasjoner og handlinger her og nå. Han fastslår at det er involvering i en aktivitet som gir mening, og at den opprinnelige meningen aldri kan bli den samme. Den vil kontinuerlig utvikles gjennom erfaring. En av informantene, Jon, forteller at den aktiviteten som gir best mening for han er ”learning by doing”:

Jeg mener at kunnskapen deles best gjennom å vise frem og fortelle. Altså en delingskultur der man faktisk tar utgangspunkt i det vi gjør i praksis og ikke i teori. Det tror jeg er den beste måten å gjøre det på... Det er ikke sikkert at alle bør ta tak i alle eksemplene man legger på bordet, men alle snapper opp noe. Så endrer man bevisstheten. Men delingskultur handler om å fortelle om ting man har prøvd ut og erfaringer man har gjort seg. Det virker som å dele teori da.

Gjennom våre forskningsspørsmål har vi vært interessert i å finne ut hvor og hvordan lærerne delte kunnskap og erfaringer gjennom skolebasert kompetanseutvikling, og lærerne nevner følgende samarbeidsforum: fellestid, planleggingsdager, fagseksjoner, teamtid og trinntid.

I og med at skolebasert kompetanseutvikling er en kompetansestrategi som involverer eksterne tilbydere, så er det naturlig at hovedvekten blir lagt på fellestid og planleggingsdager. Tilbyderne har mange skoler å forholde seg til, dermed må det organiseres i en formell møteplan. Møtene med den eksterne tilbyderen har vært ulik på de to skolene, men uansett så skjer det mye erfaringsdeling i mellomperiodene. Dette skjer mest på teamene i følge lærerne.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Lærerne ser på teamtid og trinntid som uformelle arenaer, der det skjer mye erfaring - og kunnskapsdeling. I disse foraene skjer det mye læring, refleksjon, modellering mer eller mindre bevisst. Lærerne bekrefter at det skjer mye uformell deling på arbeidsrom både når de har møtetid og ellers. Jon sier:

Så handler det jo om delingskulturer og de er sterkere uformelt enn formelt.

Tilbyderen kommer inn på de formelle arenaene, men for å oppnå læring i fellesskap må ledelsen sette av tid og jobbe med at lærerne blir flink til å dele på de viktige uformelle arenaene også. I evalueringen av Piloten (2013) refererer Postholm til, Jurasaitė – Harbinson og Rex (2010), som i en studie har vist at en skolekultur preget av en åpen og tillitsfull atmosfære kan bidra til samarbeid mellom lærerne og til profesjonell læring også i uformelle situasjoner. Det er en sterk forventning om at når man er med i et prosjekt, så blir det prioritert i form av fokus og tid, noe alle lærerne bekrefter de har opplevd på sine skoler. Hilde sier:

Også må jeg jo si at i forhold til det prosjektet her, så har vi jo satt av tid til akkurat det her.

Det med tid, fokus og ro til å jobbe med skolebasert kompetanseutvikling har vært nevnt som viktig av alle lærerne. Det at tilbyderen har vært med over lengre tid, og at ledelsen har gitt dem tid, trekkes fram som positivt. Det har vært et fokus og forventning rundt: Hvordan kunnskapen kan deles gjennom å arbeide sammen? Ved å samarbeide vil kunnskapen i følge SEKI – modellen gå fra taus til eksplisitt. Denne fasen skjer via dialog, og lærerne sier de opplever at skolebasert kompetanseutvikling har bidratt til en god deling - og samarbeidskultur. Erfaringsdeling er en viktig del av skolebasert kompetanseutvikling, og den kan skje på uformelle arenaer som teamtid eller i mer formelle møter som fellestid, faggrupper og kollega veiledning.

Hilde: Jeg tror nok at vi på skolen her på en måte hele tiden har hatt en forholdsvis god delingskultur, men kanskje er terskelen mindre nå, for å dele. Vi har jo den kollega veiledningen som har vært med og bidratt til det, vi har hatt den oppgaven som vi skulle delt felles som har bidratt til det.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

I dette kapittelet har vi sett på forskningsdeltakernes opplevelse innenfor Sosialisering - deling av taus kunnskap mellom mennesker. I det følgende kapittelet vil vi drøfte i lys av teori følgende funn: Lærerne opplever sin utvikling og endring av praksis best når de får god tid til erfaringsdeling.

4.2.2 Hvordan forstå forskningsdeltakernes opplevelser

Vår studie handler om hvordan lærerne opplever sin utvikling av praksis ved å være med på skolebasert kompetanseutvikling. Det første funnet vi ønsker å drøfte er: Lærerne opplever sin utvikling av praksis best når de får god tid til erfaringsdeling. De teoriene vi har valgt å ha fokus på, er de som beskriver sammenhengen mellom læring og samspill mellom mennesker. Det er flere teoretikere som er opptatt av erfaring som utgangspunkt for læring og kunnskap. Postholm (2010) viser til at både den amerikanske filosofen John Dewey (1916) og den russiske psykologen Lev Vygotsky (1978) var sentrale for teorier om læring og utvikling av kunnskap i interaksjon mellom erfaring og omgivelsene. Vygotskys teorier fremhever læring i samarbeid med andre, gjennom språket og stillasbygging. Det du klarer sammen med andre i dag, klarer du alene i morgen. Denne interaksjonen mellom personen og det sosiale miljøet og omgivelsene, kaller Vygotsky: Den proksimale utviklingssonen. Teorien er at læring skjer i et sosialt samspill, der språket er et viktig verktøy i læringsprosessen. Dewey sine læringsteorier sier noe om hvordan vi som mennesker utvikler kunnskap og forståelse gjennom aktivitet og erfaring.

PLF bygger på noen av Dewey sine teorier, og vi vil bruke PLF inn i drøftingen ved å se på hvordan lærerne jobber sammen i skolen. Samarbeidslæring er også Michael Fullan og Andy Hargreaves opptatt av i sin forskning.

Det at lærerne jobber sammen i team er ikke noe særegent for skolebasert kompetanseutvikling. Etter vår erfaring har alle skoler av en viss størrelse, organisert lærerne i team/trinn. Kurt Lewin var en professor ved MIT som utviklet T- grupper. T- står for ”treningsgruppe”, og Lewin viste til hvilken betydning det har for en læringsprosess å la folk delta selv i en refleksjon over det de gjør, og den betydningen det har for andre”. (Irgens, 2009, s. 52). Vi organiserer lærerne i team, og det er i det fellesskapet de primært utvikler sin kunnskap. Kurt Lewin sa at det i teamene ”oppsto et

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

medvirkningsperspektiv på prosessen som i dag ikke bare er en viktig del av OU, men nærmest en forutsetning for at prosesser kan betegnes som organisasjonsutvikling» (Irgens, 2009, s. 53).

Intensjonen bak team/trinn organisering er at man da sikrer bedre kollektiv kunnskapsutvikling i skolen. Betydningen av at lærere utvikler kunnskap og holder seg faglig oppdatert, omtales i St. melding nr. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen* som særlig viktig når det gjelder å bidra til skoleutvikling og elevenes læring. Lærere forventes å ha endrings – og utviklingskompetanse som handler om ”... med grunnlag i kritisk refleksjon over egen praksis å kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling” (St. meld. Nr. 11, s. 15). Kristin Helstad sier at det blir forventet at skolene er ”lærende organisasjoner”, noe som innebærer at det må settes søkelys på kunnskapsutvikling blant profesjonsutøverne, og ikke bare på elevenes læring. Kunnskapsutvikling blant lærerne på den enkelte skole representerer en form for etterutdanning med potensial til å fremme robust skoleutvikling, og dette er helt i tråd med tanken bak skolebasert kompetanseutvikling, sier Helstad. I motsetning til korte kurs og spredte reformtiltak synes arbeidsplassrelatert kompetanseutvikling som varer over tid å være en virkningsfull strategi hevder Helstad i sin forskning. Argumentet er at potensialet for utvikling er størst når det tas utgangspunkt i lærernes praksis, hva lærere kan og vet, og hva de har behov for å lære mer om (Vescio m.fl, 2008) (Elstad, 2014).

I skolebasert kompetanseutvikling så er den eksterne tilbyderer med på de formelle arenaene som planleggingsdager, og fellestider. At lærerne kaller disse for formelle, tolker vi som at de er mer styrt i innhold og at denne tiden disponeres av rektor iht. arbeidstidsavtalen. Teamtid/trinntid defineres som uformell av lærerne, selv om de også i denne tiden kan i enkelte tilfeller være ”styrt” av oppgaver fra ledelsen/skolebasert kompetanseutvikling. I følge SEKI- modellen så betyr Sosialisering deling av taus kunnskap mellom mennesker. Gjennom dialog blir denne kunnskapen transformert fra taus til eksplisitt. Lærerne sier de opplever at læring skjer på arbeidsplassen og en lærer ved at de gode eksemplene blir delt. Flere av informantene snakker om en god delingskultur der undervisningsopplegg stadig blir forbedret. Det krever gode vurderingsevner med basis i praktisk erfaring og kunnskap. For oss virker det som at dette

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

blir utført i et kollektiv og med et kollektivt ansvar. Michael Fullan kaller dette sosial kapital i sin bok *The Principal*.

“Social capital concerns the quality and quantity of interactions and relationships among people. In school, it affects teachers` access to knowledge and information; their sense of expectation, obligation and trust; and their commitment to work together for a common cause” (Fullan, 2014, s. 70).

Den sosiale kapitalen handler om ting som tillit, samarbeid, felles ansvar og gjensidig hjelp. Det dannes profesjonelle nettverk som utfordres og støttes.

Dette profesjonelle nettverket, kaller Helstad, for PLF (2014). Helstad sier at gjennom den langsiktige dialogen blir lærerens implisitte (tause) kunnskap gjort eksplisitt, og dette har sinne røtter i Deweys teorier (1916). Et av målene i skolebasert kompetanseutvikling er at forskningsbasert kunnskap blir gjort til gjenstand for forhandlinger og utvidede forståelser i læringsfellesskapet. Fullan (2006) sier at PLF dreier seg om å etablere en samarbeidskultur der skolen kontinuerlig forbedrer sin praksis.

Vår studie inneholder bare lærernes opplevelse av sin egen utvikling av praksis ved erfaringsdeling, men vi har ikke observasjoner av hvordan de jobber kollektivt.

Observasjoner av læreres samarbeid og læring i team var sentralt i Kristin Helstad sin forskning. Helstad sier utvikling av skolebasert og kollektiv kunnskap er en lite beskrevet dimensjon i forskningen om læreres profesjonelle utvikling. Helstad referer til Little (2011) som etterlyser flere undersøkelser på hva som foregår *på* skolen i form av uformell læring og prosessarbeid. Forskningsfeltet mangler også studier av hvordan lærere utvikler kunnskap når de arbeider med ”evidensbasert praksis” (Coburn og Turner, 2011) (Helstad, 2014). Selv om vi velger å trekke frem at lærerne opplever sin utvikling av praksis best når de får god tid til erfaringsdeling, så har vi belyst dette i teori som støtter dette funnet. Men det at lærerne jobber i team og får god tid, fører ikke nødvendigvis til at forskningsbasert kunnskap blir gjort til gjenstand for forhandlinger og utvidede forståelser i læringsfellesskapet.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Helstad sier at samtaler i PLF vil imidlertid ikke i seg selv fungere kunnskapsutviklende: Det er kvaliteten i samtalene, om de preges av overfladiskhet eller om de går mer i dybden, som har betydning (Earl og Timperly, 2008). ”Snakket” i seg selv trenger ikke i seg selv føre til kunnskapsutvikling.

«Selv om samtaler i møter tilsynelatende kan fremtre som strukturerte og planlagte, kan de stå i fare for å flyte ut i uproduktivt snakk i følge Roald (2010)» (Helstad, 2014, s. 138). I PLF så dreier det seg om hvordan det i noen skoler skapes en kollektiv kultur som legger vekt på å forbedre skolens praksis gjennom en kritisk undersøkelse av egen praksis. ”Argyris og Schön (1978) peker på at organisasjonslæring er læringsprosesser som finner sted når medarbeiderne skaper og deler kunnskap. Slike prosesser kan derfor benevnes med kollektive læringsprosesser” (Emstad, 2012, s. 177). Det er viktig at vurderingene vi gjør har høy kvalitet, og at vi får til dobbeltekretslæring som innebærer ”å undersøke antagelsene som ligger til grunn for praksisen før skolen bestemmer seg for hva de skal gjøre i det videre arbeidet” (Emstad, 2012, s. 178). Anne Berit Emstad sin forskning viser at det er avgjørende at de involverte deltar i prosessen for at det skal føre til endrede holdninger og praksis. Argyris og Schön mener vi må bli flinkere til å gjøre undersøkelser for deretter å reflektere sammen over det vi finner ut. Først da kan vi kalle oss et profesjonelt læringsfellesskap. Innenfor dette tror vi, som også evalueringen av Piloten viser, at det er store forskjeller på skolene. Noen skoler har gode delingskulturer, og forståelse av utviklingsarbeid, og det er disse skolene som har dette fundamentet som også lykkes best i skolebasert kompetanseutvikling.

Selv om alle informantene nevnte at det var en høy forpliktelse i å være med på skolebasert kompetanseutvikling, så nevnte de at noen helt sikkert ikke var like motiverte eller delaktige. Helstad refererer til Earl, Katz og Ben Jafaar, (2010) som skriver om at selv om motstanden ikke er synlig stor, så har vi en forforståelse av at mange lærere havner i ”activity traps” (Helstad, 2014). Dialogen preges av svak refleksjon der lite står på spill. Faren er stor for at man holder på med helt andre ting, de er uformelle og innholdet knytter seg til beskrivelser fra hverdagen. Helstad refererer til Junge (2010) som fant tegn på at lærerne uttrykte sjelden behov for endring og fornyelser, og når det skjedde, beveget samtalen seg direkte fra konstatering av problem til løsningsforslag, noe

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

som gav lite rom for refleksjon (Helstad, 2014). Denne form for læring kaller Argyris og Schön for enkeltkretslæring.

Vi antar at for at vi skal få til en god kultur for erfaring – og kunnskapsdeling, så kan det med fordel legges noen rammer/oppgaver slik at taus kunnskap blir delt gjennom refleksjon. Vi spurte lærerne om skolebasert kompetanseutvikling har endret måten de samarbeidet på, og på den ene skolen sa de at delingskulturen har hele tiden vært god, men at kollegaveiledning og framlegg i plenum har senket terskelen for å dele, og at de har fått ta del i flere kollegaers tause kunnskap.

Rakel: Jeg tror flere har blitt synlig som vi kanskje ikke har tenkt på er slike personer som kan bidra med noe. Fordi at vi alle sammen har vært med på det samme. Mange kan, og er synlig, også har du mange som bare sitter der og er litt stille. Men flere av dem har kanskje bidratt, og vi har fått øynene opp for at det er flere som er en ressurs for oss.

Vi spurte dem også om skolebasert kompetanseutvikling bidro til å styrke lærerprofesjonen, og de nevner at i en god kultur for erfaringsdeling utvikler de seg individuelt og kollektivt.

Mona: Jeg har mer tro på dem jeg jobber sammen med, og at vi kan liksom utvikle oss sammen alle sammen. At det ikke bare er noen som er positive til utvikling og noen som holder på med det samme, det er herlig når vi kan snakke det samme språket.

Læring skjer på arbeidsplassen og en lærer ved at de gode eksemplene blir delt. Perfeksjonen skjer gjennom stadig forbedring. Det krever gode vurderingsevner med basis i praktisk erfaring og kunnskap. Det er noe som blir utført i et kollektiv og med et kollektivt ansvar. Hargreaves og Fullan kaller dette profesjonell kapital og det er et av målene for skolebasert kompetanseutvikling og i St. melding nr. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*. Lærere forventes å ha endrings – og utviklingskompetanse som handler om ”med grunnlag i kritisk refleksjon over egen praksis å kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling” (St. meld. Nr. 11, s. 15).

I dette kapittelet har vi prøvd å drøfte funnet: Lærerne opplever sin utvikling av praksis best når de får god tid til erfaringsdeling. De teoriene vi har valgt å ha fokus på, er de som

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

beskriver sammenhengen mellom læring og samspill mellom mennesker. Vi har gjort et utvalg av teoretikerne som er opptatt av erfaring som utgangspunkt for læring og kunnskap. Selv om informantene i all hovedsak har opplevd læring gjennom ”learning by doing” og erfaring - og kunnskapsdeling gjennom uformelle og formelle møter med sine kollegaer, så har vi drøftet at læring skjer ikke automatisk gjennom at vi samarbeider/deler. Selv om vi ikke har vært og observert delingskulturen, så sier informantene at den har vært god. Dette ser vi når vi spør dem om skolebasert kompetanseutvikling har påvirket holdningen deres til kollektivt utviklingsarbeid.

Hilde: Jeg vet nå ikke hva jeg tenkte før da, men jeg tenker i alle fall at det er veldig bra. Og at det er veien å gå... Jeg har troen på kollektivt kjenner jeg.

Skolebasert kompetanseutvikling er en strategi som varer over tid, og har erfaringsdeling som et av sine mål. Når dette lykkes, så får lærerne tro på det kollektive arbeidet, og de tar ansvar for egen og andres læring. I følge SEKI- modellen betyr *Sosialisering* deling av taus kunnskap mellom mennesker. Det skjer gjennom at man samhandler eller arbeider sammen, fysisk nært, og deler erfaringer gjennom praksis. Gjennom dialogen går kunnskapen fra taus til eksplisitt, og neste fase i modellen er eksternalisering.

4.3 Eksternalisering – konseptuell kunnskap

Eksternalisering betyr å uttrykke (oversette, artikulere) taus kunnskap til en forståelig form for andre gjennom dialog og refleksjon: Den individuelle kunnskapen blir gruppekunnskap i skriftlig form, eller den blir framstilt som modeller, metaforer, fortellinger og begreper. Vi har da oppnådd konseptuell kunnskap.

4.3.1 Forskningsdeltakernes opplevelser

Et mål med utviklingsarbeidet er at lærerne skal bli motivert og føle relevans, og dermed øke sjansen for at det skjer en varig endring i klasserommet. Vi har ingen observasjoner for å se om det er en reel endring av praksis, men vi får vite en del når lærere forteller om at skolebasert kompetanseutvikling har relevans for deres daglige arbeid. I tillegg har vi stilt spørsmål slik at vi får fram opplevelser om hvordan de transformerer sine erfaringer

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

til kunnskap, som de igjen deler og diskuterer med andre. Det er i denne fasen vi finner mest empiri i forhold til hvordan lærerne opplever sin individuelle utvikling og endring i praksis ved å være med på skolebasert kompetanseutvikling. De har alle lyttet, erfart, og prøvd ut ny kunnskap/metoder som i utgangspunktet var deres tause kunnskap som gjennom dialog i en eller annen form blir eksplisitt.

Lærerne nevner at gjennom skolebasert kompetanseutvikling har de fått mye praktisk påfyll som de prøver ut og gjør seg erfaringer med. Ny kunnskap må oversettes, tolkes og artikulere individuelt, prøves ut i praksis, og erfaringer deles i dialog med andre. Lærerne nevner også at skolebasert kompetanseutvikling har vært utviklende individuelt og for skolen. Det ser ut som lærernes motivasjon ligger tett opp mot begrepet ”relevans”, og da spesielt opp mot metoder, verktøy og teorier de kan benytte direkte inn mot elevene i klasserommet. Vi ønsker å vise flere sitater fra lærere som bygger opp under dette:

Kevin: Massevis av verktøy å bruke, som gjør det enklere å legge opp til litt variert undervisning.

Hilde: Jeg tror aldri jeg har utviklet meg så mye som lærer som jeg har gjort nå. Det har jo litt med at jeg har jobbet noen år og har litt mer muligheten til å utvikle meg da, men en høy motivasjon er i alle fall for min del og jeg føler jeg kan snakke med kollegaer som er opptatt av det samme som meg. For det er jo noe det og. Så den her har hatt kjempe stor relevans, og det er jo litt slik som X sier, det er masse verktøy som vi kan ta direkte i bruk i klasserommet som og motiverer for at vi kan sjekke ut litt mer. For dette her var jo artig og elevene syntes jo det var artig, og det skal vi ikke glemme, elevene er jo kjempe motivert og det er jo litt av bakgrunnen for satsingen her og. Og det å utfordre seg selv til å variere og slik, nei jeg syntes det har vært kjempe bra.

Mona: Det her tar man jo med seg inn i klasserommet. Man er jo bevisst hele tiden på hvordan elevene leser, lesestrategier og så videre.

Anna: Overordnet som lærer, så tror jeg at både fokus på regning, lesing og skriving handler om en bevisstgjøring og en ansvarliggjøring.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

I og med at begrepet relevans er sentralt for lærerne, så nevner de noe om valg av grunnleggende ferdighet og hvilken ekstern tilbyder kan ha noe å si for deres (og til slutt elevenes) læring. Jon sier:

Du trenger ikke å ansvarliggjøre en matematikklærer på at de er regnelærer, eller en norsklærer på at de er skriveleærer eller leseleærer. Men innenfor alle andre fagene så oppdaget vi innenfor lesesatsingen vi hadde, så har det skjedd ganske store ting i kollegiet, der de er ansvarliggjort som leseleerere. Det skyldes i hovedsak en bevisstgjøring rundt spørsmålene om metodikk eller regnekompetanse, men man må være klar over sin rolle. Men fortsatt så er det sånn da at, vi opplever kanskje regnebiten som en grunnleggende ferdighet som noe som er litt mer diffust.

Skolebasert kompetanseutvikling er en kompetansestrategi som det investeres mye tid og penger i av Udir og skoleeier. Den eksterne tilbyderen er gratis for skolene, men til gjengjeld er det et forpliktende samarbeid for skolene over tre semester. Vi spurte lærerne om opplevelsen av nytte vs. bruk av tid i skolebasert kompetanseutvikling. Anna sier:

Ja, det føler jeg. I og med at du føler du sitter igjen med såpass mye nyttig altså, relevant og brukbart og verktøy og strategier som du kan bruke.

Like viktig som annen utdanning jeg kunne tatt, sier Anna.

Vårt inntrykk er at lærerne opplever at skolebasert kompetanseutvikling er vel anvendt tid, men de har ulike oppfatninger av tilbyderen. De nevner at lesekompetanse er mer åpenbar for alle lærerne uavhengig av fag, og at det er noe de har jobbet lenger med og er lettere å gripe fatt i. Lærerne nevner at lesing oppleves som mer relevant framfor regning, og dermed preges skolekulturen positivt i forhold til ansvarliggjøring og at alle bidrar til utvikling i større grad.

Opplevelsen av den eksterne tilbyderen kan også preges av dette tror vi. Den ene skolen nevner to faktorer for suksess: det ene er at valget på lesing som grunnleggende ferdighet oppleves som relevant for alle lærerne, og de har jobbet godt mellom besøkene av den eksterne. De har kommet med gode ”bestillinger”, slik at øktene med tilbyderen opplevdes bedre. Den andre skolen hadde regning som grunnleggende ferdighet. De slet

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

mer med å motivere alle lærerne med å se relevansen. Dessuten var de ikke like fornøyd med tilbydereren. De opplevde skolebasert kompetanseutvikling som veldig statisk da slike eksterne tilbydere ofte ”vinner” gjennom anbud. Den antatt beste tilbydereren på regning ble ikke valgt i følge lærerne. Dette kan være en utfordring med tanke på legitimitet. De nevnte at eksempelvis Matematikksenteret, som er Nasjonalt senter for matematikk i opplæring, kunne vært brukt på enkelte områder. Det ser ut som skolen med regning ikke fikk til like godt å ”selge” seg inn og få til en konstruktiv dialog med den eksterne tilbydereren slik at motivasjonen og utbyttet økte. I og med at motivasjon er essensielt i forhold til læring, så er det viktig at samarbeidet og tilbudet tilbydereren leverer blir godt. Man når heller ikke intensjonen med å bringe inn ekstern kompetanse hvis den ikke har legitimitet, slik at man til slutt føler man gjør mye av jobben selv. Jon sier:

Det her kommer til å høres kjempe arrogant ut, men de grepene vi har satt inn selv har fungert bra. Sånn som når vi har gått ut og jobbet praktisk, sånn som vi laget grubledag hadde vi en plandag der vi ordnet stasjoner for lærerne. Så de måtte være med og leike seg, og stå i det selv. Da var det med folk fra HiST også, men det var vi som planla det, og sa hva de skulle gjøre. Den delen av det, når vi får holde på med sånne ting, når vi får satt lærerne i aksjon har fungert. Det har gjort dem bevisst

... Vi har drevet på med ting folk har likt ikke sant.

Gjennom svarene vi fikk ser det ut som den skolen som hadde lesing fikk til bedre dialog med den eksterne tilbydereren. Samarbeidet i mellomperiodene og tydelige bestillinger ble trukket fram som positivt. For og få til godt samarbeid, god dialog og gode bestillinger så kreves det to parter med like mye ansvar: Den eksterne tilbydereren og skolen. Tilbydereren er en sentral partner i kompetansestrategien skolebasert kompetanseutvikling, og dermed er de en viktig brikke i forhold til å bidra på en så god måte som mulig slik at det til slutt skjer en endring helt inn i klasserommet. Lærerne nevner flere positive og negative erfaringer, i tillegg til refleksjoner rundt egne roller.

Som en del av skolebasert kompetanseutvikling, så har skolene gitt noen lærere funksjonsstilling som ressurslærere. De sitter i plangruppa og vi synes det er interessant å se rollen de har hatt. Vi opplever dem som sentrale nøkkelpersoner i skolebasert

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

kompetanseutvikling, og dette bekreftes av dem selv og kollegaene. Vi vet ikke i hvor stor grad ledelsen har tenkt over ressurslærernes rolle, men det har vært en stor grad av distribuert ledelse. Mulig dette er delegert eller blitt til mens ”veien er gått”.

Ressurslærerne sier selv de har hatt stort handlingsrom og frihet. Jon:

Ressurslærerne har fått veldig mye handlingsrom til å gjøre vår greie.

For å oppnå konseptuell kunnskap så sier SEKI – modellen at dette er en prosess fra individuell kunnskap til gruppekunnskap, og at dette skjer gjennom samarbeid mellom to eller flere personer. Vi er opptatt av å få mer kunnskap om denne prosessen/transformasjonen, og har stilt spørsmål om opplevelsen av individuell læring gjennom samarbeidslæring i skolebasert kompetanseutvikling. Et av målene er at gjennom å arbeide med skolebasert kompetanseutvikling, så oppnår skolen en endring av kulturen i forhold til utviklingsarbeid. Skolen blir mer robust i forhold til endring - og utviklingsarbeid. Samarbeidslæring er et sterkt element og det er relevant å høre lærernes egen oppfattelse av det. Jon kommer inn på dette:

Jeg tror spesielt de siste årene har vi fått en kultur som i mye større grad er i aktivitet når vi har fellestid og sånne ting. Vi jobber mer for fellesskapet, og planlegger for fellesskapet i den tida som er satt av til det... Det er mye større læreraktivitet i alt utviklingsarbeid nå enn det var tidligere.

Erfaringsdeling, samarbeid, mellomarbeid, fokus på en ferdighet som gjelder alle fag, vise fram god praksis for andre, at alle må bidra er noen viktige elementer i skolebasert kompetanseutvikling. Ved å ha fokus på disse tingene, så sier lærerne at skolebasert kompetanseutvikling endret måten de samarbeider på. De nevner at terskelen for deling på tvers av team og fag er blitt mindre. Skolebasert kompetanseutvikling fører til en større ”vi - følelse” i og med at flere blir synlige i kollegiet. Mona sier:

Jeg tror flere har blitt synlig som vi kanskje ikke har tenkt på at er slike personer som kan bidra med noe. Fordi vi alle sammen har vært med på det samme. For alle skoler har jo noen som veit dem kan og som er synlig, også har du mange som bare sitter der og er litt stille. Men flere av dem har bidratt, og vi har fått øynene opp for at det er flere, som også er en ressurs for oss da.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Lærerne nevner også at de har utvidet metoderepertoaret og begrepsapparatet sitt i fellesskap, noe som også kommer elevene til gode ved at de kjenner disse igjen hos lærerne sine. Når responsen fra elevene er god, og når lærerne opplever mestring, så smitter det. Anna sier:

Folk forteller om ting som de har gjort som funket, og da får du lyst til å teste det ut for din klasse.

Lærerne sier de blir inspirert av sine kollegaer, og ønsker å ta ting i bruk selv på sine elever. Det motiverer så lenge det oppleves som relevant, og responsen fra elevene vektlegges. I skolebasert kompetanseutvikling skal det selvsagt skje individuell læring, men også kollektiv læring. Klarte vi å se spor etter om den individuelle kunnskapen ble eksterernalisert til gruppekunnskap?

Forskning viser at skoler der lærerne er kollektivt gode, oppnår bedre resultater enn en skoler med stor variasjon blant lærerne. Et av målene med skolebasert kompetanseutvikling er at lærerne skal bli mer kollektivt orienterte, for å bedre elevenes læring. Vi spurte lærerne om de opplever at de står mye bedre kollektivt gjennom skolebasert kompetanseutvikling. Hilde sier:

Ja, jeg kan i alle fall svare for oss, og absolutt.

En ungdomsskole har nok en kultur for et sterkere press i forhold til resultat og karakterer enn en barneskole. Flere lærere nevner at det er et stort framskritt at de står mer samlet til ansvar for resultater som for eksempel Nasjonale prøver som nettopp måler grunnleggende ferdigheter. Tidligere har kanskje norsk-, matematikk- og engelsk lærerne følt de må stå til ansvar for resultatene, men skolebasert kompetanseutvikling har endret dette i følge Hilde.

Jeg føler ikke som norsklærer at jeg står alene for resultatene for en nasjonalprøve i lesing for å si det slik. Og det sier ganske mye.

Flere nevner dette med at læreren sto mer alene før, men at i skolebasert kompetanseutvikling har alle lærerne lært det samme og alle lærerne blir ansvarliggjort. Faglærere deler gode tips mellom seg, og er mer bevisste på å jobbe med lesing, skriving

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

og regning på fagets premisser. Dette kan tyde på at skolen er blitt mer kollektiv, og at det er skolen som er ansvarlig for resultatene og ikke enkeltlærere. Anna sier:

Jeg tror ikke det blir noe vanskeligere i alle fall å ha et slikt kollektivt ansvar for elevene, når vi vet at vi jobber i alle fall litt på samme måte... Samtidig er vi ganske flink til å sette av tid når vi har slike teammøter til å snakke om enkeltelever og opplegg og hele gruppa for den del da.

Betydningen av at lærere utforsker elevdata i fellesskap, understrekes i flere studier i følge Helstad (2014). Vescio m.fl. (2008) finner vi at deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap som involverer arbeid med elevdata forandrer lærernes praksis, noe som også får betydning for elevenes læring (Helstad, 2014).

Selv om flere av informantene sier at de har et større kollektivt ansvar for elevenes læringsutbytte, så er dette krevende. På dette feltet mangler kanskje skolen gode metoder og standarder for hvordan, hvorfor og hva som skal diskuteres. Ikke minst tror vi ledelsen må være tydeligere på forventningene og sette av tid til dette for at det skal skje en kulturendring. Når det gjelder spørsmålet om lærerne tar et kollegialt ansvar for elevenes læring, sier Jon:

Akkurat på det spørsmålet der så er svaret nei. I altfor liten grad diskuterer man elevene sine utfordringer og fremganger.

Mange vil nok hevde at et av kjennetegnene ved læreryrket som profesjon er at det har en høy grad av autonomitet. Å bevare denne autonomiteten var en av kampsakene for Utdanningsforbundet under streiken våren 2014. Å bevare denne autonomiteten opp i mot det mange skoleforskere mener er ”best practice”, kan være motsetningsfylt. skolebasert kompetanseutvikling har sterke elementer i seg til å utvikle best mulig kollektiv praksis som skal være kjent og tilgjengelig for elevene. I følge Helstad sin forskning utvikler lærere større grad av autonomi og autoritet, og arbeid i profesjonelle læringsfellesskap fører til klarere fokus på kontinuerlig arbeidsplasslæring. Læreres deltakelse i læringsfellesskap har også stor påvirkningskraft på måter lærere snakker om sin daglige praksis på i følge Helstad (2014).

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Det må nevnes at våre informanter er forholdsvis unge lærere, og det er mulig disse er mer positive og adaptive i forhold til utviklingsarbeid og endring av praksis enn de eldre lærerne. Vi spurte lærerne om skolebasert kompetanseutvikling styrket eller svekket lærernes autonomitet, og alle informantene nevner at de ikke har fått svekket sin autonomitet. Derimot nevner de en del forutsetninger for å bevare autonomiteten: ledelsen bør være bevisst på at de viser tillit, synliggjør relevansen, ikke er for opptatt av styring og kontroll og at de tydeliggjør fasthet på mål, men frihet på metode. Hilde:

Det er kjempe viktig det at ledelsen synliggjør den relevansen som det her har. Vi legger ikke oppgaven her fordi det er noe vi skal gjøre, men det her er relevant for dere. Hvis at vi føler det er relevant, går det rett inn i undervisningen vår.

Økt kunnskap, økt kompetanse vil gi læreren flere strenger å spille på, sier Jon.

Flere lærere nevner at de gjennom skolebasert kompetanseutvikling har fått fylt opp den metodiske verktøykassa si. *Jeg skjønner ikke at det svekker autonomiteten*, sier Jon. Det kan tyde på at skolebasert kompetanseutvikling gjør skolene mer kollektivt orientert ved å jobbe mer sammen og utnytte potensialet i team og trinn med utvikling av undervisningen, og at dette styrker læreren sin autonomitet. Mona har tanker om dette:

Jeg tror ikke du føler deg som noen dårligere håndverker fordi du får mer verktøy i verktøykassa di. Så det blir jo litt slik, at vi kanskje heller føler at vi er mer fleksible og bedre som lærere når vi får økt kompetansen.

I dette kapittelet har vi sett på forskningsdeltakernes opplevelse innenfor Eksternalisering - å uttrykke taus kunnskap til en forståelig form for andre gjennom dialog og refleksjon. I det følgende kapittelet vil vi drøfte i lys av teori følgende funn: Lærerne opplever sin utvikling og endring av praksis best når kunnskapen oppleves relevant, og da spesielt opp mot metoder, verktøy og teorier de kan benytte direkte inn mot elevene i klasserommet.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

4.3.2 Hvordan forstå forskningsdeltakernes opplevelser

Stortingsmelding 22 (2010-2011), som omhandler ungdomstrinnet, var det første dokumentet som klargjorde behovet for en mer variert opplæring for ungdomsskoleelevene. St.meld. 22 har tittelen *Motivasjon – mestring – muligheter*, og i meldingen gjør departementet opp status for ungdomstrinnet, med sikte på å gjøre opplæringen mer praktisk og variert, og dermed mer motiverende og relevant. Skolebasert kompetanseutvikling er et av tre tiltak i *Ungdomstrinnsatsningen*, der regjeringens ønske er å skape et ungdomstrinn som er mer praktisk og variert, og gjennom dette øker elevenes motivasjon og mestring og derigjennom bedre læring for elevene.

Det å uttrykke taus kunnskap til en forståelig form for andre gjennom dialog og refleksjon bygger på teoriene fra bl.a. Dewey og Vygotsky om at bruk av språket kan fremme læring (Helstad, 2014). Vi opplever at informantene i empirien ganske unisont har pekt at de opplever sin utvikling av praksis best når kunnskapen oppleves relevant, og da spesielt opp mot metoder, verktøy og teorier de kan benytte direkte inn mot elevene i klasserommet. Denne nye kunnskapen har blitt til gjennom dialog og refleksjon sammen med den eksterne og kollegiet. Metoder, verktøy og teorier er blitt presentert, analysert, justert, prøvd ut, evaluert av den enkelte eller sammen med andre. Den individuelle kunnskapen blir til gruppekunnskap gjennom prosesser som Argyris og Schön (1978) kaller kollektive læringsprosesser. Argyris og Schön peker videre på at organisasjonslæring er læringsprosesser som finner sted når medarbeiderne skaper og deler kunnskap (Emstad, 2012, s. 177). Det er viktig at vurderingene lærerne gjør har høy kvalitet, og at vi får til dobbeltkretslæring som innebærer ”å undersøke antagelsene som ligger til grunn for praksisen før skolen bestemmer seg for hva de skal gjøre i det videre arbeidet” (Emstad, 2012, s. 178). Slike kollektive læringsprosesser og utviklingsprosjekter er krevende, men informantene trekker da frem relevans som en motiverende faktor. Vi spurte nettopp om holdningene til felles utviklingsarbeid, og Rakel svarte slik:

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Jeg syntes kanskje at på tidligere utviklingsarbeid så kan det ha vært flere som har vært negative enn til dette her, så det kan jo kanskje ha noe med hvor lang tid en har holdt på med det og kanskje hva som har vært relevant for alle.

Ida: I starten så er det jo på en måte alltid noen som er litt ”ja skal vi begynne med noe nytt igjen”, men jeg føler at det har snudd fortene på det her prosjektet da. Ja litt fordi at det føles så relevant for alle.

Begge lærerne sier her noe om tidligere erfaringer med utviklingsarbeid, og at skolebasert kompetanseutvikling har opplevdes mer relevant og dermed trolig raskere implementert. St. melding nr. 22 (2010-2011) har som et av sine mål å gjøre opplæringen mer praktisk og variert, og dermed mer motiverende og relevant. Vi opplever at informantene bekrefter dette, og de nevner også at elevene gjør det samme når vi spurte de om satsingen har relevans for det daglige arbeid som lærer. Stine svarte dette:

Jeg tror aldri jeg har utviklet meg så mye som lærer som jeg har gjort nå. Det har jo litt med at jeg har jobbet noen år og har litt mer muligheten til å utvikle meg da men, en høy motivasjon er i alle fall for min del og jeg føler jeg kan snakke med kollegaer som er opptatt av det samme som meg. For det er jo noe det og. Så den her har hatt kjempe stor relevans, det er masse verktøy som vi kan ta direkte i bruk i klasserommet som og motiverer for at vi kan sjekke ut litt mer. Fordi dette her var jo artig og elevene syntes jo det er artig, og det skal vi ikke glemme, elevene er jo kjempe motivert og det er jo litt av bakgrunnen for satsingen her og. Og det å utfordre seg selv til å variere og slik, nei jeg syntes det har vært kjempe bra.

Foruten ledelsen og kollegiet ved skolen, så er den eksterne tilbyderer sentral i kompetansestrategien skolebasert kompetanseutvikling. De eksterne tilbydererne på våre to skoler kom henholdsvis fra HIST og NTNU. Tilbyderen kan vi se på som den ”kompetente andre” i tråd med Vygotsky (1978) sine teorier om læring i samarbeid med andre, gjennom språket og at læreren bidrar med stillasbygging. Teorien er at læring skjer i et sosialt samspill, der språket er et viktig verktøy i læringsprosessen. Den eksterne tilbyderer bidrar med kunnskapsbasert forskning og teori, bidrar med praktiske metoder og verktøy som lærerne får prøve selv, i mellomperioder kan lærerne prøve ut

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

verktøyene/metodene på elevene og erfaringene fra dette legges fram og diskuteres i grupper/plenum seinere.

I empirien ser vi at informantene nevner viktigheten av tilbyderens legitimitet, personlig egnethet fra tilbyderens samarbeidet om tydelige bestillinger mellom ledelsen og den eksterne tilbyderens, og valg av grunnleggende ferdighet.

Vi har nevnt kort noe om legitimiteten, og at den ene skolen syntes at det hele ble veldig statisk da andre kompetansemiljøer som de mente var godt egnet ikke kunne brukes da anbudet var gitt til HIST. Personlig egnethet er veldig subjektivt, men allikevel viktig om lærerne mente dette var vel anvendt tid og om de ble motivert, engasjert og lærte noe av tilbyderens. Tydelige bestillinger mellom ledelsen og den eksterne tilbyderens ble trukket fram som viktige i forhold til relevansen. Stine understreker dette:

Det er kjempe viktig det at ledelsen synliggjør den relevansen som det her har. Vi legger ikke oppgaven her fordi det er noe vi skal gjøre, men det her er relevant for dere. Dere har fått diskutert opplegg, dere har fått prøvd ut, dere har fått sjekket ut og da er det jo greit da. Hvis at vi føler at det er relevant, det går rett inn i undervisningen vår.

I dette kapittelet har vi sett på begrepet Eksternalisering, som betyr å uttrykke taus kunnskap til en forståelig form for andre gjennom dialog og refleksjon. Funnet vi har drøftet i lys av teori er: Lærerne opplever sin utvikling av praksis best når kunnskapen oppleves relevant, og da spesielt opp mot metoder, verktøy og teorier de kan benytte direkte inn mot elevene i klasserommet. I neste kapittel vil vi beskrive empirien vi fant når vi spurte etter den systemiske kunnskapen og skolens ”felles hukommelse”.

4.4 Kombinering – systemisk kunnskap

Kombinering betyr å systematisere begrepene til et mer komplekst kunnskapssystem, ved hjelp av dokumenter, møter, rutiner, prosedyrer, telefonsamtaler, eller IT-systemer.

Kunnskapen blir omformet gjennom sortering, tilføyelser, kombinering, kodifisering og kategorisering. Det krever kommunikasjon, spredning og systematisering. I denne fasen sikres den ”kollektive hukommelsen”.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

4.4.1 Forskningsdeltakernes opplevelser

Vår studie viser at lærerne har stor tro på og etterlyser det strukturelle gjennom planer, rutiner og dokumentering. De beskriver at ledelsen ikke har vært nok bevisst på det strukturelle for å sikre skolens hukommelse. Mange lærere har vært med på flere utviklingsprosjekt, og har kanskje erfart at hvis ting ikke blir ”skriftlig” nedfelt og at det ikke er enkelt ”å hente det fram igjen”, så vil det gradvis bli borte fra hukommelsen vår. Dette ser de som en svakhet om man skal lykkes med et utviklingsprosjekt. Våre skoler var med i Piloten og Pulje 1 i skolebasert kompetanseutvikling, og begynner å nærme seg prosjektperiodens slutt. Deres opplevelser er stort sett positive i forhold til eget - og skolens læringsutbytte. Vi vet ikke om lærerne har vært opptatt av eller etterlyst fokuset på systemisk kunnskap, men det ser ut som de i hvert fall er veldig opptatt av det mot slutten. I og med at lærerne er opptatt av dette, så indikerer de også at ledelsen ikke har hatt en god nok plan på denne dokumenteringen av skolens hukommelse. ”SEKI-modellen”- er et verktøy for utvikling og deling av kunnskap, og et sentralt element er at den eksplisitte konseptuelle kunnskapen blir omdannet til eksplisitt systemisk kunnskap. Det er i denne fasen den kollektive hukommelsen sikres. Ansvar for at så skjer er i våre øyne ledelsen sin. Det kan se ut som skolebasert kompetanseutvikling ikke har hatt god nok fokus på dette helt i fra starten av. Man kan alltid si at i etterpåklokskapens lys, så burde de gjort slik og slik. Det kan også hende at de som var med i pulje 2 og 3 i skolebasert kompetanseutvikling har hatt en plan for å sikre den systemiske kunnskapen bedre, men våre informanter etterlyste dette. Flere sitater under fra lærerne bygger opp under det.

Jon: Det er prosessene fram mot rutinene som manglet.

Anna: Vi har avdekt en del mangler og struktur i planverket våres og sånne ting, som vi måtte ta tak. Det her mangler liksom på veien til hvor vi vil. Vi har liksom holdt på å tatt noen omveier.

Hilde: Ja vi er jo inne i et arbeid nå der vi driver å, eller rektoren vår er veldig opptatt av å etterlate oss spor i form av alle de oppgavene vi har lagret. Nå driver vi på å lager

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

metodebeskrivelser som vi jobber med. Som vi skal enten ha i bokform eller digitalt eller ett eller annet sånt.

Lærerne sier de er blitt mer målrettet etter hvert, og at ledelsen også har fokus på at resultater blir brukt konstruktivt til beste for å øke elevenes læring. Denne prioriteringen ser lærerne kommer fra ledelsen. Hilde sier:

Fordi den satsingen her har jo også ført til at ledelsen har tatt seg på tak og satt arbeidet med nasjonale prøver i et system.

Vi synes dette er interessant, og det støtter vår forforståelse på at vi i skolen ikke er så dyktig på systemer og på å sikre den kollektive hukommelsen godt nok. Planer, samlinger, lærerbibliotek og permer finnes på alle skoler, og vi har brukt mye tid på å lage de. Skolens hukommelse ligger ute fragmentert og usystematisk fysisk og digitalt. Dette oppleves som ”rotete”, og mange har nok minner om at de har vært med på å utvikle noe bra, men hvor finner vi det to år etterpå, og hvordan skal vi sikre at de nytilsatte får ta del i det?

Dette med at kunnskapen er ”lagret” og gjort tilgjengelig er enda mer relevant når man bringer opp spørsmålet om nytilsatte. Hvordan skal de på best mulig måte få tilgang til skolens hukommelse? Også her ser vi at informantene er opptatt av det strukturelle, og at det er i denne ”banken” noe av den felles hukommelsen er dokumentert. Flere sitater under fra lærerne bygger opp under det.

Mona: Ja, det er kjempe viktig for nytilsatte og for oss som er her. Fordi vi kan holde på med en metode eller en arbeidsmåte i timer og så plutselig så går det jo i glemmeboken for da vi går tilbake til det gamle sporet eller lærer noe nytt, så at det ligger digitalt og lettvisst til er kjempe viktig.

Jon: Ja, men vi opplever stadig utfordringer i forhold til altså, hvor skal vi lagre det hen. Skal vi lagre det på FRONTER? Skal vi lagre det på fellesområdet på server? Eller skal vi ha det ut mot hjemmesiden? Så det er jo et tilbakevendende spørsmål da.

Anna: Det var et rom på FRONTER da, men der er det jo masse rom, he he, det er jo rom i bauger og kanter skulle jeg til å si.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Hilde: *Men det er ikke bestandig det er så veldig oversiktlig der da.*

Selv om de er opptatt av at den felles hukommelsen burde vært mer strukturert med tanke på internt bruk og lette overgangen for nytilsatte, så nevner de også mer prosessuelle metoder. Hilde:

Ja, så føler jeg at vi som jobber her og har et ansvar i forhold til dette her da, det å spre ting og at det er jo en av de tingene som vi har blitt god på, det å spre ting og prate om ting på team og nå har jeg et opplegg her og sånt. Og det er kjempe viktig, og det føler jeg er litt vårt ansvar da. Der har jeg også tenkt på min rolle som ressurslærer da, at jeg kunne blitt brukt inn til dem.

Her kommer det frem at skolen har en delingskultur som de nye bør bli involvert i, og at de mer erfarne bør være gode rollemodeller slik at de nye blir assimilert inn slik at de bidrar læringsfellesskapet. Ressurslæreren bringer også inn et element i at de kunne vært mentorer for nytilsatte, slik at de raskere får del i denne felles kunnskapen. Ressurslærerne ser på seg selv som viktige normsettere for nytilsatte.

SEKI- modellen er opptatt av at kunnskapen i en organisasjon bør nedfelles slik at den kan hentes opp og være tilgjengelig for nye ansatte. Det kan virke slik på oss at lærerne mener ledelsen ikke har hatt nok fokus på dette. De begynner å ha fokus på dette i slutten av perioden i skolebasert kompetanseutvikling, men kunne sikret mer kunnskap, gjort den mer systematisk hvis de har hatt dette fokuset fra starten av. Men dette krever også tid, og kunnskap om hvordan dette burde vært gjort på en mest fornuftig måte. Hilde sier:

...nei, vanskelig syntes jeg i forhold til hvor mye skal man på en måte bruke tiden sin på å dokumentere også.

Mulig det er slik at i planleggingsfasen, og underveis har ledelsen fokus på andre ting enn dokumentasjon. Ved å bruke SEKI- modellen kunne de sikret dette bedre. Det er når man nærmer seg slutten på et prosjekt at man ser hvor mye bra man har gjort, men da er det tidkrevende å samle, systematisere og presentere dokumentasjonen på en slik måte at den oppfattes som bruksnyttig i framtiden. I tillegg er dokumentasjonsmengden etter så lang

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

tid stor og spredt. For mange er trolig ikke dokumentasjon det mest lystbetonte heller i et slikt prosjekt. Mona sier:

Vi har mange oppgaver og mange tidstyver i hverdagen vi som lærere, så der kan det jo være en utfordring også å finne tid til å sette seg ned å se på nye opplegg og forslag fra andre ansatte og sånt. Så det må på en måte settes av tid felles for at vi skal dele, og det må på en måte påminnes om ofte hvor finner vi det, og da må vi huske på dette her for hvis ikke blir vi tatt av det store dragsuget og alt som vi skal gjøre hele tiden.

Dette utsagnet kan også rettes til ledelsen om at de kan legge til rette for delingskultur, og at de ikke må glemme at ingenting går helt av seg selv, selv om et prosjekt er ferdig. Men motivasjon og relevans kan bidra til å forsterke hukommelsen over lengre tid. Anna sier:

Det er jo hvis vi ser relevansen i det og at vi blir da på en måte, ... ikke tvunget, men at vi får lyst til å bruke det fordi vi skjønner selv at det er lurt, slik at vi lettere husker det og da. Ta det med ut i klasserommet og bruk det så ofte vi kan fordi vi har lyst til å gjøre det rett og slett.

Men informantene er enige om at man burde ha en plan for hvordan man skal ivareta nytilsatte. Lærene nevner også at dokumentasjonen burde være synlig utad, og det er jo interessant i forhold til at da vil blant annet elever og foreldre få mer informasjon om skolen. Dette vil kanskje forplikte skolen mer, og foreldre og elever kan forvente at skolen følger opp det som står i skolens dokumenter i praksis. Ved for eksempel å systematisere skolens felles hukommelse i skriftform som er tilgjengelig, så tror vi den vil bli mer transparent. Standarder som for eksempel, ”Slik gjør vi det her”, vil kanskje utfordre autonomien, men vil nok ansvarliggjøre og bevisstgjøre lærerne til å fortsette sin utvikling og endring av sin praksis i større grad. Det holder ikke å skrive og fortelle hva man gjør og hvordan, det er viktig å faktisk gjøre det, det vil si ”walk the talk”.

I dette kapittelet har vi sett på forskningsdeltakernes opplevelse innenfor Kombinering – systemisk kunnskap. I det følgende kapittelet vil vi drøfte i lys av teori følgende funn: Lærerne er opptatt av systemisk kunnskap for å sikre den felles hukommelsen.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

4.4.2 Hvordan forstå forskningsdeltakernes opplevelser

Hvordan en organisasjon eventuelt endrer seg og utvikler seg, har mye med erfaringer organisasjonen gjør seg gjennom f.eks. utviklingsarbeid, og transformasjonen av disse erfaringene til mer systemisk kunnskap og organisatorisk kunnskap. Det betyr for eksempel i hvor stor grad organisasjonen klarer å sikre den felles hukommelsen. I vår studie var informantene/lærerne klare på viktigheten av at organisasjonens hadde gode rutiner og systemer på å nedfelle den nye kunnskapen de hadde fått gjennom arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling, i operative systemer og planer. Slik at alle lærerne lett kunne finne arbeidet, metodene, oppleggene som var samarbeidet fram og prøvd ut, når de hadde behov for det. For å ta vare på kunnskapen og hukommelsen, og videreutvikle og revidere etter behov.

Ertsås og Irgens (2014) refererer til Blackler (1995) som hevder at det er fem måter kunnskap i organisasjoner typisk beskrives på. En mulighet hevder Blackler, er at kunnskapen er kulturifisert, «slik gjør vi det her». En annen er at kunnskapen er nedfelt, dvs. at den har «tatt bolig» i organisasjonen i form av formelle prosedyrer og systematiske rutiner. Blackler påpeker samtidig at en slik forståelse uttrykker et litt statisk og strukturelt syn. Og at dette strukturelle perspektivet blir utfordret av et prosessuelt praksisperspektiv.

Våre informanter var opptatt av felles hukommelse, og at arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling måtte bety noe mer for skolen enn når noen enkeltlærere har vært på kurs. Hilde sier:

Det er vanskeligere å få en felles hukommelse hvis en bare sender to lærere på et kurs... og så sier dem litt på fellestiden om hva dem har lært og så er det borte.

For at dette arbeidet skal fundamentere seg bedre i organisasjonen tar Hilde fram at:

Rektoren vår er veldig opptatt av å etterlate oss spor i form av at alle de oppgavene er lagret. Nå driver vi og lager metodebeskrivelser som vi jobber med. Som vi skal enten ha i bokform eller digitalt.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

De forteller også under intervjuet at de er opptatt av de nyutdannede og nytilsatte som kommer ny til skolen, og viktigheten av at de blir ivaretatt og får tilgang til den felles hukommelsen. For at dette skal sikres, mener lærerne at det er vesentlig at skolen og personalet har rutiner for å ta vare på den felles hukommelsen på en systematisk måte. Imidlertid så problematiserer lærerne dette at de i felleskap ikke har kommet fram til *hvor/hvilket system* alle skal bruke for å lagre og ivareta den nye kunnskapen. Er det på skolens felles lagringsområde, er det på skolens læringsplattform eller evt. på et annet sted. Kevin problematiserer dette:

Vi opplever stadig utfordringer i forhold til, hvor skal vi lagre det hen? Skal vi lagre det på Fronter? Skal vi lagre det på fellesområde på server? Eller skal vi ha det ut mot hjemmesiden?

I boka *Profesjon og organisasjon* (2009) skriver Eirik Irgens bl.a. om en femtrinnsmodell for læringsprosessen. Det siste filteret i denne modellen hevder Irgens, handler om overgangen til organisatorisk læring. «Den enkelte har oppnådd læring i den forstand at innlæring har ført til kunnskapsutvikling og deretter til kunnskapsanvendelse. For å komme til nivå 5 (øverste nivå), organisatorisk læring, må imidlertid anvendelse gjøres uavhengig av enkeltpersoner» (Irgens 2009, s. 56). Dette er nok veldig riktig i forhold til å oppnå en kollektiv kompetanseheving og et felles løft på ønskede områder, og for å ta vare på systemisk kunnskap for å sikre den felles hukommelsen som våre informanter er opptatt av.

Vi har nå drøftet viktigheten av at en skole i et utviklingsarbeid har rutiner og systemer for å ta vare på den kunnskapen og de erfaringene skolen gjør seg gjennom en utviklingsprosess. Skolens felles hukommelse kan være utfordrende å sikre, hvis ikke ledelse og lærere har strukturer og arbeidsrutiner som setter dette i system. Videre skal vi drøfte den operasjonelle kunnskapen, og i hvilken grad lærerne opplever sin og organisasjonens utvikling av praksis.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

4.5 Internalisering – operasjonell kunnskap

Internalisering betyr at kunnskapen blir gjort til en del av en selv gjennom erfaring.

Kunnskapen blir en praktisk kunnskap gjennom “learning by doing”. Den er nå en del av ditt erfaringsbaserte, tause handlingsrepertoar, og kan også være “kroppsliggjort”.

Kunnskapen er operasjonalisert.

4.5.1 Forskningsdeltakernes opplevelser

Et av målene med kompetanseutvikling er at det skal skje en læring som ”fester seg”, og som gir en varig endring i klasserommet. Den operasjonelle kunnskapen er taus, og også en del av skolens felles hukommelse. Den er mer kroppsliggjort, enn systemisk kunnskap som kan for eksempel være skriftliggjort i undervisningsopplegg eller rutiner.

Noe av debatten i dag er om denne utvikles best kollektivt eller individuelt. I dag satses det store ressurser på å sende lærere på videreutdanning i regi av Kompetanse for kvalitet. Skolebasert kompetanseutvikling er en satsing som utvikler hele personalet med sterk involvering av ledelsen. Hva mener lærerne selv om dette?

Anna: Ja, du mener med hukommelse en felles oppfatning av hva som er i fokus, og det tror jeg det er og det er vel kanskje fordi det har gått over så lang tid og det blir gjentatt flere ganger hva som kan være gode løsninger og strategier og sånt. Det er vanskeligere å få en felles hukommelse hvis en bare sender to lærere på et kurs.

Vi har selv opplevd å ha vært på kurs, og kjent på den utfordringen det er å videreformidle dette til kollegaene som ikke har hatt samme opplevelsen på kurset. Kurs kan øke kunnskapen og motivasjonen til den enkelte, men den er lite egnet hvis man ønsker felles kunnskap ut av det. Mona sier:

Så kommer de tilbake, og så sier dem litt på fellestiden om hva dem har lært også da er det jo borte.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Selv om man velger skolebasert kompetanseutvikling, så har man utfordringer i forhold til felles kunnskap. Dette er en langvarig prosess som kan ta 3-5 år. Man må i denne tiden ha fokus, repetere og sette av tid. Jon sier:

Jeg tror bevisstheten har endret seg. Men jeg er fortsatt skeptisk til å si at praksisen har endret seg jevnt over. Mange har endret praksisen, men vi har langt unna å være i mål. Veldig langt unna.

Begge skolene nevner også at ikke alle lærerne er like mye med i utviklingen, og de nærmest beskriver dette som naturlig og som akseptert i organisasjonen. Jon:

Det er ikke nok folk som har endret praksisen sin i forhold til den ferdigheten. Vi har oppnådd noe som har gjort noe med kulturen, organisasjonen, men jeg føler ikke vi er der (i mål) enda.

Selvfølkelig på alle skoler, og i alle collegier, så er det jo folk som ikke er like endringsvillige. Sånn er det overalt.

Vårt inntrykk er at informantene mener det har skjedd noe med den kollektive hukommelsen, men om foreldre og elever på ulike trinn opplevde at skolen hadde en mer ensartet praksis, kjennetegn på felles praksis, var de mer usikre på. SEKI – modellen sier at den operasjonelle kunnskapen er taus, og at den blitt til gjennom en ”learning by doing – prosess”. Den nye kunnskapen er erfaringsbasert, og en del av lærernes tause handlingsrepertoar. Lærerne sier at over tid, så har de og skolen opplevd stor endring av egen praksis, så de antok at skolen var mer transparent gjennom skolebasert kompetanseutvikling.

Hilde: *Samtidig tror jeg sjansen for at de gjør det er større nå enn før vi begynte med prosjektet her. Fordi jeg vet at vi kjører mye av, mye likt i tankegangen i alle fall.*

De har også hatt ”lekser” mellom samlingene som har vært forpliktende, og da har alle elevene sett elementer av hva de har hatt fokus på i mellomperiodene.

Operasjonell kunnskap kan være på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Målet er at den felles kunnskapen også kan bli organisatorisk, og vi spurte lærerne om dette.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

I pulje 1 i skolebasert kompetanseutvikling, så gikk ting veldig fort, og det var kanskje ikke så mye tid til medvirkning og demokratiske prosesser om man skulle være med eller ikke, og hvilket prosjekt man skulle være med på. Det ble trolig top - down på mange skoler, og ikke bare mellom ledelsen og personalet men kanskje også mellom Udir-skoleeier og skoleeier- rektorer. Vår forforståelse var at disse faktorene kunne være en utfordring med tanke på motivasjon, eierskapsfølelse og læringseffekt. Likevel så er informantene positive, og opplevelsen av relevans er sentral i forhold til opplevelsen. Flere sitater under fra lærerne bygger opp under det.

Kevin: Jeg tenker at det her er noe som forhåpentligvis flesteparten av oss opplever som relevant, og da blir vi veldig positiv til det.

Hilde: Mens det her har gått på lesing i alle fag, og da har det ikke vært noen som kunne sagt at det her gjelder ikke meg.

Anna: Ja, i starten er det jo på en måte alltid noen som er litt "ja, skal vi begynne med noe nytt igjen", men jeg føler at det har snudd fortene på det her prosjektet da. Ja litt fordi at det føles så relevant for alle.

Jeg tenker at det her er noe som forhåpentligvis flesteparten av oss opplever som relevant, og da blir vi og veldig positiv til det, sier Hilde.

Lærerne på begge skolene beskriver positive holdninger til utviklingsarbeidet, og de nevner faktorer som god ledelse, den eksterne tilbyders bidrag, motivasjon, fokus og tid som viktige faktorer. Kevin sier:

... jeg tror ledelsen har gjort en god jobb der i forhold til at man gjør seg ferdig med altså tidligere arbeid også begynner vi på det her da ikke sant.

Flere av informantene nevner involvering og "learning by doing" som viktig, og sitatene under bygger opp under det:

Anna: De må være i det selv, å jobbe med det selv og da blomstrer lærerne også.

... vi fikk komme innom og se at det funker, i alle fall følte jeg at det virket.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Jeg føler det er ganske unisont i forhold til utviklingsarbeidet vi har jobbet med nå da, sier Kevin..

... jeg opplever holdningene til å få innspill, nye ideer, ny kunnskap, den er veldig god, sier Jon.

I dette kapittelet har vi sett på forskningsdeltakernes opplevelse innenfor internalisering – hvordan kunnskapen blir gjort til en del av en selv gjennom erfaring. I det følgende kapittelet vil vi drøfte i lys av teori følgende funn: Lærerne opplever sin deltakelse i skolebasert kompetanseutvikling som positivt med tanke på sin egen og organisasjonens utvikling av praksis.

4.5.2 Hvordan forstå forskningsdeltakernes opplevelser

En av intensjonene til Udir da de i Stortingsmelding nr. 22 (2010 – 2011), kalt *Ungdomstrinnsmeldingen*, lanserte satsingen på ungdomstrinnet, var å initiere utviklingsarbeid som var skolebaserte, dvs. alle i et personale på skolen skulle være med gjennom hele prosessen. Hele personalet skulle ha den samme kursingen samtidig, og rektor (ledelsen) skulle lede prosessen med bistand fra eksterne kompetansemiljø. Noe av bakgrunnen for dette var forskning som understøttet en kollektiv læringskultur, dvs. en tydelig evne og vilje til å utvikle seg individuelt og sammen. At skolene arbeider for å skape en nysgjerrighet hos lærerne på kollegers kunnskap og erfaringer. Samarbeid skulle settes i høysetet, og tid skulle prioriteres til dette. I følge Udir var noe av hensikten å oppnå varig virkning på sentrale temaer, og videreutvikle skolen som organisasjon.

I fokusgruppeintervjuet vi har som datamaterialet, er det ganske tydelig å forstå på informantene at de uformelle og formelle samarbeidsforumene er viktige for å ivareta behovet for å dele og stjele opplegg, utprøvinger og erfaringer. Tiden til akkurat denne refleksjonen og samtalene vurderer de som særskilt viktig i forhold til samarbeid og delingskultur. Mona kommer inn på dette:

... innpå trinnrommet går jo praten litt av seg selv innpå der. Vi sitter jo ti mann innpå ett rom, så der diskuterer vi veldig mye.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Ertsås og Irgens (2014) skriver at hvis lærerens kunnskap skal deles med de kolleger læreren arbeider tettest med i egen skole, kreves det en ny sosial transformasjonsprosess. Med en sosial transformasjonsprosess mener Ertsås og Irgens en læringsprosess der erfaringer kan omdannes til felles kunnskap gjennom deltakelse og interpersonlig kommunikasjon, slik som i et lærerteam eller en ledergruppe. Det betyr nærhet mellom aktørene, kontinuerlig utveksling av informasjon og aktørene deler erfaringer gjennom arbeidets gang. Videre skriver de at erfaringene fra nasjonale satsinger som skolebasert kompetanseutvikling viser at det er utfordrende for skoler å få kunnskap fra kurs til å nedfelle seg på en slik måte at resultatet blir forbedret praksis. For å utdype dette trekker Ertsås og Irgens inn to typer handlingsteorier; uttalte teorier og bruksteorier. «Når praksis er forbedret, betyr det at bruksteoriene er forandret (Argyris & Schön, 1978)» (Ertsås & Irgens, 2014, s. 15).

Våre informanter trekker fram dette med viktigheten av en god delingskultur som en faktor for å skape endring av praksis inn i klasserommet. Anna har tanker om dette:

Men så øker det og sannsynligheten hvis vi får disse her artige delingene fra personalet, noe som inspirerer oss og på en måte minner oss på at det der kan jeg gjøre... For det er ikke sikkert at alle synes det er så spennende og bare sitte på hver sin tue å finne på ting, men at det er en bra delingskultur tror jeg er veldig viktig.

Ertsås og Irgens (2014) viser til Blackler (1995) som fremstiller to perspektiv på kunnskap i organisasjoner, et strukturelt perspektiv og et praksisorientert perspektiv. Det strukturelle perspektivet er i følge Blackler mer statisk og instrumentelt, mens et praksisorientert perspektiv er et mer dynamisk og prosessuelt fenomen. Han lister opp fem eksempler og områder innenfor hvert perspektiv, og setter de opp mot hverandre. Ertsås og Irgens (2014) er opptatt av begge perspektivene, og at de begge bidrar til å forstå utfordringene ved utvikling av organisatorisk læring i organisasjoner. Selv om en skole har mye av det strukturelle perspektivet Blackler fremstiller på plass, gjennom gode og oppdaterte planer og systemer, betyr ikke det nødvendigvis at praksis gir det samme inntrykket. Det er så mange sider ved transformasjonsprosessene fra statisk kunnskap til prosessuell kunnskap, at det skal mye til for at gode prosedyrer og rutiner er den samme

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

som den praksisen som utføres. Dette er et interessant bakteppe når vi drøfter funn fra intervjuene. Informantene kommer stadig innpå viktigheten av relevansen for dem i dette arbeidet. Hilde er opptatt av at skolen jobber mot en bedre systemisk kunnskap, men den må oppleves relevant å ta med inn i klasserommet, for da først vil de ta den i bruk:

Det er jo hvis vi ser relevansen i det og at vi da blir på en måte, ikke tvunget, men at vi får lyst til å bruke det fordi vi skjønner selv at det er lurt, slik at vi lettere husker det og da.

I lys av det Blackler (1995) beskriver som praksisperspektiv, synes informantene tydeligvis at det er viktig at kunnskapen oppleves pragmatisk, at den er målrettet og nytteorientert.

Evalueringen av piloten i skolebasert kompetanseutvikling, *En gavepakke til ungdomstrinnet?* (Postholm m.fl., 2013) sier noe om hvilke skoler som lyktes best i transformasjonsprosessen fra kursene med ekstern tilbyder til den praksis som faktisk skjer i de enkelte klasserom. Evalueringsrapporten sier at de skolene som lyktes best, var de som brukte et variert sett av arbeidsformer som eksempelvis erfaringsdeling, observasjon, refleksjon av undervisning. I det hele tatt mer utprøving av ny praksis. I tillegg var det de skolene som tok tydelige grep for å prioritere tid og rom til utviklingsarbeidet som lyktes best. Når vi kommer inn på dette tema med våre informanter, nevner Mona at de har prøvd observasjon og refleksjon av undervisning, men det virker ikke som de mener det har vært et vesentlig grep i satsingen for å skape utvikling og endring av praksis:

Vi hadde jo også den observasjonsrunden hvor vi var inne til hverandre i timene. Lærerne var inne til hverandre, og vi hadde et forarbeid i forkant av timene og så ble det et etterarbeid i forhold til observasjon.

De er imidlertid veldig tydelige på og opptatt av tidsbruk og langsiktighet i arbeidet.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Kevin sier:

At vi som skole ikke slutter å ha fokus på det, ... vi må på en måte stå i det i en ganske lang tid, og at ledelsen fremdeles anser dette som veldig relevant og setter av tid til det her da.

Det som evalueringen av pilotskoler (2013) i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling også viser, og som Ertsås og Irgens (2014) påpeker, er at skolene og lærerne ikke bare trenger teori og verktøy om klasseledelse og grunnleggende ferdigheter. De trenger også å utvikle egne teorier om den organisatoriske transformasjonsprosessen, hvordan de skal bruke å ta vare på den nye kunnskapen, og hva skolen selv kan gjøre for å legge til rette for gode arbeidsprosesser i utviklingsarbeid.

Vi har nå drøftet dynamikken mellom en organisasjons kunnskap i et strukturelt perspektiv, og i et praksisperspektiv. Vi har brukt Blacklers (1995) framstilling av disse to perspektivene, og drøftet disse opp i mot funnene fra intervjuene med informantene. Begge perspektivene er viktige å ha med seg, og disse perspektivene bør skolen ta hensyn til for å klare å utvikle skolens praksis, og skape endring inn i klasserommene.

4.6 Empiri og drøfting sett i et lederperspektiv

En refleksjon av vår forskning og våre funn i denne masteroppgaven fra et skolelederperspektiv. I vår rolle som rektorer, hvilke tanker gjør vi oss bl.a. om utviklingsarbeid i skolen etter jobbingen med denne masteroppgaven?

Tidlig i prosessen med denne masteroppgaven var vi begge ganske enige om at vi ønsket et lærerperspektiv inn i problemstillingen. Mye på grunn av at vi som skoleledere er nysgjerrige på å finne ut av hva lærere tenker rent generelt om utviklingsarbeid. Hvor viktig synes de det er, hva er deres syn på kraften i det kollektive arbeidet i forhold til ønsket om å jobbe mer individuelt, hva tenker de om tidsbruk til kollektivt utviklingsarbeid, hvor viktig synes de rektor og skoleledelsens rolle er i forhold til utviklingsarbeid, hva tenker de om forskning og teori som et nødvendig supplement til

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

utvikling av egen og andres undervisningspraksis. Bare for å nevne noen perspektiver vi ønsket å forske/se på gjennom problemstillingen

Hvordan opplever lærerne sin utvikling av praksis gjennom skolebasert kompetanseutvikling?

Michael Fullan og flere av hans teorier og forskning har fascinert oss egentlig gjennom hele masterløpet. Måten han beskriver skolelederen på gjennom teoriene om Instructional leadership har vi gode erfaringer med selv og fortsatt stor tro på er viktig for en skoleleder., Vi tenker på skolelederen som en tydelig leder som er tilstede sammen med sine lærere og fasiliterer og modellerer undervisning og samarbeid gjennom sitt lederskap, Samtidig har Fullan de siste årene nyansert sitt syn på skolelederen i denne sammenhengen. «Leader learning alongside the teachers» er et mantra/setning han bruker bl.a. når han tar fram interessante funn fra sin forskning i Ontario og andre deler av verden det siste tiåret. Lederen må lære sammen med lærerne mens/når de lærer, og gjennom dette utøve sitt lederskap. Slik oppfattet vi Fullan på skolelederkonferansen på Hell, Stjørdal 6. februar 2015, i regi NTNU. Vi oppfatter ikke dette nødvendigvis motsetningsfylt og en annen måte å lede på, men likevel utfordrende å tenke begge deler, spesielt i forhold til tidsfaktoren.

Våre informanter var tydelige på sin opplevelse av viktigheten av at rektor og ledergruppa understreket betydningen av fortsatt fokus på arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling, og at «de holdt dette oppe» som èn av informantene uttrykte det:

...., og at ledelsen fremdeles anser dette som veldig relevant og setter av tid til det her da.

Vi har gjennom masterstudiet lest og tatt inn mye teori, og fått praktisert denne kunnskapen gjennom mange eksamensoppgaver og ikke minst i jobben som rektor. Å lede læreres læring er i denne sammenhengen et utfordrende punkt. I Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008), *Kvalitet i skolen*, kommer det fram at lærerne er den yrkesgruppen som stoler minst på forskningen innenfor sitt fagfelt. I lys av dette er det utfordrende synes vi å få jobbet godt nok med forskningsbasert kunnskap sammen med egne lærere, lese og reflektere over relevant teori inn i et utviklingsarbeid for eksempel. Dette var interessant å

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

spørre våre informanter om, og svarene vi fikk underbygde egne erfaringer. Hilde sier f.eks.:

...har han (tilbyderen) lagt fram teorien veldig praksisnært. Også har vi fått noen oppdrag om å lese det selv, da er det ikke sikkert alle har lest i og med at tidsklemmen har tatt oss og alt det der.

Anna følger opp: Ekstern fagperson har lagt ut forelesninger som vi kan se på når vi vil, slike filmsnutter og slik er jo en lur måte. For det er ikke alle som trives med å få ei blekke og sitte å lese i evigheter.

Sitatene fra fokusintervjuet bekrefter at lærerne er opptatt av relevansen til teorien og forskningen, og at det ganske raskt blir oppfattet som en tidstyv og bruke tid på teori og forskning. Kirsti Tveitereid, tar opp dette aspektet bl.a. i forhold til profesjonsdebatten rundt læreryrket:

«Det er en utfordring å formidle resultater av forskning på en slik måte at brukerne kan se relevansen av forskningsresultatene, og ikke minst nyttiggjøre seg dem i sin egen praksis, og i sin egen refleksjon sammen med kollegaer»
(Tveitereid, 2012, s. 84).

Det er vanskelig å få inn forskning og teori som et viktig element i refleksjon av egen undervisningspraksis, i tillegg til lærernes egen praksisteori. Dette synes vi er nokså paradoksalt, da kjernen i undervisning og læring er utvikling av kunnskap. Vi synes dette paradokset faktisk er så interessant og også viktig i forhold til å utvikle skolen videre, at dette aspektet ville vært aktuelt for oss å jobbe med i en videre forskning. Som skoleledere og mastergradsstudenter, er vi opptatt av å koble forskning og teori inn i vårt arbeid. Dette vil vi fortsette med, men det bør gjøres på en pragmatisk måte der lærerne ser sammenhenger og at det oppleves praksisnært.

Hva og hvordan rektor kommuniserer med sine lærere er et interessant aspekt i forhold til å gjøre mer bruk av forskningsbasert kunnskap sammen med egen praksisteori når skolen arbeider med skolebasert kompetanseutvikling for eksempel. Ann Elisabeth Gunnulfsen og Kristin Helstad skriver om dette i boken «Profesjonsutvikling i skolen», skrevet av

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Eyvind Elstad og Kristin Helstad (2014). Blant annet viser de til en svensk studie (Årlestig 2008) som fant at kommunikasjonen mellom rektor og lærere preges av informasjon, og i liten grad av forhold knyttet til undervisning og læring (Gunnulfsen & Helstad, 2014). Gunnulfsen og Helstad peker også på at rektor er sentral når det gjelder å støtte lærere ved å bidra med ressurser, gi retning til arbeidet og utvikle tillit i organisasjonen (Bryk & Schneider 2002). Rektor må ha inngående kunnskap om det arbeidet lærerne utøver, skriver Gunnulfsen og Helstad i sin bok og referer til forskning av Coburn (2005) (Gunnulfsen & Helstad, 2014). Vi mener det er vesentlig at rektor og skoleledere bruker sin egen kompetanse for eksempel ervervet fra skolelederutdanning, og henter inn forskningsbasert kunnskap når utviklingsarbeid skal ledes. Det bør være et insitament for lærerne også, slik at de lettere får forståelsen av at nivået på refleksjoner av egen undervisningspraksis øker ved mer kjennskap til forskningen innenfor sitt eget fagfelt. Dette støtter også Gunnulfsen og Helstad i sin bok: «Skoler med en ledelse som stimulerer til kollektiv refleksjon og kunnskapsutvikling, er i følge Little (2012) bedre i stand til å møte nye utfordringer, tilpasse seg krav og forventninger og sikre seg kollegial støtte for forbedring av praksis» (Gunnulfsen & Helstad, 2014, s. 337)

Satsingen Skolebasert kompetanseutvikling betinger en kollektiv tilnærming til arbeidet med grunnleggende ferdigheter og klasseledelse. Det betyr at hele personalet på skolen skal være med hele veien, skoleledelsen leder arbeidet, og at man i fellesskap tilegner seg ny kunnskap, prøver ut nye undervisningsformer og reflekterer kollektivt og erfaringsdeler underveis. I vår oppgave er det i denne sammenhengen interessant i lys av problemstillingen «*Hvordan opplever lærerne sin utvikling av praksis gjennom skolebasert kompetanseutvikling?*», å se om lærerne har hatt og følt eierskap i satsingen. Våre informanter uttrykker et eierskap til satsingen, mye fordi de har lært og fått flere gode verktøy å ta i bruk i praksis, og fordi de tidlig i oppstarten så at dette var relevant for deres arbeid som lærere. Som Mona sier:

Jeg tenker at det her er noe som forhåpentligvis flesteparten av oss opplever som relevant, og da blir vi og veldig positiv til det.

Informantene sier også noe om økt ansvarlighet gjennom dette arbeidet for å ta vare på den økte kompetansen, ikke minst ovenfor nye lærere som kommer til. Hilde:

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Ja så føler jeg at vi som jobber her har et ansvar i forhold til nyansatte, og spre ting er jo noe av de tingene som vi har blitt god på.

På oss virker det også som lojaliteten fra lærerne til satsingen har økt, noe som også kan assosieres til eierskap til utviklingsarbeidet. Utsagn fra Hilde beskriver dette:

Jeg tror nok vi er lojal i stor grad...mange er fryktelig godt motivert, og da skal det nesten godt gjøres og ikke bli påvirket...du blir tatt med i dragsuget på en eller annen måte uansett

For oss som rektorer tolker vi dette veldig positivt i forhold til troen på kollektive kulturer og det videre arbeidet for en kollektivisering av egne enheter. Å bruke positive krefter i lærerpersonalet i et utviklingsarbeid som en drivkraft for skolen, og derigjennom få med også de som er skeptisk og mer negative. For en skoleleder tror vi det kan være mer fornuftig bruk av ressurser og energi, enn å bruke mye tid på å overbevise den delen av et kollegium som er mer opptatt av en individuell og mer privatpraktiserende kultur. Når det gjelder det å endre holdninger og en kultur til utvikling av praksis på en skole, er det også interessant å reflektere over rekkefølgen av fokus i en utviklingsprosess. Slik arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling er tenkt som kompetansestrategi, kommer utprøving og eksperimentering av praksis tidlig inn i arbeidsprosessen. Dette kan være en fornuftig måte å eventuelt påvirke en holdnings – og kulturendring på, og samtidig få jobbet med organisasjonsperspektivet og forståelsen til personalet av behovet for en organisatorisk læring og utvikling. Irgens sine filter i 5 – trinnsmodellen (Irgens, 2009, s. 57) kan være lettere å komme gjennom også, ved å prøve ut ulike metoder og verktøy i praksis, reflektere kollektivt i etterkant, endre praksis og evt. systematisere og fundamentere nye erfaringer og kunnskap i organisasjonen.

Vi har tidligere i dette underkapitlet vært inne på tidsfaktoren som utfordrer alle de komplekse oppgavene en rektor har. Som skoleleder er det av den grunn nødvendig å lede gjennom andre. Det å lede prosesser gjennom andre ressurspersoner, vil være strategisk fornuftig for å få nok progresjon i blant annet utviklingsarbeid. Distribuert (deltagende) ledelse er en måte å organisere dette på. I teorikapitlet i denne masteroppgaven beskriver vi denne type ledelse. I Udir sin delrapport 1 fra *Evaluering av den nasjonale*

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

rektorutdanningen skrevet av Hybertsen Lysø, Stensaker, Aamodt og Mjøen (2011), viser de blant annet til Harris når de beskriver distribuert ledelse. De viser til at det finnes foreløpig lite forskning på sammenhengen mellom distribuert ledelse og elevenes læring. Men det eksisterer forskning som påpeker at distribuert ledelse kan ha flere positive bidrag til skoleutvikling mer generelt (Harris et al. 2007: 340):

«Distribuert ledelse bidrar til økt fokus på organisasjonsutvikling og endring i skolen»

«Mer autonome lærere har positiv betydning for effektivitet og for motivasjon hos elevene»

«Distribuert ledelse bidrar til et sterkere fokus på faglighet, ekspertise, og at dette igjen har positiv betydning for kompetanseutvikling mer generelt» (Hybertsen m.fl., s. 29).

I skolebasert kompetanseutvikling er ressurslæreren en god person å lede arbeidet sammen med og gjennom, som en type distribuert ledelse. Det inntrykket fikk vi tydelig gjennom fokusgruppeintervjuet av våre informanter. På skolen til våre informanter var det tydelig bevisst fra rektor sin side at ressurslærer var med og ledet arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling, og ble brukt som lyttepost og preferanse på progresjonen til skolen i dette utviklingsarbeidet. Ressurslærer som var med i fokusgruppeintervjuet bemerker dette:

Rektor har konferert med meg om det og det høres greit ut, så jeg har på en måte vært lærerstemmen sånn sett da.

I vårt videre arbeid som rektorer er det naturlig å bruke mange av erfaringene fra dette masterarbeidet. Vi har fått forsterket vår tro på å utvikle kollektive kulturer, og vi har gjennom arbeidet reflektert mye over hvilken type ledelse som best forsterker en kollektivistisk kultur.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

4.7 Avsluttende drøfting

Problemstillinga i denne oppgaven har vært: Hvordan opplever lærerne sin utvikling av praksis gjennom skolebasert kompetanseutvikling? Vi valgte å bruke SEKI- modellen (Irgens, 2009) som et teoretisk bakteppe for analysen og drøftingen, fordi vi ønsket selv å bli bedre kjent med og vise at modellen kan være et nyttig analytisk verktøy i arbeidet med kunnskapsdeling/kompetanseutvikling. ”Målet er å lære, og lære sammen, i en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig utvikling og nytenkning i et fellesskap som gir mening for den enkelte” (St. meld. Nr. 22 (2010-2011)). Hvis dette målet skal nåes, så mener vi at kunnskap må deles med andre, og at det er viktig at ledelsen skaper en arena for at så skjer. SEKI- modellen mener vi kan være et godt verktøy å bruke i dette arbeidet.

Ut i fra intervjuer av fem lærere, intervjuguide og relevans til problemstilling har vi valgt ut følgende funn i den avsluttende drøftinga:

Lærerne opplever sin utvikling av praksis best når de får god tid til erfaringsdeling.

Lærerne opplever sin utvikling av praksis best når kunnskapen oppleves relevant, og da spesielt opp mot metoder, verktøy og teorier de kan benytte direkte inn mot elevene i klasserommet.

Lærerne er opptatt av systemisk kunnskap for å sikre den felles hukommelsen.

Lærerne opplever sin deltakelse i skolebasert kompetanseutvikling som positivt med tanke på sin egen og organisasjonens utvikling av praksis.

Med bakgrunn i empiri og teori er vår tolkning at de lærerne vi har intervjuet har opplevd en utvikling av praksis gjennom skolebasert kompetanseutvikling, og i så måte mener vi problemstillingen er besvart.

Vi finner som sagt at lærerne opplever sin utvikling av praksis best når de får god tid til erfaringsdeling. Dette funnet er basert på forskningsdeltakernes opplevelser når det gjelder hvordan de har delt taus kunnskap gjennom å arbeide sammen, og i SEKI

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

modellen kalles dette *sosialisering*. Vi ser at lærerne arbeider sammen, og deler sine erfaringer gjennom praksis. Erfaringsdelinga skjer uformelt og formelt. Informantene peker på viktigheten av gode økter i fellestid med den eksterne tilbyder. Lærerne opplevde at de beste øktene var de øktene der skoleledelsen, ressurslærer og ekstern tilbyder samarbeidet godt om innholdet forkant. I dette arbeidet var lærerne tydelige på at ressurslæreren var et viktig bindeledd mellom lærerne og ledelsen. Ledelsen må skape en forventning og fokus rundt hvordan kunnskapen kan deles gjennom å samarbeide? Den teoretiske rammen rundt dette spørsmålet blir da teorier som beskriver sammenhengen mellom læring og samspill mellom mennesker. Vygotskys teorier (1978) er viktige i forståelsen av at læring skjer i samarbeid med andre, der språket er et viktig verktøy for læringsprosessen. Dewey (1916) sine teorier sier noe om hvordan vi mennesker utvikler kunnskap og forståelse gjennom aktivitet og erfaring, også kjent som «Learning by doing» (Postholm, 2012). For at vi skal lykkes med erfaringsdeling, så må vi bli flinkere til å vurdere vår praksis og reflektere over det vi finner ut sammen. Evalueringen av Piloten i skolebasert kompetanseutvikling viser at de skolene som har god delingskultur og forståelse av utviklingsarbeid, lykkes best i å skape profesjonelle læringsfellesskap som jobber kollektivt for å forbedre skolens praksis.

I våre intervjuer kommer det også fram at utvikling av praksis skjer best når kunnskapen oppleves relevant. Et av målene med skolebasert kompetanseutvikling, er at det skal forbedre praksisen i klasserommet. Lærerne vi intervjuet har fokus på og har forventninger om å lære nye metoder, verktøy og teorier de kan benytte direkte inn mot elevene i klasserommet. Det lærerne lærer først er individuell kunnskap, men det blir til gruppekunnskap gjennom dialog og refleksjon. I SEKI- modellen kalles denne prosessen for *eksternalisering*.

For å øke sjansen for at det skjer en reel endring av praksis i klasserommet, mener vi at det er viktig at lærerne opplever en relevans som motiverer de for utprøving, søke ny kunnskap og dele med hverandre. Lærerne nevner at gjennom skolebasert kompetanseutvikling så har de fått påfyll av pedagogiske verktøy som de prøver ut, gjør seg erfaringer med og deler med sine kollegaer. De utvikler seg individuelt, men også

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

kollektivt som skole. Påfyll og utprøving av nye verktøy og metoder over tid, fører også til at lærerne opplever at skolebasert kompetanseutvikling er vel anvendt tid.

Oppfatningen av den eksterne tilbyderer var ulik. Opplevelsen av den eksterne tilbyderer kan være sårbar med tanke på motivasjon og læringsutbyttet. Vårt inntrykk er at de som valgte lesing framfor regning som fokusområde, lyktes best i forhold til opplevelsen av motivasjon og erfaringsdeling. Dette kan ha noe med at den opplevde kvaliteten, dialogen, samarbeidet og opplevelsen av relevans var forskjellig mellom de to skolene og den eksterne tilbyderer. Lærerne nevner at lesing som grunnleggende ferdighet er enklere for hele personalet å angripe framfor eksempelvis regning, og dermed kan skolekulturen preges positivt i forhold til ansvarliggjøring og at alle bidrar til utvikling i større grad.

Når individuell kunnskap blir til gruppekunnskap, skjer det gjennom prosesser som Argyris og Schön (1978) kaller kollektive læringsprosesser. Anne Berit Emstad (2012) viser til Argyris og Schön som peker på viktigheten av at kunnskap deles, og at lærernes vurderinger og refleksjoner er av høy kvalitet for å oppnå en dypere læring. For å få til en kultur der dobbelkretslæring skjer, er det viktig å undersøke sin egen praksis grundig før man bestemmer seg for valg av metoder, verktøy og teorier i følge Argyris og Schön (1978) (Emstad, 2012). Slike kollektive læringsprosesser som skjer i skolebasert kompetanseutvikling er krevende, men våre informanter trekker da relevans som en motiverende faktor for å lykkes med utvikling av praksis. Vår erfaring som lærere og skoleledere er at vi ikke er flinke nok til å undersøke opprettholdende faktorer og normer for vår praksis. Dermed kan det bli enkelkretslæring/reparering av symptomer i stedet for en dobbelkretslæring der utfordringer løses først når vi har undersøkt og forandret de opprettholdende faktorene og normene. Det er først når man har gjort dette at praksis blir endret i følge Argyris og Schön (1978) (Emstad, 2012).

St. melding nr. 22 (2010-2011) med tittelen *Motivasjon- mestring- muligheter*, har som et av sine mål å gjøre opplæringen mer praktisk og variert, og dermed mer motiverende og relevant. Vi opplever at informantene bekrefter dette, og de nevner også at elevene gir positive tilbakemeldinger på nye undervisningsopplegg. Vi mener at elevenes

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

tilbakemeldinger og medvirkning i læringsprosesser er en viktig motivasjonsfaktor for videre læring og utvikling for lærere og skoleledere.

En av grunnene til at SEKI- modellen kan være et godt verktøy, er at den minner deg om viktigheten av å sikre den kollektive hukommelsen i et prosjekt som skolebasert kompetanseutvikling. *Kombinering* betyr å systematisere begrepene til et mer komplekst kunnskapssystem. Vi fant ut at lærerne er opptatt av systemisk kunnskap for å sikre den felles hukommelsen. Dette var noe de hadde stor tro på, og som de etterlyste og så på som en ”svakhet” med tanke på å sikre det de har lært av å være med i skolebasert kompetanseutvikling. Lærerne på begge skoler nevnte at dette blir et fokusområde på slutten av prosjektperioden, men da er det krevende å samle og systematisere kunnskapen. Derfor har vi tro på at SEKI- modellen vil være til hjelp med tanke på å få inn dette fokuset fra starten av. I og med at våre skoler var med i piloten, og pulje 1 i skolebasert kompetanseutvikling, så kan det hende at de skolene som var med seinere har større fokus på systematisering av skolens hukommelse. Dette var også i tråd med vår forforståelse om at skoler ikke er så dyktige og bevisste på å lage systemer som sikrer den kollektive hukommelsen. Hvordan best mulig sikre og dele denne kunnskapen, er noe det hadde vært interessant og forsket på. Lærerne var opptatt av at de selv etter prosjektperiodens slutt skulle finne fram i alt som var lagret, og SEKI- modellen er også opptatt av at kunnskapen i en organisasjon bør nedfelles slik at den kan hentes opp og være tilgjengelig for nye ansatte.

Lærerne nevner også at skolens hukommelse gjennom systemer og standarder burde være tilgjengelig for foreldre og elever, for det ville kanskje føre til en større forpliktelse om at skolen holdt oppe trykket etter prosjektperiodens slutt. Ved at dokumentene var åpne, så ble skolen/undervisningen mer transparent. Standarder, metoder, og verktøy vil kanskje utfordre autonomien, men vi tror det vil ansvarliggjøre og bevisstgjøre lærerne til å fortsette sin utvikling av praksis i større grad. Ertså og Irgens (2014) viser til Blackler (1995) og det han kaller kultifisert kunnskap, ”slik gjør vi det her - standarder”. Det er en av måtene vi kan forstå kunnskap i organisasjoner på i følge Blacklers teorier (1995). En annen måte å forstå kunnskap i organisasjoner er i følge Blackler (1995) at den har ”tatt bolig” i form av systemisk kunnskap som rutiner og prosedyrer. Dette kaller han

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

strukturelle perspektiver på kunnskap, men han argumenterer samtidig for et prosessuelt praksisperspektiv (Ertsås & Irgens, 2014). Selv om det er viktig med systemer som for eksempel lokale læreplaner, så er det jo bruken/prosessen av de som er viktig. På dette området bør vi følgelig være pragmatiske.

I drøftinga rundt systemisk kunnskap, har vi brukt femtrinnsmodellen til Irgens (2009). Det siste filteret i denne modellen, handler om overgangen til organisatorisk læring. Flere av informantene sier de gjennom skolebasert kompetanseutvikling har oppnådd læring ved at ny kunnskap og erfaringer har ført til kunnskapsutvikling og deretter til kunnskapsanvendelse. For å komme til det øverste nivået, så sier Irgens at kunnskapsanvendelsen må gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Vi og informantene er enige om at dette er riktig i forhold til å oppnå kollektiv kompetanseheving. I denne sammenhengen nevner informantene spesielt mottagelsen av nytilsatte lærere. For å få til et løft og varig endring, uavhengig av enkelt personers kunnskap, så er det viktig å ta vare på systemisk kunnskap for å sikre den felles hukommelsen. Vi tror erfaringer/ en plan med å ta vare på systemisk kunnskap, vil gjøre skolen bedre rustet for framtidige prosjekter. Vi opplever at lærerne er opptatt av dette, og at det er ledelsen sitt ansvar for at så skjer. Den ene skolen nevnte at rektoren var veldig opptatt av dokumentasjon nå, men ved hjelp av SEKI- modellen så hadde man kanskje systematisert ting fra starten av.

Det siste funnet vi gjorde er at lærerne opplever sin deltakelse i skolebasert kompetanseutvikling som positivt med tanke på sin egen og organisasjonens utvikling av praksis. Måling av læring og utvikling individuelt og kollektivt er vanskelig. Vi er klar over at dette funnet er basert på lærernes opplevelse, og slikt sett ikke et presist målbart funn. Vi finner det likevel gledelig at lærerne opplever at sin egen og skolens utvikling av praksis er forbedret, da dette funnet er et sentralt mål for skolebasert kompetanseutvikling og besvarer vår problemstilling for oppgaven. Opplevelsen i seg selv skal ikke undervurderes. Vi tror den kan være viktig både for den enkelte lærer og skolen som organisasjon, når de skal starte opp et nytt utviklingsarbeid. I følge SEKI- modellen er kunnskapen blitt gjort til en del av en selv gjennom erfaring – ”Learning by doing”. *Internalisering* er den siste ”boksen” i SEKI- modellen der kunnskapen er operasjonalisert og en del av din egen og skolens hukommelse. Lærerne sier de opplever

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

at dette gjøres best gjennom kollektive læringsprosesser. Lærerne beskriver positive holdninger til utviklingsarbeidet, og de nevner faktorer som god ledelse, tilbyderens bidrag, motivasjon, involvering, ”learning by doing”, fokus og tid som viktige faktorer for å lykkes.

I et teoretisk perspektiv så sier Ertsås og Irgens (2014) at hvis lærernes kunnskap skal deles med andre kollegaer, så kreves det en ny sosial transformasjonsprosess. I denne prosessen blir erfaringer omdannet til felles kunnskap gjennom deltakelse og kommunikasjon sammen med kollegaer. Lærerne er opptatt av at ny kunnskap må oppleves relevant, for da vil de motiveres til å ta den i bruk inn i klasserommet. I lys av det Blackler (1995) beskriver som praksisperspektiv, så tolker vi våre informanter dithen at den nye kunnskapen bør oppleves pragmatisk, målrettet og nytteorientert (Ertsås & Irgens, 2014).

Hvordan kunnskapen kan gjøres relevant er et interessant spørsmål vi kunne tenkt oss og forsket videre på. Vår erfaring er at mange lærere er opptatt av praktiske verktøy og metoder som de kan ta rett inn i egen undervisning. Graden av relevans blir på en måte avhengig av konkret nærhet til deres egen praksis. Dette fikk vi bekreftet gjennom intervjuene våre også. «Det er en utfordring å formidle resultater av forskning på en slik måte at brukerne kan se relevansen av forskningsresultatene, og ikke minst nyttiggjøre seg dem i sin egen praksis, og i sin egen refleksjon sammen med kollegaer» (Tveitereid, 2012, s. 84). Dette sitatet peker på en utfordring vi erfarer selv som skoleledere, og spesielt etter det vi har tilegnet oss gjennom studiet av relevant forskning og teori. Vi er glade for at vi i denne oppgaven har hatt fokus på lærerperspektivet. Kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom vår forskning mener vi vil være nyttig når vi selv skal drive utviklingsarbeid.

5.0 Avslutning

Utvikling av organisatorisk kunnskap er i tråd med intensjonene rundt skolebasert kompetanseutvikling. Skolebasert vil si at alle i et personale på skolen skal være med gjennom hele prosessen med bistand fra eksterne kompetansemiljø. Postholm (2013) viser til Timperley m.fl. (2007) som med grunnlag i en metastudie understøtter betydningen av individuell og kollektiv læring gjennom skoleomfattende og systematisk kompetanseutvikling, og at dette virker best gjennom å skape og legge til rette for en nysgjerrighet hos lærerne på kollegaers kunnskap og erfaringer (Gunnulfsen & Helstad, 2014). Hensikten til Utdanningsdirektoratet er å oppnå varig virkning på sentrale temaer, og videreutvikle skolen som organisasjon. For å lykkes med dette bør skolene og lærerne utvikle egne teorier om den organisatoriske transformasjonsprosessen, i følge Ertsås og Irgens (2014). Vår opplevelse er at lærerne er bevisste på hvordan de skal bruke den nye kunnskapen, hvordan de bør dele den, ta vare på den og hvordan skolen kan legge til rette for gode arbeidsprosesser i utviklingsarbeid.

Til slutt vil vi si noe om vår empiri og drøfting sett i et lederperspektiv. Selv om vår problemstilling har fokus på hvordan lærerne opplever sin utvikling av praksis gjennom skolebasert kompetanseutvikling, så har vi som rektorer hatt skolelederperspektivet med oss hele veien. Ønsket om å lære mer om kollektiv kompetanseutvikling var årsaken til at vi ønsket å skrive sammen. Vi valgte å forske på lærerperspektivet i stedet for skolelederperspektivet som opprinnelig var mer nærliggende for oss. Vi angrer ikke på det valget da det for oss har vært meget lærerikt å få mer kunnskap om de vi skal ledene-
nemlig lærerne. Likevel har lederperspektivet vært med oss hele veien.

Å lede læreres læring er en viktig del av å fremme elevenes læring, og det motiverer oss i vår rektorgjerning. Gjennom vårt studium i form av forelesninger, lesing og skriving har vi fått mye ny kunnskap om ledelse og ledelse av læring spesifikt. Ulike ledelsesteorier innenfor instructional leadership har vært nyttig og motiverende i vårt studium og daglige virke som rektorer. Teorigrunnlaget for skolebasert kompetanseutvikling finner vi spor av i forskningen til Robinson, Fullan, og Timperly (UDIR, 2013). Funnene i ProLearn-prosjektet viste også at ansvaret for læring var i stor grad overlatt lærerne selv, de følte

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

liten tilknytning til et ekspertisefellesskap og at de manglet gode støttesystemer for kunnskapsutvikling på arbeidsplassen (Lahn og Jensen 2008). Det kan være årsaken til vektleggingen av at skoleledelsen skal lære sammen med lærerne i skolebasert kompetanseutvikling. «Leader learning alongside the teachers» er et mantra/setning Michael Fullan (2014) bruker bl.a. når han tar fram interessante funn fra sin forskning fra Ontario- provinsen. Budskapet til Fullan i boka *The Principal* (2014) og et av målene med skolebasert kompetanseutvikling, er at lederen må lære sammen med lærerne mens/når de lærer, og gjennom dette utøve sitt lederskap. Vår forforståelse og lærernes opplevelse av dette er utfordrende i praksis. Rektors hverdag er hektisk og uforutsigbar, men vi har absolutt tro på at det går an. På den ene skolen har ledelsen hatt ca. 200 skolevandring, mens den andre skolen utøvde mer ledelse i tett samarbeid med den eksterne tilbyder og ressurslæreren. De jobbet godt i mellomperiodene, og lyktes godt med sine bestillinger til tilbyder.

I og med at vi selv er studenter så har vi fokus på både teori og praksis. Vår forforståelse av at mange lærere sin praksis er mer erfaringsbasert enn forskningsbasert stemmer med intervjuene og teori om emnet. Dette ser vi som en utfordring i utviklingsarbeid, og vi kan tenke oss at dette også har vært en pedagogisk utfordring for den eksterne tilbyder som kommer fra universitet/høyskolemiljøet. At vi som rektorer har fått innsikt i nettopp dette gjennom vår oppgave, vil være nyttig kunnskap med tanke på balansen mellom praksis og teori i eget utviklingsarbeid. Vi har nå større kunnskap i hvordan lærerne opplever sin utvikling av praksis på best mulig måte. Sånn sett har vi trolig bedre forutsetninger for å vite hva vi bør gjøre for hvert steg i Irgens sin femtrinnsmodell for læringsprosesser. Vi har fått bedre kunnskap om ”filtrene” ved å intervju lærerne og vil dermed være bedre rustet til å legge til rette for individuell til organisatorisk læring som er et viktig mål for skolebasert kompetanseutvikling.

«For å komme til nivå 5, organisatorisk læring, må kunnskapsanvendelse gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Læringen er blitt organisatorisk når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte, uten at det er avhengig av de enkeltindivider

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

som først tilegnet seg den nye kapasiteten. Den kollektive atferden er endret, eller kan endres hvis situasjonen tilsier det» (Irgens 2009, s. 56).

Vi er klar over at én av svakhetene i oppgaven er at vårt datagrunnlag er basert på fokusgruppeintervju med relativt unge lærere som på oss virker som grunnleggende positive til utviklingsarbeid. I tillegg var to av informantene ressurslærere på sine respektive skoler. Ressurslærerne har vært nøkkelpersoner og bindeledd mellom ledelse og lærere i satsingen. Slik sett hadde det vært interessant å intervju et bredere spekter av lærere på de to skolene, for å få et større datagrunnlag som ville gitt oss mer kunnskap om den organisatoriske læringen på skolene. Som nevnt i metodekapittelet kan det stilles spørsmål ved om det er noen form for generaliserbarhet i vårt prosjekt. Vi tenker da spesielt på det faktum at det er få informanter i vårt datagrunnlag. Med bakgrunn i empiri og teori er vår tolkning at de lærerne vi har intervjuet har opplevd utvikling av praksis gjennom skolebasert kompetanseutvikling. I så måte mener vi problemstillingen er besvart.

Gjennom intervjuene og oppgaveskrivingen har vi blitt nysgjerrige på ressurslærerens betydning i utviklingsarbeid. Denne rollen kunne det vært interessant og forsket videre på, for vi tror at en slik funksjon vil være viktig for rektor og skolen i framtidig utviklingsarbeid.

Vi har gjennom denne masteroppgaven lært at lærere er opptatt av å utvikle egen praksis, og de ønsker å utvikle praksis sammen med kolleger gjennom kollektive prosesser. Skolebasert kompetanseutvikling er en strategi vi som skoleledere mener er riktig vei å gå. Ved å involvere hele personalet i et kollektivt utviklingsarbeid har vi stor tro på at lærerne blir mer autonome og sikrere i sin praksis, fordi de er i en kontinuerlig læringsprosess sammen med andre. Dette samsvarer godt med lærernes opplevelser, våre erfaringer og forskning og teori på området.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Litteraturliste

- Andreassen, R. A. (2011). Ledelse av evaluering for læring og utvikling. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (red). *Kompetent skoleledelse*. S. 41-58. Trondheim: Tapir forlag
- Befring. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bjørnsrud, H., Hole, I., Steiro, H., Stenshorne, E. (2014). «Skolebasert kompetanseutvikling – en strategi for læreres læring», *Bedre skole-tidsskrift for lærere og skoleledere*, 4-2014, s. 28-33.
- Dale, E. L. (1999) *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Elstad, E., og Helstad, K.(red.). (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E., Helstad, K., Mausethagen, S. (2014) Profesjonsutvikling i skolen. I Elstad, E., og Helstad, K.(red.). *Profesjonsutvikling i skolen*. S. 17-38. Oslo: Universitetsforlaget.
- Emstad, A. B. (2012). Ekstern skolevurdering som verktøy for organisasjonslæring. I M. B. Postholm. (red). *Læreres læring og ledelse av profesjon utvikling*. S. 173-194. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Emstad, A. B. & Postholm, M.B. (2010). Instructional leadership- et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (red). *Kompetent skoleledelse*. S. 183-194. Trondheim: Tapir forlag.
- Emstad, A. B. (2011). *The principal`s role in the post- evaluation process. – How does the principal engage in the work carried out after the schools self- evaluation?* Published online: 06.September 2011: Springer Science Business Media, LLC.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M. B. Postholm. (red). *Læreres læring og ledelse av profesjon utvikling*. S. 51-66. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

- Ertsås, T., I. (2011). Kontaktlærer samarbeid i videregående skole. En kvalitativ studie av kontaktlæreres utvikling av praksiskunnskap. Avhandling ved NTNU Trondheim.
- Ertsås, T. I. & Irgens E.J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap: Når kompetanseutvikling er virkemiddel for å skape bedre skoler. I M. B. Postholm (red.), *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O.L. (2006). *Leiing som kulturutvikling*. I: Fuglestad O.L. og Møller J. (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. S. 179-198. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, Michael. (2014). *Å dra i samme retning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fullan, Michael. (2014). *The principal, three keys to maximizing impact*. San Fransisco: Jossey - Bass.
- Gourlay, S. (2006). Conceptualizing knowledge creation: a critique of Nonaka's theory. <http://eprints.kingston.ac.uk/339/1/Gourlay-S-339.pdf>
- Grønhaug, K., Hellesøy, O., Kaufmann, G. (2011). *Ledelse i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøterud, M. og Nilsen, B.S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Gunnulfsen, A. E., Helstad, K. (2014) Skolebasert kompetanseutvikling. Samarbeid mellom skoler og kompetansemiljøer om ledelse og profesjonsutvikling. I Elstad, E., og Helstad, K.(red.). *Profesjonsutvikling i skolen*. S. 331-349. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. (1997). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses relating to Achievement*. London: Routledge.
- Helstad, K. (2014). «Profesjonelle læringsfellesskap», *Bedre skole-tidsskrift for lærere og skoleledere*, 1-2014, s. 22.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Helstad, K. (2013). Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag. Avhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, universitetet i Oslo.

Hybertsen, I. m.fl.(Utdanningsdirektoratet) (2011). Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Delrapport 1. Hentet mai 5. 2015 fra udir.no:
<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NTNU/Rektorutdanningen--forste-delrapport-2011/>

Høst, T. (2011). *Ledelse - en helhetlig modell*. Oslo: Universitetsforlaget.

Irgens, Eirik (2009). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, Eirik (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jacobsen, S., E. (2007). *Kan skoler lære?* Hentet juni 7. 2015 fra Forskningsrådet.no:
http://www.forskningsradet.no/prognett-praksisfou/Artikkel/Kan_skoler_lre/1224698004622

Johannessen, J. A., Olsen, B. (2010). *Positivt lederskap. Jakten på de positive kreftene*. Bergen: Fagbokforlaget.

Klev, R., Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2006). Kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2009). Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). *Læreren rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2010). Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010). *Tid til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Kunnskapsdepartementet (2011). Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter-Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2004). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

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

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvarv, Sture. (2010). *Vitenskapsteori*. Oslo: Novus forlag.

Leknes, B., O (2011). *Egne erfaringer viktigst*. Hentet juni 7. 2015 fra hint.no:

http://www.hint.no/aktuelt/nyheter/egne_erfaringer_viktigst

NOKUT (2015). Nokut.no: <http://www.nokut.no/no/Om-NOKUT/>

OECD. (2015). *TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey*. Hentet juni 7. 2015 fra OECD.org.:

<http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>

Postholm, M. B. m.fl. (2009). Ladeprosjektet, en lærende organisasjon for elevenes læring: <http://www.svt.ntnu.no/ped/torill.moen/Ladeprosjektet.pdf>

Postholm, M. B. (red). (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjon utvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Fagbokforlaget.

Postholm, M. B., Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I Postholm, M. B. (red). *Læreres læring og ledelse av profesjon utvikling*. S. 21-50. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Postholm, M.B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., Wæge, K.(2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanse - utviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/1013*. Trondheim: Akademika forlag.

Robinson, V. (2011). *Student- Centered Leadership*: San Fransisco: Jossey – Bass.

Sjøberg. S. (2015, mai 4.). Aftenposten. Hentet juni 7. 2015 fra aftenposten.no:

<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kronikk-Skoleforskning-som-bors-og-katedral-7984003.html>

Smith, M.K. (2001). *Peter Senge and the learning organization*. Hentet juni 7., 2015 fra: <http://infed.org/mobi/peter-senge-and-the-learning-organization/>

Tveitereid, K. (2012). «På tide å lese. Om å holde seg faglig oppdatert som lærer», *Bedre skole-tidsskrift for lærere og skoleledere*, 1-2012, s. 80-84.

Universitetet i Oslo (2015). *TIMMS Norge*. Hentet juni 7. 2015 fra UIO.no.:

<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/timss-norge/>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Det profesjonelle læringsfellesskap*, Artikkel Publisert: 13.06.2013, Udir.no: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/Det-profesjonelle-laringsfellesskap-/>

Utdanningsdirektoratet (2015). Hentet juni 1. 2015 fra udir.no.:

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/>

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Vedlegg 1: Brev til forskningsdeltakerne

Rektor/lærere

Skole

Postnummer/sted, dato

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave i skoleledelse

Vi er to masterstudenter i skoleledelse ved NTNU som holder på med den avsluttende masteroppgaven. Vår foreløpige formulering av problemstillingen er *Hvordan opplever lærere sin utvikling av praksis gjennom å være med på skolebasert kompetanseutvikling?*

Vi har valgt å ha fokus hovedsakelig på læreres læring, men ønsker også å belyse organisasjonsutvikling og skolelederrollen i intervjuet.

Det er *ungdomstrinnsatsningen* og kompetansestrategien *skolebasert kompetanseutvikling* som er utgangspunktet og bakgrunnen for vårt valg av problemstilling. Vi vil at du beskriver dine erfaringer fra da deres skole var med i piloten/pulje 1 i skolebasert kompetanseutvikling. Intervjuet vil ta ca. en og en halv time, og det vil bli gjort lydopptak og tatt notater mens vi snakker sammen.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, inne utgangen av 2015.

Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Vi håper det er i orden at vi tar kontakt for evt. klargjøringer/oppfølgingsspørsmål i etterkant.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD)

Kontaktinformasjon:

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Eystein Angen

Epost: eystein.angen@trondheim.kommune.no

Tlf.: 98805518

Bjørn Ivar Midjo

Epost: bjorn-ivar.midjo@trondheim.kommune.no

Tlf.: 92454591

Med vennlig hilsen

Eystein Angen

Bjørn Ivar Midjo

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Vedlegg 2: Forskningsspørsmål og intervjuguide

Hvordan opplever lærerne sin utvikling og endring av praksis gjennom skolebasert kompetanseutvikling?

Tema 1:

Hvilke utfordringer møter vi hvis vi ønsker å utvikle felles kunnskap som også kan bli organisatorisk (dvs. skolen)

Forskingsspørsmål:

Hvilke formelle/uformelle samarbeidsforum har dere for å samarbeide om undervisningen?

Hvordan opplever dere personalets holdning til felles utviklingsarbeid?

Opplever dere at skolen har en felles hukommelse?

Hvordan får nytilsatte lærere tilgang til denne hukommelsen?

Opplever elever og foreldre skolen deres som en transparent organisasjon?

Tema 2:

Hvordan kan ledelsen best drive skoleutvikling som fører til signifikant endring av praksis for hele skolen, og ikke bare enkeltlæreren?

Forskingsspørsmål:

Hva er deres opplevelse av skoleledelsens strategi og motivasjon for denne kompetansestrategien?

Er skoleledelsen opptatt av og interessert i din pedagogiske praksis?

Opplever dere at dere er involvert og hørt i denne utviklingsprosessen?

I hvor stor grad mener du at lærerne er lojale og følger de bestemmelser som er blitt tatt gjennom denne satsingen?

Hva kan vi som skoleledere lære av læreres læring?

Er det noe ledelsen kunne/burde gjort annerledes for å bidra til endring av praksis for hele skolen og ikke bare enkeltlæreren?

Tema 3:

Opplevs en slik kompetansestrategi som viktig og nyttig for din læring?

På hvilken måte har et slikt utviklingsarbeid evt. påvirkning på lærerens autonomitet?

Forskningsspørsmål:

På hvilken måte har denne satsingen relevans for ditt daglige arbeid som lærer?

Sett i ettertid, har denne kompetansestrategien vært nyttig ift bruk av tid?

Har denne satsingen på noe vis endret måten dere samarbeider på?

Har denne kompetansestrategien ført til et mer kollektivt læreransvar for elevers læring?

Vil en slik kompetansestrategi styrke eller svekke lærerens autonomitet?

Tema 4:

Vil en slik kompetansestrategi bidra til å styrke lærerprofesjon?

Forskningsspørsmål:

Har dette utviklingsarbeidet påvirket din profesjonsbevissthet?

På hvilken måte har denne kompetansestrategien evt. påvirket din holdning til kollektivt utviklingsarbeid?

I hvor stor grad vil du si at din praksis nå er basert på teori tilegnet gjennom denne kompetansestrategien?

Vedlegg 3: Kvittering NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Eirik J. Irgens
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 17.11.2014

Vår ref: 40621 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40621	<i>Master i skoleledelse med følgende problemstilling: Hvordan opplever lærerne sin utvikling og endring av praksis ved å være med på en kollektiv kompetansestrategi?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Eirik J. Irgens
Student	Bjørn Ivar Midjø

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontor / District Offices

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svan@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD: SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svu.uit.no

Figurliste

Figur 1 Irgens 2007 s. 37. Etter Argyris & Schön 1990	20
Figur 2 Irgens 2007 s. 37. Etter Argyris & Schön 1990	21
Figur 3 SEKI-modellen.....	32
Figur 4 Femtrinnsmodellen.....	36
Figur 5 «tilordning av enheter til kategorier», (Jacobsen 2005, s 197)	48