



***”Lærerrollen er ikke fiks ferdig,  
den vil jo endres”***

**Skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse:  
en casestudie av  
læreres læring på arbeidsplassen**

***PED-3900***

***Åse Slettbakk***

*Mastergradsoppgave i pedagogikk  
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning  
Universitetet i Tromsø  
Høsten 2013*



## Forord

*”Tiden har mange modeord, og et af dem er noget så umiddelbart trivielt som læring”  
Knud Illeris (2000:9)*

Denne studien har vært en personlig og faglig læringsprosess som har strukket seg over nesten et helt år. Jeg har vært så heldig å få mulighet til å bli kjent med dyktige folk i skolen og på universitetet, gjennom å følge et konkret FoU-prosjekt. Takk til lærerne, rektor og forskerteam, uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave!

Takk til min stødige veileder Tor Vidar Eilertsen, som har loset meg gjennom denne prosessen. Jeg hadde nok ikke kommet i mål uten deg!

Til mine medstudenter på PED-3900 og 3901 vil jeg si takk for to trivelige år med faglig input og sosiale sammenkomster, og ikke minst for godt selskap på lesesalen og i rødsofaen. Takk til dere som er ferdige og til dere som er underveis med oppgavene, vi klarte det!

På hjemmebane har livet gått sin vante gang. Takk til min kjære mann Esben som har tatt seg av guttene slik at jeg kunne tilbringe dager, kvelder og helger på lesesalen. Takk til mine to gullgutter Emil og Brage som har ventet tålmodig i høst mens mamma har skrevet sin oppgave.

Jeg har hatt stor glede av å skrive denne oppgaven, og håper at du som leser også finner noe av interesse på de neste sidene. God lesning!

*Tromsø 1.november 2013*

*Åse Slettbakk*



## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledende tanker om tema for oppgaven</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1 Bakgrunn og interesse for skoleutvikling</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål</b> .....	<b>9</b>
1.2.1 Avgrensning .....	9
<b>1.3 Kort presentasjon av forskningsdesign og formål med studien</b> .....	<b>10</b>
<b>1.4 Oppgavens struktur</b> .....	<b>11</b>
<b>2.0 Presentasjon av case</b> .....	<b>13</b>
<b>2.1 Tilgangen til feltet</b> .....	<b>13</b>
<b>2.2 Skolens rammebetingelser</b> .....	<b>14</b>
2.2.1 Rektor .....	14
2.2.2 Lærerne.....	15
2.2.3 Skolens utviklingserfaringer.....	15
<b>2.3 Forskerteamet</b> .....	<b>17</b>
<b>2.4 Skolen og Universitetsskoleprosjektet</b> .....	<b>18</b>
2.4.1 Etableringen av prosjektsamarbeidet mellom skolen og forskerteamet .....	19
<b>2.5 Klasseledelse som utviklingsprosjekt</b> .....	<b>20</b>
2.5.1 Prosjektets målsettinger.....	21
2.5.2 Klasseledelseskonseptet og skolens organisatoriske preg.....	21
2.5.3 Organisering.....	24
<b>2.6 Samarbeidsprosjektet som del av lokal og nasjonal strategi for skolebasert kompetanseutvikling</b> .....	<b>25</b>
2.6.1 Nasjonal strategi for skolebasert kompetanseutvikling.....	25
2.6.2 Lokal strategi for skolebasert kompetanseutvikling.....	26
2.6.3 Prosjektets innholdsmessige forankring i lokale og nasjonale strategier .....	26
<b>3.0 Teoretisk forankring</b> .....	<b>29</b>
<b>3.1 Læring i arbeidslivet</b> .....	<b>29</b>
3.1.1 Modell for læring på arbeidsplassen .....	30
<b>3.2 Læring</b> .....	<b>32</b>
3.1.1 Definisjon av læring.....	32
3.2.2 Voksnes læring.....	33
<b>3.3 Organisasjonslæring og læringskultur</b> .....	<b>35</b>
3.3.1 Profesjonskultur og læring.....	36
3.3.2 Kultur for læring i skolen .....	38
<b>3.4 Lærerrollen – intensivering eller profesjonalisering?</b> .....	<b>39</b>
3.4.1 Læreren som profesjonsutøver .....	41
<b>4.0 Metodisk tilnærming</b> .....	<b>45</b>
<b>4.1 Kvalitativ og kvantitativ metode</b> .....	<b>45</b>
<b>4.2 Forskningsdesign og forskningsstrategisk valg</b> .....	<b>45</b>
<b>4.3 Hermeneutisk forskningstradisjon</b> .....	<b>46</b>
<b>4.4 Casestudiet</b> .....	<b>47</b>
4.4.1 Observasjon.....	48
4.4.2 Planlegging og gjennomføring av observasjon .....	49
4.4.3 Kvalitativt forskningsintervju .....	49
4.4.4 Planlegging og gjennomføring av intervju .....	50
4.4.5 Spørreundersøkelse.....	51
4.4.6 Planlegging og gjennomføring av spørreundersøkelse.....	52
4.4.7 Bearbeiding og refleksjon over prosess og materialet.....	52
<b>4.5 Refleksjon over egen rolle i feltet</b> .....	<b>54</b>

4.5.1 Ethiske overveielser .....	56
<b>4.6 Kvalitet .....</b>	<b>56</b>
4.6.1 Reliabilitet, validitet og overførbarhet .....	57
4.6.2 Overveielser og kritisk blikk på metoden .....	58
<b>5.0 Utviklingsforløp og erfaringer .....</b>	<b>59</b>
<b>5.1 Teoriforankring og struktur .....</b>	<b>59</b>
<b>5.2 Deltakerforutsetninger og læringsforløp .....</b>	<b>60</b>
5.2.1 Utviklingserfaringer og læringsforløp .....	60
5.2.2 Innhold .....	62
<b>5.3 Organisatorisk, sosialt og kulturelt læringsmiljø .....</b>	<b>64</b>
5.3.1 Ledelse og organisering .....	64
5.3.2 Erfaringsdeling og refleksjon .....	65
5.3.3 Tid og rom .....	68
5.3.4 Utviklingsarbeid som interessekonflikt .....	69
5.3.5 Lærerrollen og skolen som lærende organisasjon .....	71
<b>5.4 Forskersteamets rolle i prosjektet .....</b>	<b>75</b>
5.4.1 Partnerskap og relasjon .....	75
5.4.2 Myndiggjøring .....	77
5.4.3 Et undrende blikk på FoU-samarbeidet mellom skole og universitet .....	78
<b>5.5 Læring av klasseledelse .....</b>	<b>81</b>
5.5.1 Valg av personlige prosjektmål .....	81
5.5.2 Lærernes læring .....	83
5.5.3 Utvikling og ny teknologi .....	85
5.5.4 Oppsummering av læring i prosjektet .....	87
<b>5.6 Oppsummering og sentrale konklusjoner .....</b>	<b>88</b>
<b>6.0 FoU-prosjektet i et utdanningspolitisk og samfunnsmessig perspektiv ..</b>	<b>93</b>
<b>6.1 Utdanningspolitiske ambisjoner .....</b>	<b>93</b>
<b>6.2 Lærernes autonomi og utvikling av profesjonskultur .....</b>	<b>98</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>103</b>
Stortingsmeldinger .....	104
Nettsider .....	105
<b>Vedlegg .....</b>	<b>106</b>
Vedlegg 1a .....	106
Vedlegg 1 b .....	107
Vedlegg 1c .....	108
Vedlegg 2 .....	109
Vedlegg 3 .....	111
Vedlegg 4 .....	113
Vedlegg 5 .....	115
Vedlegg 6 .....	116

## 1.0 Innledende tanker om tema for oppgaven

Det brukes i dag store ressurser på kompetanseutvikling av lærere i skolen (se St.meld. nr.31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*). Meldinga varsler en klarere nasjonal styring av skolen med fokus på kvalitet i grunnopplæringa. Det pekes på fem ulike forhold som skal høye kvaliteten i opplæringa, blant disse kompetanse i opplæringssektoren.

*”Lærernes kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring når en ser bort fra elevenes bakgrunn”* (s.9). Det understrekes også i meldinga at regjeringen vil gi lærere og rektorer gode muligheter for å utvikle sin kompetanse gjennom å etablere et varig system for etter-og videreutdanning.

Skolebasert kompetanseutvikling<sup>1</sup> er myndighetenes satsing på å styrke kvaliteten i skolen. Satsinga innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, 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.

Satsningsområdene for skoleåret 2013-2014 er lesing, skriving, regning og klasseledelse.

I mine øyne er satsing på skole og utdanning god politikk. Det faktum at myndighetene bevilger betydelige ressurser til etter-og videreutdanning for lærere anser jeg som gode tiltak. Det kan likevel være ulike årsaker til at lærere ikke benytter seg av formelle etter-og videreutdanningstilbud. Et spørsmål jeg har stilt meg er hvordan skolen selv kan tilrettelegge for at kompetansehevingstiltak realiseres i tråd med intensjonene. Det er derfor interessant å kunne gjøre undersøkelser i skolens virkelighetsnære kontekst ved et nærmere studie av hvordan et FoU-samarbeid mellom skole og universitet kan bidra til organisasjonslæring og kompetanseheving.

---

<sup>1</sup><http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/2-Skolebasert-kompetanseutvikling/>

## 1.1 Bakgrunn og interesse for skoleutvikling

Evalueringsrapporter av Kunnskapsløftet har pekt på mangelen av gode organisatoriske verktøy og modeller for å drive kompetanseutvikling i skolen (Blossing et al., 2010). Intensjonen med oppgaven er å bidra til større innsikt i, og økt bevisstgjøring rundt faktiske forhold som har betydning for lærerens muligheter for læring og kompetanseutvikling i yrket.

Gjennom flere år som lærer har jeg fått en interesse for utviklingsarbeid i skolen. Bakgrunnen for denne interessen tror jeg skyldes hyppigheten av nye reformer tidlig i min yrkeskarriere. Jeg startet i min første lærerjobb på ungdomstrinnet mot slutten av 90-tallet. Opp gjennom årene har jeg vært med på å undervise i ungdomsskolen etter tre ulike læreplaner<sup>2</sup>. Reformene har avløst hverandre, og skolen har vært gjenstand for store endringsprosesser. Med bakgrunn i disse stadige endringene synes jeg det er interessant å undersøke hvordan skolen som organisasjon klarer å ivareta kvaliteten i sitt arbeid, og særlig gjennom skolebasert kompetanseutvikling.

Studien har gitt mulighet til å sette ord på min erfaringsbaserte kunnskap fra tida som lærer i skolen. I tillegg til jobben som lærer gjennom 12 år, har jeg også vært så heldig å få med meg erfaring fra eksternt arbeid med skoleverket. I to år har jeg jobbet som pedagogisk rådgiver ved en behandlingsinstitusjon for ungdommer med atferdsvansker. I denne jobben bidro jeg, som del av et flerfaglig team, med veiledning av skoleledere og lærere som skulle integrere ungdommer med atferdsvansker i skolen. Jeg har også nærmere to års erfaring fra med arbeid endringsprosesser hos skoleledere, lærere, SFO ansatte og foreldre ut fra systemiske teorier om endring. Denne jobben har gitt meg verdifull innsikt i prosesser på individnivå, gruppenivå og i systemer som helhet i arbeid med endring og utvikling. Ved slik å synliggjøre mine erfaringer fra internt og eksternt arbeid med skole forsøker jeg også å klargjøre min forforståelse for den studien jeg har foretatt.

---

<sup>2</sup> Mønsterplanen av 1987, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 og Kunnskapsløftet i 2006.



## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hovedproblemstilling:

*Hvordan kan FoU<sup>3</sup>-samarbeid mellom skole og universitetet fremme organisasjonslæring og kompetanseutvikling?*

For å belyse denne problemstillingen tar jeg utgangspunkt i tre delproblemstillinger:

- 1. Kan et slikt samarbeid bidra til å øke skolens læringsberedskap, og i tilfelle hvordan?*
- 2. Hvordan kan lærerens kompetanse i klasseledelse utvikles gjennom et slikt samarbeid?*
- 3. Hva er universitetets/forskernes rolle i et skolebasert FoU-samarbeid?*

### 1.2.1 Avgrensning

Undersøkelsen er gjennomført som et casestudie av et FoU-samarbeid mellom en barneskole og et forskerteam fra universitetet. Ved å velge en slik forskningstilnærming forsøker jeg å studere fenomenet *læreres læring* kontekstualisert innenfor rammene av selve samarbeidsprosjektet. Prosjektet er definert som *et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt i klasseledelse*.

Hovedvekten i studien vil være å belyse hvordan samarbeidet kan bidra til å øke skolens læringsberedskap. Ved å sammenligne skolens tidligere erfaringer med utviklingsarbeid, opp mot erfaringer i det konkrete prosjektet, kan jeg forsøke å synliggjøre hvordan endring og utvikling kommer til uttrykk. Med utgangspunkt i FoU-samarbeidet vil jeg også forsøke å fange opp ulike forhold som kan påvirke lærerens muligheter for læring og utvikling i klasseledelse. Jeg vil også gjøre ei vurdering av forskerteamets rolle som ekstern samarbeidspartner. Kort oppsummert håper jeg at studien kan bidra til å belyse

---

<sup>3</sup>**FoU-arbeid** er per definisjon forsknings- og utviklingsarbeid. Det kan beskrives som systematisk arbeid som anvender eksisterende kunnskap fra forskning og praktisk erfaring, rettet mot å fremstille nye eller forbedrede produkter eller prosesser. Begreper som praksisnær læring og praksisnær forskning blir brukt som begreper innenfor aksjonsbaserte og forskende partnerskap i skolen (se Tiller 2006, og kap.1 i Brekke og Tiller, 2013)

hemmende og fremmende faktorer for læring og utvikling på ulike nivå i systemet. Jeg har en hypotese om at det kan ligge begrensninger for endrings-og utviklingsprosesser i noen av de rammene som skolen driver sin virksomhet innenfor. Begrensningene er ikke nødvendigvis direkte synlige, verken for lærerne selv eller for de som forvalter skolen.

### 1.3 Kort presentasjon av forskningsdesign og formål med studien

Mye av forskning om kvalitet i skolen bygger på kvantitative målinger gjennom kunnskapstesting<sup>4</sup> av elevenes læring. Etter min mening gir denne type målinger ikke nødvendigvis et helhetlig bilde av *kvaliteten* i skolen. Med bakgrunn i det, har jeg i undersøkelsen valgt litt annet et perspektiv. Studiens fokus plasserer seg inn under det feltet som, av teoretikere, defineres som *skoleutvikling* (Hargreaves, 1996, Damsgaard, 2010, Blossing et al., 2012, Hargreaves et al., 2012, Ogden, 2012b, Ogden, 2012a).

Jeg har valgt å studere læreres læring ved bruk av *casestudie* som forskningsdesign. I samfunnsforskning er det særlig to kjennetegn ved en case: Et avgrenset fokus og en inngående beskrivelse (se Eilertsen kap.9 i Brekke and Tiller, 2013). Det stilles også krav til dokumentasjon, teoretisk forankring- og utvikling, tilknytning til øvrig relevant forskning og formidling for at casestudiet skal fylle kriteriene for et vitenskapelig casestudie. Sammenlignet med andre forskningsstrategier, er casestudiets viktigste fortrinn mulighetene for *kontekstuell*, eller situasjonsbestemt forståelse av det som studeres (se Eilertsen i Brekke and Tiller, 2013).

Casens fokus er *lærernes læring*, studert innenfor de kontekstuelle rammene av et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt i klasseledelse. Forskning viser til at læreren er viktig for elevenes læring (St.meld. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*). Lærernes læring kan derfor indirekte være av stor betydning og signifikant for elevenes læring, og for kvaliteten i skolen. Jeg skal ikke foreta noen kvantitativ *måling* av lærernes læring, men studere *fenomenet* nærmere. En casestudie er nettopp en empirisk undersøkelse som utforsker et aktuelt fenomen i dybde og i sin virkelighetsnære kontekst, særlig når grensene mellom fenomen og kontekst er uklare (Eilertsen i Brekke and Tiller, 2013). Datainnsamlingen har vært gjennomført som

---

<sup>4</sup> Blant annet nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk. Og internasjonale tester som blant annet PISA, PIRLS og TIMMS.

deltakende observasjon, intervju, spørreskjema og dokumentstudier. Innsamlinga vil belyse de forhold som hovedproblemstilling med delproblemstillinger skisserer.

I følge Yin (se Johannessen et al., 2004) kan rapportering i case studier enten velge å beholde eksisterende teori, modifisere, videreutvikle eller bygge helt ny teori. Min intensjon med studien er å bidra med forskning som kan være med å utfylle eksisterende teorier noe, for å gi et mer helhetlig bilde av utfordringer med skoleutvikling, og nyansere bruken av kvalitetsbegrepet i skolesammenheng. Kanskje kan studien anvendes i arbeidet med å videreutvikle skolebaserte kompetanseutviklingstiltak på et mer overordnet nivå. Jeg håper videre at noen av erfaringene i studien kan være et bidrag til arbeidet med å utvikle universitetsskolekonseptet, i den evalueringsprosessen som prosjektet nå er inne i.

#### **1.4 Oppgavens struktur**

Oppgavens struktur er begrunnet ut fra de føringer det aktuelle case legger til grunn for metodevalg og teorigrunnlag. Derfor har jeg i oppgavens andre kapittel valgt å presentere casen, før teori- og metodekapittel. Kapittelet gir en introduksjon av aktørene i feltet, og viktige rammebetingelser for skolens utviklingshistorikk og erfaringer i arbeid med kompetanseutvikling. Jeg gjør rede for forskerteamet som eksterne kompetansepartnere, og universitetsskoleprosjektet som en del av den nære kontekstuelle rammen for studien. Jeg vil også gi et innblikk i kommunale og nasjonale strategier for arbeid med skolebasert kompetanseutvikling, for å plassere det innenfor den større samfunnskonteksten som er nevnt innledningsvis.

Oppgavens teoretiske tilnærming vil fokusere på teorier om læring generelt og voksnes læringsprosesser. Enda mer sentralt for oppgavens forskningsspørsmål er teorier om læring i arbeidslivet, organisasjonslæring, lærerrollen og lærerprofesjonens lærings-og kunnskapskultur.

Metodekapittelet er relativt omfattende, og for meg har det vært viktig for å gjøre denne studien så gjennomsiiktig som mulig av hensyn til oppgavens validitet. I kapittel 4 redegjør jeg for de ulike metoder jeg har benyttet, og vitenskapelig tilnærming for studien. Casestudie som forskningsdesign blir detaljert beskrevet, samt refleksjoner over egen rolle i feltet.

Analysen kommer i oppgavens kapittel 5, og er en empirisk forankret fremstilling av utviklingsforløpet i det aktuelle FoU-samarbeidet. Her presenterer jeg mine funn strukturert etter en valgt modell for læring på arbeidsplassen (Jørgensen and Warring, 2002). Jeg forsøker også å knytte teori opp mot de mest sentrale funn og erfaringer, og samtidig komme med noen av mine egne betraktninger underveis.

I oppgavens sjette kapittel drøfter jeg de mest sentrale funn og erfaringer fra utviklingsforløpet i FoU-prosjektet i et utdanningspolitisk og samfunnsmessig perspektiv. Jeg avslutter med noen tanker om profesjonsutvikling i læreryrket.

## 2.0 Presentasjon av case

I dette kapitlet presenteres aktører og setting for mitt feltarbeid. Prosjektet har vært gjennomført i skolens vårsemester, en periode på rundt seks måneder.

Innledningsvis introduserer jeg skolen med rektor og lærere. Jeg gjør rede for skolens rammebetingelser og historikk vedrørende utviklingsarbeid. Deretter vil jeg presentere forskerteamet og fremstille noe av bakgrunnen for etableringen av samarbeidsprosjektet. Jeg vil gi en nærmere presentasjon av det skolebaserte kompetanseutviklingsprosjektet i klasseledelse med rammer for prosjektets mål, innhold og organisering. Jeg kommer også nærmere inn på lokale- og nasjonale strategier for arbeid med skolebasert kompetanseutvikling. Min intensjon med dette er som nevnt å gi de nødvendige kontekstuelle rammene for casestudien. Men først kort om min tilgang til feltet.

### 2.1 Tilgangen til feltet

I en tidlig fase i mitt masterprosjekt fikk jeg erfare noe av den policy<sup>5</sup> som universitetet bygger sin virksomhet på, ved aktiv inkludering av studenter som medforskere i FoU-arbeid. Jeg møtte til veiledning med en ufullstendig projektskisse, og et ønske om å studere fenomenet læreres læring. Jeg visste ikke helt hvordan jeg skulle gripe fenomenet an som studieobjekt. Min veileder brukte sitt nettverk av kontakter, og opprettet en forbindelse mellom meg og et fagteam fra universitetet bestående av tre ansatte ved Institutt for læring og pedagogikk. Teamet skulle ut i feltet for å gjøre et FoU-arbeid. Planen deres var å gjennomføre et aksjonsbasert kompetanseutviklingsprosjekt ved en av universitetsskolene i kommunen. Etter at kontakten mellom meg og teamet var blitt opprettet, banet forskerteamet veien for min videre deltakelse i prosjektet. De gjorde en henvendelse til rektor ved skolen, og deretter fikk jeg klarsignal for å være med i prosjektet som observerende student. Heldigvis kom jeg så tidlig med i samarbeidet at jeg fikk mulighet til å følge hele prosessen fra oppstart til avslutning.

---

<sup>5</sup> Les mer i om LIFT (Lærerutdanning i en forandringstid) og Pilot i Nord på [http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p\\_document\\_id=268702](http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=268702)

FoU-samarbeidet blir i oppgaven omtalt som utviklingsprosjektet, samarbeidsprosjektet eller bare prosjektet. Ansvaret for organisering og gjennomføring har forskerteamet hatt i tett samarbeid med rektor ved skolen. Jeg har vært observatør, men også mottaker av korresponderende mail mellom rektor og teamet. Selve gjennomføringa av prosjektet har foregått på skolen innenfor lærernes arbeidstid, og vil bli beskrevet nærmere seinere i kapittelet.

## **2.2 Skolens rammebetingelser**

Skolen er en gammel og tradisjonsrik barneskole i Tromsø kommune. I følge rektor stod skolebygget ferdig allerede i 1900, da som folkeskole. Skolebygningen er tradisjonell med et klasserom til hver klasse over flere etasjer. Skolen har rundt 300 elever som er fordelt på to paralleller fra 1.-7.trinn. Skolen har også en skolefritidsordning (SFO) for elever fra 1.-4.-trinn. Det arbeider to pedagoger og seks assistenter ved SFO, og i skolen er det ansatt 22 lærere. Lederteamet ved skolen består av rektor, SFO-leder og inspektør. Rektor er også enhetsleder, det vil si at hun leder hele enheten og har øverste ansvar for elever og ansatte i både SFO og skole. Lærerne er organisert i trinnteam på småtrinnet og mellomtrinnet, med tilhørende arbeidsrom. Skolen har til nå ikke hatt noen plangruppe. Seks av skolens lærere er praksislærere og tar i mot studenter som skal ha sin obligatoriske praksis i perioder av skoleåret.

### **2.2.1 Rektor**

Rektor har lang fartstid som lærer ved skolen, til sammen over 20 år. De siste seks årene har hun vært ansatt som rektor. Hun er utdannet allmennlærer med 3-årig lærerskole og har tatt videreutdanning. Blant annet har hun vært med på den nasjonale rektorutdanninga ved BI, også kalt Rektorskolen. Fra tida som lærer beskriver hun seg selv som aktiv i pedagogisk utviklingsarbeid, og en person som har vært med på å få ting til å skje opp gjennom årene. Som rektor og øverste leder for skolen mener hun at det er viktig å selv være med på det som skjer av utviklingsarbeid. Hun ønsker å være med og bestemme og kontrollere, som hun selv sier.

I tillegg er det viktig for henne som leder å forholde seg lojalt til de bestemmelser som gjøres av skoleeier. Hun opplever at skoleeier har involvert enhetslederne i arbeidet med omstillingsprosesser som vedrører skolen. Kommunen har også etablert et skolenettverk som gjør det lettere å samarbeide med utvikling på tvers, både for lærergruppa og rektorene. Noen av fagdage har blant annet vært brukt til det.

### **2.2.2 Lærerne**

Rektor forteller at skolen har over mange år hatt en stabil personalgruppe, med lite turnover blant lærerne. I gruppa på til sammen 22 lærere, er det flere som har jobbet ved skolen i mer enn 20 år. Skolen har noen nyansettelser de siste årene, så lærergruppa består av en sammensetning av erfarne og nyutdannede lærere. Aldersspredninga har en variasjon på 40 år, fra tidlig 20 til noen på over 60 år. Når det kommer til kjønn er andelen av menn i mindretall, kun fire menn deltok i prosjektet. I utvelgelsen av informanter til intervju hadde jeg ønsket lærere av begge kjønn, spredning i alder og med ulik ansiennitet. De fire lærerne som ble intervjuet oppfylte til sammen de kravene. Utvalg av informanter beskrives nærmere i metodekapittelet.

### **2.2.3 Skolens utviklingserfaringer**

Opp gjennom årene har skolen vært med på flere ulike utviklingsarbeid. Lærerinformantene beskriver de generelle erfaringene med utviklingsarbeidet nokså likt. I utgangspunktet synes de det er både interessant og spennende med utvikling. Ofte oppleves arbeidet veldig intenst når det står på, men så blir det borte fordi skolen hopper stadig over på noe nytt. Jeg fikk en forståelse av at det ikke er så mye som sitter igjen av de utviklingsarbeidene som skolen har jobbet med opp gjennom tidene. De følgende sitater synliggjør noe av grunnlaget for min vurdering:

Skal jeg begynne? Ja, utviklingsarbeid opplever jeg i utgangspunktet som spennende, men noe som er pålagt og som er en evig runddans, altså vi sier at vi driver utviklingsarbeid, men det er ikke alltid at det oppleves sånn. Fordi at det oppleves sånn, for min del, oppgaver vi bare, ja det kommer ovenfra og som vi må utføre. Jeg synes det har egentlig vært likedan hele tiden. Mesteparten av utviklingsarbeidet føler jeg at vi gjør for andre og ikke så mye for oss selv.

Lærerinformanten løfter frem et fenomen som kanskje er representativt for flere lærere ved skolen. Informantene i gruppa virket tilsynelatende enige i utsagnet. Utviklingsarbeid beskrives som pålagte oppgaver som må utføres, men i bunn og grunn ikke oppleves som utviklende for den enkelte lærer. En av de andre informantene sier:

Ja, jeg deler også den oppfatninga at det er interessant med utviklingsarbeid. Men også den at det er ikke så mye som sitter igjen av de utviklingsarbeidene som vi har hatt opp gjennom tiden. Jeg husker jo knapt titlene eller overskriftene på dem. Men jeg husker jo at noen varte lengre, og at vi i hvert fall der og da opplevde som at vi hadde et visst utbytte av det. Men om det førte til ei reel utvikling, det er jeg mer usikker på. (...) Men hvis jeg blir utfordret på å si hva slags ting, så kan det være at jeg blir svar skyldig.

Informanten påpeker at skolen har gjennomført mange spennende utviklingsprosjekt, men lite sitter igjen. Ei konkret erfaring som trekkes frem er skolens arbeid med kommunal kvalitetsplan:

(...) At når vi er pålagt i vår pedagogiske utviklingstid å lage en kvalitetsplan som Tromsø kommune har pålagt oss, så oppleves ikke det som nyttig i det hele tatt. Det oppleves bare som tull og vas og misbruk av tiden vår (...)

På spørsmål til lærerinformantene om hvordan de opplever at motstand mot utviklingsarbeid kommer til uttrykk blant lærerne svarer de:

L 1: Jeg må si at jeg yter aldri motstand i mot sånne ting. Altså jeg påtar meg entusiasme uansett hva vi gjør. Det jeg kan kjenne er frustrerende er hvis man ser at noen i kollegiet er i ferd med å snike seg unna.

L 4: Jeg tror at når vi hadde det sagnomsuste prosjektet hvor vi skulle utvikle våre egne mål og bryte ned kompetansemålene til læreplanen K-06, så tror jeg motstanden her artet seg i at ting forsvant inn i glemselen. Vi ante jo ikke hva vi hadde holdt på med forrige gang.

Alle: (latter)

L 1: Det er sant

L 4: Du ble ikke engasjert, du ble bare så inderlig lei og motløs. Slik at det fungerte ikke.

Slik jeg tolker lærerne kommer motstanden til uttrykk gjennom manglende motivasjon og drivkraft til å fullføre arbeidet. Både lærere og rektor sier at utviklingsarbeid som kan integreres direkte i det daglige arbeidet, oppleves som mest motiverende og verdifullt.

Rektor beskriver utviklingsarbeidet som gjøres ved skolen på denne måten:

R: (pause) Det må være praksisnært, det må føles matnyttig for lærerne. Noe dem kan dra nytte av i det vanlige arbeidet. (pause) Så er det jo, ja oppdraget som vi gir må være tydelig. ((hopp i intervjuet))

I: Hvordan opplever du lærernes engasjement?

R: Jeg sa jo vel at så lenge det er matnyttig så er dem kjempeengasjert. Men hvis det er noe som dem ikke ser at dem trenger eller drar noen direkte nytte av, eller kan bruke direkte i undervisning eller i jobben sin eller i samarbeid med foreldrene, så er det mer sånn der ”åh”. Men dem gjør det, dem er lojal. ((hopp i intervjuet))

I: Er det noe som ikke fungerer?

R: Jada, det er det nok. Men sånn konkret vet jeg ikke om jeg husker (pause). Altså igjen det her hvis ikke vi har klare mål med det. Hvorfor gjør vi dette arbeidet, samtidig som vi har ei bestilling på hvordan skal vi gjøre det. Så kan det jo plutselig bare koke bort.

I: Ja

R: Ja, og det jo kanskje litt det der skal vi tenke på det også, vi har så mye i lærerjobben og lærerrollen skal favne om så mye. Må vi ta inn dette også? Jeg tror man er der også.



Rektor viser til viktigheten av at utviklingsarbeidet ved skolen må ha klare mål og være til nytte for lærerne i det daglige arbeidet. Samtidig beskriver hun lærerne som lojale arbeidstakere, også i de utviklingsarbeider som dem selv ikke finner meningsfulle. Rektor trekker også frem et viktig moment som belyser utfordringer ved innholdet i lærerrollen. I oppgavens kapittel 5 vil jeg komme tilbake til flere av de nevnte erfaringene med utviklingsarbeid, og drøfte i lys av teorier om læring.

### 2.3 Forskereteamet

Forskereteamet består av en gruppe på tre ansatte ved universitetet. To av forskerne i teamet har lærerbakgrunn og erfaring med arbeid fra skolen, både som lærer og skoleleder. Den tredje har sin grunnutdanning som statsviter. Til sammen representerer teamet ulike perspektiver; *skolelederperspektivet*, *organisasjonsperspektivet* og *lærerutdanningsperspektivet*. Alle tre har ansiennitet fra arbeid ved universitetet på mellom 13 og 20 år. På spørsmål om hvordan teamet oppstod kom det frem at de alle tre jobber svært selvstendig innenfor systemet, spesielt i forhold til forskning-og utvikling:

(...) Dette her genereres opp, altså vi jobber som ganske selvstendige satellitter innenfor systemet, særlig på den biten her som går mot utvikling og forskningsbiten. Så vi finner hverandre selv, og vi finner hverandre i lag med de skolene som vi også har gode kontakter med.

En viktig fellesnevner for forskereteamet er deres interesse for aksjonsforskning og aksjonslæring. Selv omtaler de det som en samlende teoretisk plattform for teamet. Forskningstilnærminga er aksjonsbasert, noe som innebærer et samarbeid tett inn mot feltet. Og respekten for feltet beskrives som et viktig moment for å lykkes med sitt forskningsarbeid:

(...) Og det sier kommunen relativt tydelig at vi vil være med på å bestemme litt hvem vi vil ha som kompetansepartnere. For det er ikke tvil om at det er ikke alle som har nødvendig bakgrunn eller kompetanse på det å bevege seg ut i feltet og være en utviklingspartner. Du skal, du tramper ikke ut i et sånt felt for å si det sånn. Det tar tid å øve seg på å få den gode dialogen og vi har alle på en måte, gjennom år på en måte vist at vi har respekt for feltet.

Respekt for feltet er bare en av flere faktorer for å lykkes med et feltarbeid. En annen viktig faktor er relasjon:

Men også der handler det om at det relasjonelle må være på plass. For jeg tror søren meg ikke at jeg hadde giddet, for det er veldig krevende å gå ut i feltet, være partner og drive kompetanseutvikling. Så skal jeg være ærlig så er det ikke hvem som helst jeg hadde ville giddet

å dannet et fagteam for å gå ut å drive et såpass intenst samarbeid. Fordi at det må fungere mellom oss, og det må fungere mellom oss og de rektorene og de skolene og det ligger jo litt i, holdt jeg på å si, aksjonsforskninga sin natur at det må være noen ting relasjonelt på plass for at du ikke skal bli noe utvendig, men at det skal bli ekte vilje til å forsøke å få til endring. Fordi at endring er jo en smertefull prosess, og du må kunne stole på at både de folkene du jobber med både innad og utad, at du har en opplevelse av at disse vil meg vel så da kan jeg faktisk tillate meg å prøve og feile. Så jeg tenker at den der biten er utrolig viktig, det å bygge en sånn plattform før man går i gang.

Forsker uttaler at den relasjonelle plattformen må være på plass både internt i et lite og tett team, men også eksternt i samarbeid med rektor og skole. Etter å ha fulgt både forskerteam, rektor og lærere gjennom dette prosjektet, satt jeg igjen med en opplevelse av gode relasjoner på alle nivå i dette samarbeidet. Det kunne tilsynelatende se ut som at aktørene i prosjektet hadde samarbeidet før. Forskerteamet virket godt samkjørt, de fremsto som en enhet ute i skolen og deres presentasjoner av nyere forskning innenfor klasseledelse bar preg av solid erfaring i arbeid med skole. Dette var med på å gi prosjektet troverdighet og legitimitet.

## 2.4 Skolen og Universitetsskoleprosjektet

Bakgrunnen for samarbeidet mellom skolen og universitetet har utgangspunkt i pilotprosjekt *Pilot i Nord*<sup>6</sup>, som ble igangsatt høsten 2010 ved Universitetet i Tromsø. Prosjektet representerer en videreutvikling av allmennlærerutdanninga og vektlegger forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger i samarbeid med praksisfeltet. Piloten har knyttet til seg universitetsskoler, som skal bidra til å løfte praksisdelen ved lærerutdanninga. *Universitetsskoleprosjektet*<sup>7</sup> er slik en nyvinning som knyttes direkte til utvikling av en Masterutdanning for lærere som ønsker å undervise på barnetrinnet, nærmere spesifisert som master 1.-7.trinn og 5.-10.trinn, jmf. St.meld. nr 11 (2008-2009). Prosjektet baserer seg på ideen om at det skal stilles høyere krav til samhandlingen mellom universitets lærerutdanning og universitetsskolene, enn til øvrige praksisskoler. Universitetsskoleprosjektet har fokusområdene: *Kompetanseutvikling ved universitetsskolene, skolerelatert forsknings-og utviklingsarbeid, utvikling av praksis og nettverk og spredning* (se prosjektbeskrivelse, henvisning i fotnote 7). Studentenes utvikling av lærerprofesjonalitet er en sentral målsetting i utdanningene.

<sup>6</sup> Se [http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p\\_document\\_id=268702](http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=268702)

<sup>7</sup> Informasjon om Universitetsskoleprosjektet er hentet fra prosjektbeskrivelsen på universitetets hjemmeside [http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p\\_document\\_id=288271](http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=288271)

*Universitetsskoler* er et relativt nytt begrep som bygger på et gjensidig og forpliktende samarbeid mellom lærerutdanninga og utvalgte skoler. For å kunne få status som universitetsskole må det søkes etter utlysning fra universitetet, og utvelgelsen skjer ut fra gitte kriterier. Lærernes kompetanse er et av kriteriene. Skolen forplikter seg til å stille som arena for universitetets studenter når de skal i praksis, og som arena for forsknings-og utviklingsarbeid. Det ligger en forpliktelse til å gjennomføre kompetanseutvikling med skolens ansatte i samarbeid med forskere fra universitetet.

I kommunen hvor skolen hører hjemme ble det våren 2011 inngått en treårig partnerskapsavtale mellom skoleeier og universitet. Hensikten med samarbeidet er å heve kvaliteten i skolene og i lærerutdanninga. Fra høsten 2011 ble denne skolen en av de utvalgte som fikk status som universitetsskole.

#### ***2.4.1 Etableringen av prosjektsamarbeidet mellom skolen og forskerteamet***

Rektor fortalte i intervju at skolens langsiktige plan for kompetanseheving inneholdt de fire områdene  *vurdering for læring, læringsmiljø, innovasjon og grunnleggende ferdigheter*. Skolen hadde spesielt fokus på læringsmiljø dette skoleåret. For å jobbe utviklende med læringsmiljø skulle rektor og lærere repetere og revidere ei håndbok for klasseledelse, som var utarbeidet for rundt 10 år siden. Håndboka var sist redigert skoleåret 2007-2008.

Rektor beskriver at opptakten til samarbeidet med forskerteamet skjedde i forbindelse med et praksisbesøk for studenter. I rollen som faglærer, var en av forskerne på skolen i forbindelse med oppfølging av praksis for studenter i profesjonsfaget. Rektor og forsker kom der i snakk om et pågående FoU-arbeid om klasseledelse, som forskerteamet gjennomførte ved en annen barneskole i kommunen. Forsker var nå på utkikk etter en universitetsskole som kunne tenke seg å være med på et lignende utviklingsprosjekt. Rektor tente på ideen, og inviterte forskerne fra universitetet til skolen for å presentere utviklingsprosjektet for sine ansatte. Hun mente det ville være et løft for lærerne å få et forskerteam til å bistå skolen i et arbeid med kompetanseutvikling. Hun ønsket likevel at også lærerne skulle få være med å ta stilling til deltakelse i et slikt samarbeidsprosjekt før de tok en beslutning. Det første møtet mellom skolen og forskerteamet inneholdt derfor en presentasjon av prosjektet i sin helhet. Skolen skulle i etterkant av møtet avgjøre om dette var et prosjekt de ønsket å delta i. For forskerteamet var frivillighet en

viktig faktor i samarbeidet. Teamet hadde likevel en helt klar ramme for prosjektsamarbeidet, hvis skolen ønsket et samarbeid måtte alle forplikte seg til å delta. Prosjektet ble både av rektor og forskere beskrevet som en vinn-vinn-situasjon. På denne måten ble samarbeidet mellom partene etablert, og grunnlaget for prosjektet lagt. Innholdet i det skolebaserte kompetanseutviklingsarbeidet skulle være klasseledelse.

## **2.5 Klasseledelse som utviklingsprosjekt**

Innledningsvis vil jeg forklare litt om overordnede mål og føringer initiert fra skoleeier. Den kommunale konteksten som gjelder for mitt case er et styringssystem hvor skolene er selvstyrte enheter med rektor som enhetsleder. På kommunalt ledernivå sitter en politisk valgt byråd for utdanning. Under seg i organisasjonshierarkiet har byråden en kommunaldirektør. Kommunaldirektøren leder byrådsavdelingen for utdanning, og har fire skolefaglige rådgivere i sin stab. Disse representerer til sammen skoleeiersiden i kommunen, og utgjør en del av rammene for skolens virke i utviklingsarbeid<sup>8</sup>. Skoleeier har i kommunal kvalitetsplan for skolene i kommunen definert tre utviklingsmål:

1. Skolene skal fremme og forbedre tilpasset opplæring.
2. Skolene skal forbedre resultatene i de fem basisferdighetene; å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy.
3. Skolene skal gi elevene et godt læringsmiljø.

I tillegg til disse tre utviklingsmålene er det definert ytterligere tre fokusområder som er innovasjon, læringsmiljø og vurdering. Planen definerer begreper, målsetting, og nevner kjennetegn på god praksis. Den gir også og stikkordsmessige verktøy for vurdering av måloppnåelse. Med dette som utgangspunkt skal enhetene utarbeide egne lokale kvalitetsplaner for hvert skoleår. Skoleeier kommuniserer med dette tydelige krav og forventninger til skolene. I planens forord uttrykker kommunaldirektøren at krav og forventninger til skolene er et viktig styringssignal for å utvikle kvaliteten i skolen, og det vil utgjøre en viktig faktor i resultatoppfølging av den enkelte skole.

---

<sup>8</sup> Se kvalitetsplan for Tromsøskolen 2011-2015

### **2.5.1 Prosjektets målsettinger**

Fra skolens side var utgangspunktet for prosjektet innholdet i skolens langsiktige plan for kompetanseheving, hvor blant annet *læringsmiljø* var et av fire satsningsområder. For å jobbe utviklende med læringsmiljø hadde skolen tatt utgangspunkt i kommunal kvalitetsplan, og definert læringsmiljø som et arbeid med *klasseledelse* som tema. Overordnet målsetting for et slikt arbeid faller inn under det som i skolen defineres som pedagogisk utviklingsarbeid. Rektor fortalte i intervju at det var ønskelig for henne med kompetanseutvikling på to nivå. Konkret innenfor klasseledelse, og i tillegg en forankring av lærernes opplevelse av å være universitetsskole.

Forskerteamets mål med FoU-arbeidet var å bistå skolen i det aktuelle arbeidet med klasseledelse. Teamet hadde en ambisjon med å prøve ut et verktøy for arbeid med utvikling i klasseledelse. I tillegg hadde forskerne ei målsetting på et metanivå, de ville forsøke å vekke en interesse for forskning hos lærerne ved skolen. De ønsket å få etablert noe av den samme utviklingstenkinga i skolen, som det aktivt ble jobbet med blant studenter i lærerutdanninga, forklart som en FoU-orientert profesjonskultur. Denne koblinga var en del av et arbeid som de allerede var i gang med, og som de hadde erfaringer med fra andre skoler i kommunen. I dette prosjektet ønsket teamet spesifikt å forankre tenkinga i en universitetsskole. For å lykkes med arbeidet beskrev teamet en viktig forankring på tre nivå i skolen; hos rektor, hos lærerne og i organisasjonen. Hovedmålet var utvikling av profesjonelle lærere på alle nivå i skolen.

### **2.5.2 Klasseledelseskonseptet og skolens organisatoriske preg**

Forskerteamets anvendte teori om klasseledelse er inspirert av den australske læringspsykologen Andrew Martin i boka *Building Classroom Suksess* (2010). Martins teori er utviklet på basis av forskning der elevperspektivet er sentralt (Martin, 2010). Han mener lærere må ta ansvar for å skape et læringsmiljø som forebygger at elevene utvikler læringshemmende atferd. Han peker på tre sentrale faktorer for å skape suksess i klasserommet:

1. The Substantive Relationship: *The Song*  
Nøkkelfaktorer som indikerer god pedagogikk, hvor viktigheten av meningsinnhold, variasjon og nivå trekkes frem som sentralt.
2. The Interpersonal Relationship: *The Singer*

Nøkkelfaktorer som indikerer gode relasjoner mellom lærer og elev.

### 3. The Pedagogical Relationship: *The Singing*

Nøkkelfaktorer som indikerer god undervisning, med metodevariasjon, se muligheter og gi vurdering for læring.

(Den norske oversettelsen er min kortversjon av presentasjonen som forskerteamet gjorde for lærerne ved skolen i et av møtene). Martin bruker en musikalsk komposisjon som metafor for det som skjer i klasserommet, derav de engelske uttrykkene (Martin, 2010:191). Ut fra disse tre momentene fikk lærerne utlevert et evalueringsskjema hvor de skulle vurdere et utvalg indikatorer for god klasseledelse opp mot egen praksis. Kartlegginga dannet dermed et grunnlag for hva hver enkelt lærer kunne gripe tak i ved utarbeidelse av personlige mål.

Skolen som organisasjon måtte også gjennom en kartlegging. Denne kartlegginga omhandlet den enkelte lærers oppfatning av skolen som organisasjon. Forskerteamet skulle bruke resultatet av denne kartlegginga videre i sitt forskningsarbeid. Rektor og lærerne ble utfordret til å vurdere egen arbeidsplass ut fra seks gitte kategorier. På en skala fra en til seks, skulle alle plassere skolen ut fra seks ulike typologier som kjennetegnes ut fra hvordan skolen driver sin virksomhet (Blossing et al., 2012).

Kategoriene som ble presentert var:

- Den idestyrte skolen
- Den planstyrte skolen
- Den modellstyrte skolen
- Den problemstyrte skolen
- Den profesjonsstyrte skolen
- Den teamstyrte skolen

(Blossing et al., 2012)

Kartlegginga ble foretatt underveis i første fellesmøte. Resultatet ble synliggjort for alle ved at en av forskerne noterte hver enkelt lærers vurdering i en matrise på en flippover. På den måten fikk skolen innblikk i et analyseverktøy for vurdering av egen organisasjon. Resultatet gav ikke noe klart og entydig bilde av skolen som organisasjon. Skolen havnet i skjæringspunktet mellom den idestyrte og den teamstyrte skolen. Den idestyrte skolen beskrives som en organisasjon som driver sin utvikling gjennom kraften fra ideer (Blossing et al., 2012). Ideene avløser hverandre i en organisasjon med noe løs struktur, og initieringsfasen går sjelden over i en implementeringsfase, men avløses av

stadig nye ideer. Den teamstyrte skolen beskrives som en organisasjon som driver sin utvikling gjennom lærerteamenes arbeid (Blossing et al., 2012). Teamene gir et fast grupperingsystem som håndterer krav og behov, og driver prosessene fremover. Ut fra det jeg har observert har ikke forskerteamet jobbet videre dette materialet sammen med skolen. Det er likevel grunn til å nevne at forskerteamet på generelt grunnlag har uttalt at det hadde vært interessant med et videre samarbeid med skolen, da det er mye spennende å gripe fatt i videre.

Forskerteamet gjorde også en presentasjon av prosjektets innhold i en utvidet kontekst. Det ble skissert en policyramme<sup>9</sup> (makroperspektiv) for klasseledelse, og vist til tre perspektiver som de mente burde være i balanse:

### *1. Gjøreperspektivet*

Klasseledelse i et gjøreperspektiv omhandler lærernes daglige erfaringsbaserte og kontekstualiserte kunnskap om det å være klasseleder. Erfaringene er viktige indikatorer for utvikling og læring.

### *2. Mandatperspektivet*

Klasseledelse i et mandatperspektiv handler om at lærere må være bevisst på at de valg som gjøres på skolen og i klasserommet, foretas med støtte i forskning om klasseledelse. Det er viktig å kunne gi faglige begrunnelser for den valgte aktiviteten på alle plan.

### *3. Utviklingsperspektivet.*

Klasseledelse i et utviklingsperspektiv omhandler den tenkende, autonome og profesjonelle lærer. Viktigheten av å utvikle samfunnsengasjerte lærere, og få lærernes stemme opp å gå.

Med bakgrunn i disse tre perspektiver oppfordret forskerteamet lærerne til å forebygge den avprofesjonaliseringa som de mener er i ferd med å skje i læreryrket. Ved å engasjere seg i skoleutvikling, begrunne sin praksis i klasserommet ut fra forskning og gjenreise den stolte og autonome lærer. Jeg opplevde i dette møtet at noe av

---

<sup>9</sup> Dette er min forståelse av forskerteamets muntlige presentasjon, hvor det ble henviset til en artikkel av Rønning Haugen og Arntzen Hestbek (2012) (her mangler jeg en direkte referanse til artikkelen i litteraturlista)

forskerteamets budskap til lærerne og skolen var en oppfordring til en mer profesjonell holdning til utvikling, og form av økt bevissthet og en mer utforskende lærerrolle.

### **2.5.3 Organisering**

Samarbeidet mellom skole og forskerteam har vært et aksjonsbasert prosjekt (Tiller, 2006). Et aksjonsbasert prosjekt bygger på en strategi som gir rom for forskning og læring for alle deltakere i prosjektet, lærere så vel som forskere. Deltakerne er likeverdige parter, men arbeidsdelinga er forskjellig basert på deres ulike roller. Forskerteamet har hatt regien på prosjektets form og innhold. Teamet har samarbeidet tett med rektor om møtetidspunkter og andre forhold vedrørende innhold og praktisk gjennomføring. Lærerne har hatt ansvaret for utvikling av personlige mål, iverksetting og gjennomføring av disse i egen praksis, og presentasjon av eget prosjekt i fellesmøter. Jeg kommer tilbake med en mer detaljert beskrivelse av dette i kapittel 5. Det særegne med denne arbeidsmåten har vært at alle er aktive deltakere og i dialog med hverandre. Veien har blitt til underveis som prosjektet har tatt form.

Organisatorisk har det vært lagt til rette for to faste arenaer med samtale, refleksjon og utveksling av erfaringer. En av disse arenaene har vært *fellesmøtene* hvor alle lærere, rektor og forskerteam har deltatt. Hensikten med disse møtene var å lage et fora for erfaringsdeling på tvers av trinn, team og fag internt på skolen, og på tvers av de roller som deltakerne i prosjektet har hatt. Den andre arena har vært en ukentlig halvtimes refleksjon parvis, også omtalt som *kritisk-venn tid*. Kritisk venn defineres i veiledningslitteraturen som en refleksjonspartner som forstår utfordringene i yrkesrollen og har en bevissthet om utvikling av kunnskap gjennom erfaring (Handal, 2007). Ledelsen hadde organisert hvem som skulle jobbe sammen i par.

Første møtepunkt fant sted like før jul. Deretter fulgte et møte i februar, to i april og tilslutt et i juni. Til sammen har det vært fem møtepunkter mellom skolen og forskerteamet. Det første møtet før jul var et informasjonsmøte, deretter startet prosjektet for alvor opp på nyåret med utarbeiding av personlige mål. Det ble også fastsatt tid ukentlig til refleksjon sammen med kritisk-venn. I korte faglige presentasjoner har teamet introdusert nyere forskning om klasseledelse og skoleutvikling. De har vist til et utvalg av stortingsmeldinger som synliggjør det politiske mangfold som legger føringer for skolens praksis. De har også understreket



hvor viktig lærerens kompetanse er for elevenes læring og utvikling, og at lærerne selv er ekspertene på det som skjer i klasserommet. For den enkelte lærer har arbeidsprosessen vært forutsigbar og arbeidet har pågått kontinuerlig over et semester, vel og merke i tillegg til de øvrige arbeidsoppgaver som lærerne har. Hver og en har selv fått planlagt, utført og evaluert sitt personlige prosjekt i løpet av perioden prosjektet har vart.

## **2.6 Samarbeidsprosjektet som del av lokal og nasjonal strategi for skolebasert kompetanseutvikling**

På den nasjonale arena har kompetanseheving av lærere fått mye fokus de senere årene. Som nevnt i innledningskapittelet peker Stortingsmelding nr. 31(2007-2008) på at det må gjøres en felles innsats for å bedre kvaliteten i skolen. Innsatsområdene i meldingen berører særlig grunnskolen. I meldinga løftes lærerens kompetanse og praksis frem som særlig betydningsfull for elevenes læring.

### ***2.6.1 Nasjonal strategi for skolebasert kompetanseutvikling***

Departementet vektlegger tilrettelegging for lærernes kompetanseutvikling og vil bidra med hjelp og støtte til en mer kunnskapsbasert praksis. Meldinga varsler samtidig en klarere nasjonal styring, og må sees i sammenheng med Stortingsmelding nr. 11(2008-2009) *Læreren. Rollen og Utdanningen*. Meldinga skisserer store endringer i lærerutdanninga og det pekes på hvilke kvalifikasjoner og kompetanseområder som blir sentrale for fremtidas lærere. Kunnskapsgrunnlaget for lærerrollen og den retninga utviklinga i yrket tar, fører til at: *”Det stiller også krav om at lærerne må ha beredskap til å sette seg inn i aktuell forskning og videreutvikle og fornye sin kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv.”* (St.meld nr.11 (2008-2009), s.42). Departementet initierer med disse to meldingene endringer både for lærere i arbeidslivet, og endringer i utdanningsløpet for lærere under utdanning.

Den nære konteksten som tidligere er beskrevet kan sees i sammenheng med en større kontekst. Som nevnt i oppgavens innledende kapittel har Utdanningsdirektoratet denne høsten lansert en pilotering av skolebasert kompetanseutvikling. Skolebasert kompetanseutvikling<sup>10</sup> innebærer at ledere og lærere ved skolen, deltar i en

---

<sup>10</sup>Se <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/2-Skolebasert-kompetanseutvikling/>

utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. Dette er det mest omfattende tiltaket i forbindelse med satsingen på ungdomstrinnet, og er et samarbeidsprosjekt mellom universitet-og høgskolesektoren og fylkesmannen samt et utvalg skoleeiere og skoler. Piloten er allerede igangsatt sammen med 22 skoleeiere og et utvalg skoler, i nært samarbeid med fylkesmannen rundt om i landet. Satsninga vil over en periode på 4-5 år i første omgang gi støtte til lærere på ungdomstrinnet. Selv om det er lærere på ungdomstrinnet som er myndighetenes satsningsområde, mener jeg erfaringene fra dette pilotprosjektet på generelt grunnlag kan få betydning for tilrettelegging av kompetanseutvikling også for lærere på barnetrinnet på lengre sikt.

### ***2.6.2 Lokal strategi for skolebasert kompetanseutvikling***

I strategiplan for 2012-2015 har Tromsø kommune omtalt hvilke utfordringer kommunen står overfor som vedrører kunnskap og kvalitet i skolen. I følge planen skal det legges til rette for målrettet kompetanseheving i skolen, og den tidligere omtalte kvalitetsplanen for Tromsøskolen har fokusområdene *innovasjon, læringsmiljø og vurdering*. Disse fokusområdene er også i samsvar med utviklingsområdene for det tidligere nevnte universitetsskoleprosjektet. Partnerskapsavtalen mellom Tromsø kommune og Universitetet i Tromsø implementerer på mange områder de føringene som departementet initierer. Partnerskapsavtalen og det forskende fellesskap mellom Tromsø kommune og Universitetet i Tromsø er en nyvinning på landsbasis i forhold til lærerutdanning, men samtidig også del av et nasjonalt satsningsområde for skolebasert kompetanseutvikling mer generelt.

### ***2.6.3 Prosjektets innholdsmessige forankring i lokale og nasjonale strategier***

Hvilken innholdsmessig forankring har samarbeidsprosjektet til de lokale- og nasjonale strategier for skolebasert kompetanseutvikling? Stortingsmeldingene refererer til forskningsresultater som i stor grad enes om hvilken kompetanse hos læreren som er viktig for elevenes læring. Meldinga oppsummerer fire kompetanser som alle lærere bør beherske: *fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonskompetanse* (se blant annet Clearinghouse og Haug i St.meld. nr. 11, s.48f). Lærere med solid fagkompetanse, kombinert med evnen til å formidle faget, lede undervisning og være i god relasjon med elevene løftes frem som viktig for elevenes

læring. Læringsmiljø og klasseledelse har derfor blitt sentrale satsningsområder for skolene i utarbeidelsen av sine lokale planer.

I det utviklingsprosjektet jeg har fulgt, har lærerens kompetanse også vært i fokus i forskernes teoretiske presentasjoner. Evalueringsskjemaet som lærerne brukte for å kartlegge egen praksis, tok utgangspunkt i Martins tre komponenter for god undervisning (se oppgavens kapittel 2.5.2). Martins teorier er i så måte helt i tråd med de føringer som departementet legger, og hans teorier representerer et tillegg til de teoretikere som Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* refererer til. Evalueringsverktøyet var noe forskerteamet ønsket å prøve ut for videre tilpassing og utvikling for bruk i skolen. Ut fra dette vurderer jeg forskerteamets innovasjon og tilhørende dokumentasjon av prosessen som bidrag til den pedagogiske forskningen innenfor klasseledelse.

I følge både rektor og forskerteam har avstanden mellom forskningsfeltet og praksisfeltet tradisjonelt vært stor. Dette prosjektet har vært med på å bygge bro. Den aksjonsbaserte formen på prosjektet har en tilnærming som appellerer til samarbeid og samarbeidslæring. Den anerkjenner lærere som eksperter på sitt praksisfelt og forskerne som eksperter på sitt felt. Rolleavklaringa er helt tydelig, og kompetansehevinga skjer i et samspill mellom begge partene. Det representerer en ny måte å tenke læring på, sammenlignet med tradisjonell kursing og institusjonalisert videreutdanning. Prosjektets romslighet tror jeg hadde en positiv effekt for samarbeidet. Det var ingen fasit, og formen gav rom for stor frihet til praktisk utprøving.

Skolen som lærende organisasjon er ikke noe nytt begrep, og kan forstås på flere måter avhengig av utgangspunkt. Kompetanse perspektivet, jmf. Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009), handler om kompetanse i rollen som lærer, både gjennom utdanning og i yrket. I skolesammenheng, og innenfor det pedagogiske fagfeltet blir det ofte fremhevet at hensikten med å utvikle skolen som lærende organisasjon er å få en bedre skole, med fokus på kjerneoppgaven, å gi en god og tilpasset opplæring til alle elever<sup>11</sup>. I denne studien vil imidlertid elevenes læring være et indirekte mål, da hovedfokus vil være læreres læring. En annen del av den større konteksten er sider ved lærerprofesjonens kunnskaps- og læringskultur. Skolen har en mer lokal og erfaringsbasert læringskultur

---

<sup>11</sup> En lærende skole – artikkelstafett, artikkel 2, se [www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Artikkelserie-Ein-larande-skole/](http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Artikkelserie-Ein-larande-skole/)

enn andre profesjoner, som er mer rettet mot global og forskningsbasert kunnskap (se kapittel 3.3.1, s. 32).

Slik jeg vurderer det kan prosjektet knyttes til både nasjonale og lokale strategier for skolebasert kompetanseutvikling både organisatorisk og innholdsmessig.

Sammenhengen er med på å skape helhet for deltakerne, og bidrar til å gi prosjektet troverdighet og gjennomføringskraft.

### 3.0 Teoretisk forankring

I dette kapitlet har jeg valgt et teorigrunnlag som jeg mener kan være med på å gi innsikt i oppgavens overordnede tema, i dette tilfellet læring og kompetanseutvikling i skolen. Jeg har valgt å bruke en modell for læring på arbeidsplassen, som jeg mener kan være med på å skape utvidet forståelse for arbeidslivslæringens dynamikk. Denne blir også brukt som analytisk verktøy i min empiriske presentasjon i kapittel 5. I mangfoldet av litteratur om læring generelt, velger jeg å trekke frem noe av det spesielle ved voksnes læringsprosesser. Her har jeg primært valgt Knud Illeris sin syntese av orienterte læringsteorier (2003, 2004, 2012). Det er læringas helhetlige og sammensatte karakter som jeg finner særlig holdbar og troverdig. Læringsbegrepet har i økende grad også vært tatt i bruk i utvikling av organisasjoner. Her trekker jeg frem teorier av Cato Wadel som vektlegger den mellommenneskelige forankring av læring i organisasjoner (2002, 2004, 2008). For å belyse kulturer i skolen har jeg trukket frem Andy Hargreaves (1996, 2012) som høstet stor anerkjennelse for sine teorier om skolekultur og lærerprofesjonens status og utvikling. Kapitlet avsluttes med noen andre teoretiske innspill om lærerrollen og læreren som profesjonsutøver.

#### 3.1 Læring i arbeidslivet

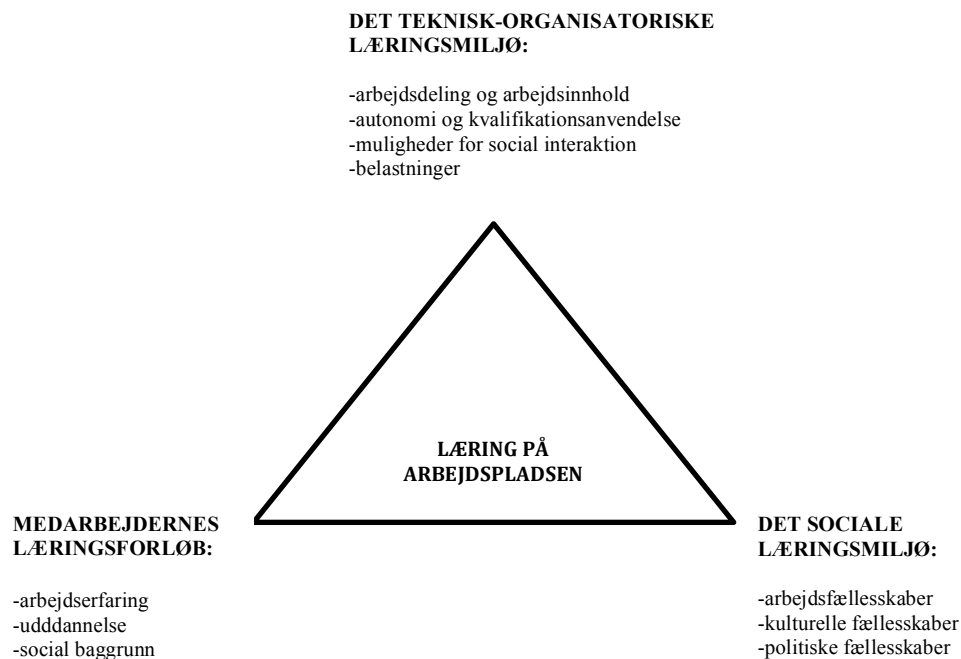
I løpet av 1990-årene har arbeidsplassen blitt en populær arena for yrkesrettet læring og utvikling (Illeris and Andersen, 2004). Fra ulike perspektiver som praktisk, teoretisk, politisk, lokalt, nasjonalt og internasjonalt, har det oppstått en betydelig interesse for læring i arbeidslivet. Forfatterne mener at noe av årsaken kan være at det gir en bedre læringsgevinst for arbeidstakerne. Likevel har en større del av kvalifiseringa blitt flyttet over til formaliserende former for skole, utdanning og kursvirksomhet. Noe av bakgrunnen for dette er en omfattende og dyptgående endring av samfunnsstrukturene ikke minst gjennom markedsstyring, globalisering og gjennombruddet av ny teknologi. Ettersom arbeidsliv og samfunnet for øvrig har blitt mer komplisert viser Illeris (2004) til to sentrale utviklingstendenser. For det første er utdanning noe som ikke bare tilhører barndom og ungdom. Arbeidsfunksjonene endrer seg fortløpende gjennom hele yrkeslivet i takt med samfunnet for øvrig, og det skaper et behov for det som ofte omtales som *livslang læring*. For det andre har innholdet endret sin karakter. De

kunnskaper og ferdigheter som tidligere kvalifiserte til yrket, er det fortsatt behov for. I tillegg er det viktig at kunnskapen og ferdighetene kontinuerlig kan oppdateres og omstilles til nye situasjoner. Derfor har bruken av *kompetansebegrepet* blitt svært utbredt i utdanning og arbeidsliv. For fremtidas arbeidstakere er utviklings- og endringskompetanse av særlig betydning, og utfordringa for utdanningssystemet er nå å levere en kompetanse til løsning av utfordringer - som på læringstidspunktet ikke er kjent (Illeris and Andersen, 2004).

Som et selvstendig felt er *læring i arbeidslivet* et relativt nytt forskningsområde, og det er i følge Illeris først i løpet av de siste tiårene blitt utgitt bøker med direkte fokus på området. Samtidig er det også flere andre forskningsfelt og tradisjoner som ligger til grunn for de teorier som arbeidslivslæring bygger på. Illeris nevner ledelse, læring, virksomhetskultur, kvalifikasjon og utdanning som noen av dem. For å kunne skape en forståelse av arbeidslivslæring som fenomen er det derfor sentralt å belyse noen ulike tradisjoner og noe av den dynamikken som har betydning for læring. Jeg velger å gjøre det ved å introdusere en modell for læring på arbeidsplassen.

### ***3.1.1 Modell for læring på arbeidsplassen***

I forbindelse med spørsmål som knytter seg til utfordringer med læring i arbeidslivet, har jeg funnet Jørgensen og Warrings modell for *læring på arbeidsplassen* å være et egnet redskap i forhold til mine problemstillinger (Jørgensen and Warring, 2002).



Figur 1: *Læring på arbejdspladsen* (Jørgensen and Warring, 2002:38)

Modellen er sammensatt av tre elementer som alle påvirker hverandre gjensidig. ”*Det teknisk- organisatoriske læringsmiljø, det sociale læringsmiljø og medarbeidernes læringsforløb*” (2002:38) Modellen opererer med begrepene *læringsmiljø* og *læringsforløb*. Læringsmiljø kan forstås som muligheter i de materielle og sosiale rammene for læringsprosessen, og læringsforløb kan oversettes som den enkelte arbeidstakers kontinuerlige læringsprosess og dens læringsforutsetninger. Forfatterne påpeker at læring finner sted i dynamiske relasjoner mellom de tre elementene i modellen. Det teknisk- organisatoriske læringsmiljøet og sosiale og kulturelle forhold definerer noen rammer for arbeidsplassen som virksomhet, som igjen får innflytelse på den enkelte arbeidstakers beredskap og muligheter for læring og utvikling.

Forfatterne har en teoretisk forståelse av læring som en flerdimensjonal og sammensatt prosess. I det teknisk-organisatoriske læringsmiljø vil det i så måte ligge noen muligheter, men mulighetene i seg selv medfører ingen læring. Det er i samspillet mellom den enkelte medarbeider og læringsmiljøet at læring oppstår. Forfatterne argumenterer for arbeidsplassen som en kompleks og motsetningsfylt enhet, og at nettopp motsetninger utgjør et potensiale for læring. På samme måte som det er en dynamikk mellom de ulike elementene i modellen, er også elementene avhengige av en rekke forhold på samfunnsnivå som marked, politikk, og sosiale og kulturelle forhold.

Læringen må derfor forstås som et dynamisk forhold både mellom elementene i modellen, og i et samspill med påvirkningen fra samfunnet.

For denne studien har jeg valgt å overføre de teoretiske elementene i modellen til en kontekst hvor skolen er arbeidsplass og arena for læring. Jeg vil komme tilbake til det seinere, i oppgavens kapittel 5. Først vil jeg gå inn på noen begrepsavklaringer og teorier om læring mer generelt, og voksenes læring spesielt.

## **3.2 Læring**

Teorier om læring er et vidstrakt forskningsfelt og det er ulike tradisjoner knyttet til begrepet. I pedagogisk og psykologisk sammenheng har læringsbegrepet primært vært knyttet til individet. Jeg vil i fortsettelsen forsøke å gi en definisjon av læringsbegrepet slik at det skaper mening innenfor rammene av oppgavens kontekst.

### **3.1.1 Definisjon av læring**

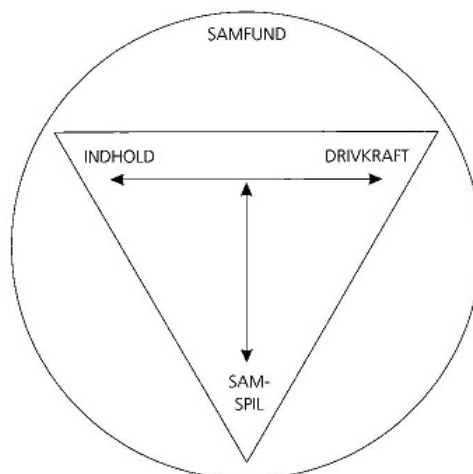
Ordet læring brukes i bred skala og kan til dels ha ulike betydninger. Jeg har valgt Illeris (2012) utgangspunkt for å definere begrepet *læring*:

*”Enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring”* (Illeris, 2012:16)

Definisjonen er bred og åpen, og i forhold til mitt studie er det sentrale at læring innebærer en endring som i en eller annen grad er varig.

Basert på sentrale teorier om læring utvikler Illeris en helhetsforståelse av læring som omfatter to prosesser og tre dimensjoner (2003, 2012). De to prosessene er svært forskjellige og kan beskrives som et aktivert samspill mellom individet og omgivelsene, og en individuell psykologisk bearbeidelse eller tilegnelse av de impulser som påvirker samspillet. Læringa beskrives dernest med tre dimensjoner, en *kognitiv* dimensjon, en *psykodynamisk* dimensjon og en *sosial-og samfunnsmessig* dimensjon (2003:74f) I sin nyeste bok om læring omtales de tre dimensjonene som den *innholdsmessige* dimensjon, den *drivkraftsmessige* dimensjon og den *samspillsmessige* dimensjon og er illustrert i oppgavens figur 2 (2012). Teorien bygger på at læring involverer alle disse tre dimensjonene, og at alle dimensjonene må tas med i betraktning når et læringsforløp eller en lærings situasjon skal forstås eller analyseres.





Figur 2: *Læringens tre dimensjoner* (Illeris, 2012:43)

I følge Illeris (2003, 2012) er læring en endringsprosess i mennesket. Det handler om personlig utvikling, sosialisering og kvalifisering. Komponentene er i realiteten vanskelig å skille fra hverandre. I Illeris grunnleggende konstruktivistiske teorisyn forstås læring som at mennesket lærer gjennom aktive konstruerende prosesser. Personlige endringsprosesser skjer som følge av endringer i de tidligere nevnte tre dimensjoner, læringa har dybde og bredde og er energikrevende.

Hva kjennetegner så voksnes læring generelt, og hvordan kan teorier om voksnes læring anvendes i en studie av læreres læring spesielt? Og hvilken sammenheng er det mellom læreres læring på arbeidsplassen og skolen som lærende organisasjon? Jeg vil starte med å trekke frem teorier som beskriver kjennetegn ved voksnes læringsprosesser.

### **3.2.2 Voksnes læring**

Tradisjonelle teorier om læringspsykologi redegjør ofte for læring som et individuelt fenomen. Illeris skiller seg fra denne tenkinga gjennom sitt helhetlige syn på læring. Denne beskrivelse av kompleks og helhetlig læring danner også et utgangspunkt for å snakke om utfordringer som kan oppstå i læringsprosessen.

Ideologien om livslang læring er et relativt kjent begrep i skole, arbeidsliv og samfunnet for øvrig. Illeris (2003) synliggjør en læringsteori som viser at det er aldersbetingede forskjeller for læring i løpet av livets faser. Det kommer tydelig til uttrykk ved

sammenligning av barn og voksne. Formelt sett er man i samfunnet voksen i en alder av 18 år. Begrepet *voksen* rommer en forståelse for at man er i stand til å ta ansvar for seg selv og sine handlinger. Læringsmessig innebærer det å være voksen at man tar ansvar for egen læring, og mer eller mindre bevisst sorterer det man vil og ikke vil lære. De sorteringsmekanismer som slår inn, fører til at voksne lærer det de vil lære ut fra hva som oppleves meningsfullt for dem og hvilke ressurser de har. Den kognitive kapasiteten er fullt tilstede i voksen alder, og læringen reguleres ut fra grad av styring. Læringa er avhengig av hvorvidt ønsket om læring selvvalgt eller ikke. Det er motivasjonen som avgjør og ikke kapasiteten (Illeris, 2003).

Illeris (2003, 2012) viser til læringsteoretiker Peter Jarvis for å forklare hva som kan skje i situasjoner hvor vi ikke tar til oss læring. Jarvis er en av få læringsteoretikere som har beskjeftiget seg med slike spørsmål. Han deler ikke-læring i tre kategorier: *forforståelse*, *ikke-overveielse* og *avvisning* (Illeris 2003:90, 2012:188). Kategoriene dekker tre bevissthetsnivåer i forbindelse med ikke-læring som kan være vanskelig å skjelne. Illeris bruker de tre kategoriene til inspirasjon, og har valgt en annen inndeling og termer som i større grad relaterer seg til de tre, tidligere omtalte, læringsdimensjonene.

*Feillæring* karakteriseres som læring som innholdsmessig ikke svarer til det som er tilsiktet. (2003, 2012) Det kan være misforståelser eller konsentrasjonssvikt som gjør at individet ikke oppfatter hva som skal læres. *Forsvar mot læring* skjer ved at ubevisste psykiske mekanismer beskytter individet mot læring som i en eller annen form kan være truende, begrensende eller belastende for den mentale balansen (2003, 2012). I aktuelle læringssammenhenger opptrer disse ofte gjennom reduksjon, harmonisering, avvisning, nivellering eller personalisering og sydebukkmekanismer (se Andersen i Illeris, 2012:192). *Motstand mot læring* kan forekomme i læringssituasjoner hvor man kommer ut for påvirkninger som virker støtende, truende eller uakseptable. Det er en bevisst handling som utøves aktivt eller passivt i situasjonen. I et læringsmessig perspektiv ligger det stort potensiale i motstand, som i praksis kan være vanskelig å håndtere. Feillæring relateres til den innholdsmessige dimensjonen, forsvar mot læring relateres til drivkraftdimensjonen og motstand mot læring relateres til samspillsdimensjonen. Jeg vil komme tilbake til hvordan disse mekanismene kan opptre og virke begrensende for personlige og kollektive utviklingsprosesser i skolen.

### 3.3 Organisasjonslæring og læringskultur

Wadel (2002, 2004, 2008) hevder at det forekommer læring i alle typer organisasjoner. Han fremhever det relasjonelle og det mellommenneskelige aspektet ved læring i organisasjoner. Wadel (2002) bruker Senge og Dalin for å definere en lærende organisasjon. Forfatterne viser til mennesker som kontinuerlig *lærer å lære i lag* og *kunnskapsdeling* som typiske kjennetegn for lærende organisasjoner (se Senge (1990) og Dalin (1999) i Wadel, 2002).

*”En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den.”* (se Senge (1991) i Wadel, 2008:13). Læring i lærende organisasjoner er basert på en organisasjonskultur hvor kontinuerlig læring verdsettes. Mellommenneskelige forhold hvor læring finner sted kaller Wadel (2002:13) et *læringsforhold*, og et læringsforhold er alltid del av en sosial relasjon. Læringsforholdet er basert på *tillit, aktelse og motivasjon* (2002:16). Forstyrrelser i forholdet vil lede til forstyrrelser i andre forhold. Et sosiokulturelt perspektiv på læring bygger på et konstruktivistisk læringssyn, som ser på læring som samhandling (se Dysthe (2001) i Wadel, 2002).

Wadel (2008) beskriver organisatoriske og kulturelle kjennetegn, og samsvar mellom disse, som viktige for læring. Han definerer kulturen som det som ligger bak våre handlinger og gir oppskrift for atferden. I et slikt perspektiv vil kulturen være premissleverandør for muligheten for læring på arbeidsplassen. Wadel (2008) setter opp fire ulike situasjoner med hensyn til utnytting av muligheter:

	utnyttes	ikke
gode muligheter for læring	1	2
mindre gode muligheter for læring	3	4

Figur 3: *Figur 2.2* i Wadel (2008:26)

Læringsmessig engasjement kan defineres som hvor opptatt, interessert og motivert arbeidstakerne er for læring. I forhold til modellen som er skissert over, handler det om hvorvidt mulighetene utnyttes. Læring og endring forutsetter organisasjoner som legger til rette for *læringsmessig organisering* av læringsforhold, og at disse utnyttes av

arbeidstakerne (Wadel, 2008). Dette blir omtalt som *læringsmessig engasjement*.

Forfatteren nevner også et vedvarende problem med hensyn til læring i mange organisasjoner, som er å ivareta kunnskap i nåværende aktiviteter til fremtidig bruk.

Det er ikke slik at en organisasjon til enhver tid har en stabil læringskultur, den endrer seg i tak med omgivelsene som organisasjonen er en del av. Ved endringsarbeid er det viktig at læringskulturen kartlegges, og verdier bringes til overflaten. To grunnleggende bevegelser i en organisasjons læringskultur er *fra svak til sterkere læringskultur*, og *fra sterk til svakere læringskultur* (2008:27) Forfatteren peker også på en utvikling de siste to tiår, hvor mange organisasjoner har beveget seg mot en sterkere læringskultur blant annet fordi kunnskap har blitt sett på som en stadig mer sentral ressurs. Men ikke alle organisasjoner er bevisst læringskulturen: *"Man tror ofte at det gjelder å få tak i de beste folkene, ikke de folkene som er best sammen."* (Wadel, 2008:28)

For organisasjoner er overgangen fra *ledelse* til *styring* en trend i moderne tid (Røvik, 2007). Forfatteren omtaler ledelse med stikkord som desentralisert, relasjon og dialog. Styring blir omtalt som sentraliserte, formelle strukturer og formaliserte prosedyrer. Han påpeker at styringsformen brukes som virkemiddel for å kanalisere de ansattes atferd og organisatoriske ressurser slik at best mulig resultater oppnås. Røvik (2007) presenterer en *translasjonsteori* som handler om hva organisasjoner kan gjøre med ideer og oppskrifter. Skolen blir definert som en *kontekstbetinget sosial konstruksjon* (2007:48). Forfatteren påpeker at ideene sjelden kommer fra praksisfeltet i konkrete organisasjoner, og viser til en prosess for å *dekontekstualisere* innhold i ideer og oppskrifter. Han betegner det som pragmatisk institusjonalisme fordi det kreves handlingsmessige implikasjoner som gode oversettere med translatørkompetanse.

### **3.3.1 Profesjonskultur og læring**

Det norske forskningsprosjektet *Professional Learning in the Knowledge Society*, forsøker å gi et kulturelt perspektiv på læring innenfor ulike profesjoner (Jensen et al., 2012). I studien har forskerne fulgt dataingeniører, sykepleiere, revisorer og lærere. Alle disse yrkene har nøkkelroller i vårt moderne samfunn i forhold til de tjenester de yter samfunnet. Forskerne har derfor funnet det hensiktsmessig å kunne sammenligne profesjonskulturen, for å avdekke hvilket potensiale som ligger i kulturen for læring i de ulike yrkene, og drøfte kulturelle utfordringer for læring. Forfatterne har fulgt

nyutdannede yrkesutøvere for å få oversikt over profesjonskulturer i utdanning og arbeid. Oppsummert viser studien at profesjonskulturen for lærerne skiller seg ut sammenlignet med de øvrige yrkene:

”The teaching profession distinguishes itself by being more locally confined, and practitioners in this field describe a limited use of professional knowledge resources from outside the local community. When the teachers refer to research within their own profession or to extended circuits of knowledge, this contact has more sporadic character.” (Jensen et al., 2012:18)

I et utvidet perspektiv viser studien at forskjellene i kulturene som er utviklet ikke er vilkårlig eller lokalt bestemt. Snarere et resultat av prioriteringer i utdanningsinstitusjonen og profesjonens kultur for læring (Jensen et al., 2012).

Organisasjoner som kontinuerlig søker systematisk utvikling og læring gjennom bruk av et utvidet nettverk, har større sannsynlighet for å lykkes.

En annen forsker som har studert profesjonalitet i skole og lærerrolle er Damsgaard (2010). Hun hevder at læreres kvalifisering til yrket er et sentralt anliggende når man drøfter profesjonalitet. Innenfor pedagogisk virksomhet er det vesentlig å opprettholde bevisstheten rundt forskjellen på kunnskap forstått som viten, og hvordan man kan anvende sin kunnskap (Damsgaard, 2010). For eksempel kunnskap om å legge til rette for et godt læringsmiljø og utøve god klasseledelse. Forfatteren fremhever at praktisk kunnskap har ofte stått i skyggen av den teoretiske. Praktisk kunnskap er i stor grad knyttet til kunnskapsbæreren, og er dermed både person- og kontekstavhengig. Damsgaard (2010) viser til ulike teoretikers uenigheter om utdanningens betydning for yrket. Ut fra det skisserer hun to perspektiver på praksiskvalifisering, *teori som grunnlag* og *praksis som grunnlag*. I artikkelen *Læreren vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket* (Damsgaard and Heggen, 2010) viser forfatterne til ulike undersøkelser som har avdekket at lærerne i mindre grad er fornøyde med egen utdanning enn en del andre profesjoner. Nyutdannede profesjonsutøvere innenfor de fleste profesjoner opplever møtet med yrkesfeltet som et ”sjokk.” Lærerne rapporterer imidlertid et noe større sprik mellom utdanning og yrke enn en del andre profesjoner. Akademisering av profesjonsutdanningene har bidratt til å øke spenninga mellom teori og praksis. I intervju med nyutdannede lærere uttrykker de nokså samstemte at de ikke føler seg ferdig kvalifiserte til yrket. Det kunnskapsområdet som er i fokus i denne studien er klasseledelse, *det å lære å være lærer*, og som i yrket blir opplevd som den viktigste kompetansen.

Damsgaard (2010), Damsgaard and Heggen (2010) viser til en doktoravhandling av Østrem (2008) hvor hun understreker at profesjonsutdanninga for lærere ikke er bedre eller dårligere enn andre profesjonsutdanninger. Men utdanninga møter særskilte utfordringer fordi yrket er så sammensatt og komplisert. Lærerne skal håndtere mange ulike funksjoner, endringer i rollen, tilpasninger til det teknologiske og forme skolens rolle i det moderne samfunnet. For å utvikle profesjonskulturen er det viktig å se på kvalifiseringa til yrket som en prosess hvor teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter kobles (se Grimen (2008) i Damsgaard, 2010, Damsgaard and Heggen, 2010). På den måten kan nyutdannede lærere utvikle en handlingskompetanse og en handlingsberedskap for sentrale oppgaver og utfordringer i yrket (Damsgaard, 2010)

Et motsetningsforhold som angår styring og regulering av utdanningens innhold. Endringer i den statlige styringen kan føre til en byråkratisering som undergraver profesjonsutøvernes autonomi, samtidig med en myndighets delegering som kan åpne et profesjonelt handlingsrom (Smeby, 2008). I en kronikk<sup>12</sup> som problematiserer forholdet mellom de to sentrale målene i profesjonsfagene i lærerutdanninga, pedagogikk og fagdidaktikk, vises det til at de nye rammeplanene for lærerutdanningene skal være profesjonsrettet, relevant, integrert, praksisnær, forskningsbasert, innovativ, krevende og av høy kvalitet. Pedagogikkfaget søker å belyse skolens kompleksitet gjennom å vektlegge at det finnes flere sannheter om skole og utdanning avhengig av hvilket perspektiv som legges til grunn. For å være i utvikling og endring kreves det et verktøy for å problematisere, forstå og kunne agere. Artikkelforfatterne mener spenningsforholdet mellom pedagogikken og fagdidaktikken kan gi to ulike retninger i utdanninga. Jeg velger å definere det som en implementeringsorientert utdanning og en utviklingsorientert utdanning. Forfatterne tar sterkt til ordet for å fremme ei utdanning hvor den autonome, analytiske og endringskompetente lærer står i fokus (artikkel av Haugen og Hestbek, 2012).

### **3.3.2 Kultur for læring i skolen**

I boka *Lærerarbeid og skolekultur* har forfatteren Andy Hargreaves (1996) skissert viktige forandringer i læreryrket i moderne tid. Hargreaves hevder at yrkeskulturen "(...) *utgjør rammeverk for den læring som skjer i yrket*" (1996:172). Kulturen omfatter

---

<sup>12</sup> Artikkel publisert på nettstedet: [www.forskning.no/artikler/2012/mars/317457](http://www.forskning.no/artikler/2012/mars/317457)  
av Cecilie R. Haugen og Trine Arntzen Hestbek, NTNU

overbevisninger, verdier, vaner, og antatte måter å gjøre ting på i et kollegium som over tid har måttet forholde seg til samme krav og begrensninger. Yrkeskulturen har i følge Hargreaves to viktige dimensjoner: innhold og form. *Innholdet* består av alle vesentlige holdninger, verdier, overbevisninger, vaner, antakelser og måter å gjøre ting på som en bestemt gruppe lærere er enige om. *Formen* består av karakteristiske relasjonsmønstre som inngår i kulturen. Det er gjennom kulturformen at kulturinnholdet blir realisert, reproduisert og redefinert. Endringer i en lærers overbevisninger, verdier og holdninger betinges av endringer i relasjon mellom dem som kollegaer. For endrings- og utviklingsarbeid i skolen ligger det derfor noen begrensninger og muligheter i kulturen. Hargreaves (1996:174) skisserer fire ulike kulturer i skolen: *individualisme*, *samarbeid*, *påtvunget kollegialitet* og *balkanisering*. Disse ulike kulturene har ulike implikasjoner for endringsarbeid i skolen.

Skolekulturer kan analytisk beskrives som to motpoler, som i praksis ikke nødvendigvis opptrer i rendyrket form: *harmoniskultur* og *læringskultur* (se Overland i Damsgaard, 2010:141f). Harmoniskulturer kjennetegnes ved at man fortsetter i henhold til tradisjon for å unngå uroen og ubehagelige situasjoner som forandring kan innebære. Lærerne er ikke aktive i utvikling og endring av egen praksis. Kulturen er her-og-nå orientert og preges av privat praksis på systemnivå, og i det enkelte klasserom. Læringskulturer er derimot bevisst på at skoleutvikling må ledes, men at læringsprosessen ikke kan styres. Valg, informasjon og medbestemmelse kjennetegner denne kulturen. Endringer for å forbedre praksis skjer etter innhentet informasjon. Kulturbildene kan brukes som analyseredskaper i skoleutvikling. Forfatteren peker på noen kulturutfordringer som er viktige med tanke på fremtidig skoleutvikling. Bevegelse fra en analysefattig mot en *analyserende kultur*, fra en egenskapsorientert til en *samhandlingsorientert kultur*, fra en repeterende til en *nytenkende kultur* og fra ytterkant til *både og kultur* (se Overland i Damsgaard, 2010). I sammenheng med denne studien minner kulturbildene om det som forskerteamet, slik jeg har forstått dem, legger til grunn for en FoU-orientert profesjonskultur.

### **3.4 Lærerrollen – intensivering eller profesjonalisering?**

Lærerens arbeid er i rask endring som følge av forandringer i skole og samfunn. Læreplanene blir stadig forandret med nye ideer og krav, elever med spesielle behov går i vanlige klasser og skal ha sine behov ivaretatt, eksterne og interne møter øker i

hyppighet og rollen har etter hvert blitt mer diffus (Hargreaves, 1996:127) Omfanget av endringene er store, men hva innebærer de i praksis?

Hargreaves (1996) peker på *profesjonalisering* og *intensivering* som to motstridende poler i endringsdebatten. Argumenter for *profesjonalisering* har vektlagt en utvidet lærerrolle som positivt. Det være seg mer arbeid med lokalt læreplanarbeid, involvering i samarbeidskulturer for faglig støtte og utvikling, delegering av mer lederansvar og involvering fortløpende i skoleutviklingsprosesser. Yrket blir mer komplekst og mer fagliggjort. Forfatteren trekker fram et motsatt argument som fremhever tendenser i retning av forvitring og deprofesjonalisering av læreryrket. Arbeidet blir fremstilt mer rutinepreget og ”ufagliggjort,” hvor lærerne ikke er autonome yrkesutøvere med frihet til å foreta faglige valg og vurderinger. Lærerrollen blir *intensivert*, det forventes at lærer skal møte flere krav og forholde seg til en uendelighet av reformer. Ut fra et slikt ståsted er det bare et retorisk knep å snakke om profesjonalisering. Strategien brukes for å få lærerne til å godta at de stadig lar seg utnytte til å jobbe enda hardere, mens de i praksis frarøves sin autonomi (Hargreaves, 1996).

*Intensiveringstesen* inneholder noen påstander. Intensivering fører til mindre tid til avkobling i løpet av arbeidsdagen og resulterer i mindre tid til vedlikehold av egne kunnskaper og faglige oppdateringer. Kronisk og vedvarende overbelastning skaper behov for ekstern ekspertise, reduserer kvaliteten på tilbudet og fører til fragmentering av ekspertise og ansvar for å oppveie underbemanning. I tillegg skaper og forsterker intensivering mangelen på tid til forberedelser og blir frivillig understøttet av mange lærere som forveksler den med profesjonalitet. Ut fra tidsperspektivet kompenseres det for tidspress ved å gi skolen og lærerne ferdige undervisningspakker og utbredt ekstern hjelp, istedenfor å satse på å utvikle og forbedre forholdene innenfra (Hargreaves, 1996).

Forskningsresultater viser til at sikkerheten som følger med fellesskap og støtte fra kollegaer, skaper større rom for eksperimentering og utvikling i yrket (Hargreaves, 1996). Slikt sett danner samarbeid og kollegialitet en viktig forbindelse mellom skolens utvikling og lærerens utvikling. Forfatteren peker på to ulike kulturer for samarbeid: *samarbeidskulturer* og *påtvunget kollegialitet* (1996:201). I samarbeidskulturer er relasjonene mellom kollegaer preget av spontanitet, frivillighet, utviklingsorientering, omfattende i tid og rom og det uforutsigbare (1996:201f). Påtvunget kollegialitet preges



derimot av administrativ regulering, obligatorisk deltakelse, implementeringsorientering, binding til fast tid og sted og forutsigbarhet (1996:204f). Hargreaves mener samarbeid utgjør et *metaparadigme* for endringer både i skolen og andre organisasjoner i postmoderne tid. Kulturer formes og innrammes av bestemte strukturer, som kan være gunstige eller ugunstige. De kan føre lærere sammen eller holde dem fra hverandre, gi muligheter til samarbeid og læring eller skape barrierer mot slike muligheter. I noen tilfeller er det derfor ikke mulig å få til produktive skolekulturer uten først å gjøre endringer i strukturene, slik at en øker mulighetene for meningsfylte arbeidsrelasjoner og kollegastøtte. Utfordringene ved *restrukturering* ligger i å svekke byråkratiske styrings- og kontrollreformer og i stedet lytte til, og respektere lærernes vurderingsevne som fagmennesker, og gi dem større beslutningsmyndighet. Samtidig må skolekulturer og deltakerne der støttes og myndiggjøres slik at de selv kan drive frem endringer i en kontinuerlig utviklingsprosess. Når styring og kontroll erstattes med myndiggjøring og profesjonalisering, er det likevel viktig å ikke miste opplevelsen av å ha et felles mål og være forpliktet på det (Hargreaves, 1996).

Hargreaves et al. (2012) skisserer et kompromiss som løsner på myndighetenes stramme grep, men som også gjør lærerne mer avhengige av foreldre, lokalsamfunn og allmennheten. Et likestilt interaktivt partnerskap mellom folket, lærerprofesjonen og myndighetene. Målsetting og partnerskap bygger på seks fundamenter: en inspirerende og inkluderende visjon, sterkt engasjement hos allmennheten, investeringer som gir resultater, at næringslivet tar ansvar i utdanningssammenheng, at elevene er delaktige i reformprosessen og meningsfull læring og tenksom undervisning (2012:112).

”I siste instans er det lærerstanden som holder skoleutviklingens skjebne i sin hånd. Døra til klasserommet er porten til fornyelse, eller en hevet vindebro som stenger fornyelsen ute. Ingen plan om bærekraftig skoleutvikling kan ignorere eller omgå læreren. (...) Det er på tide å få lærerne med på laget.” Hargreaves et al. (2012:130).

Forfatteren skisserer tre prinsipper for profesjonalitet: høyt kvalifiserte lærere, sterke og positive fagorganisasjoner og levende læringsfelleskaper.

### **3.4.1 Læreren som profesjonsutøver**

Tidligere var lærerens rolle preget av formidling av kunnskap og ferdigheter. I dag ser vi ei dreining til en lærerrolle som preges mer av tilrettelegging for elevenes læring. Den siste lærerplanen ansvarliggjør også skolen og lærerne i større grad i forhold til elevens

læringsutbytte. Fra 1970-årene har norske lærere vært forpliktet til å delta aktivt i målrettet kvalitetsutvikling av egen skole, og dette er noe som er videreført og forsterket ytterligere siden siste reform. Lærerrollen er utvidet fra å i hovedsak være knyttet til arbeid med elevene, til et økt ansvar for den enkeltes skoles samlede oppgaver. Det er i det hele tatt sterk grad av ytre styring av arbeidet som skjer i den norske skolen i dag. Og det stilles i det hele tatt store krav og forventninger til skolen og lærerne. Som tidligere nevnt er departementets mål at alle lærere i skolen skal ta del i et profesjonelt fellesskap hvor det stilles krav til videreutvikling og fornying av kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv. Denne målsettinga om en mer forskningsbasert lærerkompetanse kan også være med på å dempe noe av den kritikken som skolen har vært utsatt for fra noen hold.

Ogden (2012a) kommer med skarp kritikk av norsk skoles manglende bruk av forskning for å bedre undervisningskvaliteten i skolen. Han mener pedagogisk forskning i liten grad har hatt fokus på "hva som virker" for elevenes læringsutbytte. Han peker på at det ikke stilles krav til lærer om å holde seg oppdatert, eller følge med i hva forskning på eget fagområde formidler av hva som virker og ikke virker. Ogden (2012a) hevder at de viktigste debatt-temaene i skolen har handlet om forhold som forskninga mener har marginal betydning for elevenes læringsutbytte. Som skole-og klassestørrelse, nivådeling av elever, aldersblandede klasser, åpne skoler, fritt skolevalg, sommerskole og mer lekser. I følge forfatteren knytter de viktigste påvirkningene seg til det som skjer i undervisninga, blant annet forhold i klasserommet som inkluderer klasseledelse og andre lærerbidrag. De viktigste påvirkningsfaktorer er knyttet til læringsmiljøet og det sosiale klimaet som elever og lærere skaper i fellesskap. Dette er også overlappende med funn hos Jensen (2012) i studien av profesjonskulturen i utdanning og skole.

Forskningsmessig er det uenigheter om hvordan man skal utvikle og forbedre praksis i skolen. Men forskning kan spille en langt viktigere rolle enn den gjør nå i arbeidet med å styrke lærernes profesjonelle rolle og omdømme. Lite pedagogisk forskning har funnet veien til lærerværelsene og bidratt til å forbedre praksisen i skolen (viser til en forelesning av Hargreaves (2007) i Ogden, 2012a). Forskerne hevder at lærerne på praksisfeltet viser liten interesse for forskningsresultatene, mens Hargreaves argumenterer for at forskerne har sviktet praksisfeltet med forskning som er lite relevant til å forbedre undervisning og læring i skolen (2012a). Blant annet er praktikerne og

beslutningstakere i altfor liten grad involvert i forskningsprosessen. Dette har ført til at lærerne i stedet bygger sin praksis på personlige preferanser og overbevisning, på erfaringslæring og personlig prøving og feiling. De fire vanligste begrunnelsene lærerne benytter for å rettferdiggjøre sin praksis er *tradisjon, personlige preferanser, dogmatikk* eller *ideologi* (2012a:35). Argumentene illustrerer at koblingen mellom erfaringslæring og forskning er mangelfull. Pedagogisk ekspertise handler om synlig kompetanse og evidensbasert forskning som kan rettferdiggjøre valgene pedagogisk (2012a).



## 4.0 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet redegjør jeg for den metodiske fremgangsmåten jeg har benyttet i denne studien. Innledningsvis sier jeg litt om hva metode er for en forsker, og hvilke metoder som brukes til ulike typer forskning. Jeg gir noen rammer for den epistemologiske tilnærming og hvordan denne studien kan forstås, ved å redegjøre for hermeneutisk forskningstradisjon. Casestudiet er i sin helhet detaljert beskrevet for å skape innsikt i alle sider ved forskningsprosessen. Jeg har avslutningsvis tatt med noen refleksjoner over egen rolle i feltet, og noen overveielser over kvaliteten av arbeidet.

### 4.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Metoden er fremgangsmåten eller redskapet vi benytter oss av for å skaffe kunnskap og finne svar på problemstilling eller forskningsspørsmål. Det skiller i hovedsak mellom to tilnærminger, kvalitativ og kvantitativ metode. Metodene er vesensforskjellige både prinsipielt og operativt, men kan kombineres, noe som ofte gjøres.

Den kvalitative metodes tilnærming søker dybde og mening, omhandler prosesser som tolkes i lys av den kontekst de inngår i (Thagaard, 2009). Kvalitative studier kan gi mye informasjon om få enheter og er opptatt av den innholdsmessige dimensjonen. Thagaard påpeker at det som karakteriserer kvalitativ forskning er å søke forståelse av sosiale fenomener. Metodeopplegget er gjerne preget av fleksibilitet. Den kvantitative metoden derimot vektlegger utbredelse og antall, og er relativt uavhengig av den samfunnsmessige kontekst (Thagaard, 2009). Studier omfatter ofte mindre informasjon om store utvalg og er opptatt av utbredelse og årsakssammenhenger. Det er distanse mellom forsker og informant, og verden betraktes gjerne objektivt. Kvantitativ metode dreier seg om å innhente kvantifiserbare opplysninger for å kunne foreta statistiske generaliseringer. Metodeopplegget er preget av streng struktur. De to ulike metodene gir svar på ulike typer spørsmål, og bidrar dermed til å utfylle hverandre. Tilfeller hvor begge metoder tas i bruk kalles *triangulering* (Thagaard, 2009).

### 4.2 Forskningsdesign og forskningsstrategisk valg

Når en undersøkelse skal gjennomføres må det gjøres mange overveielser og valg. *Hva*, *hvem* og *hvordan* undersøkelsen skal gjennomføres kjennetegner det som defineres som

forskningsdesign (Johannessen et al., 2004). Designet er *alt* som knytter seg til undersøkelsen. Innenfor kvalitative design er det en rekke ulike tradisjoner å velge mellom, og det er langt fra enighet om hva som er best (Johannessen et al., 2004). Mangfoldigheten av valgmuligheter gjør det desto viktigere for studien å være tydelig i beskrivelser og begrunnelser slik at studien blir *transparent* (gjennomsiktig). Det stilles også som et viktig *krav* i rapportering av kvalitative forskningsresultater (Johannessen et al., 2004).

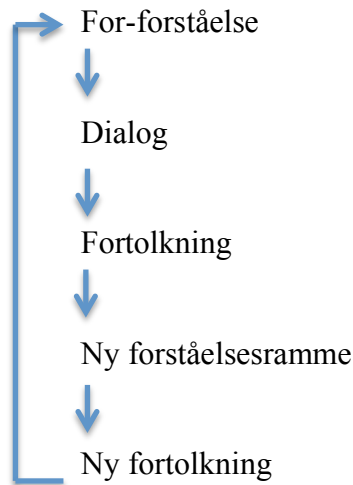
Jeg har valgt å studere læreres læring ved bruk av *casestudie* som forskningsdesign. Som nevnt i innledinga er det i samfunnsforskning særlig to kjennetegn ved en case, et avgrenset fokus og en inngående beskrivelse, jmf. Eilertsen (2013). Det valgte fokus i denne studien er lærernes læring, og jeg vil forsøke å fange opp aktørenes erfaringer innenfor rammene av det aktuelle FoU-forløpet med skole og forskerteam. En casestudie er en empirisk undersøkelse som utforsker et aktuelt fenomen i dybde og i sin virkelighetsnære kontekst, særlig når grensene mellom fenomen og kontekst er uklare (Eilertsen i Brekke and Tiller, 2013). Jeg kommer tilbake med en mer nyansert beskrivelse av casestudiet under kapittel 4.4.

### **4.3 Hermeneutisk forskningstradisjon**

Vitenskap er en kunnskapsform som forutsetter at man som forsker kan forklare og forsvare sine valg. Jeg vil i mitt prosjekt ha en kvalitativ tilnærming til det jeg studerer. Hermeneutikk har rot i den vitenskapsteoretiske retning som kalles fenomenologi. Fenomenologien søker å forstå og beskrive fenomener slik de fremtrer for menneskene vi studerer, med den grunnleggende antakelsen om at omgivelsene er slik ulike mennesker oppfatter den (Thagaard, 2009). Med et hermeneutisk utgangspunkt forsøker jeg derfor å utvikle *forståelse* for feltet og de prosesser som studeres.

Forstående samfunnsforskning er særegen for de sosiale og humanistiske vitenskaper. Det omhandler menneskers bevissthet, vilje, mål og intensjoner med et ønske om å kunne forutsi (Launsø and Rieper, 1995). Når studiefeltet er mennesker, institusjoner og samfunn bør det stilles spørsmål om det kan utvikles teorier som ikke bare kan forstå, men også forutsi menneskelig virksomhet. I forstående studier legges det vekt på å utvikle nye forståelsesrammer og nye fortolkninger.

Fortolkningsprosessen kan forenklet forklares slik:



Figur 1: kapittel 4 (figur inspirert av Andersen 1990 i Launsø and Rieper, 1995)

I fortolkningsprosessen skjer det en bevisstgjøring av egen forforståelse. Målet er å utvikle nye forståelsesmåter. Både forsker og de som utforskers har sine forforståelser. Forstående undersøkelser eller studier blir dermed dobbelt hermeneutiske (Thagaard, 2009). Fortolkning er en dialektisk prosess mellom å avdekke (forklare) og tilegne (forstå) (Launsø and Rieper, 1995). Ambisjonen er å kunne bidra med fortolkninger som går bak den andres forståelse av det gitte emne, noe som imidlertid forutsetter at forskeren klarer å leve seg inn i den andres forståelse.

Forstående studier har mange forgreininger i hermeneutisk og fenomenologiske retninger. Det typiske design er ofte casestudier. Forfatterne skisserer to former for anvendelse av denne type forskning. Den ene er at formidlingen i seg selv kan gi ny innsikt og atferdsendring hos de undersøkelsen omfatter. Den andre er å bidra med generell kunnskap om det aktuelle fenomenet (Launsø and Rieper, 1995).

#### 4.4 Casestudiet

Ordet case kommer fra latin *casus* som betyr "tilfelle" (Johannessen et al., 2004:80). Et tilfelle kan være så mangt, et individ, en behandling, en organisasjon, en profesjon, et lokalsamfunn med mer (Launsø and Rieper, 1995). Et case studie kan defineres som en metode for å studere et komplekst tilfelle basert på en dyptgående forståelse av tilfellet, oppnådd ved omfattende beskrivelse og analyse av tilfellet i sin helhet og i sin

sammenheng, virkelighet eller kontekst (min oversettelse av Yin, 2003). Forsker forsøker å oppnå en så dekkende og fyldig forståelse av tilfellet som mulig på bakgrunn av tette beskrivelser fra flere forskjellige datakilder, inklusiv førstehånds inntrykk fra observasjon. At tilfellet studeres i sin kontekst betyr at forhold i omgivelsene som kan virke inn på tilfellet også må tas med i studiet. Et casestudie er på den måten mer omfattende og variert enn andre typer design, og langt mindre standardisert hva angår metoder (Launsø and Rieper, 1995). Det innebærer i praksis et studium av et eller flere caser over tid, som forsker gjennom detaljert og omfattende datainnsamling kan redegjøre for teoretisk. Det benyttes ulike datakilder i et casestudie, men felles for dem er at kildene er tids- og stedsavhengige (Johannessen et al., 2004). Studien omfatter kvalitative tilnærminger som blant annet observasjon og dybdeintervju. Men det kan også anvendes kvantitative teknikker som for eksempel spørreskjema. Hensikten er en kombinasjon av metoder som gir mye og detaljert data (se Yin i Johannessen et al., 2004).

Fordelene ved case studie er designets egnethet til å fange inn sosiale prosesser, for eksempel utviklingsprosesser i individer og organisasjoner. Designet respekterer kompleksiteten i sosiale systemer og deres avhengighet av omgivelsene. Case studier er også mer fleksible og åpne for informasjon som måtte dukke opp underveis. Ved å anvende flere datainnsamlingsmetoder og være tett på virkeligheten, gir case studier en høy grad av autensitet. Svakheten er at undersøkelsen blir så konsentrert om et tilfelle at man kan miste i bredden det man vinner i dybden (Launsø and Rieper, 1995). Dette er noe jeg kommer tilbake til i seinere drøftinger.

Casestudier kjennetegnes som nevnt av et undersøkelsesopplegg som er rettet mot å studere mye informasjon om få enheter eller cases (Thagaard, 2009:49) I mitt studie utgjør samarbeidsprosjektet mellom skole og forskerteam den empirisk avgrensede enhet, og lærere, rektor og forskerteam representerer ulike analyseenheter. I det følgende vil jeg gi en nærmere oversikt og redegjørelse for metodikken jeg har benyttet.

#### **4.4.1 Observasjon**

I observasjon tar forskeren i bruk alle sanser som kan være med å påvirke opplevelsen og observasjonen (Postholm, 2010). Forfatteren viser til at observasjon er en mye brukt datainnsamlingsstrategi, og ofte i kombinasjon med andre strategier. I tråd med figur 1 tidligere i kapitlet hjelper forskerens teorigrunnlag forskeren til å forstå de prosesser



som observeres (se også Postholm, 2010:56). Dette kan også være med på å styre forskerens observasjonsfokus. Observasjon kan beskrives ut fra noen rammer for forståelse (Germeten og Bakke viser til MacRae (2011) kapittel 5 i Brekke and Tiller, 2013). Disse rammene kan være proporsjoner, kontekstualisering, innramming og fokus og forforståelse eller fordømming ut fra normalitet. Forfatterne viser til at enhver observasjon ikke kan være verdinøytral. Det er ti former for observasjonsmodus som lar seg identifisere: *naivt beskrivende, generaliserende, fortolkende, undrende, forklarende, kvantifiserende, dramatiserende, eksperimenterende, reflekterende og vurderende* (se Tjora (2011) hos Germeten og Bakke i Brekke and Tiller, 2013).

#### **4.4.2 Planlegging og gjennomføring av observasjon**

En observasjon av et fenomen vil bli forminskert eller forstørret når den gjøres om til tekst, avhengig av observatøren. Dette blir av Germeten og Bakke omtalt som observasjonsprosessens faser: *fortelling, forklaring, fortolkning og forståelse* (se Tjora (2011) hos Germeten og Bakke i Brekke and Tiller, 2013). I motsetning til intervjuene, hadde jeg ikke utarbeidet noen observasjonsguide før observasjonene kom i gang. Mine observasjoner ble gjennomført som en åpen observasjon, og jeg var passivt deltagende i de sosiale prosesser som foregikk. Jeg hadde valgt å bruke et lavt standardisert observasjonsinstrument, som innebar at jeg førte observasjonsnotater fortløpende i møtene mellom skole og forskerteam. I den grad det var mulig prøvde jeg å ha en noe undrende- og fortolkende, men også vurderende tilnærming til handlinger og uttalelser som jeg observerte. Samtidig var det en utfordrende rolle for meg som på generelt grunnlag kjenner skolekonteksten godt.

#### **4.4.3 Kvalitativt forskningsintervju**

Et intervju kan på mange måter sees på som en samtale mellom to eller flere personer, med den hensikt å avdekke den intervjuedes erfaringer og opplevelse av verden (kapittel 5 i Brekke and Tiller, 2013). Tilsynelatende kan det hele virke som en enkel og ukomplisert oppgave, men et kvalitativt forskningsintervju har et konkret mål og tilhørende kriterier for hvordan det bør gjennomføres. Kvale peker på at forskningsintervjuet er en *profesjonell samtale*, hvor målet er og å konstruere kunnskap i interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale et al., 2009). Intervjuet har en struktur og en hensikt, og kvaliteten på intervjuet avhenger av tre forhold: intervjuerens *praktiske ferdigheter og personlige vurderinger, kunnskapsproduksjonen i*

samtalerelasjonen mellom intervjuer og den intervjuede og til sist forståelsen av intervjuet som *sosial praksis* (2009). Forfatteren gir en grundig gjennomgang av de ulike fasene i en intervjuprosess: *tematisering av intervjuprosjekt, design, selve intervjuet, transkribering, analyse, verifikasjon og rapportering* (Kvale et al., 2009). Jeg vil videre gi en kort beskrivelse av mine intervjuerfaringer, hvor jeg berører de ulike fasene i prosessen som (2009:38f) beskriver.

#### **4.4.4 Planlegging og gjennomføring av intervju**

I løpet av perioden med datainnsamling planla og gjennomførte jeg tre intervju. Av disse var det to gruppeintervju, med gruppestørrelse på henholdsvis tre og fire deltakere. Felles for alle intervjuene var at jeg på forhånd hadde tenkt gjennom spørsmål og utformet intervjuguider tilpasset de ulike informantgruppene. I teorien skilles det mellom *strukturerte, semi-strukturerte og ustrukturerte intervju* avhengig av tilrettelegging på forhånd Kvale et al. (2009). Jeg hadde valgt å utforme en intervjuguide med fem tema og tilhørende spørsmål. I følge teorien beskrives det som et semi-strukturert, delvis strukturert eller halvplanlagt intervju (ibid). Jeg hadde lagt noen føringer for innhold og områdene jeg ønsket mer kunnskap om, men samtidig var jeg åpen for innspill som kunne dukke opp underveis. Min opplevelse av de tre intervjuene var veldig ulike.

Mitt første intervju var med rektor ved skolen. Jeg hadde forberedt meg godt og var opptatt av å komme gjennom alle spørsmål. Det førte til at intervjuet varte i 1 time og 45 minutter. Jeg erfarte at spørsmålene mine kanskje ikke var presise nok, og flere overlappet hverandre. Av alt materialet som kom ut av intervjuet, har bare en liten del blitt brukt direkte i oppgaven. Likevel har kanskje samtalen med rektor både direkte og indirekte bidratt til at jeg har fått bedre kjennskap til skolen enn jeg ville gjort bare gjennom observasjon.

I lærergruppa på totalt 20 lærere, var det seks som sa seg villig til å stille opp som informanter i gruppeintervju. Samme dag som intervjuet skulle gjennomføres trakk to av lærerne seg, slik at det var til sammen fire som ble med på selve gjennomføringa. De to lærerne som trakk seg oppgav annen prioritering av tida som begrunnelse for at de ikke kunne stille opp. Blant gruppa av lærere som stilte opp som informanter i intervju var det tre kvinner og en mann. Størrelsen på gruppa representerte 20% av det totale

antall lærere som hadde deltatt i prosjektet. Aldersspredninga var på 20 år, og lærerne hadde jobbet fra ett til 25 år ved skolen. I gruppa var det en nyutdannet lærer, men også lærere som hadde over 30 års erfaring fra yrket. Lærerne underviste ikke på samme trinn, men var spredt på småtrinn og mellomtrinnet. For å få til ei gruppe med disse variasjonene, hadde jeg aktivt rekruttert de lærerne som stilte som informanter.

Vi hadde avtalt å bruke en time til gjennomføring, innenfor arbeidsdagens rammer. Erfaringene fra intervjuet med rektor gjorde at jeg på forhånd hadde strammet inn litt i intervjuguiden og merket ut hvilke tema som var viktigst å samtale om i løpet av den timen som var satt av til gjennomføring. Vurdert i lys av Kvales (2009) kriterier på kvalitet i kunnskapsproduksjon mener jeg strukturen på intervjuet ble bedre, og jeg hadde en bedre opplevelse etter gjennomføring sammenlignet med intervjuet med rektor. Det kan også ha sammenheng med at det var flere å spille på underveis, mens rektor var alene. Begge intervjuene ble gjennomført på et av skolens møterom, skjermet fra lyd og andre forstyrrelser.

I intervju med forskerteamet følte jeg meg tryggere på gjennomføringa, siden jeg allerede hadde gjort erfaringer med to intervju tidligere. Jeg opplevde at forskerteamet på en måte var mer vant til å være i en intervjusetting. De snakket mer inngående rundt de ulike temaene i intervjuet enn jeg opplevde med rektor og lærere. Jeg opplevde å få mye igjen for intervjuet, og erkjente at mine tanker om skoleutvikling samsvarte mye med forskerteamets. I lys av hermeneutiske og fenomenologiske perspektiver har jeg i ettertid reflektert over om mine egne tanker angående skoleutvikling har latt seg påvirke av prosjektets innhold. Ut fra et sosialkonstruktivistisk læringssyn vil det i så tilfelle kunne forklares ut fra at kunnskap er kontekstavhengig og utformes i relasjon mellom mennesker (2009). Både forsker og felt vil ha innflytelse på prosessen, utfordringa blir å synliggjøre hva som er hva. Mislykkes jeg med aktørenes erfaringer og egne tolkninger vil det i så fall utgjøre en svakhet ved oppgaven.

#### ***4.4.5 Spørreundersøkelse***

En spørreundersøkelse (survey) er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer (Thagaard, 2009). Spørsmålene er standardisert og kan stilles i intervju eller ved at informanten fyller ut selv (Ringdal, 2007). Det skilles mellom ulike

spørsmålstyper, de mest vanlige er åpne og lukkede spørsmål og varianter av vurderingsspørsmål (Ringdal, 2007).

#### ***4.4.6 Planlegging og gjennomføring av spørreundersøkelse***

Tre måneder etter samarbeidsprosjektet var avsluttet valgte jeg å gjennomføre en spørreundersøkelse ved skolen. Hensikten var å få mer kunnskap om prosjektet hadde ført til endring og utvikling i praksis hos lærerne og rektor. Av hensyn til tid valgte jeg å henvendte meg til rektor og spurte om de kunne besvare noen spørsmål skriftlig, fremfor å gjennomføre oppfølgingsintervjuer. Tidligere i prosessen hadde både rektor og lærere sagt seg villige til å stille opp hvis det skulle bli behov for oppfølgende spørsmål etter intervjuene. Spørsmålene jeg stilte var utformet som åpne spørsmål, styrt inn mot prosjektets innhold. Åpne spørsmål kan gi rik informasjon som kan analyseres på samme måte som data fra kvalitative strategier (Ringdal, 2007). Spørsmålene gav samtidig alle lærerne mulighet til å komme med meninger og opplevelser anonymt, også de som ikke var informanter i tidligere intervju. Spørsmålene siktet mot å fange opp hver enkelt lærers opplevelse av læring og utvikling i prosjektet. Jeg ønsket også at rektor skulle svare på spørsmål for å få et bedre helhetsinntrykk av hvor verdifullt samarbeidsprosjektet hadde vært for skolen etter avslutning. Innholdet i spørsmålene var direkte rettet mot studiens formål, og formulert som åpne spørsmål. Av de 20 deltakerne i prosjektet var det 14 lærere som besvarte undersøkelsen. Rektor administrerte gjennomføringa av spørreundersøkelsen innenfor lærernes arbeidsdag.

#### ***4.4.7 Bearbeiding og refleksjon over prosess og materialet***

De metoder som jeg har gjort bruk av for innhenting av data i denne studien har vært flere. Deltakende observasjon, intervjuer og spørreundersøkelse. Jeg gjort observasjonsnotater, skrevet egen refleksjonslogg, transkribert intervju og lest dokumenter. Det har vært en stor jobb å organisere, holde oversikt og ikke minst å prøve å få *innsikt* i alt materialet. "*Kvalitativ forskning er en utfordring!*" hevder (Ringdal, 2007) Utfordringa kan angripes på ulike måter.

Underveis i datainnsamlingsperioden har jeg gjort noen oppdagelser. Blant annet avdekket jeg en ubevisst analyseprosess, av innsamlet datamateriale, som har pågått hele perioden innsamlinga har vart. Det blir tydelig for meg når jeg leser gjennom gamle dokumenter og referater fra tidlige faser i prosessen. Det har vært av stor verdi å

gjenoppdage og lese gjennom gammelt materiale som jeg egentlig hadde forkastet. Det er vel gjerne dette som i teorien omtales som den hermeneutiske sirkel eller spiral (Kvale et al., 2009, Postholm, 2010).

Som tidligere nevnt vil en observasjon av et fenomen bli forminsket eller forstørret når det gjøres om til tekst, avhengig av observatøren. Notatene baserer seg på ytre handlinger og utsagn, samtidig som det også er viktig å ha evne til å sense mangel på handlinger, eller legge merke til om noe forblir usagt. Det kan derfor være en svakhet ved mine observasjoner at viktige handlinger eller utsagn har passert uten at jeg har notert det. Min observasjon vil nødvendigvis preges av egen erfaring på godt og vondt, både som lærer og veileder og konsulent.

Intervjuene jeg gjennomførte ble alle tatt opp på lydbånd, og er i ettertid transkribert. Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale et al., 2009, Postholm, 2010). Det vil i praksis si at det ikke lar seg gjøre å gjenskape alle aspekter ved et intervju når det gjøres om til tekst. Stemning, kroppsspråk, gester, ironi, latter, stillhet og tenkepauser er forhold som vanskelig lar seg beskrive, og jeg har bare delvis prioritert og klart å få slike viktige momenter med i skriftliggjøringa av intervjuene (Kvale et al., 2009). Jeg har hatt størst fokus på å skrive ned ordrett det som er blitt uttalt, og er bevisst på at akkurat det er med på å svekke validiteten. Likevel utgjør et transkript en struktur som er bedre egnet for analyse enn et lydbåndopptak, samtidig som struktureringen i seg selv en begynnelse på analysen (Kvale et al., 2009). Det transkriberte materialet utgjør en stor del av innsamlet data, til sammen 72 sider, og jeg har selv utført hele transkripsjonen.

De positive erfaringene jeg gjorde meg ved gjennomføring av gruppeintervju var mulighetene informantene hadde til å spinne videre på hverandres uttalelser. På den måten tror jeg kom det frem mer informasjon om tema enn hva en enkelt informant hadde klart å få frem alene. Også når spørsmålene var vanskelig å svare på, kunne det se ut som deltakerne fikk drahjelp av hverandre til å komme med utfyllende informasjon. Negative sider ved å benytte seg av gruppeintervju kan også forekomme. Hvis det forekommer spente eller negative relasjoner internt blant informantene i gruppa kan det sette sitt preg intervjuet. Dersom synspunktene til et eller flere av medlemmene i gruppa har stor innflytelse kan det utgjøre styring eller hindring av informasjonen. I begge

gruppeintervjuene jeg gjorde hadde jeg ingen opplevelse av at det var noen spesiell maktbalanse. I tillegg vurderer jeg innholdet i intervjuet som lite sensitive eller ladet, i den betydning av at det skulle utløse veldig sterke meningsytringer eller konfrontasjoner innad i gruppene.

Bearbeidelsen av spørreundersøkelsen ble på mange måter en forlengelse av intervjuene. Spørsmålene var direkte rettet mot studiens formål, og formulert som åpne spørsmål. Svarene sammenfattet jeg i en tabell. Tilbakemeldingene oppsummerte også det jeg hadde erfart gjennom hele prosjektperioden, og fungerte som en slags bekreftelse på den datainnsamlinga jeg allerede hadde gjort. Den viktige forskjellen her er at funnene undersøkelsene blir bekreftet fra informantene og ikke bare basert på mine tolkninger. Jeg vurderer kvaliteten på svarene i tilbakemeldingene som varierende. Det var mange generelle formuleringer, og lite spesifikt. Uppreis utforming av spørsmålene kan være en forklaring på det.

Case studier er ressurskrevende siden flere datakilder benyttes, og det er en lavere standardisering av metoden (Kvale et al., 2009). I mitt masterprosjekt har innsamling av datamateriale foregått over en periode på til sammen 9 måneder. Jeg har forsøkt å foreta en begrunnet reduksjon med bakgrunn i om materialet bidrar til å belyse problemstilling eller ei. Bearbeidelsesfasen har til tider vært krevende, men også positivt i den forstand at oppgaven gradvis har utviklet seg og etter hvert fått sin helt særegne form.

#### **4.5 Refleksjon over egen rolle i feltet**

Casestudiet av samarbeidsprosjektet mellom skole og forskerteam har vært en svært lærerik prosess for meg. Underveis har jeg likevel opplevd at min rolle har vært litt udefinert, og jeg har reflektert over om jeg selv har vært en del av prosjektet eller hatt en mer ekstern rolle. Den har vært vanskelig å definere, noe jeg også har drøftet sammen med min veileder. Det er kanskje nå i ettertid at jeg ser den viktige betydninga av å gjøre rolleavklaringer tydelig i forkant, og jeg skal prøve å utdype det noe nærmere.

Universitetsskoleprosjektet legger opp til at samarbeidet mellom skoler og universitet skal gi mulighet for gjensidig læring og utvikling. Forskerteamet som har ledet prosessen har omtalt prosjektsamarbeidet som et *aksjonsforskningsprosjekt*. Et aksjonsforskningsprosjekt er et forskningsdesign som er åpent og fleksibelt, med nærhet

og deltakelse, og som påvirker og bidrar til utvikling (Tiller, 2006). Det representerer en konstruktivistisk læringsforståelse, og metodevalget i et aksjonsforskningsprosjekt gjøres ut fra hva som er hensiktsmessig for studien. Aksjon retter sitt fokus mot aktiv handling. Tiller (2006) understreker at i skolesammenheng defineres det forskerne gjør sammen med skolen som *aksjonsforskning*. Det lærere og skoleledere gjør i sin hverdag omtaler han som *aksjonslæring*. Skolen hadde definert et behov for å jobbe med læringsmiljø og klasseledelse, og deres mål var å utvikle seg videre på dette området. Forskerteamet understreket for lærerne at deres mål med prosjektet var å bidra til skoleutvikling gjennom lærernes egenutvikling innenfor klasseledelse. Teamet ville også videreutvikle samarbeidsformen for universitetsskolekonseptet og dokumentere erfaringene med aksjonen i en fagartikkel. Mitt mål med studien var å undersøke lærernes læring som en casestudie innenfor rammene av dette aksjonsforskningsprosjektet.

Underveis fikk jeg noen spørsmål fra lærere som gjorde meg oppmerksom på at ikke alle lærerne hadde skjont min rolle i prosjektet. Blant annet ble det spurt om jeg var en del av forskerteamet, og om studien min var en doktoravhandling. Selv om det hadde blitt sagt på fellesmøter ved to anledninger at jeg var masterstudent ved universitetet og skulle bruke samarbeidsprosjektet til å studere hemmende og fremmende faktorer for læreres læring. Misforståelsen kan ha sammenheng med at jeg selv ikke hadde vært helt klar over hvilken rolle jeg hadde. I ettertid ser jeg at jeg burde tatt initiativ til å gjøre tydeligere avklaringer med forskerteamet. Jeg skriver det på kontoen for uerfaren forsker, og har lært av det. Situasjonen var litt ny for alle parter i samarbeidet, og derfor ble kanskje noen forhold avglemt eller tatt for gitt.

Casestudie designet innebærer en nær kontakt mellom meg som forsker og deltakere i studien, og det stiller krav til bevissthet og refleksjon om egen rolle i feltet. Mine informanter og analyseenheter var deltakere i aksjonsforskningsprosjektet; lærerne, rektor og de tre forskerne. Det nære forholdet til informantene samt det faktum at prosessene forskes på i sin naturlige kontekst, synliggjør forståelsen av at læring representerer kunnskap og forståelse skapes i en sosial interaksjon. Postholm (2010) definerer nesten all kvalitativ forskning på praksis som et vitenskapelig arbeid som utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme. Dette er også mitt utgangspunkt for det arbeidet som er utført i denne studien. Ved tilstedeværelse i observasjoner, i intervjuer

og i den uformelle praten før og etter disse sammenkomstene er det viktig for validiteten å gjøre rede for at jeg selv er utdannet lærer og har praktisert i yrket gjennom mange år. Som tidligere nevnt vil min forforståelse av skolen og de prosesser som finner sted sette sitt preg på studien. Kjennskap til skolekulturen tror jeg kan bidra positivt ved at jeg har forutsetninger for å gi troverdige og legitime forklaringer på de funn som fremkommer i studien. Det at forskeren har kjennskap til miljøet som studeres kan være både en styrke og en begrensning (Thagaard, 2009). På den ene siden kan forsker forstå informantenes situasjon og bekrefte utvikling av egen forståelse, samtidig er det også en fare for å overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer.

#### ***4.5.1 Etske overveielser***

Etikk kan forklares som mer eller mindre systematisk bevisstgjøring eller bearbeidelse av de prinsipper, verdier og normer som inngår i moralen (Thagaard, 2009, Postholm, 2010). Det vil alltid oppstå etiske dilemmaer i forskningens ulike faser. For forskeren er datainnsamling målet og relasjonene et middel, og det gir ofte en ikke-gjensidig interaksjon. Nær kontakt mellom forsker og informanter blir ofte betegnet som en av styrkene til kvalitative studier (Johannessen et al., 2004). Det er ikke alltid det fungerer slik i praksis. Den nære kontakten mellom forsker og de som studeres kan by på noen etiske utfordringer (Thagaard, 2009).

I FoU-samarbeidet jeg har studert har universitetsskolekonseptet utgjort en etisk paraply for mitt prosjektet. Jeg har utført mine undersøkelser som student innenfor det allerede etablerte samarbeidet mellom skolen og universitetet. Forskerteamet gav klarsignal for min deltakelse, og det samme har rektor gjort. Formelt sett defineres det som et muntlig informert samtykke innenfor rammene av det etablerte universitetsskoleprosjektet. Forhold som konfidensialitet ved anonymisering er overholdt i henhold til etiske retningslinjer, og min vurdering er at studien ikke inneholder sensitiv informasjon eller personopplysninger.

#### **4.6 Kvalitet**

Først en kort oppsummering av de metoder som jeg har gjort bruk av denne studien; Åpen og passiv, deltakende observasjon i ulike kontekster på skolen, intervju av lærere, rektor, forskergruppe samt en oppsummerende spørsmålsrunde til rektor og lærere ved skolen etter prosjektavslutning. Ut fra min deltakelse har jeg gjort observasjonsnotater,



skrevet logg med egne refleksjoner og transkribert intervju. I tillegg har jeg samlet alt skriftlig materiale som forskerteamet har presentert digitalt eller delt ut i møter. Fra rektor har jeg fått innsikt i skolens planer for lokalt utviklingsarbeid, og hørt på samtlige lærernes muntlige presentasjoner av personlige mål i prosjektet. Jeg vil videre prøve å trekke frem forhold som er viktige for forskningsprosessens kvalitet.

#### ***4.6.1 Reliabilitet, validitet og overførbarhet***

Ut fra en forskningslogikk basert på et konstruktivistisk ståsted er reliabilitet (pålitelighet) knyttet til at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte, og at forsker kan gjøre rede for utviklinga av data i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2009). Det blir av teoretikere beskrevet som å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig eller ”transparent” (se Silverman (2006) i Thagaard, 2009). Troverdigheten styrkes også ved å tydeliggjøre et skille mellom hva som er informantenes opplevelser og hva som er forskerens vurderinger av denne informasjon (se Seale (1999) i Thagaard, 2009). Ved å etterstrebe et slikt skille mellom informanter og forsker viser man som forsker også respekt for informantens meninger.

Validitet (gyldighet) er knyttet til kvalitet på tolkning av resultatene som blir presentert. For at forskninga skal være valid må forskeren forholde seg kritisk til egne tolkninger, og vurdere om resultatene av undersøkelsene representerer den virkeligheten som er studert (se Silverman (2006) i Thagaard, 2009). Det kan blant annet gjøres ved en kritisk gjennomgang av analyseprosessen, og en vurdering av om funnene reflekterer formålet med studien og den virkeligheten som er studert (Johannessen et al., 2004).

I kvalitative studier gir fortolkningen grunnlag for overføring, og spørsmålet om overførbarhet avhenger av om tolkningen som er gjort innenfor rammen av et prosjekt kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2009). I casestudier er ofte et viktig formål at undersøkelsen ønsker å oppnå kunnskap utover den empiriske enhet som undersøkelsen omfatter (Thagaard, 2009). Studien bør derfor legges opp på en slik måte at det gir grunnlag for overføring til andre sammenhenger. Jeg vil komme tilbake til overførbarhet i drøftingskapittel.

#### **4.6.2 Overveielser og kritisk blikk på metoden**

Casestudier har ingen spesifikk måte å gå frem på ved utforsking av feltet, tilnærmingen blir nærmest eklektisk (Postholm, 2010). Det kan virke begge veier. På den ene siden gir det stor frihet til å tilpasse metodikken til det valgte case. For en novise som meg selv kan det også representere en svakhet for studien, da dette er min første forskererfaring. Valgmulighetene kan bidra til at man gjør feilvalg, og dermed svekker det forskningas validitet.

Formålet ved å velge et casestudie design var muligheten for å kunne innhente fyldige data, som grunnlag for å forstå mer av fenomenet læreres læring. Likevel er det ikke gitt at jeg lykkes med å gi fyldige eller ”tykke” beskrivelser kun med bakgrunn i det valgte design. Forskinga er avhengig av flere forhold. I mitt tilfelle har jeg begrensede data med relativt få intervjudeltakere. Kvaliteten på fyldigheten i spørsmål og svar begrenses også ut fra informantenes evne til å uttrykke seg samt forskers evne til å registrere, analysere og tolke dataene (Johannessen et al., 2004). Designet innebærer en nær kontakt mellom forsker og deltakere i studien, og stiller krav til etisk bevissthet og refleksjon om min egen rolle i feltet. Dette er noe jeg har vært innom tidligere i kapitlet.

Kvalitetssikring av forskningsprosessen må gjøres innenfor det forskningsparadigmet som studien er gjennomført etter (Postholm, 2010). Stake (1995) i Postholm (2010:140) har utarbeidet en tju punkts sjekklister for kritisk gjennomgang av kvalitative casestudier. Kort oppsummert er det viktigste at jeg som forsker sørger for at forskningsprosessen er godt kvalitetssikret.

## 5.0 Utviklingsforløp og erfaringer

I dette kapittelet vil jeg legge frem og analysere datamaterialet fra FoU-caset. Det empiriske materialet tar utgangspunkt i mine observasjoner fra møter mellom skole og forskerteam. Den totale tidslinja for innsamling datamateriale har vart over en periode på ni måneder. Det vært en forholdsvis stor mengde materiale å få oversikt over. Gjennom flere runder har jeg lyttet, lest og prøvd å se sammenhenger, mønstre og fellestrekk som kan være verdt å presentere. I analysen vil jeg prøve å få til en balanse mellom sitat og beskrivelser av det informantene har formidlet, teori og egne tolkninger. I tillegg prøver jeg å drøfte lærdommene fra casen opp mot den teoretiske tilnærminga jeg har valgt for studien.

### 5.1 Teoriforankring og struktur

I analysen tar jeg utgangspunkt i Jørgensen og Warrings teoretiske modell for læring i arbeidslivet (se oppgaven s. 31). Modellen er satt sammen av de tre elementene det teknisk-organisatoriske læringsmiljø, det sosiale læringsmiljø og medarbeidernes læringsforløp. Disse påvirker hverandre gjensidig og forfatterne mener det er i denne dynamikken at læring finner sted. De uttrykker at modellen kan benyttes som analyseverktøy, men understreker at det er kun *analytisk* at elementene kan skilles som separate enheter (Jørgensen and Warring, 2002).

Med utgangspunkt i problemstillinga har jeg vært særlig opptatt av hvilke faktorer som jeg mener kan ha påvirket lærernes læring i dette prosjektet. Fordelen med å bruke modellen som et analytisk verktøy er at den kan være med å nyansere fenomenet *læreres læring*. Den gir muligheter for innblikk i ressurser og begrensninger for læring som kan ha vært tilstede i prosjektet, og hvordan lærerne på skolen møter de krav og muligheter for læring og utvikling som prosjektet har gitt.

Jeg vil i det følgende først ta for meg den delen av modellen som berører læringsforløp og deltakerforutsetninger. Her griper jeg tilbake til FoU-erfaringer som aktørene, og spesielt lærerne, hadde med seg inn i det aktuelle prosjektet og hvordan dette har bidratt til å konsolidere eller endre syn på og innstillinger til denne formen for kompetanseutvikling. Deretter (i kap 5.3) vil jeg presentere og drøfte det samlede

erfaringsmaterialet som ligger til grunn for disse endringene, det som er knyttet til de teknisk-organisatoriske, sosiale og kulturelle lærdommene fra en slik form for kompetanseutvikling. En viktig del av dette er relasjonen forskere/kompetansemiljø og skole, og jeg har valgt å løfte dette samspeilet fram i et eget delkapittel (kap. 5.4) i og med at det også inngår som en av mine delproblemstillinger. Det samme er tilfelle med det siste deltemaet, som går nærmere inn på det innholdsmessige og substansielle utgangspunktet for FoU-samarbeidet: klasseledelse. Denne framstillingen vil være grunnlaget for en mer helhetlig drøfting både av prosjektspesifikke og mer allmenne lærdommer knyttet til læreres læring og utvikling.

## **5.2 Deltakerforutsetninger og læringsforløp**

Aktørenes tidligere erfaringer med utviklingsarbeid har jeg forsøkt å fremstille i oppgavens underkapittel 2.2.3 (s. 16). Erfaringsgrunnlaget blir derfor et utgangspunkt for å kunne vurdere læringsforløpet i dette konkrete FoU-samarbeidet mellom skolen og universitetet. Lærernes og rektors forutsetninger blir utgangspunkt for å sammenligne skolens utviklingshistorikk med de eventuelle endringer som kan ha funnet sted i dette aktuelle prosjektet.

### **5.2.1 Utviklingserfaringer og læringsforløp**

De opplevelsene lærerne har gitt uttrykk for når det kommer til arbeid med kompetanseutvikling kan karakteriseres som *top-down* prosesser. Utviklingsarbeidet som skolen gjennomførte med kommunal kvalitetsplan er et eksempel på det (se oppgaven s.16). *Top-down* prosesser beskrives ofte som toppstyrte prosesser innenfor et avgrenset tidsrom og med en intensjon om endring (Jacobsen, 2012). Skolens tidligere negative erfaringer med slike prosesser kan ha påvirket lærernes holdninger til utviklingsarbeid. For å kunne si noe om skolens kultur for læring er det sentralt å vise til de holdninger som kan ha oppstått med bakgrunn i negative erfaringer med utviklingsarbeid. Innblikk i skolens kultur for læring er en del av grunnlaget for å forsøke å forstå læringsforløpet og de eventuelle endringer i dette konkrete prosjektet i klasseledelse. Jeg vil tydeliggjøre dette nærmere.

I følge Illeris (2003, 2012) teorier om voksnes læring kan en opplevelse av toppstyrte prosesser føre til forsvar eller motstand mot læring. Et forsvar kan bidra til en reduksjon eller avvisning av den tiltenkte læring. I praksis ville det bety at læreren er mindre

mottakelig for læring. Det vil virke hemmende på lærerens individuelle læringsprosess og på skolen som lærende organisasjon. Et konkret eksempel på det er lærerinformantenes beskrivelse av hvordan motstand kommer til uttrykk i nevnte arbeid med kvalitetsplan (se oppgaven s. 17). I følge informanten svekkes den tiltenkte læring som følge av motløshet og manglende interesse. Jeg vil komme tilbake med en ytterligere begrunnelse for dette i underkapittel 5.4.5 om skolen som lærende organisasjon.

I dette FoU-samarbeidet hadde forskerteamet lagt til rette for et mer deltakerstyrt prosjekt sammenlignet med det lærerne ved skolen tidligere hadde erfart gjennom utviklingsarbeid. Hver enkelt lærer ble ansvarliggjort i sitt eget personlig utviklingsprosjekt, og måtte formulere mål for egen utvikling. I følge rektor var dette ei annerledes erfaring for lærerne, og sammenlignet med de tradisjonelle arbeidsmåtene ble dette oppfattet som noe nytt:

- R: (...) Altså det er jo en ny type forpliktelse (pause)
- I: Hva tenker du på da? Tenker du på at dere er Universitetsskole?
- I: Nei, det at du skal legge frem for noen utenfor.
- I: Altså den eksterne faktoren.
- R: Ja, kanskje. Og det at det var så individuelt, at alle skulle ha sine utviklingsmål, alle måtte stå for noe. Det var en forpliktelse for alle. Det tror jeg var bra! Og jeg tror jo også at det er noen som virkelig har vokst gjennom disse fremleggene, og alle har måtte si noe og det er ikke alle som sier noe til vanlig.

Rektor trekker frem en større ansvarliggjøring av lærernes deltakelse i arbeidet som den største forskjellen sammenlignet med tidligere erfaringer. I likhet med rektor uttrykte lærerinformantene også at dette prosjektet gav en ny erfaring med utviklingsarbeid. På spørsmål til informantene om deres motivasjon for å gå i gang med arbeidet svarte en av dem:

Ja, det er å kunne utvikle meg selv, og prøve ut noe nytt. Og jeg tenker at når man er med i et prosjekt så er man tvunget til å gjøre noe, og man har en hektisk hverdag og kan lett skyve bort ting, og kan tenke nei det kan jeg ta en annen gang. Og den digitale tavla som jeg har jobbet med nå, den trengte jeg å bli pushet på for å bruke mer enn jeg gjorde. For jeg hadde dårlig samvittighet med at den hang på veggen å jeg brukte den så lite som jeg gjorde. Så det var min motivasjon for å være med på dette.

Læreren bekrefter rektors antakelser om at lærerne ansvarliggjøres på individnivå som en positiv faktor i dette arbeidet.

Flere av lærerne har uttrykt begeistring over arbeidet i de møtene som har vært avholdt på skolen. En av informantene med over 20 års fartstid ved skolen oppsummerer det slik:

Det siste prosjektet vi hadde nå tror jeg har vært et av de bedre fordi det har vært i en mindre skala, og det har vært bra med at det har vært en eller to personer eller tre, som har samarbeidet om et helt klart definert mål. Og det har vært så nært opp til det som vi holder på med selv, så da har vi hatt en egeninteresse av at dette må jeg jammen prøve å få til å lære meg og lære av, fordi det kan ha betydning for det jeg gjør i klasserommet (...)

Informanten refererer til tre viktige forhold. Det første er prosjektets størrelsesorden og definerte mål, det andre er det tette samarbeidet mellom kollegaer og det siste er selve innholdet. Jeg vil kommet tilbake til, og kommentere, alle disse momentene seinere kapittelet.

Rektor utdyper de endringer hun har erfart at prosjektet har bidratt med:

R: (...) du må ha et individuelt bidrag (...) de andre kan dra nytte av det du har gjort, eller få noen tanker omkring det. (...) men at de andre også kan få reflektere og komme med innspill. Og jeg tror jo også dette samarbeidet med kritisk venn, det er en forpliktende samtale som du må gjennomføre. Og du må faktisk også kunne gi respons.

I: Det er jo en refleksjon i et lite fora, også har de jo også vært aktiv i et litt større fora.

R: Det er kanskje derfor dem har vært mer aktiv i det store fora enn dem bruker å være til vanlig, i og med at dem har vært med å gitt respons en-til-en.

I: Er det slik at du har hørt flere stemmer enn du gjør til vanlig?

R: Ja, altså engasjementet bruker ikke være spesielt stort, du hører bare noen få.

I: Men dette har engasjert alle?

R: Ja, jeg synes alle har, som jeg sa i sted så har jeg sett både på kroppsspråk og ansiktsuttrykk at dem har, hvertfall de fleste har vært med hele tida.

Hvis jeg vurderer erfaringene i dette konkrete FoU-samarbeidet i lys av skolens utviklingshistorikk, slik den er gjengitt i kapittel 2.2.3, så tolker jeg det i retning av et endret læringsforløp. I det følgende vil jeg gå mer detaljert inn på flere sider ved prosjektets innhold og form.

### **5.2.2 Innhold**

Teorier om læring på arbeidsplassen viser til at arbeidets innhold er av helt avgjørende betydning for hvor meningsfullt arbeidet er for den enkelte arbeidstaker (Jørgensen and Warring, 2002). I min kartlegging av lærernes tidligere erfaringer med utviklingsarbeid kom det frem hvor viktig meningsfylt innhold er for deres motivasjon. Det ble beskrevet

av både rektor og lærere at arbeidets innhold må være praksisnært og har relevans for jobben (se oppgavens kapittel 2.2.4). I følge Illeris (2003, 2012) er det to sentrale dimensjoner for individuell tilegnelse av læring, den innholdsmessige og den drivkraftsmessige. Begge nevnte dimensjoner er sentrale for tilegnelsen av læring.

Opplevelsen av meningsfullt innhold og ønske om å lære er sentrale betingelser for å vurdere lærernes individuelle læring i dette prosjektet. For å belyse erfaringer fra prosjektet empirisk velger jeg å trekke frem en uttalelse fra en av lærerinformantene:

Altså klasseledelse er jo et enormt begrep, og jeg er glad for at det heldigvis er tilbake igjen, for en stund så var det fare for at det ble kalt for gruppeledelse. Jeg mener klassen som begrep var i ferd med å bli oppløst og folk skulle flyte litt hit og dit i de forskjellige gruppene, ikke ha så typiske strukturer som en klasse gir. Så klasseledelse nå, sånn som vi ser det, er helt sentralt i forhold til det å fungere som lærer i forhold til en elev, fordi eleven befinner seg i en klasse. Slik at det å være en god klasseleder betyr jo også å ha god kontakt med hjemmet, det å kunne vurdere eleven korrekt i forhold til forutsetninger og i forhold til læreplanen. Og det betyr jo dette med omsorgsansvaret og i forhold til det samfunnsmandatet som skolen har. Så det er jo et enormt stort område. Jeg føler jo at vi har sett på, kanskje i all hovedsak denne gangen, sett på områder som har vært preget av at vi har fått tekniske hjelpemiddel som ei digital tavle inn i klasserommet, og at det har trigget et veldig fokus på akkurat det (...)

Tema klasseledelse var forhåndsbestemt, men sett bort fra det hadde lærerne ganske fritt handlingsrom for valg av innhold i sine personlige prosjekt. Dette frie handlingsrommet kommenterer også informantene, og det understrekes hvor meningsfullt det oppleves å få utvikle sin kompetanse i klasseledelse. Samtidig påpeker læreren hvor romslig en definisjon av klasseledelse kan være, og viser til at dette aktuelle prosjektet er preget av at skolen har fått digitale tavler i alle klasserom. Læreren reflekterer også over skolens samfunnsmandat, og viser dermed til hvordan det kan arbeides med utvikling i klasseledelse også ut fra et slik perspektiv.

Slik det fremkommer av skolens tidligere erfaringer med utviklingsarbeid har innholdet i arbeidet helt avgjørende betydning for lærernes motivasjon. Rammene i dette prosjektet har gitt lærerne stor frihet til å definere innhold ut fra sine individuelle behov for utvikling og læring. Gjennom observasjoner i fellesmøter har jeg fått et sterkt inntrykk av at dette har vært en suksessfaktor for lærernes læring i prosjektet, jmf. Illeris læringsteori. Det har vært stort oppmøte og mental tilstedeværelse, noe rektor også beskriver i sitat på side 62.

### 5.3 Organisatorisk, sosialt og kulturelt læringsmiljø

Det teknisk-organisatoriske element og det sosiale læringsmiljø i analysemodellen omhandler forhold som prosjektets arbeidsdeling, arbeidets innhold, arbeidets disposisjonsmuligheter, muligheten for å anvende kvalifikasjoner i arbeidet, muligheten for sosial interaksjon, tid og rom, og de sosiale- og kulturelle forhold som er med på å definere kulturer på arbeidsplassen (min oversettelse av Jørgensen and Warring, 2002). I denne delen av oppgaven vil jeg empirisk belyse utviklingsløpet i det konkrete prosjektet. Jeg vil forsøke å bygge videre på de erfaringer som har kommet til uttrykk i FoU-samarbeidet, og som jeg vurderer kan ha betydning for kompetanseutvikling og organisasjonslæring i prosjektet.

#### 5.3.1 Ledelse og organisering

I FoU-samarbeidet med skolen ble det tydelig at forskerteamet ønsket å prøve ut en *bottom-up* organisering av prosessen i prosjektet. En *bottom-up* prosess kan defineres som en ”nedenfra og opp” prosess, og representerer en motsetning til *top-down* eller ”ovenfra og ned” styrte prosesser (Jacobsen, 2012). Viktige prinsipper for en *bottom-up* prosess er brukermedvirkning ved involvering av hele organisasjonen. I tillegg er deltakernes læring og lederens rolle sentralt i en slik prosess. Frivillig deltakelse er en faktor som tidligere er nevnt. Forskerteamet hadde likevel lagt som et premiss at hvis skolen ønsket et samarbeid måtte alle forplikte seg til å delta. På den måten la teamet til rette for en involvering av hele organisasjonen.

Rektor har vært tilstede i alle møter, hennes rolle underveis kan karakteriseres som deltakende observatør. På spørsmål til rektor om hvordan hun har oppfattet sin rolle som leder i prosjektet svarte hun:

Jeg synes jo egentlig ikke at jeg har hatt noe sånn spesiell rolle. Jeg er jo mye mer styrende til vanlig enn jeg har måtte være. Fordi at til vanlig er det jo jeg som leder alt, og det har vært så deilig å bare kunne ønske velkommen til forskerteamet og kunne være med på den praktiske gjennomføringa (...)

Rektor opplevde på mange måter at hun kunne lene seg litt tilbake i en observatørrolle, og gi forskerteamet ansvaret for å lede prosessene i prosjektet. Dette uttrykte hun som positivt, til tross for at hun i intervjuet beskrev seg selv som en person som likte å være deltakende og bestemme og kontrollere litt. Det ble i hvertfall synlig at rektor fikk en annen rolle i dette FoU-samarbeidet.



Jeg undrer meg litt over utfordringer med ledelse og styring i prosesser som styres innenfra. For slik jeg forstår det hadde forskerteamet et motsatt syn på rektors rolle som leder i prosjektet:

Dem ville veldig gjerne ha oss tett på. Så det å forstå at du faktisk er utviklingsaktøren. Det er læreren, det er rektor og dere må drive dette selv. Og teamet er støttespillere.

I den grad jeg har forstått forskerteamets utsagn riktig, erfarer jeg at det er et sentralt moment i slike innenfra styrte prosesser å avklare roller i prosjektet. Leders rolle virker hemmende eller fremmende på deltakernes læring i innenfra styrte prosesser (Jacobsen, 2012). Materialet i dette prosjektet gir en begrenset mulighet til å vurdere rektors rolle som leder i prosjektet. Jeg kommer likevel tilbake til en mer overordnet drøfting av rektors rolle som leder i utviklingsarbeid, men da på et mer generelt grunnlag.

### **5.3.2 Erfaringsdeling og refleksjon**

Tidligere har jeg nevnt at prosjektet har vært strukturert etter en metodikk som har ansvarliggjort hver enkelt lærer til å formulere personlige utviklingsmål. Likevel er prosjektet også å anse som et fellesprosjekt hvor det i stor grad legges opp til læring i samspill med andre kollegaer. Både gjennom ukentlig refleksjonstid sammen med kritisk-venn, og erfaringsdeling i fellesmøter. Sosial interaksjon og samspill med andre er sentralt for læring (Illeris, 2003, 2012). I det teoretiske grunnlaget fremkommer det at mennesker lærer gjennom aktive konstruerende prosesser og hvor den innholdsmessige- og drivkraftsmessige dimensjonen må sees i sammenheng med den samspillsmessige dimensjonen. For å synliggjøre dette empirisk, velger jeg å innlede med to sitater fra lærerinformantene:

Jeg synes jo det er veldig greit å kunne dele erfaringer med folk som har akkurat samme rammevilkår. Vi har alle like klasserom, vi sitter ikke å sammenligner oss med noen som har åpen skoleløsning og kan ha 50 i et rom, for det gjør vi ofte når vi samarbeider med de andre skolene rundt omkring. Det blir liksom sånn på en måte at du kan få gode ideer i fra de andre som har samme arbeidsvilkår som deg selv og rammebetingelser.

((hopp i intervjuet))

Ja det siste synes jeg er et veldig bra poeng. (...)

Jeg synes dette har vært veldig greit. Jeg husker kanskje ikke helt hva som ble sagt i innledinga av dette prosjektet, om vi hadde noe, om forskerne her presenterte noe materialet om

klasseledelse i sin alminnelighet. Dem gjorde kanskje det? Men jeg sitter likevel ikke igjen med så voldsomt utbytte av det, men jeg tror jeg har hatt mest utbytte av denne kritisk-venn delen.

Begge disse to lærerinformantene sier noe om viktigheten av erfaringsdeling og refleksjon over utviklingsprosesser i samspill med øvrige kollegaer. For den ene av informantene blir kritisk-venn nevnt som den faktoren som har gitt mest læringsutbytte i prosjektet. I teorier om læring på arbeidsplassen vises det til at faktorer som styrer læring blant annet er muligheten til å reflektere over praksis, og dialog om mål, normer og verdier (se Marsik (1987) i Wahlgren, 2002).

Noe jeg ble oppmerksom på i sitatet over var informantens manglende hukommelse over selve teorigrunnlaget som de personlige prosjektene skal være fundamentert i. Informanten kunne ikke erindre at forskerteamet hadde presentert noe om klasseledelse innledningsvis. Det viste seg imidlertid å være forbigående, og etter påminnelse fra en av de andre informantene falt hukommelsen på plass igjen i løpet av intervjuet. Denne digresjonen synliggjør hvordan gruppeintervju kan være med på å konstruere og rekonstruere kunnskap i en slik setting. Det viktigste for meg i denne sammenhengen var å poengtere informantens opplevelse av læring i samspill med sine kollegaer.

En av forskerne understreker noe av læringsgevinsten ved erfaringsdeling som støtter opp om de erfaringene som har kommet til overflata i løpet av prosjektet:

Jeg hørte i hvertfall at dem bekreftet det Talis-undersøkelsen sier; at lærere i liten grad blir sett eller får vist frem sin egen praksis. For jeg hørte i erfaringsdelinga at dem opplevde det som veldig godt å få synliggjøre sin egen praksis. (...) Det tror jeg jo også var noe av det viktige som vi ønsket. (...)

Jeg hørte egentlig at folk ikke helt hadde tro på egen kompetanse! (...) Så det der med at lærere deler sin kunnskap med hverandre er helt genuint.

Som nevnt i casebeskrivelsen i kapittel 2 var prosjektet organisert slik at alle lærerne dannet par, og skulle fungere som kritiske venner for hverandre. Det var satt av 30 min hver uke til dette arbeidet. Tid, sted og struktur ble overlatt til lærerne selv å bestemme. Ut fra mine observasjoner var lærerne godt tilfreds med denne fleksibiliteten, men samtidig ble det også gitt uttrykk for at kritisk-venn tida kunne bli nedprioritert i perioder hvor daglige gjøremål tok overhånd. Likevel ble tida sammen med refleksjonspartneren tatt godt i mot og verdsatt som vel anvendt tid. Flere uttalte at de i

perioder hadde brukt langt over den halvtimen i uka som var satt av til refleksjon. Mange gav også uttrykk for at de fikk mye igjen for å dele tanker og erfaringer om sine egne prosjekter. På spørsmål om motivasjonen underveis i prosessen svarte en av informantene dette:

Jeg er blitt mer motivert. Og jeg fikk jobbe med en samarbeidspartner som kunne mer enn meg om den digitale tavla. Og som kunne inspirere med til å tørre å ta den i bruk. Og så viste det seg at hun som har parallellklassen hun har også det målet, og vi planlegger ganske tett. Så vi fikk det ned på ukeplanen, skrevet at den timen skal vi gjøre det med tavla og sånn, så det ble litt artig å prøve ut. Og så kunne vi snakke sammen om hvordan det fungerte, så jeg synes det var artig. Og ungene også har vært veldig med, og jeg jo for jeg har hatt andre trinn, at det er mange unger som kan mye. Dem kan mer enn jeg trodde dem kunne. Ja, så det har vært artig å prøve det ut, men jeg trenger jo mye mer øving på dette her, så det er nok noe jeg er nødt til å fortsette med.

Læreren trekker frem viktige momenter som empirisk bygger opp om læring som sosialt samspill innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme, hvor læringens konstruerende prosesser kommer til uttrykk, og både i samspill med andre lærere og sammen med elever.

På den litt større arenaen i fellesmøtene kom læringas relasjonelle dimensjon til syne ved at lærerne delte tips og bidro med gode innspill til hverandre. De var ivrige til å oppmuntre hverandre og anerkjente hverandres prosjekter. Rektor uttrykte at dette var litt uvanlig sammenlignet med øvrige utviklingsarbeid som skolen hadde jobbet med:

Jeg synes jo også dem har vært flink til å gi hverandre respons etterpå. Det at du faktisk kan sitte å fortelle at du har fått til noe og kan skryte litt av det arbeidet du har gjort – det er vi jo ikke vant til. Og det tror jeg dem alle har vokst på. Pluss at du har fått ideer hos de andre. Jeg tenker i forhold til annet PU-arbeid, det må være den der systematiske refleksjonen som også har vært positivt. Så vi kommer nok til å bruke denne metoden, hvis vi kan kalle det for en metode.

Eksemplet er tatt med for å synliggjøre hvordan det skolebaserte prosjektet har bidratt positivt til å endre skolens erfaring med utviklingsarbeid. Rektor opplever noe annet enn det hun tidligere har erfart. I tillegg skisserer hun en mulig endring av praksis, ved å benytte refleksjon mer systematisk i læringssammenheng. En av forskerne delte også noen tanker om akkurat viktigheten av at refleksjon og erfaringsdeling:

(...) Men hvor entusiastisk dem var og den der responsen de fikk av sine kollegaer. Slik at jeg tror at det bidro til at dem kunne åpne opp og at dem tør å snakke om ting som ikke er så lett å snakke om. For lærere er veldig god å si at, ja vi samarbeider godt. Men hva er det dem samarbeider om, jo dem samarbeider om administrative ting. Mens det som går dypere det tør man kanskje ikke å snakke så mye om.

Forskeren understreker viktigheten av at refleksjon og erfaringsdeling blir knyttet til et konkret innhold i arbeid med kompetanseutvikling. Ut fra mine erfaringer med skolekultur mener jeg beskrivelsen som gjengis i sitatet er treffende for hvordan mye av samarbeidet mellom lærere kan arte seg. I en lærers hektiske hverdag handler samarbeid ofte om administrasjon og logistikk for å tilrettelegge for elevenes læring. Dermed kan lærerne risikere at refleksjon og erfaringsdeling heller ender opp som en samlebetegnelse for samarbeid som rommer deres behov for alt annet enn målrettet pedagogisk refleksjon.

Mitt inntrykk underveis i prosjektet var at denne organiseringa med ukentlig refleksjonstid var en ny måte å arbeide på for lærerne ved skolen. I praksis fungerte metoden positivt for utviklinga i de personlige prosjektene. Som jeg innledet med å si, var noe av målet til forskerteamet nettopp det å presentere en metodikk for kompetanseutvikling som kunne fungere uten nødvendig ekstern hjelp.

### **5.3.3 Tid og rom**

Tid er gjerne en faktor som dukker opp på alle arenaer i moderne tid, også i skolen.

På spørsmål til lærerne om hva som har vært den største utfordringa underveis i prosjektet svarer de ganske så enstemmig at det har vært tid:

L 1: Jeg tror den største utfordringa er tida. For vi har stått litt fritt til når vi skulle møte vår kritiske venn. Og den jeg har samarbeidet med, vi har virket like motivert tror jeg, og prøvd å rydde tid. Men det blir litt sånn at vi springer til det møtet og så prater vi i et kvarter hver, for det er det vi har hatt til rådighet. Et kvarter hver, her uke ja. Og det er klart, å få tankene med seg og klare å huske, hva var det nå egentlig jeg skulle huske å ta opp denne gangen og spørre om. Altså det blir ikke så mye refleksjon som man kunne ønske seg i et sånt personlig utviklingsarbeid, det blir litt sånn i hurten og sturten. Så det synes jeg har vært den største utfordringa, tida.

I: Er dere andre enige i det?

L 2: Ja, og i løpet av denne tida har vi jo hatt utviklingssamtaler. Og det tar jo mye av våres tid altså, så i den perioden var det veldig vanskelig å få til å møtes. For da hadde vi jo samtaler med foreldre og unger. Så jeg var glad at det varte så lenge som det gjorde.

L 3: Jeg har hatt en kritisk venn som har vært mye ute av huset. Og da er det umulig å få til møter. Så det har vært veldig lite kritisk-venn møter i en periode, over lang tid, faktisk siste halvdel av prosjektet. Sånn at det burde kanskje være sånn at vi var tre i lag, sånn at det hele tiden var to som kunne møtes i hvertfall.

L 4: Jeg er enig i at det er lite tid. Men samtidig så synes jeg det er greit at vi har kunne velge selv om vi har ville ta møtene på tirsdagene eller onsdagene. For den timen på onsdag kl.1430-1530 er jo reservert til utviklingsarbeid, og når det også ble åpnet for det i kontortida på tirsdag så synes jeg det har vært bra. Men når det er sagt, så synes jeg vi har vært ganske disiplinert og brukt den tida, og sprunget til møtene. Men det tror jeg også skyldes at vi begge så at vi tjente på det å bruke tida på denne måten.

Sitatene har jeg valgt å ta med i sin helhet for å illustrere litt av den opplevelsen lærerne sitter med når det snakkes om tidsbruk. Av alle oppgaver som en lærer har i løpet av en arbeidsuke utgjør den organiserte tida til utviklingsarbeid en forholdsvis liten del.

Rektor disponerer fem timer i uka av lærernes totale arbeidstid. Hun forklarer at ledelsen har valgt å bruke den totale tida til et møte med felles informasjon, et møte hvor teamene samarbeider om sine ting og et møtepunkt for utviklingsarbeid. I en hverdag hvor det omtrent aldri er tid nok, handler det i stor grad om å ta i bruk den tida man faktisk har. Det understreket også en av forskerne da tid kom opp som et diskusjonstema underveis i et av møtene. På en meget elegant måte ble lærernes behov for tid anerkjent, og samtidig ble det understreket viktigheten av å se mulighetene som ligger i den tida som er satt av til arbeidet.

Tid må også sees på i en større kontekst enn bare dette ene utviklingsprosjektet. For å kunne vurdere den enkelte lærers totale belastning må summen av alt arbeids tas med. Og i det store bildet er dette personlige prosjektet bare en liten del av alt det lærerne har hatt å gjøre i løpet av semesteret. Her kunne jeg kommet med en lang liste med arbeidsoppgaver, ansvarsområder og andre gjøremål, men unnlater å gjøre det da det ville blitt en ufullstendig dokumentasjon. Samtidig er det er ikke summen av oppgaver, ansvarsområder eller gjøremål som kan avgjøre hvilken belastning hver enkelt lærer har i sin jobb. Det er den enkeltes opplevelse av belastning. Og på dette området vil enhver lærer ha ulik opplevelse til tross for nokså lik stillingsinstruks eller sammenfall i arbeidsoppgaver. Det henger også sammen med hvordan hver enkelt lærer tolker innholdet skolens mandat og sin utøvelse av lærerrollen. Opplevelsen av belastning i arbeidet alltid vil utgjøre en variabel helt ned på individnivå, og på den måten velger jeg å definere tid som en kompleks variabel. Jeg vil komme tilbake til dette når jeg drøfter interessekonflikter som har kommet til syne i prosjektet.

#### ***5.3.4 Utviklingsarbeid som interessekonflikt***

Som jeg har vært inne på tidligere er kultur for læring initiert i mange av planene som skolen driver sin virksomhet i henhold til. Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*, viser til forskning som er med på å hemme og fremme kulturen for læring ved den enkelte skole. I meldinga hevdes det at man i skolen tradisjonelt forbinder kompetanseutvikling med noe man "får" eller "gir", snarere enn læring som er integrert i det daglige arbeidet (s.28). I universitetsskolekonseptet er noe av forutsetningene at

partnerskolene skal være spydspisser i arbeidet med å styrke og bedre integrering av praksis i lærerutdanninga. Dette innebærer at skolenes lokale praksis bør fremstå som ledende i arbeidet med organisasjonslæring og kompetanseutvikling, ikke bare etter formaliserte kvalifikasjonskrav. På hvilken måte har dette FoU-samarbeidet vært med på å skape en interesse for utviklingsarbeid hos lærerne ved skolen?

Ut fra tidligere erfaringer med utviklingsarbeid uttalte en av informantene dette i intervjuet:

Ja, jeg synes også det er interessant med utviklingsarbeid, for jeg liker å utvikle meg selv som lærer og prøve ut nye ting. Det har jeg alltid likt å gjøre. Men vi har jo en hektisk hverdag, så sånt utviklingsarbeid det kommer jo som noe ekstra som du skal gjøre. Og det blir jo litt press for å få gjort dette her (...)

En av de andre informantene sa følgende:

(...) Så det er ofte sånn at utviklingsarbeid det blir noe i tillegg til det som du er mest opptatt av. Da griper det deg ikke, du blir ikke veldig motivert. Men det har jo hendt at det har vært motiverende og engasjerende, også slik jeg føler at det siste prosjektet har vært.

Ved å lytte til informantenes erfaringer fikk jeg et inntrykk av at utviklingsarbeid ved skolen ikke oppleves som en integrert del av lærernes daglige arbeid. Utviklingsarbeidet blir definert som noe som konkurrerer om deres tid, og utgjør en belastning i tillegg til øvrig arbeid. Innenfor teorier om organisasjonslæring og læringskultur harmonerer disse uttalelsene med Wadels (2008) teorier om det som kalles læringsmessig engasjement. På en arbeidsplass kan det være gode og mindre gode muligheter for læring. Læringskulturen må vurderes ut i fra om disse mulighetene utnyttes eller ikke. Det læringsmessige engasjement påvirkes av hva den enkelte lærer opplever som meningsfullt og motiverende (jmf. også Illeris, 2012). Kulturen har derfor en avgjørende rolle i forhold til hvordan mulighetene for læring utnyttes i utviklingsarbeid ved skolen.

Som tidligere nevnt hadde forskerteamet to intensjoner i FoU-samarbeidet med skolen. Det ene var å prøve ut det tidligere beskrevne kartleggingsverktøyet for lærernes kompetanse som klasseledere. Det andre var å bidra med en modell hvor skolen selv kunne jobbe med skoleutvikling som en integrert del av sin daglige praksis. Forskerne understreket viktigheten av at lærerne og skolen selv tar tilbake egen styring og ikke gjør seg avhengig av eksperter som skal komme utenfra og inn i skolen:

Idealtilstanden er jo at skolene skal klare å utvikle seg selv, altså jobbe selv med sin egen utvikling. Ikke hele tiden skal ha noen utenfra som skal komme inn å slukke brannen. Dem kan godt få støtte og velge seg eksterne samarbeidspartnere, alle har behov for det. Men det er skolene som skal drive samarbeidet, før har dem ventet på kommunen og universitet og høyskole skal komme å ha kurs sånn og sette i gang med utviklingsarbeider. Men det er jo på en måte metodikken, at dem skal få det inn under huden. Sånn at det ruller og går. (...)

I yrker som krever høy utdanning er det som regel større muligheter for å bruke og videreutvikle sine kvalifikasjoner enn i yrker som ikke stiller de samme krav til faglighet (Jørgensen and Warring, 2002). Teoretisk sett burde lærere ha gode forutsetninger for selv å ta ansvar for utvikling på egen arbeidsplass. I følge Røvik (2007) translasjonsteori kan organisasjoner definere ideer og oppskrifter til bruk innenfor sin sosiale konstruksjon. I praksis vil det si å oversette innholdet i styringsdokumenter slik at det gir mening innenfor skolens lokale kontekst. Det forutsetter at noen i organisasjonen har kompetanse til å oversette disse styringsdokumentene. I dette prosjektet har forskerteamet forsøkt å gi lærerne muligheten til å oversette Martins teorier om klasseledelse.

### ***5.3.5 Lærerrollen og skolen som lærende organisasjon***

Den siste reformen har utvidet lærerrollen fra tidligere å ha hovedfokus på arbeid med elevene, til nå å ha et økt ansvar for skolens samlede oppgaver. Forskerteamet oppfordret lærerne til å se prosjektets innhold i en utvidet kontekst, gjøreperspektivet, mandatperspektivet og utviklingsperspektivet, jmf. kapittel 2.5.2 (s.23). Hvis jeg vurderer lærernes fordeling av valgte mål med bakgrunn i disse tre perspektiver, finner jeg en stor overvekt på det første nivået. Utviklingsområdene som lærerne hadde valgt i prosjektet hadde et stort fokus på metodevariasjon i undervisning.

Hvis jeg forstår Ogdens (2012a) skarpe kritikk av skolens riktige, ut fra et perspektiv hvor skolens beskyldes for manglende bruk av forskning og institusjonell fornying, kan lærernes valg av utviklingsområder forstås som noe tradisjonelle. Dette begrunner jeg i stort fokus på didaktiske forhold ut fra et gjøreperspektiv. I mitt datamateriale ser jeg bare tre lærere som har valgt å ha fokus på læreren som tilrettelegger for elevenes læring med bakgrunn i relasjonelle faktorer ved læringsmiljøet, jmf. Martin (2010) (nærmere beskrevet i oppgavens kap.5.5). Samtidig vil jeg understreke at didaktiske forhold inngår som en del av Martins teorigrunnlag for klasseledelse, og må i dette aktuelle prosjektet betraktes som en del av den teoretiske rammen for innholdet. Prosjektet

illustrerer dermed en kobling mellom erfaringslæring og forskning, og lærernes valg av mål kan ut fra et slikt perspektiv forsvares pedagogisk.

I følge Damsgaard (2010) vil stort fokus på didaktiske forhold ved undervisning fremstår som tradisjonelle valg, ut fra et perspektiv om lærerne som undervisere av elevene. Ut fra forskerteamets utvidede perspektiv i tolkning av lærerrollen, jmf. lærerens økende ansvar for skolens utvikling og samlede oppgaver, undrer jeg meg over at så få lærerne ikke hadde fokus på relasjonelle forhold ved læringsmiljøet.

Det konkrete prosjektet i klasseledelse har likevel vært med på å sette i gang refleksjoner hos lærerne rundt begrepet organisasjonslæring. Et utvidet perspektiv for å reflektere over mandatet lærerne har som klasseledere, inneholder også tanker om lærerrollen og skoleutvikling i et større perspektiv. Forskerteamets hadde en intensjon om å skape en økt interesse for skoleutvikling som en integrert del av lærernes arbeid. Jeg har valg å ta med noen sitater fra lærerinformantene som sier noe om utfordringen ved definisjonen av lærerrollen:

L 4: Det er helt sikkert et tema som vi burde være, ha sikrere kunnskap om. Hva er instruks for lærerne, hva er ditt mandat og hvor finner du det. Det kan godt være at jeg bare svarer bambus hvis jeg hadde skulle svart tydelig på det. Og nå på det der lærerprofesjons-etikk, eller profesjonsetikk. Tja, det er et nyutviklet område så vi er jo kommet altfor kort med utviklinga av det. Så vi har jo mange synspunkter, men jeg vet ikke om vi har en entydig forståelse av hva er lærerrollen.

L 3: Det var litt det jeg så i sted at det er veldig mange som sier hvordan de praktiserer det, men det er ikke så mange som sier til meg at sånn er det, det sier regelen! Nei, det er mer som at vi bruker å gjøre det sånn og sånn. Det er bare uformelle diskusjoner, det har aldri vært oppe formelt siden jeg begynte.

L 1 og L 2: Nei

((hopp i intervjuet))

(...) Men det er likevel noe man føler seg usikker på, og det er nå sånn som med internett og sosiale media. Er det vårt ansvar (...) Altså kanskje ligger dette utenfor for den tida elevene er på skolen, men det har betydning for den tida de er på skolen. Men er det da vårt problem? Hva gjør vi? Lærerrollen er ikke fiks ferdig, den vil jo endres.

Uttalelsene kan gi uttrykk for at det eksisterer en usikkerhet over hvilket innhold som skal defineres inn i lærerrollen, og spesielt når det ligger i en gråsoner i forhold til ting som skjer mellom elevene på fritida og som får betydning for det som skjer i klasserommet. Jeg undrer meg over om noe av denne usikkerheten også har blitt projisert over på lærerne i tidligere arbeid med skoleutvikling, derav negative



opplevelser med utviklingsarbeid. I så tilfelle kan det svekke muligheten for læring, og defineres som en del av deltakernes forutsetninger for FoU-samarbeidet.

En usikkerhet i definisjonen av lærerrollen kan ha påvirket lærenes valg av utviklingsområde og sees ut fra Hargreaves (1996) perspektiver om profesjonalisering og intensivering (se oppgaven s. 40). Argumenter for profesjonaliseringstenen vektlegger en utvidet lærerrolle som positivt, med delegering av lederansvar og involvering i skoleutviklingsprosesser. Et motsatt argument peker på at lærerrollen blir intensivert, rutinepreget og ufagliggjort og at lærerne i praksis fratras sin autonomi (Hargreaves, 1996). Jeg opplever at skolens utviklingshistorikk er preget av kjennetegn som beskriver en intensivert lærerrolle.

Mitt forsøk på å belyse noen forhold rundt lærernes usikre forståelse av lærerrollen henger også sammen med skolens mulige potensiale for utvikling av sin læringskultur. Forskerteamet har forsøkt å skape en nysgjerrighet for forskning, som kan bidra til en utviklingsorientert praksis fundamentert i kulturen. Kanskje har teamet klart å sette i gang noen endringstanker hos lærerne. En av informantene reflekterer rundt det å utnytte handlingsrommet på egen skole. Jeg har valgt å ta med hele sitatet, da det gir noen rammer for innholdet:

Her på skolen er vi ofte knyttet til de nære ting, altså ukeplanen som skal lages for neste uke, utfordringer som har vært i klassen, kontakt med foreldre og sånne ting. Slik at arbeidsdagen blir veldig gjerne brukt til det. Men samtidig så skal vi jo være pedagogiske, vi burde jo være de som var de beste målbærerne av hva som var sentralt innenfor pedagogikk og elevutvikling og barneoppdragelse. Vi burde jo vært tydelige i avisa og vi burde jo vært veldig godt kjent med hva kommunen sine mål, fylkeskommunen sitt mål, regjeringa eller det norske samfunnet sitt mål med skolen. Alle engasjerer seg, eller masse folk engasjerer seg i skole, men vi lærere, i hvertfall selv har jeg ikke bidratt med et eneste leserinnlegg i avisen opp gjennom tiden. Så vi er kanskje, vi er litt redd for å stikke oss frem, men vi er alminnelig hardtarbeidende i det vi gjør og føler at utfordringa av og til er større enn det vi har hode og kapasitet til. Men selv om det er sagt at man kan føle seg litt matret i forhold til data og sentrale papirer på hvordan vi skal utvikle oss, så tror jeg det er bra at det blir stilt noen sånn forventninger til oss. Hvis ingen brydde seg 'det spøtt' om hva vi gjorde, eller gav oss noen føringer, skolen har jo et tydelig samfunnsmandat, noe vi skal bidra med eller bidra til. Så vi må jo bare akseptere at det er en kommunal ledelse som sier at innovasjon, klassemiljø og vurdering skal være sentralt. Men vi må bare forsøke å si at ok, det er dette som er sentralt og så må vi bare gå inn å finne ut hvordan skal vi gripe det an hos oss. Så vi må akseptere at vi har en ledelse, og det gjør vi, men vi selv har kanskje ikke bidratt godt nok til å se hvordan kan vi ta disse tre stikkordene og gjøre det til våres eget. For jeg misliker så sterkt å komme i en sånn offerrolle, og føle at alt blir satt ned på oss og vi får det ikke til eller irriterer oss bare. Jeg har mer lyst til å være i støtet, til å ta min egen vei, men samtidig ikke være bajas. Jeg vil forholde meg til det som er målsetningen.

Jeg tolker uttalelsen som et ønske om å utvikle en mer lærende kultur på egen arbeidsplass. Informanten uttrykker et behov for endring i kulturen slik at lærerne kan komme i posisjon til jobbe med annet enn bare de daglige gjøremål. I forbindelse med

det tidligere omtalte arbeidet med kommunal kvalitetsplan sier informanten: *”Så må vi bare gå inn å finne ut hvordan vi skal gripe det an hos oss (...) selv har vi kanskje ikke bidratt godt nok til å se hvordan vi kan ta disse tre stikkordene og gjøre det til våres eget.”*

Mitt poeng er å synliggjøre empirisk at prosjektet kan ha motivert lærerne til nytenkning når det gjelder utviklingsarbeid. Jeg mener ikke dermed å si at det ikke foregår læring i daglige oppgaver i møte med elever og kollegaer, for det gjør det i aller høyeste grad. Dette handler mer om en overordnet forståelse av hvordan også tanker om utvikling kan integreres i kulturen, i motsetning til å være arbeid som konkurrerer om lærernes tid og oppleves som en interessekonflikt.

I lys av teorier som prøver å sette ord på kulturelle forhold ved arbeidsplassen viser både Hargreaves (1996) og Wadel (2008) til at kulturen er en premissleverandør for læring på arbeidsplassen. I endringsarbeid er det viktig å kartlegge læringskulturen. Forskerteamet gjorde en kartlegging av skolens organisatoriske preg. Resultatet viste at skolen havnet i skjæringspunktet mellom den idestyrt og den teamstyrte skolen (se oppgavens kapittel 2.5.2). En idestyrt organisasjon preges av å ha en noe løs struktur, og ideene slår sjelden rot før de avløses av nye ideer. Den teamstyrte skolen ble drevet frem av arbeid organisert i skolens organisering av team. Kartlegginga gav skolen en tilbakemelding på organisasjonens kapasitet til å drive skoleutvikling. I prosjektet ble det ikke jobbet videre med dette arbeidet utover det faglige påfyllet fra forskerteamet i teorier om skoleutvikling. Resultatet av kartlegginga var ment som ei bevisstgjøring av skolens her-og-nå status, og ble overlatt til rektor og lærere å jobbe videre med på egenhånd.

Hargreaves (1996) mener at kulturen utgjør ei begrensning for læring i yrket. For å oppsummere det jeg har prøvd å belyse i dette kapitlet, skal jeg forsøke å gjøre ei vurdering skolens kultur for læring. Et utgangspunkt for å forstå kulturen er å se på hva lærerne har forankret av læringskultur i utdanning. I følge Hargreaves (1996) kategorisering av ulike skolekulturer, er det kategoriene som beskriver samarbeidskultur og påtvunget kollegialitet, som best kan sammenlignes med de erfaringer skolen har beskrevet. Samarbeidskulturen preges av spontanitet, frivillighet og utvikling, i motsetning til påtvunget kollegialitet som preges av administrativ regulering, implementering og obligatorisk deltakelse (se oppgaven s. 41). Slik jeg tolker

beskrivelser og observasjoner jeg har av kulturen ved skolen kan den defineres innenfor kategorien av påtvunget kollegialitet, som er en følge av organisasjonsstrukturen i de fleste skoler. Likevel er det viktig å bruke disse kategoriene som et utgangspunkt for endring. En annen måte å vurdere kulturen ved skolen er å sammenligne med Damsgaards tolkning av Overland gjennom beskrivelsene av harmonikultur og læringskultur på s.39 i oppgaven (se Overland i Damsgaard, 2010). Harmonikulturer kjennetegnes av en tradisjonell måte å drive skole på ,og en her-og-nå orientering, mens læringskulturer er mer bevisst på skoleutvikling som felles anliggende og hvor medbestemmelse står sentralt.

Avslutningsvis vurderer jeg det slik at FoU-samarbeidet har gitt skolen en modell for å jobbe videre med utvikling for eventuelle endringer av kulturen mot en mer lærende kultur.

#### **5.4 Forskerteamets rolle i prosjektet**

En viktig faktor som skiller dette skolebaserte kompetanseutviklingsprosjektet fra tradisjonelle utviklingsarbeid er blant annet forskerteamets rolle som eksterne samarbeidspartnere. I Jørgensen og Warrings (2002) modell for læring på arbeidsplassen inngår forskerteamet som en del av det organisatoriske læringsmiljø. Som nevnt innledningsvis i kapittelet anser jeg denne relasjonen som så sentral i forhold til å belyse min problemstilling, at jeg har valgt å løfte det frem i det følgende kapittel. Jeg vil forsøke å belyse delproblemstilling 3, ved å vurdere noen av erfaringene i prosjektet opp mot forskerteamets ambisjoner om kompetanseutvikling og organisasjonslæring i FoU-samarbeidet.

##### ***5.4.1 Partnerskap og relasjon***

En ekstra dimensjonen i dette utviklingsprosjektet er at skolen har hatt forskere fra universitetet inne som eksterne samarbeidspartnere. I oppgavens kapittel 2.4 (s.17) ble Pilot i Nord og universitetsskolekonseptet nærmere omtalt som en viktig ramme for FoU-samarbeidet. Partnerskapet medfører en samarbeidsrelasjon mellom skolen og forskerteamet. I dette utviklingsprosjektet har lærerne måttet forholde seg til to samarbeidsrelasjoner, de interne relasjoner mellom kollegaer og den eksterne relasjonen med forskerteamet. For min studie har interessen knyttet seg til hvilken betydning de ulike relasjonene har for lærernes læring i prosjektet. Fra forskerteamet har jeg valgt å ta

med et sitat som sier noe om merverdien av den type partnerskap som skole og forskerteam inngår i:

For meg er jo dette, denne type partnerskap har et stort potensialet i å få på en måte aktivert den erfaringsbaserte kunnskapen i møtet med den enorme kunnskapsproduksjonen som også er innenfor forskningens verden. Så jeg har jo veldig stor tro på denne type kunnskapsmåter. Og jeg tror at det kan bidra til at vi får en mer profesjonell skole. Så for meg er det fremtida. (...)

Samtidig er det ikke gitt at et samarbeid med en ekstern partner fungerer positivt for læring. Stikkordet her er relasjonen. Ut fra erfaringene og uttalelsene jeg har registrert, fikk skole og forskerteam en god relasjon bygd på gjensidig tillitt til hverandre. En av lærerinformantene uttalte at det virket som om forskerteamet var takknemlige for å lov til å komme på møtene og høre historiene:

Ja, jeg synes jo dem virker takknemlig for at dem får lov å komme hit, og at dem setter pris på å høre de historiene vi forteller når vi sitter rundt bordet.

Lærerinformantens inntrykk bekreftes også fra en av forskerne:

(...) Så jeg var jo råimponert over presentasjonene av prosjektene, som virkelig gikk lærerne nært på klingen i forhold til en del ting. Det at lærerne åpnet døra og presenterte for hverandre, men også for oss, det synes jeg var ei veldig ok tillitserklæring.

Sett i lys av tidligere erfaringer med utviklingsarbeid kan det virke som at relasjonen til forskerteamet har virket fremmede for læring i dette prosjektet. Rektor opplever noe av det samme:

Og jeg tror slik som jeg ser uttrykkene og kroppsspråket til lærerne der, så tror jeg jo dem har vært kjempefornøyd.

En av lærerinformantene kommer med ønske til teamet:

(...) men jeg kunne godt ha tenkt meg til at vi hadde hatt et slags oppsummeringsforedrag hvor man sa noe om klasseledelse i sin alminnelighet og utvikling og utfordringer videre fremover, og at forskerteamet kunne bidratt litt med den kunnskapen de har (...) fordi det burde vel kanskje være det mest sentrale området innenfor lærerutdanninga. Jeg tror det.

Jeg tolker informantens uttalelse i to retninger. Først av alt bekrefter sitatet forskerteamets legitimitet, de har erfaring med å jobbe i feltet og lærerne ved skolen verdsetter deres kompetanse. På den andre siden tolker jeg uttalelsen som et ønske om mer målstyring innenfor det store området som dekkes i Martins teorigrunnlag. Som læreren sier burde kanskje klasseledelse i sin alminnelighet og utfordringer videre oppsummeres i et foredrag. Det siste kan også sees i sammenheng med den tradisjonelle opplevelsen av kompetanseutvikling som noe man gir eller får, jmf. sitat fra stortingsmelding nr. 30 (s.69 i oppgaven).

#### **5.4.2 Myndiggjøring**

Forskerteamet uttalte i intervju at de hadde noen helt klare momenter som de mente var viktig for at et slikt prosjekt skulle bli vellykket. Blant annet å gi rom for *alle* prosjekter innenfor rammen av god klasseledelse, jamfør teoretiske prinsipper i en innenfra styrt prosess (Jacobsen, 2012). Underveis har forskerteamet vist en særegen evne til å anerkjenne lærernes kompetanse. De har klart å løfte frem lærernes erfaringsbaserte kompetanse som verdifull, og understreket at lærerne selv er eksperter på det som skjer i klasserommet. Det kan se ut som at denne anerkjennelsen har vært viktig for å motivere lærerne til egen utvikling. Resultatet ble lærere med positiv innstilling og tro på egne prosjekter. På spørsmål til forskerteamet om hva de trodde kunne være årsak til dette, svarte en av dem:

Vet du hva, det tror jeg rett og slett er, jeg bruker ordet empowerment, altså at dem har følt seg myndiggjort i det, jeg tror faktisk det er det det handler om. Hvis du føler på en måte at du har tillit og at noen har tro på deg og at du betyr noen ting. Og du får rammebetingelser til å jobbe med et sånt utgangspunkt, så vokser folk til himmels. (...) Og så er det noen ting med å bli sett og bli anerkjent, så det er banalt enkle ting. Men det er utrolig viktig, og kanskje særlig i tid der du sånn utenfra sett, altså lærere er for dårlig og dem må kompetanseutvikles i alle mulige retninger. Og så kommer noen inn og sier, vet du hva dere kan! Det har noe med tidsbildet også, som på mange måter, dem mener det sikkert vel, men dem metakommuniserer jo at lærere er for dårlig.

Empowerment er et begrep som forskerne bruker for å beskrive det jeg har observert som en særegen måte å anerkjenne lærernes kompetanse på. Det uttrykkes fra forskeren at det er helt banale ting som faktisk har betydning for den læring som det tilrettelegges for i prosjektet, nemlig at lærerne blir sett og anerkjent. Denne myndiggjøringa av lærernes erfaringsbaserte kompetanse opplevde jeg var en viktig faktor for læringa i prosjektet. Teori om læring på arbeidsplassen viser til at indre motivasjon basert på autonomi og handlefrihet er en viktig faktor for læring (se Marsik (1987) i Wahlgren, 2002).

Opplevelsen av anerkjennelse bekreftes av en lærerinformant:

(...) at dem bruker av sin tid til å sitte her å lytte til. Og det at dem har lyttet til alle praksisfortellingene, det synes jeg også er en anerkjennelse av alle.

I sitatet fra forskeren henvises det samtidig til det som skjer i en litt utvidet kontekst, som jeg også vil drøfte nærmere seinere i oppgaven. Myndighetene understreker hvor viktig læreren er for utvikling av skolen for å fremme elevenes læring. Likevel er vi vitne til mer og mer sentralstyring av skolene. Denne undergravinga av den autonome lærer, fremstår som et stort paradoks i samfunns- og profesjonaliseringsdebatten. Samtidig sparker det tilbake til lærerne som yrkesgruppe, og oppfordrer til å ta i bruk det handlingsrommet som eksisterer lokalt på den enkelte skole. Det opplever jeg at forskerteamet i stor grad bidro til i sine presentasjoner av nyere skoleforskning. Teamet oppfordret lærerne til i større grad forholde seg til kunnskap og forskning, og utvikle seg i takt med det som ligger i deres samfunnsmandat som utøvende lærer (se oppgavens kapittel 2.5.2).

#### **5.4.3 Et undrende blikk på FoU-samarbeidet mellom skole og universitet**

Et perspektiv i min observasjon har vært undring, jmf. kapittel 4.4.1 (s. 49). I det følgende vil jeg formidle noen av mine undringer over utviklingsløpet i FoU-samarbeidet.

Forskerteamets to mål med prosjektet var å bidra til utvikling av lærernes kompetanse i klasseledelse og integrere en modell for arbeid med skoleutvikling integrert i organisasjonen. Organisatorisk har prosjektet vært gjennomført som en *bottom-up* prosess. Teamet hadde noen helt klare momenter som de mente var viktige for at et slikt prosjekt skulle bli vellykket, blant annet stram struktur og rom for alle prosjekter innenfor rammen av god klasseledelse.

Et moment for å forstå lærernes valg av mål er å se mer nyansert på organiseringa av prosjektet. *Bottom-up* prosessen bidro positivt til at lærerne fritt kunne formulere egne mål og utvikle seg på et område som de selv opplevde som nyttig i hverdagen. Sett i lys av teorier om voksnes læring gir det motivasjon og bidrar til læring og utvikling (Illeris, 2003, 2012). Lærerne har opplevd dette som en positiv læringsprosess, og de har uttrykt

tilfredshet både med prosjektets organisering og innhold. De har også gitt uttrykk for læring og kompetanseutvikling underveis.

Det jeg likevel stiller meg litt undrende til er frihetsgraden i formulering av mål. Min opplevelse er at de teoretiske rammene for innholdet av god klasseledelse skled litt ut i overgangen mellom lærernes kartlegging av egen klasseledelse og til formulering av utviklingsmål. I lys av dette vil prosesser som styres innenfra begrense muligheten for skolens utvikling av målrettet kompetanse. Prosessen kan på den måten bidra til ei forskyvning av prosjektets innhold og lærernes læring. For å illustrere min tolkning har jeg valgt å ta med et sitat fra mine egne refleksjonsnotater. Notatene er gjort etter første fellesmøte og hentet fra min egen logg:

Sånn umiddelbart undrer jeg meg over om alle lærerne har skjønnet at det er dem selv som er i fokus i forhold til endring i sine prosjekter. Jeg har så langt opplevd stor variasjon i presentasjonene. Jeg ser at det er noe usikkerhet rundt det med målformuleringer. Mange har stort fokus på tiltakssida. Kanskje forutsetter forskergruppa og rektor at dette er noe alle i personalgruppa kan? Er det tilfelle for denne gruppa lærere? Jeg undrer meg over kulturen ved skolen - er kulturen hemmende eller fremmende for skoleutvikling?

En *bottom-up* prosess fordrer brukermedvirkning og har fokus på deltakernes læring (Jacobsen, 2012). En annen viktig faktor i en slik prosess er lederens rolle. I dette prosjektet har rektor hatt en observerende rolle i følge henne selv. I tillegg har forskerteamet gjort oppmerksom på at teamet er kun støttespillere, og at det er rektor og lærerne selv som er utviklingsaktører.

I denne frie prosessen erfarer jeg at mange lærere har hatt stort fokus på didaktiske forhold ved klasseledelse, og i mindre grad fokusert på de relasjonelle forbindelser mellom klasseledelse og læringsmiljø. Prosessen har kanskje vært med på å dra fokuset bort fra de teorier som ble introdusert om klasseledelse, og over til å dekke et metodisk kompetansebehov i bruk av digital tavle. Ut fra et slikt perspektiv kan en noe diffus målstyring i *bottom-up* prosessen ha ført til at behovet for kompetanse i bruk av digital tavle, har overstyrt noe av det relasjonelle innholdet i klasseledelse, hvis Martins (2010) teoretiske ide er å forebygge frykt og læringshemmende atferd hos elevene. Samtidig kan Martins teorier sees på som universelle i den grad at de kan virke dekkende for alle sider ved klasseledelse, også didaktiske forhold.

På spørsmål til rektor om hvilket råd hun ville gitt til forskerteamet på veien videre med utvikling av modellen svarer hun:

(...) Altså at dem på en måte foreleste litt om det å lage seg mål. Altså komme med teoretiske innspill på det. Og kanskje enda mer ”hva er klasseledelse,” hva er det vi ønsker utviklingsmål under. Men jeg synes jo dem har vært flott. Det har vært seriøst og man har følt seg prioritert, jeg vet jo dem er opptatt. Vi er gjerne med på mer.

Manglende kunnskap i å formulere gode mål kan kanskje vært en annen faktor for å forstå lærernes prioriteringer. For å synliggjøre de nevnte erfaringene ytterligere velger jeg å ta med en litt lengre uttalelse fra en av forskerne i teamet. I dette sitatet beskrives den frie prosessen med målformuleringer, og forskerens refleksjoner over prosessforløpet:

Jeg har jo vært sånn forvirret underveis, ut fra mitt ståsted, for det var klasseledelse vi jobbet med og så synes jeg det er blitt borte underveis i de ulike delene av prosjektet (...) Og årsaken til det tror jeg var at vi slapp lærerne litt løs i forhold til målformuleringer, tillot dem å gripe tak i det dem stod midt opp i og var litt frustrert over, og trengte litt sånn hjelp fra andre og ”go” for å utvikle seg selv, altså at dem fikk sine personlige prosjekter. (...)

For jeg synes, når jeg sitter å tenker på det underveis, så synes jeg dette var litt av det geniale som skjedde, at dem faktisk fikk lov til å utvikle sine personlige prosjekter. Og så når jeg ser på innramminga av dette så sier rektor at dette er prosjekt på klasseledelse, og det rapporteres inn til skoleeier som et prosjekt på klasseledelse. Og så jobber jo vi med dette litt sånn teoretisk, og så er det her helt sånn geniale funn for oss (...) Der vi går inn å sier at vi skal jobbe med dette og så blir det ned på personnivå, nesten på lærernivå blir det snudd rundt og gjort til noe annet, men fremdeles dreier det seg fortsatt om klasseledelse (...) Men så blir det så, det gir samtidig sånn mening for den enkelte av de lærerne som holder på med dette her. Det blir ikke abstrakt, men du knagger det virkelig på en eller annen måte.

Sitatet inneholder flere momenter som er viktige for både lærernes personlige prosjekter, men også selve universitetsskoleprosjektet. Frihetsgrader til å definere innhold i utviklingsarbeid innenfor prosjektets overordnede rammer, som har betydning for den enkelte lærers drivkraft i arbeidet. Forskeren nevner også den viktige læringseffekten i partnerskap som fremmer læring for begge partene i prosjektet, både lærere og forskere.

Med utgangspunkt i uttalelsen tolker jeg det slik at forskeren gjør seg en viktig praktisk erfaring gjennom å lytte til måten lærerne har oversatt Martins ideer. Det blir beskrevet at prosjektet tar en litt annen retning enn planlagt, uten at det forringer læringseffekten for noen av partene. Opplevelsen understreker samtidig noe av dilemmaet i dette prosjektet. Kan skolene drive organisasjonsutvikling ut fra et prinsipp om at ”*anything goes?*” Målrettet organisasjonsutvikling og kompetanseheving kan være utfordrende å gjennomføre ut fra et slikt prinsipp. Slik jeg vurderer det blir utfordringa i et innenfra styrt prosjekt å ivareta en bestemt prioritering uten at det hemmer lærernes læringsmessige engasjement for utvikling.



## 5.5 Læring av klasseledelse

Den empiriske presentasjonen av utviklingsforløpet i prosjektet har hittil tatt for seg skolens forutsetninger og endrede læringsforløp og organisatoriske-, sosiale- og kulturelle betingelser for læring på arbeidsplassen. I denne delen av oppgaven vil jeg oppsummere og presentere noe av læringsutbyttet etter et halvt års arbeid med skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse. Jeg vil også prøve å se på hvilken måte FoU-samarbeidet har bidratt til å utvikle lærernes kompetanse i klasseledelse.

### 5.5.1 Valg av personlige prosjektmål

I fellesmøter har alle lærerne presentert sine mål og personlige prosjekter muntlig. Jeg har valgt å ikke gå inn på en analyse av hvert enkelt av de 20 prosjektmålene, men sett på hvordan den totale fordelingen av lærernes mål kom til uttrykk i lys av forskerteamets presentasjoner av Martins (2006) teorier om klasseledelse. Lærerne foretok sine egne evalueringer og utarbeidet prosjektmål i perioden mellom oppstartsmøtet og første fellesmøte for presentasjon. Utgangspunktet for målformuleringene er presentasjonen av teorigrunnlag og det individuelle evalueringstøysom ble delt ut mot slutten av møtet (se vedlegg 1a, 1b og 1c, s.106-108).

Spredningen av lærernes mål innenfor Martins tre kategorier fordelte seg slik:

Målområder	Fordeling av lærernes valgte mål innenfor de tre kategoriene:
<b><i>The Song</i></b> Mål med indikatorer for god pedagogikk	<b>2</b>
<b><i>The Singer</i></b> Mål med indikatorer for gode relasjoner mellom lærer og elev	<b>3</b>
<b><i>The Singing</i></b> Mål med indikatorer for god undervisning	<b>15</b>
Antall lærere	20

Figur 1, kapittel 5

Tabellen er min oppsummering, og utformet med utgangspunkt i hver enkelt lærers muntlige presentasjon av mål og innhold. Som det fremkommer av tabellen befinner det store flertall av valgte mål seg innenfor kategorien *The Singing*. Kategorien *The Singing*

inneholdt indikatorer med kjennetegn for god undervisning. Hele 75% av lærerne hadde formulert et mål som i ulik grad omhandlet utvikling og forbedring av didaktiske forhold ved undervisning. Videre i oppgaven skal jeg forsøke å se nærmere på hvordan lærernes valg av mål kan forstås.

Først en repetisjon av teorigrunnlaget som bakteppe for å forstå lærernes valg. Martins (2010) forskning er som nevnt utviklet med basis i å forstå hvordan frykt kan hindre elevene i å lære i klassen. Elevperspektivet er helt sentralt, og lærerne oppfordres til å ta ansvar for å skape et læringsmiljø som forebygger at elevene utvikler læringshemmende atferd. Den teoretiske linken til klasseledelse ligger i lærerens evne til å koble elevene på undervisninga vurdert med utgangspunkt i de tre omtalte perspektiver; didaktisk, pedagogisk og relasjonelt. Lærerne gav uttrykk for at de opplevde det vanskelig å skille mellom kategorien *The Song* og kategorien *The Singing*. Disse kategoriene representerte henholdsvis det pedagogiske og det didaktiske ved undervisninga. Den primære oppgaven for en lærer i skolen er undervisning, og utgjør til sammen 44% av den totale arbeidstida<sup>13</sup>. Når størstedelen av lærernes arbeidstid er konsentrert rundt undervisning er det naturlig at det perspektivet blir viet mye oppmerksomhet, og lærernes valg av mål kan forstås ut fra dette.

Likevel kan jeg ikke helt slippe min tolkning som er en fornemmelse av at overvekten av didaktiske målformuleringer var lite rettet mot å ivareta elevperspektivet, men snarere mot lærernes behov for utvikling i digital kompetanse. Sitatet fra lærer på s. 63, kan bekrefte noe av dette. Martins teorier og tilhørende kartleggingsverktøy muliggjør en slik spredning av målformuleringer, selv om teorigrunnlaget springer ut fra tanken om at kjennskap til bakenforliggende mekanismer, som blant annet elevenes angst for å mislykkes, gjør lærer bedre rustet til å jobbe med skolens læringsmiljø (2010).

Ut fra en slik tilnærming til teorigrunnlaget kan det kanskje oppleves som om mange av lærernes mål ble noe abstrakt.

En annen måte å forstå dette på er bruken av kartleggingsverktøyet som utgangspunkt for de personlige utviklingsmålene. Forskerteamet tok utgangspunkt i at lærerne selv var i stand til å velge innhold i sine prosjekt ut fra sin erfaringsbaserte kunnskap som klasseledere. I følge rektor kommer det imidlertid frem at lærernes erfaring med å

---

<sup>13</sup> Lærerårsverket i grunnskolen. Faktaark 2012:10 på [www.utdanningsforbundet.no](http://www.utdanningsforbundet.no)

formulere mål ikke nødvendigvis er like selvsagt. Rektor uttrykker at hun har undret seg over enkelte av målformuleringenes tilknytning til prosjektet:

Ja, jeg fordi at jeg synes jo at, jeg vet ikke om det passer å si det her, men altså at noen av de utviklingsmålene det ville ikke jeg ha klassifisert som sånn klasseledelses mål. (...) det burde vært spisset mer, altså kjørt inn på litt smalere sti. Men kunne vært jobbet på samme måte.

Ut fra erfaringene i prosjektet vurderer jeg at selve evalueringsverktøyet som lærerne brukte i sin kartlegging, kanskje kunne fremstå litt utydelig. Oversettelsen som ble gjort for bruk i prosjektet ble kanskje ikke presis nok for deltakerne. Det var mange lærere som uttrykte at det var vanskelig å skille mellom indikatorene for undervisning og pedagogikk, disse fløt litt over i hverandre. Videre i oppgaven vil jeg drøfte lærernes opplevelse av læring og utvikling i prosjektet i henhold til deres personlige kompetansemål.

### **5.5.2 Lærernes læring**

Hvilket utbytte har lærerne hatt av å jobbe med klasseledelse som kompetanseområde? Har prosjektet ført til ny kunnskap og endret praksis, eller føyer utviklingsarbeidet seg inn i rekken av lærernes tidligere erfaring med utviklingsarbeid som nok en her-og-nå happening uten varig verdi?

I det åpne spørreskjema som ble oversendt til skolen noen måneder etter prosjektavslutning var det tre områder hvor jeg ønsket tilbakemelding fra rektor og lærerne. Spørsmålene omhandlet lærernes eventuelle opplevelse av utbytte og ny kunnskap, personlig læring og utvikling og endret praksis (se vedlegg 5, s.115):

- 1) Oppsummer kort hvilket utbytte eller hvilken ny kunnskap du sitter igjen med etter samarbeidsprosjektet mellom skole og forskerteam forrige semester.
- 2) Bidro utviklingsprosjektet til personlig læring eller utvikling for deg som yrkesutøver? Utdyp nærmere.
- 3) Har prosjektet bidratt til endringer av din praksis som lærer? Beskriv kort.

Rektor administrerte gjennomføringa. Av de 20 lærerne som deltok i prosjektet hadde 14 av disse besvart. Jeg har trukket frem noen tilbakemeldinger fra lærerne på de ulike spørsmålene. På spørsmål 1 kom noen av disse svarene fra lærerne:

”Jeg fikk utviklet meg på et område jeg hadde behov for, og jeg fikk ikke minst tid til det.”

”Jeg fikk satt i gang med noe jeg hadde tenkt på lenge, men ikke helt hadde klart å gripe an og gjøre noe med.”

”Det var nyttig med kollegaveiledning.”

”Jeg fikk satt fokus på de tingene jeg selv ville forbedre innen området klasseledelse på en måte som jeg ikke ville gjort uten dette prosjektet.”

På spørsmål 2 svarte lærerne dette:

”Jeg føler at jeg utviklet meg som yrkesutøver i dette prosjektet, da jeg opplevde mestring og fikk tid og anledning til å reflektere over egen praksis.”

”Jeg opplevde at det går an å fokusere på en og en ting, og oppleve mestring i det man gjør, i stedet for å skulle forbedre alt på en gang!”

På spørsmål 3 kom disse tilbakemeldingene:

”Ofte setter jeg på datamaskinen når jeg kommer inn i klasserommet om morgenen. Dette for at den skal være klar til bruk. Dette ville aldri skjedd før prosjektet.”

”Jeg har blitt flinkere til å ta i bruk nye måter å undervise på.”

”Det har bidratt til at jeg stiller spørsmålstegn ved de valgene jeg gjør, både faglig og sosialt.”

”Jeg er enda mer opptatt av om jeg klarer å behandle elevene likt.”

”Bruker Smart Board mer bevisst, og det var ikke mitt utviklingsprosjekt engang, ble inspirert av kollegaene.”

Med utgangspunkt i tilbakemeldingene, valgte jeg å oppsummere svarene (min tolkning) litt forenklet i en tabell. Oppsummeringa er gjort for å tydeligere få frem lærernes opplevelse av ny kunnskap, utvikling og endring:

	<i>Utbytte og ny kunnskap</i>	<i>Personlig læring og utvikling</i>	<i>Endringer i egen praksis</i>
Ja	13	13	11
Usikker	-	-	1
Nei	1	1	2
Antall svar	14	14	14

Figur 2, kapittel 5

Flertallet har svart positivt på at det skolebaserte kompetanseutviklingsprosjektet gav en opplevelse av ny kunnskap, utvikling og endring. Kun en lærer opplever ikke ny kunnskap og utvikling, og for to av lærerne har arbeidet ikke ført til endring av egen praksis. Majoriteten av lærerne som deltok i prosjektet satt igjen med et positivt læringsutbytte etter prosjektet.

For å gå litt nærmere inn på noen av tilbakemeldingene fra lærerne i sitatene over, så svarer flere at de hadde fått mer kunnskap om Smart Board som digitalt hjelpemiddel og utvidet sitt metodiske repertoar. Noen uttrykte at de var blitt flinkere til å variere undervisninga og hadde større faglig fokus. Bare en trekker frem forholdet til elevene som viktig læring. Når det kom til endringer av egen praksis svarte mange økt bruk av digitale ressurser, mer fokus på mål og innhold og nye metoder.

I følge oversikten over fordeling av mål i henhold til teorigrunnlaget (i oppgavens kapittel 5.5.1) viser det en stor overvekt av personlige prosjekter med didaktisk innhold, to tredjedeler av lærerne hadde et slik fokus. Endringene som lærerne nevner er tett knyttet opp til det jeg vil kalle den organisatoriske sida ved å være lærer og klasseleder, som jeg også har belyst tidligere. I forhold til Martin (2010) og hans teoretiske tilnærming til klasseledelse med fokus på elevperspektivet, undrer jeg meg over to forhold. På den ene siden er det et positivt bidrag til undervisninga å inkludere digitale hjelpemidler mer hvis målet er å vekke interesse og koble elevene på undervisninga. På den andre siden var noe av det sentrale i Martins teorier å forstå hvordan frykt kan hindre elevene å lære. Arbeidet med gode læringsmiljø og god klasseledelse fremsto derfor som svært sentralt. Dette perspektivet opplever jeg har forsvunnet litt i mange av de prosjektene som lærerne har presentert. Jeg tolker det derfor slik at innholdet i prosjektet med klasseledelse har beveget seg bort fra å jobbe med læringsmiljøet, og over til å bli mer didaktiske prosjekter. I det følgende forsøker jeg å argumenter hvorfor.

### ***5.5.3 Utvikling og ny teknologi***

Et viktig moment for å forstå lærernes prioritering av innhold i prosjektet er det økte trykket på å fornye seg ved bruk av ny teknologi. I løpet av de to siste årene har ledelsen

ved skolen prioritert å investere stort i det digitale hjelpeverktøyet Smart Board<sup>14</sup>. Rektor fortalte at de ønsket å legge til rette for at lærerne skal kunne utvide sin kompetanse ved å ta i bruk nye hjelpemidler og ny teknologi. Alle klasserom på skolen har derfor fått montert ei digital tavle, i tillegg til den mer vanlige grønttavla. Med denne tilrettelegginga har også ledelsen en uttalt forventning til lærerne om å bruke av sin tid til for-og etterarbeid til faglig ajourføring og personlig kompetanseheving. Rektor sier at hun har opplevd noe vegring fra flere av lærerne mot å ta i bruk den digitale tavla, selv om den nå er tilgjengelig på alle klasserom. En av lærerne satte ord på den vegringa under sin presentasjon. Han presenterte sitt mål som: *”Å gjøre bruk av den digitale tavla, og variere undervisninga mer.”* Læreren beskrev den digitale tavla som et monster som plutselig dukket opp i klasserommet, og som lenge hadde stått ubrukt. Underveis i sin presentasjon forteller han at prosjektet har ført til at han ikke lengre er redd for den digitale tavla, og ser ei egenutvikling hvor tavla brukes mer. I følge kollegaene har denne læreren vært ivrig i arbeidet, også sammen med sin kritiske-venn. Flere av de andre lærerne hadde lignende fortellinger om anvendelse av digital tavle. En av informantene sa også tydelig i intervjuet at hun trengte prosjektet for å komme i gang:

(...) Og jeg tenker at når man er med i et prosjekt så er man tvunget til å gjøre noe, og man har en hektisk hverdag og kan lett skyve bort ting, og kan tenke nei det kan jeg ta en annen gang. Og den digitale tavla som jeg har jobbet med nå, den trengte jeg å bli pushet på for å bruke mer enn jeg gjorde. For jeg hadde dårlig samvittighet med at den hang på veggen å jeg brukte den så lite som jeg gjorde. Så det var min motivasjon for å være med på dette.

Rektor sammenligner anskaffelsen av de digitale tavlene, med den epoken datamaskinen gjorde sitt inntog i skolen rundt årtusenskiftet. Fra å ha en til to datamaskiner på deling, fikk plutselig alle lærerne hver sin maskin, med ei forventning om å lære dette nye digitale verktøyet. Det var også mye motstand mot å ta i bruk datamaskinene i oppstarten, mens godt over 10 år seinere er alle brukere.

Innholdet i lærernes prosjekter kan være preget av skolens anskaffelse digitale tavler, kombinert med en uklarhet rundt forventninger vedrørende opplæring. Er det et lederansvar å iverksette opplæringstiltak internt innenfor lærernes arbeidstid, eller kan rektor forvente at lærerne bruker av tida til for-og etterarbeid for faglig ajourføring og

---

<sup>14</sup> Smart Board er en interaktiv tavle med trykkfølsom overflate som kan brukes til å klikke, tegne og skrive på med egne pinner. Bruk av tavla åpner for mange muligheter i undervisningssammenheng.

kompetanseheving? Jeg tolker det slik at mange av lærerne hadde mangelfull kompetanse i bruk av digital tavle, og benyttet det frie handlingsrommet i prosjektet som en mulighet til læring. Det positive aspektet var at lærerne opplevde det som matnyttig, direkte relatert til bruk i undervisning og det motiverte til innsats. På den andre siden kan det være aktuelt å diskutere kompetanse i bruk av digitale hjelpemidler opp mot kjennetegn for god klasseledelse.

Sett i lys av prosjektets rammer kan det diskuteres om kompetanseutviklinga er i pakt med Martins modell, eller om lærernes frihet i målformuleringer har forringet den tiltenkte læringa i prosjektet. Ut fra erfaringene i prosjektet vurderer jeg det som en kombinasjon av begge forhold.

#### ***5.5.4 Oppsummering av læring i prosjektet***

Sett i lys av å være en skole med universitetsskolestatus, vil det være av betydning å oppsummere hvilken erfaring og varig verdi prosjektet har fått også for skolen som organisasjon. I tilbakemelding fra rektor oppsummerte hun i spørreskjemaet at det foreløpig er vanskelig å se noen nevneverdige endringer i skolens praksis. I følge rektor er det utfordrende å få sett resultater av arbeidet, da mye av den nevnte endringa skjer i klasserommet. Ledelsen ved skolen opplever imidlertid at lærerne er fornøyde med egen utvikling i forhold til de mål de hadde satt seg i prosjektet. Det som trekkes frem som den viktigste verdien etter arbeidet er at skolen har lært en ny metode for å jobbe med utviklingsarbeid i skolen. Refleksjon sammen med fast kollegapartner fungerte veldig bra.

Ut fra mine data er det grunnlag for å etterlyse en overordnet refleksjon i organisasjonen over utviklingsarbeidet som er utført. Kompetanseutviklingsprosjektet preges av det forskerteamet definerte som gjøre-perspektivet (se s.23 i oppgaven). Min opplevelse av de erfaringene som har vist seg i prosjektet er at skolen har en vei å gå i forhold til implementering av de teoretiske termer for læringskultur, som jeg også har vært inne på tidligere (Damsgaard, 2010).

## 5.6 Oppsummering og sentrale konklusjoner

Jeg har frem til nå i dette kapittelet forsøkt å besvare oppgavens tre delproblemstillinger. I det følgende prøver jeg å svare på oppgavens hovedproblemstilling gjennom oppsummering av erfaringene fra utviklingsforløpet.

Hvordan har FoU-prosjektet mellom skole og universitet vært med på å fremme organisasjonslæring og kompetanseutvikling? Innledningsvis kan jeg oppsummere med å si at alle de tre aktørene i dette FoU-samarbeidet, lærerne, rektor og forskerteamet har gitt uttrykk for en opplevelse av læring i prosjektet, som også jeg har forsøkt å synliggjøre i analysen av datamaterialet i dette kapittelet. Kunnskapsproduksjonen har blitt til i et samspill mellom de ulike aktørene. Læringsutbyttet har vært ulikt, noe som også kjennetegner aksjonsforskningas natur (Tiller, 2006).

Erfaringer fra prosjektet viser at et partnerskap krever tydelige avklaringer. Først av alt er det viktig å avklare roller i et slikt samarbeidsprosjekt. Rolleavklaring viste seg viktig på to nivåer i dette prosjektet. Som jeg tidligere har vært inne på er skolens erfaring med utviklingsarbeid noe som er utenfra styrt, og oppleves som arbeid som gjøres for andre enn dem selv og noe man ”gir” eller ”får”, jmf. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. I dette prosjektet var prosessen styrt innenfra, og forutsatte at lærere og rektor skulle være aktive deltakere. Lærerne deltok og var aktive gjennom hele prosjektet. I tilbakemeldingene fra rektor tolker jeg det imidlertid slik at hennes rolle som leder ble litt uklar, såfremt min oppfattelse av forskerteamets forventning til rektor som utviklingsleder er riktig (se oppgaven s.65). En rolleavklaring mellom aktørene i et slikt FoU-prosjektet handler i stor grad om metakommunikasjon. Forskning viser til tradisjonelle mønstre i skolens kultur for læring, blant annet at rektorer ikke har tradisjon for å legge seg bort i lærernes arbeid (jmf. St.meld. nr.30). Universitetet, i dette prosjektet representert ved forskerteamet, er på sin side et kompetansemiljø som tradisjonelt blir sett på som en ekspertise for skolen. Og når ekspertisen kommer til skolen kan det føre til at litt av ansvaret for skolens utvikling legges over på dem, jmf. kulturelle opplevelser av kompetanseheving som noe skolen ”får”. Jeg erfarer at samarbeidsprosjektet har bidratt positivt til å bryte noen av disse tradisjonene ved å definere rektor og lærere som de viktigste aktører i skolens utviklingsarbeid .



En annen erfaringer fra prosjektet synliggjorde hvor viktig det er å definere et innhold i utviklingsarbeid som oppleves meningsfullt for den enkelte lærer. Meningsfullt innhold bidrar til motiverte arbeidstakere som har en indre drivkraft for læring, jmf. Illeris (2003, 2012). Samtidig med deltakernes læring og er også leders rolle er helt sentral i en innenfra styrt prosess (Jacobsen, 2012). Prosjektet synliggjør at hvis arbeid med skoleutvikling skal bidra positivt til læring må skolen organisatorisk legge til rette for gode indrestyrte prosesser. Samtidig bør innholdet i oppskrifter og ideer, som skolen styres etter, oversettes til bruk innenfor skolens lokale kontekst. I forhold til oversettelse er det viktig å ivareta en prioritering innenfor gitt utviklingsområde, slik at kompetanseutviklinga ikke tar en annen retning enn intendert, jmf. Hargreaves (1996) i oppgaven side 41. FoU-prosjektet åpnet for at lærerne fikk stor frihet i formulering av innhold i sine prosjekter. I følge rektor opplevde hun at innholdet gjerne kunne vært mer spisset opp mot kjennetegn for god klasseledelse. Dette momentet overlapper noe av det jeg innledningsvis prøvde å poengtere vedrørende rolleavklaringer i slike partnerskap. Mitt inntrykk var at partnerskapet mellom skolen og universitet ikke helt hadde funnet sin form, og at begge parter så dette som en sjanse for utprøving. Erfaringene viste at en avklaring av prosjektfokus, i dette tilfellet enten relasjonelle eller didaktiske forhold ved klasseledelse, kunne styrket mulighetene for en mer målrettet kompetanseutvikling. Dette viser tilbake til det jeg tidligere har vært innom (i kapittel 5.4.3), som er et spørsmål om skolene kan drive organisasjonsutvikling ut fra et prinsipp om at alt er tillatt. Erfaringene fra prosjektet viser at organiseringsmodellen kan gi noen utfordringer, hvis intensjonen er målrettet kompetanseutvikling innenfor et spesifikt område. Jeg har oppfattet det slik at forskerteamet oppfordret til at skolen i større grad burde jobbe mot å opparbeide lokal kompetanse og interesse for å lese og forstå forskning. Min begrunnelsen for det er erfaringene fra teamets tilrettelegging for praktisk prosjektgjennomføring og deres muntlige presentasjoner av relevant forskning gjennom hele samarbeidsperioden.

I henhold til læringsteoretiske perspektiver er organisatorisk tilrettelegging for sosial interaksjon i utviklingsarbeid sentralt, jmf. blant annet Illeris (2003, 2012) og Wadel (2002, 2008). Dette prosjektet la til rette for erfaringsdeling i fellesmøter og på mindre arenaer med refleksjon i samspill med kritisk-venn. Tilrettelegginga av denne samarbeidsformen ble en ny og positiv erfaring for deltakerne i prosjektet, og læring gjennom erfaringsdeling og refleksjoner av flere lærere og rektor trukket fram som

viktige momenter i læringsprosessen. For å oppsummere de relasjonelle erfaringene fra prosjektet viser jeg til den sosiale interaksjonen som fant sted både internt mellom lærerne på skolen, og eksternt i samspill med forskerteamet. Det interne samarbeidet hvor lærerne skulle fungere som refleksjonspartnere for hverandre la på en god måte til rette for kollegastøtte i læringsprosessen. Dette er en arbeidsmåte som både lærerne og rektor har opplevd som en ny samarbeidsform. Også erfaringsdeling i fellesmøter har vært en ny organisatorisk måte for tilrettelegging for læring. Prosjektet har på denne måten introdusert nye metoder for intern kollegasamhandling og tilrettelagt for organisasjonslæring både gjennom praktisk utøvelse og i presentasjon av aktuell skoleforskning.

I følge Jacobsens (2012) kan rektors ansvar som leder i utviklingsprosesser beskrives med tre ord, deltakende, støttende og delegerende. Det er imidlertid de ansatte som er drivkraften for utvikling, og må være villige til å gå inn i endringsprosesser. Illeris (2003, 2012) teorier om voksnes læringsprosesser viser til at ulike opplevelser av læringssituasjoner bidrar til forsvar eller motstand mot læring. Et forsvar kan bidra til en reduksjon eller avvisning av den tiltenkte læring. I praksis ville det bety at læreren ikke er mottakelig for læring, og det vil ikke bare hemme lærerens individuelle læring, men også skolen som lærende organisasjon. Rektors rolle blir å viktig for skape engasjement og i fellesskap utvikle sentrale visjoner for endring, og gjennom utstrakt grad av deltakelse og delegering legge til rette for løsninger som lærerne kan få et eieforhold til. Forskerteamet tok skolen gjennom en organisatorisk kartlegging, som var en her-og-nå status av skolens potensiale for å drive skoleutvikling, se oppgaven side 22 og 23. Dette arbeidet ble overlatt til skolen å jobbe videre med. Her ser jeg et potensiale for skolen og forskerteamet til å jobbe videre i forhold til de prosesser som prosjektet allerede har igangsatt. Slik jeg erfarer det har skolen et potensiale for å jobbe videre med etablering av en organisasjonskultur i lys av å være en skole med universitetsskole status. Jeg erfarer at skolen er i startfasen med implementering av en mer FoU-orientert læringskultur, og trenger enda litt tid for at kulturen skal slå rot i organisasjonen. Mine begrunnelser for det har jeg forsøkt å synliggjøre underveis i min fremstilling av utviklingsforløpet i prosjektet. FoU-samarbeidet har på denne måten bidratt positivt til å forsøke å etablere en læringskultur hvor aktørene i skolen er utforskende og aktive i et nært samarbeid med kompetansemiljøet ved universitetet.

Studien har i all hovedsak forsøkt å belyse faktorer som kan ha påvirket skolens organisasjonslæring og kompetanseutvikling, innenfor rammene av det beskrevne FoU-samarbeidet mellom skolen og universitet. Forskerteamet har i praksis prøvd ut et organisatorisk verktøy for å arbeide med skoleutvikling helt ned på individnivå. Erfaringene viser at prosjektet ansvarliggjør alle i organisasjonen gjennom forpliktende deltakelse, med planlegging og gjennomføring av personlige utviklingsmål. Jeg har tolket erfaringene fra prosjektet i retning av at samarbeidet har fremmet lærernes læring gjennom individuell ansvarliggjøring og relasjonell samhandling i et lærende fellesskap. Det er også min begrunnelse for at samarbeidet har bidratt til en økt læringsberedskap på individ nivå og i organisasjonen som helhet. I dagens skole er kunnskap ferskvare, og lærerne må forholde seg nysgjerrig og utviklende i forhold til det. En av mine informanter uttalte så treffende at: *"Lærerrollen er ikke fiks ferdig, den vil jo endres."* Det skolebaserte kompetanseutviklingsprosjektet illustrerer et eksempel på en organisatorisk modell for utviklingsarbeid som kan muliggjøre dette.



## **6.0 FoU-prosjektet i et utdanningspolitisk og samfunnsmessig perspektiv**

I dette kapittelet vil jeg forsøke å sammenfatte noen av erfaringene fra prosjektet, og drøfte disse opp mot eksisterende forskning og teorier, men først og fremst knyttet til utdanningspolitiske føringer for lærernes kompetanseutvikling. Jeg vil gi en nærmere vurdering av hvorvidt spesifikke funn i dette casestudiet kan fortelle noe om organisasjonslæring og kompetanseutvikling på generelt grunnlag. Jeg vil også komme med innspill i forhold til skolebasert kompetanseutvikling som strategi for utviklingsarbeid i skole. Og tilslutt noen argumenter for en mer FoU-orientert lærerprofesjon.

### **6.1 Utdanningspolitiske ambisjoner**

De siste årene har arbeid med klasseledelse og læringsmiljø vært et sentralt satsningsområde i skolen. Føringerne for arbeidet er dokumentert i en rekke av stortingsmeldinger<sup>15</sup> fra de siste 10 år. De nasjonale føringerne fra myndighetene er ikke å betrakte som veiledende og rådgivende, men myndighetenes forsøk på direkte styring av arbeidet som skal utføres innenfor utdanningssystemet, fra barnehage og grunnskole og helt opp til lærerutdanningsinstitusjonene. Stortingsmeldingene initierer tiltak som Utdanningsdirektoratet pålegger skoleeier å utføre. Skoleeier, representert ved landets kommuner, får dermed mandat til å finne gode løsninger for å imøtekomme de nasjonale krav. En slik hierarkisk styringsform kan få innvirkning for det arbeidet som skal utføres lokalt, og hvilke tiltak som iverksettes på den enkelte skole. Målstyringen av innholdet i skolen blir fulgt opp av nasjonal testing av kunnskap hos elever gjennom nasjonale prøver i lesing, skriving og regning. I tillegg er skolene underlagt et kvalitetssikringssystem som gjør dem pliktig til å rapportere skolens virke overfor skoleeier.

---

<sup>15</sup>Viser til St.meld. nr.30 (2003-2004) Kultur for læring, St.meld. nr.31 (2007-2008) Kvalitet i skolen, St.meld. nr.11 (2008-2009) Læreren. Rollen og utdanningen, St.meld. nr.19 (2009-2010) Tid til læring, St.meld. nr.22 (2010-2011) Motivasjon-Mestring-Muligheter.

Våren 2003 ble det i skolen innført et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem som skulle gi åpenhet og dialog om skolens virksomhet. I den forbindelse ble også skoleeier pliktig til å følge opp skolene i kommunen ut fra de resultatvurderinger som lå til grunn. Det ble dermed utarbeidet lokale systemer for oppfølging av skolens virksomhet. Tromsø kommune utarbeidet en kommunal kvalitetsplan som skulle hjelpe skolen til å følge de nasjonale bestemmelsene. Planen legger derfor overordnede føringer på innholdet i utviklingsarbeidet for alle skolene i kommunen. På skolen er rektor forpliktet til å forholde seg til kvalitetsplanen i sitt arbeid som enhetsleder. Helt konkret innebærer det å legge til rette for utvikling innenfor overskriftene innovasjon, læringsmiljø og vurdering. Slik jeg har forstått det står rektor egentlig nokså fritt til å definere innhold og arbeidsmåte. På den måten kan det gi et handlingsrom for å tilpasse til den lokale kontekst ved egen skole. Det forutsetter at rektor og skoleledelse har kunnskap og kompetanse til å lede et slikt arbeid på en måte som fremmer læring og utvikling hos lærerne.

For at myndighetene skal få gjennomslag for sin politikk i praksis vil det være ei utfordring å forsøke legge til rette for utviklingsarbeid i skolen som oppleves meningsfullt og relevant for lærere, og ikke som en motpol til øvrige arbeidsoppgaver. Skolens erfaringer med utviklingsarbeid før FoU-prosjektet, slik de framkommer av lærernes erfaringer, viser at en *top-down* prosess kan virke begrensende for organisasjonslæring og kompetanseutvikling. FoU-samarbeidet og erfaringene derfra kan vurderes innenfor rammene av en utvidet samfunnskontekst.

Som nevnt initieres de ytre rammer for innholdet i skolen gjennom nasjonale styringsdokumenter. Opplæringsloven er det viktigste juridiske dokumentet som lovregulerer skolens drift, og skal hjelpe skolen til å ivareta elevenes rettigheter og plikter. Stortingsmeldingene inneholder departementets vurderinger og kommer med forslag til tiltak som skal regulere og bestemme innhold i skolen på alle nivå. Både i utdanningsløpet for elever i grunnskolen, men også hvordan utdanninga av lærere skal se ut. Læreplanen er det dokumentet som gir føringer på selve innholdet i skolens arbeid. Nåværende læreplan, kunnskapsløftet, sier noe om hvordan skolene skal forholde seg til fordeling av ulike fag, timefordeling, kompetansemål og bestemmelser i forhold til vurdering. Alle disse dokumentene utgjør rammeverket for skolens drift og innhold, og dermed også innhold i utviklingsarbeidet som skal fremme skolens innhold og måloppnåelse.

Et positiv bidrag til den styringsformen som nå gjelder er myndighetenes forsøk på se helhet i utdanningsløpet. I styringsdokumentene blir det trukket frem pedagogisk forskning i et samfunnsperspektiv. Enhetsskolen i Norge skal skolen bidra til barn og unges danning, og være et samlende og likt tilbud for alle uavhengig av hvor i landet de er bosatt (Dale, 2010). Flere stortingsmeldinger viser til hva som virker positivt blant annet for forebygging av frafall og utjevning av sosiale forskjeller. Dokumentene som dels bygger på oppdatert forskning, er med på å gi noen overordnede føringer som er viktig for skolens samfunnsmandat. Skolen har likevel fått kritikk for å ikke bry seg om det som viser seg å virke (Ogden, 2012a). Ogden er spesielt opptatt av evidensbasert forskning, noe som skolen ikke har tradisjon for å legge til grunn for sin virksomhet. Motargumenter mot kritikken er blant annet det at skolen kan sees på som en kontekstbetinget sosial konstruksjon, og ikke bare et redskap for å bevirke måloppnåelse (Røvik, 2007). Skolen er likevel gitt et mandat og skal levere resultater i henhold til en NPM<sup>16</sup>-tradisjon med effektivisering og målstyring, og i forhold til et slikt perspektiv bør det være sentralt for skole og lærerutdanning å arbeide i retning av en mer FoU-orientert lærerprofesjon. Det gir en mulighet til å vektlegge forskning som viser seg verdifull innenfor skolens lokale kontekst, ut fra aktørenes egne vurderinger av hva som virker.

Skolebasert kompetanseutvikling er myndighetenes satsing på å styrke kvaliteten i skolen. Målet for tiltaket er å forbedre praksisen i klasserommet, og utvikle skolen som organisasjon. Satsninga er myndighetenes forsøk på å heve kvaliteten i skolen, ved å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter gjennom læring på arbeidsplassen. Utviklinga skal gjennomføres i samarbeid mellom skolen og ulike kompetansemiljøer som høyskole, universitet og nasjonale sentre<sup>17</sup>. Men er den nasjonale storsatsninga på skolebasert kompetanseutvikling et resultat av skolens behov for ekstern hjelp, eller er det myndighetenes behov for styring?

Implementering av offentlig politikk blir tradisjonelt beskrevet som en slags to-nivå modell ut fra ideen om flat struktur (Røvik, 2007). Endringer utformes og delegeres fra et høyt administrativt nivå og iverksettes gjennom aktører på et lavere nivå. Modellen

---

<sup>16</sup> New Public Management

<sup>17</sup> Blant annet ble ProTed: nasjonalt senter for fremragende lærerutdanning, etablert i Tromsø i høsten 2011.

lever som et ideal og skal teoretisk sett inneholde få mellomnivå og dermed større nærhet til aktørene. Det legges opp til vertikale styringsstrukturer som skal gi aktørene større frihetsgrader. Røvik beskriver dette som en hierarkisk oversettelseskjede. Implementering eller oversettelsen av ideer består imidlertid av sammensatte prosesser, noe jeg har prøvd å gi et bilde av i denne studien. FoU-samarbeidet synliggjør hvordan ideer og oppskrifter kan oversettes og kontekstualiseres for bruk i et innenfra styrt prosjekt med skolebasert kompetanseutvikling. Oversettelsen har vist seg hensiktsmessig i forhold til læring vurdert ut fra teorier om læringens kognitive, psykodynamiske, sosiale og samfunnsmessige dimensjon (jmf. Illeris). Samtidig erfarer jeg at prosessen ikke er rendyrket i sin form, men en miks av innenfra og utenfra styring. Begrunnelsen min for dette ligger i de overordnede styringsdokumentene som skolen reguleres etter, og som jeg tidligere har redegjort for i oppgaven. Denne styring initieres utenfra, men samtidig gir prosjektmodellen rom for lærerne til egne oversettelser, innenfor disse nevnte rammer i prosjektet. Tilrettelegging for deltakermedvirkning har mye å si for læringsprosessen, blant annet for å forhindre det teorien henviser til som feillæring (Illeris, 2003, 2012). Innholdsmessig svarer dette til en læring som ikke er tilsiktet, og faller inn under kategorien av ulike former for ikke-læring. Erfaringer fra dette konkrete prosjektet viste likevel at for stor frihet kan føre til prosjekter som befinner seg i en gråsoner i forhold til tilsiktet kompetanseutvikling. Det blir derfor viktig å finne en balanse i brukermedvirkning og styring i et slikt prosjekt (jmf. rektors rolle som utviklingsleder).

Lærere har et relativt høyt kvalifikasjonsnivå for yrket. Teori viser til at det i yrker som krever høy utdanning også er store muligheter for å bruke og videreutvikle sine kvalifikasjoner (Jørgensen and Warring, 2002). Ut fra et slikt perspektiv innebærer det at lærere har gode forutsetninger for selv å ta ansvar for læring og utvikling på egen arbeidsplass. Myndighetens styring forsøker å legge til rette for slike prosesser gjennom den økte satsing på kompetanseheving av lærere. Skolebasert kompetanseutvikling legger opp til en modell som jeg vil kalle en hybrid av styring innenfra og utenfra. Skolen skal i sitt arbeid få ekstern hjelp til gjennomføring av kompetanseheving via regionale kompetansemiljøer (Dahl et al., 2013). I den forbindelse har forskere fra NTNU i Trondheim kartlagt lærerutdanningsinstitusjonenes ressurser, for å vise hvilke forutsetninger som ligger til grunn for å fungere som kompetansemiljø for skolen (2013). Satsinga innebærer et samarbeid mellom flere aktører, og i tillegg skal skolene



selv rekruttere ressurslærere fra egne rekker som skal innhente nødvendig kunnskap og kompetanse, og fungere som ressurser for øvrige kollegaer. Selve arbeidet skal lede til en styrkning av skolens samlede kunnskap, holdning og ferdigheter når det kommer til læring, undervisning og samarbeid.

Erfaringene fra det konkrete FoU-prosjektet viser at eksterne samarbeidspartnere utgjør en ekstra dimensjon i et utviklingsarbeid, og kan virke både hemmende og fremmende for kompetanseutvikling. Forskerteamet hadde i dette tilfellet lang erfaring og kompetanse med denne type FoU-samarbeid. Sett ut fra et sosialkonstruktivistisk læringssyn er et læringsforhold alltid en del av en sosial relasjon som er basert på tillit, aktelse og motivasjon (Wadel, 2002). Det er derfor ikke gitt at enhver ekstern samarbeidspartner kan virke fremmende for kompetanseutvikling i skolen. En skolebasert kompetanseutviklingsprosess med eksterne aktører kan dermed bli sårbart sett ut fra et læringsteoretisk perspektiv.

En annen faktor som også fremkom av prosjektet var viktigheten av en tydelig avklaring av hva skolen trengte hjelp til. I følge rektor kunne kanskje lærernes prosjektmål styres mer direkte inn mot kjennetegn for god klasseledelse. Det tolker jeg som at rektor kanskje hadde sett for seg et litt annet innhold i prosjektet enn det som ble resultatet i den frie prosessen. Som hun selv sa, så var det noen av de personlige prosjektene til lærerne som hun ikke ville klassifisert som mål for klasseledelse. I denne konkrete casen har rektor ansvar for rapportering av resultater, og må stå til ansvar for kompetanseutvikling i henhold til skoleeiers målsettinger. Likevel er det et lærende partnerskap mellom rektor, lærer og forskere som sammen har et ansvar for kompetanseutviklinga innenfor rammene av klasseledelse (jmf. Martin, 2010) og prinsippene for aksjonsforskning og partnerskap (jmf. Tiller, 2006).

Intensjonen med universitetsskoleprosjektet er å videreutvikle allmennlærerutdanningen ved å vektlegge forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger i samarbeid med praksisfeltet. Gjennom FoU-samarbeidet forsøkte forskerteamet å bidra til styrke skolens kompetanse ikke bare konkret i klasseledelse, men også som lærende organisasjon. Teamet ønsket å prøve ut verktøy og arbeidsmåter for å bringe skolen nærmere et ideal hvor organisasjonen selv kunne integrere utviklingsarbeid som en del av sin daglige praksis. Universitetsskolepiloten har knyttet til seg seks universitetsskoler i kommunen, som skal bidra til å løfte praksisdelen ved lærerutdanningen og

hvor studentenes utvikling av lærerprofesjonalitet er en sentral målsetting i utdanningene. Hvis jeg prøver å tolke erfaringene fra samarbeidsprosjektet kan de tyde på at det fortsatt er en vei å gå for å få institusjonalisert en FoU-orientert profesjonskultur. Dette begrunner jeg med at det kan tilsynelatende se ut som læringskulturen i skolen preges mye av det som skjer innenfor et gjøreperspektiv. Lærere som er opptatt av de nære ting, som undervisningsplanlegging og metodevariasjon. Imidlertid bør prosesser hvor kulturendring er sentralt, ha lange perspektiver for endring (Jacobsen, 2012). FoU-samarbeidet har vært med på å sette i gang en prosess, og lærerne har vist en positiv vilje til utvikling. Aksjonslæring er en døråpner for aktørene i skolen og en forutsetning for lærende kulturer (Tiller, 2006).

## **6.2 Lærernes autonomi og utvikling av profesjonskultur**

Hvordan legges det til rette for at kompetanseutvikling kan realiseres i tråd med myndighetenes intensjoner innenfor de fysiske-materielle og sosiale-kulturelle rammene som skolen har?

Damsgaard (2010) er opptatt av den profesjonelle lærer. Hun viser til Hargreaves (1996) som peker på at skolen fremstår som gammeldags og lite endringsvillig. Hargreaves omtaler dette som et *anakronistisk* preg. Det kan henge sammen med flere forhold. Det første er at skolen som system ikke klarer å henge med i samfunnsendringene. Det andre kan være at gamle tradisjoner preger lærernes og skolens praksis. Det tredje er at lærerne er kritisk til mengden av nye oppgaver og krav som pålegges skolen, og av den grunn møter kravene med motstand. Samtidig gir samfunnets raske utvikling og endrede utfordringer skolen et uklart og tvetydig mandat (Damsgaard, 2010). FoU-samarbeidet mellom skolen og forskerteamet forsøkte å bidra til å se lærerrollen i et utvidet perspektiv. Forskerteamet ville skape innsikt ikke bare omkring klasseledelse og den daglige, nære virksomheten, men også i det som skjer med skolen i en større, samfunnsmessig kontekst.

Slik det er i dag omfatter lærerrollen nye problemer, oppgaver og ansvar, selv om lite av den gamle rollen endres for å gi rom for det nye. Dette fører til en stor belastning på lærere og skoleledere. Utforming av rollen overlates i stor grad til den enkelte lærer. Det fører til en mindre legitim lærerrolle. I dagens arbeidsmarked ser vi to motsatte tendenser (Illeris and Andersen, 2004). På den ene siden vokser de formelle

kvalifikasjonskravene og behovet for flere med høy utdanning tiltar. Et eksempel på det innen utdanningssektoren er utprøvinga av den omtalte 5-årige grunnskolelærerutdanning med master i lærerutdanninga. Til tross for økende kvalifikasjonskrav, opplever skolen likevel en hverdag med effektivisering og rasjonalisering og stadig mer detaljstyrte krav. Disse to tendensene trekker i hver sin retning i forhold til læringsmuligheter. Undergravinga av den autonome lærer, som vi trenger for å utvikle skolen, fremstår som et stort paradoks i samfunns- og profesjonaliseringsdebatten. Samtidig sparker det tilbake til skolen, og oppfordrer til å ta i bruk det handlingsrommet som eksisterer lokalt på den enkelte skole. Lærerne må i større grad forholde seg til kunnskap og forskning og utvikle seg i takt med det som ligger i deres samfunnsmandat som utøvende lærer.

Den økende sentrale målstyring av skolen gir i praksis skolene opplevelsen av mindre frihet lokalt, til tross for at organiseringsmodellen med flat struktur fremhever skolens frihetsgrader. Røvik peker på at denne styringsformen kan sees på som et demokratiseringsgrep (2007). Noe av bakgrunnen for det kan ligge i det Røvik forklarer som overføring av foretningsinspirerte ideer til offentlig forvaltning (jmf. NPM-tradisjonen). Modellen skal tilsynelatende gi skolen større autonomi, men skolen må likefullt forholde seg til myndighetenes klare mål og rapportere resultater.

Den nasjonale strategien med skolebasert kompetanseutvikling er imidlertid et forsøk på å anerkjenne den kompetansen som finnes ute i skolene. Ut fra erfaringene fra FoU-samarbeidet som jeg har studert, tror jeg en slik modell for kompetanseutvikling kan være med å gi noen læringsteoretiske fordeler. Ut fra et effektiviseringshensyn er det en fordel at utvikling og omstilling finner sted innenfor den kontekst hvor den skal anvendes. Lærerne får mulighet til å bruke den førstehåndskunnskapen de har innenfor rammene av det enkelte utviklingsprosjekt. Modellen ivaretar et viktig prinsipp om brukermedvirkning, og bidrar samtidig med flere perspektiver og en større fleksibilitet i forhold til fortolkning av styringsdokumenter. På denne måte kan oppskrifter og ideer oversettes til en lokal kontekst som speiler skolens kompleksitet og mangfold.

*”Skolekvalitet handler i stor grad om det livet som foregår i klasserommet”*

(Damsgaard, 2010:32). Forfatteren mener vi i større grad må rette fokus mot læreren som klasseleder og vedkommendes profesjonalitet når skolen skal vurderes. Forfatteren viser til rapporter som har evaluert den siste reformen, hvor mange skoler preges av

privat praksis og lite åpenhet om livet bak klasseromsdøra. Det forteller oss at det er behov for å bevege seg fra en individuell skolekultur til en mer kollektivt rettet skolekultur (se Arneberg i Damsgaard, 2010:37). Med det mener forfatteren at lærerens begrunnelser må nå ut over det lukkede klasserom, og viser til forskrift til Opplæringslovens §2.1 som sier at skolen jevnlig skal vurdere i hvilken grad organisering, tilrettelegging og gjennomføring ved skolen er med på å nå kompetansemålene i læreplanen.

I boka *Den fjerde vei* (Hargreaves et al., 2012) tar forfatteren til orde for å svekke byråkratiske styrings- og kontrollreformer og lytte til lærerne som fagmennesker. På samme måte opplevde jeg at forskerteamet i prosjektet lyktes med å anerkjenne lærernes erfaringsbaserte kunnskap. Erfaringene kan tyde på at myndiggjøring av lærernes kompetanse som klasseledere var en viktig faktor for utviklingsprosessen. I et perspektiv hvor skolen og lærerne i praksis opplever økende grad av autonomi, og faglig kan legitimere sitt arbeid, kan en modell for skolebasert kompetanseutvikling fungere fremmede for organisasjonslæring. Modellen kan bidra til at arbeid med skoleutvikling ikke fremstår som en interessekonflikt med tanke på tidsbruk og innhold, men at utviklingsarbeid integreres som del av arbeidsdagen hvor lærerne selv er med på å definere meningsfullt innhold.

Avslutningsvis er det viktig å holde fast på at det er lærernes læring som er avgjørende for utvikling av skolen som lærende organisasjon. Det er også noe av hovedbudskapet i min oppgave. Organisasjoner kan per definisjon ikke lære, det er bare individene som kan lære (Jacobsen, 2012). For at skolen skal fremstå som lærende må den bestå av lærere som har evne og er villige til å lære, individuelt og i samspill med andre. Utviklingskompetanse hos den enkelte lærer er av helt avgjørende betydning for skolen som lærende organisasjon, og som tilrettelegger for elevenes læring. En bevissthet rundt dette vil være med på å skape en mer profesjonell yrkesgruppe, hvor hver enkelt lærer i større grad tar ansvar, og kan argumentere for det som gjøres i skolen ut fra en pedagogisk plattform som inneholder et gjøreperspektiv, et mandatperspektiv og et utviklingsperspektiv.

Alt begynner med en god lærer!





## Litteraturliste

- BLOSSING, U., HAGEN, A., NYEN, T. & SÖDERSTRÖM, Å. 2010. "Kunnskapsløftet - fra ord til handling" : Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling. Oslo: Fafo.
- BLOSSING, U., NYEN, T., ÅSA, S. & TØNDER, A. H. 2012. *Utvikling av skoler: prosesser, roller og forbedringshistorier*, Oslo, Gyldendal Akademisk.
- BREKKE, M. & TILLER, T. 2013. *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*, Oslo, Universitetsforlaget.
- DAHL, T., ENGVIK, G., FJØRTOFT, H., POSTHOLM, M. B. & WÆGE, K. 2013. Å bidra til skolebasert kompetanseutvikling: en kartlegging av lærerutdanningsinstitusjoners ressurser. Trondheim: Akademia.
- DALE, E. L. 2010. *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?*, Oslo, Universitetsforl.
- DAMSGAARD, H. L. 2010. *Den profesjonelle lærer*, Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- DAMSGAARD, H. L. & HEGGEN, K. 2010. Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1, 28-46.
- HANDAL, G. 2007. Veilederen - guru eller kritisk venn? In: KROGSMARK, T. & ÅBERG, K. (eds.) *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Bokforlaget.
- HARGREAVES, A. 1996. *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*, Oslo, Ad notam Gyldendal.
- HARGREAVES, A., SHIRLEY, D. & FREDHEIM, E. 2012. *Den fjerde vei: En inspirasjon til endring i skolen*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- ILLERIS, K. 2003. *Voksenutdanning og voksenlæring*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- ILLERIS, K. 2012. *Læring*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- ILLERIS, K. & ANDERSEN, V. 2004. *Læring i arbeidslivet*, Frederiksberg, Roskilde universitetsforlag.
- ILLERIS, K., MIKKELSEN, P. & DAMKJÆR, R. 2000. *Tekster om læring*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- JACOBSEN, D. I. 2012. *Organisasjonsendringer og endringsledelse*, Bergen, Fagbokforlag.
- JENSEN, K., LAHN, L. C. & NERLAND, M. 2012. Professional Learning in the Knowledge Society. *The Knowledge Economy and Education*, 6, 2-46.
- JOHANNESSEN, A., TUFTE, P. A. & CHRISTOFFERSEN, L. 2004. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, Oslo, Abstrakt forl.
- JØRGENSEN, C. H. & WARRING, N. 2002. Læring på arbeidsplassen. In: ILLERIS, K. (ed.) *Udspil om læring i arbeidslivet*. København: Learning Lab Denmark.
- KVALE, S., BRINKMANN, S., ANDERSEN, T. M. & RYGGE, J. F. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- LAUNSØ, L. & RIEPER, O. 1995. *Forskning om og med mennesker: forskningstyper og forskningsmetoder i samfunnsforskningen*, København, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- MARTIN, A. 2006. Pastoral pedagogy: A great composition comprising the song, the singer and the singing. *Education Resources Information Center Document (ED)*.

- MARTIN, A. 2010. *Building classroom success: eliminating academic fear and failure*, London ; New York, Continuum International Pub. Group.
- OGDEN, T. 2012a. *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- OGDEN, T. 2012b. *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- POSTHOLM, M. B. 2010. *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, Oslo, Universitetsforl.
- RINGDAL, K. 2007. *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, Bergen, Fagbokforlaget.
- RØVIK, K. A. 2007. *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*, Oslo, Universitetsforlaget.
- SMEBY, J.-C. 2008. Profesjon og utdanning. In: MOLANDER, A. & TERUM, L. I. (eds.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- THAGAARD, T. 2009. *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*, Bergen, Fagbokforlaget.
- TILLER, T. 2006. *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*, Kristiansand, Høyskoleforl.
- WADEL, C. 2002. *Læring i lærende organisasjoner*, Flekkefjord, SEEK.
- WADEL, C. 2004. *Endringsledelse mot en lærende organisasjon*, Flekkefjord, SEEK.
- WADEL, C. 2008. *En lærende organisasjon: Et mellommenneskelig perspektiv*, Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- WAHLGREN, B. 2002. *Refleksion og læring: kompetenceudvikling i arbeidslivet*, København, Samfundslitteratur.
- YIN, R. K. 2003. *Case study research: design and methods*, Thousand Oaks, Calif., Sage.
- ØSTREM, S. 2008. *En umulig utdanning til et umulig yrke?: om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*, Roskilde, Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter.

## **Stortingsmeldinger**

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

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

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

Kunnskapsdepartementet

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

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

Kunnskapsdepartementet



## Nettsider

[http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p\\_document\\_id=288271](http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=288271)

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling-2013-2014/>

<http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Artikkelserie-Ein-larande-skole/>

[http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p\\_document\\_id=268702](http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=268702)

[http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=OPPL%C6RINGSLOV\\*&&](http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=OPPL%C6RINGSLOV*&&)

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/2-Skolebasert-kompetanseutvikling/>

[http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p\\_document\\_id=268702](http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=268702)

[http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p\\_document\\_id=288271](http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=288271)

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling-2013-2014/>

<http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Artikkelserie-Ein-larande-skole/>

[http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p\\_document\\_id=268702](http://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=268702)

# Vedlegg

## Vedlegg 1a

**Table 1a**

**Students' Relationship with the Message/Content/Assessment ('the Song')**

	<b>STRENGTH</b> "I do this well and it is a part of my regular practice"	<b>NOT APPLICABLE/ RELEVANT/ IMPORTANT</b>	<b>WEAKNESS</b> "I don't do this very much or very well"
TICK ONE (✓)			
1. I set work that is challenging but not too difficult			
2. Where possible, I set work that is important and significant			
3. I inject variety into my teaching content			
4. I inject variety into my assessment tasks			
5. I provide students with interesting work			
6. I use broad and authentic (relevant and meaningful) assessment			
7. I try to ensure that my teaching content is not boring to young people			
8. In class and assigned work, I reduce monotony as much as possible			
9. Where possible I draw on material that is fun to learn			
10. Where possible I use material that arouses my students' curiosity			
<b>TALLY</b>			

(Martin 2006:12)

*Vedlegg 1 b*

**Pastoral Pedagogy**

**Table 1b**

**Students' Relationship with the Teacher ('the Singer')**

	<b>STRENGTH</b> "I do this well and it is a part of my regular practice"	<b>NOT APPLICABLE/ RELEVANT/ IMPORTANT</b>	<b>WEAKNESS</b> "I don't do this very much or very well"
<b>TICK ONE (✓)</b>			
1. I make an effort to listen to my students' views			
2. A good teacher-student relationship is one of my priorities			
3. I give my students input into things & decisions that affect them			
4. I enjoy working with young people			
5. Where appropriate I try to have a sense of humor with my students			
6. I get to know my students			
7. I explain the reasons for rules that are made and enforced			
8. I show no favoritism			
9. I accept my students' individuality			
10. I have positive but attainable expectations for students			
<b>TALLY</b>			

(Martin 2006:13)

Table 1c

**Students' Relationship with the Teaching/Pedagogy ('the Singing')**

	<b>STRENGTH</b> "I do this well and it is a part of my regular practice"	<b>NOT APPLICABLE/ RELEVANT/ IMPORTANT</b>	<b>WEAKNESS</b> "I don't do this very much or very well"
	TICK ONE (✓)		
1. I get students to do something well as much as possible and provide support needed to do this			
2. I have multiple indicators of success in schoolwork (marks, effort, group work, reaching goals, improve)			
3. I provide clear feedback to students focusing on how they can improve			
4. I make an effort to explain things clearly and carefully			
5. I inject variety into my teaching methods and reduce repetition or monotony			
6. I encourage my students to learn from their mistakes			
7. I aim for mastery by all students			
8. I show students how schoolwork is relevant and/or meaningful			
9. I make sure all students keep up with work and give opportunities to catch up or go over difficult work			
10. I don't rush my lessons or my explanations			
<b>TALLY</b>			

(Martin 2006:14)

## Vedlegg 2

### Intervjuguide rektor

TEMA/Forskningsstikkord	Intervjuspørsmål
<b>Bakgrunn</b>	Alder? Hvor mange år har du jobbet som lærer? Hvor mange år har du jobbet som rektor? Hvor mange år har du jobbet ved skolen som lærer/rector? Utdanning? Hvilke erfaringer har du gjort deg i løpet av dine år med utviklingsarbeid i skolen? Hva fungerer, og hva fungerer ikke for dere på skolen i PU-arbeid på generelt grunnlag?
<b>Prosjekt "Klasseledelse"</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Frivillighet</li><li>• Motivasjon</li><li>• Motstand</li><li>• Tid/rom</li><li>• Holdninger</li><li>• Støtte/anerkjennelse</li><li>• Maktaspektet ml leder/lærere og ml forskerteam/lærere</li><li>• Innhold</li></ul>	Hva var bakgrunnen for at dette samarbeidsprosjektet med forskerteamet fra Uit ble satt i gang? Hva var din visjon som leder for å gå i gang med prosjektet? Har du møtt på utfordringer underveis i prosjektet? Hvordan har du disponert tida underveis i prosjektet, med tanke på bruk av bunden og ubunden tid? Hva synes du om måten samarbeidet mellom skolen og forskerteamet har fungert? Beskriv litt hvordan du har opplevd prosessen fra oppstart i desember til avslutning nå i juni. Hvis du sammenligner med PU-arbeid på generelt grunnlag (felles kursdager, internt arbeid, konferanser og annet) - hvilke fortrinn, utfordringer og potensialer opplever du i dette samarbeidsprosjektet med forskerteamet? Har du gjort deg noen tanker om innholdet i de teoriene som forskerteamet har presentert? Stikkord: Martin, PB/BC, mandatet som lærer med mer? Ser du noen effekt eller resultat av arbeidet som er gjort? På hvilken måte har erfaringsutvekslinga i plenum vært til nytte for deg som leder? Tenker du at modellen kunne vært annerledes? Har prosjektet endret deg, eller dine tanker om jobben du gjør? På hvilken måte? Har du lært noe i prosessen? Hva? Hva tar du med deg videre?

---

På hvilken måte tror du lærerne opplever at du som leder har vært med i dette prosjektet? Har du fått noen reaksjoner?

Har du opplevd støtte og anerkjennelse fra dine ansatte i prosjektet? På hvilken måte?

Har du opplevd støtte og anerkjennelse fra forskerteamet i prosjektet? På hvilken måte?

Hvis du skulle gitt et råd til dine ansatte, hva ville det vært?

Hvis du skulle gitt et råd til forskergruppa, hva ville det vært?

**Pedagogisk utviklingsarbeid på generelt grunnlag**

- Organisering
- Styring
- Innhold
- Relevans

Hva kjennetegner det utviklingsarbeidet som gjøres ved skolen? Har du en visjon som leder som kommer til syne i arbeidet?

Eks . I – G – P metode?

Sterk styring fra ledelse/plangruppe?

Hvem velger innhold? Sentral styring kontra lokal styring?

Bruker dere tid på systematisert refleksjon?

Hvor stor del av tida til for og etterarbeid disponerer rektor?

Hvordan opplever du lærenes engasjement i PU-arbeid?

**Kultur**

Hva kjennetegner kulturen ved skole?

Med utgangspunkt i oversikten over ulike typologier – hvor vil du plassere skolen?

Hvordan opplever du interessen for forskning er generelt i kollegiet?

Har dere rom for faglig og politiske diskusjoner?

Fagforeninga – hvordan vil du beskrive engasjementet i ”klubben” ved skolen?

Er du som rektor en del av samme fagforening?

Diskuterer dere lærerrollen? Mandat/oppdrag, hvilke oppgaver som ligger i jobben og ikke?

Hvordan er kulturen for å komme presis til timene?

Individuell praksis eller felles enighet?

Hvordan tas studenter og nye lærere i mot ved skolen?

**Ledelse**

- Samarbeid
- Styring
- Autonomi

Beskriv hvordan du opplever samarbeidet mellom lærerkollegiet og ledelse er.

Dokumentasjon: dokumenterer du for elevenes læring, egen læring eller som et krav fra ovenfra?

Hvordan kommer motstand hos ansatte til uttrykk?

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motstand</li> </ul>	<p>Eks. ved innføring av Smart Board på alle klasserom.          Hvordan håndterer du motstand?          Hvordan stor grad av frihet opplever du i rektorrollen?          Har du tid og rom for erfaringsutveksling med andre rektorer?</p>
--	---

### *Vedlegg 3*

Intervjuguide lærere

<b>TEMA/Forskningsstikkord</b>	<b>Intervjuspørsmål</b>
<b>Deltakere</b>	<p>Alder?            Hvor mange år har du jobbet som lærer?            Hvor mange år har du jobbet ved skolen?            Hvilke erfaringer med utviklingsarbeid har du gjort deg i løpet av dine år i skolen?</p>

<p><b>Prosjekt ”Klasseledelse”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frivillighet</li> <li>• Motivasjon</li> <li>• Motstand</li> <li>• Tid/rom</li> <li>• Holdninger</li> <li>• Støtte/anerkjennelse</li> <li>• Maktaspektet ml leder/lærere og ml forskerteam/lærere</li> <li>• Innhold</li> </ul>	<p>Hva var bakgrunnen for at dette samarbeidsprosjektet med forskerteamet fra Uit ble satt i gang?            Hva var din motivasjon for å gå i gang med prosjektet?            Har motivasjonen din endret seg i løpet av prosessen, evt på hvilken måte?            Har du møtt på utfordringer underveis i prosjektet?            Hvordan har du disponert tida underveis i prosjektet, med blant annet kritisk-venn tid?            Hvis du sammenligner dette prosjektet med PU-arbeid på generelt grunnlag (eks. felles kursdager, internt arbeid, konferanser og annet) – hvilke fortrinn, utfordringer og potensialer har du opplevd i dette samarbeidsprosjektet med forskerteamet?            Har du opplevd støtte og anerkjennelse fra din leder i prosjektet? På hvilken måte?            Har du opplevd støtte og anerkjennelse fra dine kollegaer i prosjektet? På hvilken måte?            Har du opplevd støtte og anerkjennelse fra forskerteamet i prosjektet? På hvilken måte?            Hva mener du om måten samarbeidet mellom skolen og forskerteamet har fungert?            Har du noen synspunkter på innholdet i de teoriene som forskerteamet har presentert? (A. Martin)</p>
--	---

---

På hvilken måte har erfaringsutvekslinga i plenum vært til nytte for deg som lærer?  
Tenker du at organiseringa kunne vært gjort annerledes?  
Har prosjektet endret deg, eller dine tanker om jobben du gjør? På hvilken måte?  
Har du lært noe i prosessen, og hva tar du eventuelt med deg videre?  
På hvilken måte opplever elevene at du har vært med i dette prosjektet? Har du fått noen reaksjoner?  
Hvis du skulle gitt et råd til din leder, hva ville det vært?  
Hvis du skulle gitt et råd til forskergruppa, hva ville det vært?

**Pedagogisk utviklingsarbeid på generelt grunnlag**

- Organisering
- Styring
- Innhold
- Relevans

Hva kjennetegner PU-arbeidet som gjøres ved skolen?  
Opplever dere sterk styring fra ledelse/plangruppe?  
Er innholdet til nytte for arbeidet ditt?  
Bruker dere tid på systematisert refleksjon?  
Hvor stor del av tida til for og etterarbeid disponerer rektor?

**Kultur**

Hva kjennetegner kulturen ved skolen?  
Med utgangspunkt i oversikten over ulike typologier – hvor vil du plassere skolen?  
Hvordan opplever dere interessen for forskning generelt i kollegiet?  
Har dere rom for faglig og politiske diskusjoner?  
Fagforeninga – hvordan vil du beskrive engasjementet i ”klubben” ved skolen?  
Diskuterer dere lærerrollen? Mandat/oppdrag, hvilke oppgaver som ligger i jobben og ikke?  
Hvordan er kulturen for å komme presis til timene, individuell praksis eller felles enighet?

**Ledelse**

- Opplevelse av styring

Opplever du stor grad av frihet i jobben din?  
Beskriv samarbeidet mellom lærerkollegiet og ledelse. Hvordan er kravene til dokumentasjon av arbeidet du gjør?  
Dokumenterer du for elevenes læring, egen læring eller som et krav fra leder?



## Vedlegg 4

Intervjuguide forskerteam

TEMA/Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<b>Bakgrunn</b>	Hvor mange år har du jobbet ved Uit? Kan du gi en kort presentasjon av ditt forskningsfelt og din rolle i teamet?
<b>Prosjekt "Klasseledelse"</b>	Hva var bakgrunnen for at dette samarbeidsprosjektet med skolen kom i gang? Hva har vært forskerteamets mål med prosjektet? Har dere møtt på utfordringer underveis i prosjektet, evt. hvilke? Hvordan opplever du at samarbeidet mellom skolen og forskerteamet har fungert? Hva tenker du om kvaliteten på målformuleringene lærerne har satt i sine personlige prosjekt? Har du inntrykk av at alle har skjont oppgaven? Hva har du hørt i erfaringsutvekslingene i plenum? Da dere planla dette prosjektet, hvilke momenter tenkte dere var viktig å ha med for at dette skulle bli et vellykket prosjekt? Hvilket potensiale ligger i et slikt samarbeidsprosjekt? Hvilke utfordringer har dere møtt på i utviklingsarbeid med pedagoger i skolen? Både rektor og lærere jeg har intervjuet har uttrykt stor tilfredshet med prosjektet. Hva tenker dere det kan skyldes? Hvis du skulle gitt et råd til lærerne og rektor på skolen i videre arbeid med skoleutvikling, hva ville det vært? Har dere lært noe i denne prosessen, og hva tar du med deg videre?

---

**Kultur**

Med utgangspunkt i oversikten over ulike typologier – hva fikk dere ut av kartlegginga som ble gjort i det første møtet?

Hvordan opplever du lærernes interesse for prosjektet? (Noe dem gjør fordi dem må, eller oppriktig engasjement?)

Hvordan har du opplevd kulturen for læring ved skolen?

**Individuelle spørsmål**

F2:

-ledelsens betydning og helhet

-arbeidsrommets betydning og læring på tvers

-translasjonsteorier

F3:

-Hopkins teorier om drivkraften i skoleutvikling

-avprofesjonalisering av læreryrket

F1:

-behovet for utdanningsledelse

---

### *Vedlegg 5*

#### **OPPFØLGINGSSPØRSMÅL i etterkant av samarbeidsprosjekt mellom skole og forskerteam fra Uit/ILP**

- 1) Oppsummer kort hvilket utbytte eller hvilken ny kunnskap du sitter igjen med etter samarbeidsprosjektet mellom skole og forskerteamet fra Uit/ILP forrige semester.

- 2) Bidro utviklingsprosjektet til personlig læring eller utvikling for deg som yrkesutøver? Utdyp nærmere.

- 3) Har prosjektet bidratt til endringer i din praksis som lærer? Beskriv kort.

## *Vedlegg 6*

### **OPPFØLGINGSSPØRSMÅL i etterkant av samarbeidsprosjekt mellom skole og forskerteam fra Uit/ILP**

- 1) Oppsummer kort hvilket utbytte eller hvilken ny kunnskap du som rektor sitter igjen med etter samarbeidsprosjektet mellom skole og forskerteamet fra Uit/ILP forrige semester.

- 2) Ser du noen resultater av arbeidet, eller har arbeidet hatt verdi på annen måte? Utdyp nærmere.

- 3) Har prosjektet bidratt til endringer i skolens praksis? Beskriv kort.

