



# **Mellom tradisjon og fornying**

**Arbeidsplasslæring ved  
Eilert Sundt videregående skole**

***Randi T. Bogaard***

*Masteroppgave i voksenpedagogikk  
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Tromsø  
Våren 2008*



## **SAMMENDRAG**

Denne oppgaven redegjør for arbeidsplasslæring ved Eilert Sundt videregående skole. Det fokuseres spesielt på personalets oppfatning av vilkår knyttet til deres læring og utvikling. Gjennom spørreskjema og intervju avdekkes forhold relatert til arbeidsplassens læringsmiljø og læringspotensial, kombinasjon av formell/uformell læring og mulighet for samarbeid, erfaringsdeling og refleksjon, med hovedvekt på de siste. Spørsmålene er forankret i voksenpedagogisk teori og organisasjonsteori. Denne tilnærmingen til problemområdet bidrar forhåpentlig til å klargjøre vilkår for læring i arbeid ved skolen, og derved hvordan en muliggjør en videre kompetanseutvikling.

Analysen av datamaterialet ga følgende hovedfunn:

### **Læringsmiljø og læringspotensial**

- Høy grad av inkludering i arbeidsfellesskapet på skolen
- Stort læringspotensial i kollegiet ved at der ligger mye kunnskap hos den enkelte, antakelig primært relatert til fag. Men, begrenset vilje til utvikling, og normer/adferd som kan virke læringshindrende kan finnes

### **Formell/uformell læring**

- Forbehold mot samarbeid med eksterne utdanningsinstitusjoner
- Positiv innstilling til tilførsel av teori utenfra, særligi form av faglig oppdatering, og et visst forbehold mot kurs med pedagogisk innhold

### **Erfaringer og refleksjon.**

- Liten grad av organisert kollegasamarbeid, erfaringsdeling og refleksjon - dette skjer i hovedsak etter individuelle initiativ

Utfordringer fremover vil være å tilrettelegge og stimulere i forhold til samarbeid og kritisk refleksjon, forene de to tradisjoner som synes å eksistere i kollegiet, og finne en balanse mellom hensynet til lærerautonomi og skolens behov for et samarbeidende kollegium. For å nå skolens mål slik de fremkommer i opplæringslov og planverk kan dette være en vei å gå.



## **FORORD**

Funn fra Kompetanseberetningen for Norge som kom ut i 2005 samt funn fra et forskningsprosjekt ved egen skole 1999-2003, har dannet utgangspunkt for problemstillingen i oppgaven. Temaet i Kompetanseberetningen var skolen som lærende organisasjon. En av konklusjonene pekte på svakere lærevilkår blant lærerne enn forventet. Funnene fra forskningsprosjektet ved Eilert Sundt videregående skole viste et sammenfall med Kompetanseberetningen på områder tilknyttet samarbeid og refleksjon. Det var derfor interessant å gå inn i denne problematikken for en videre undersøkelse av forholdene. Det er å håpe at denne oppgaven kan gi skolen økt innsikt i hvilke utfordringer vi står overfor, og være med å bidra til løsninger.

I arbeidet med oppgaven har jeg vært helt avhengig av personalet ved skolen. De har med velvillighet stilt opp til skjemaundersøkelse og intervjuer, en stor takk til dere for en positiv innstilling til prosjektet. Takk også til rektor for støtte og avlastning i travle perioder.

Å studere ved Universitetet i Tromsø har vært en glede. I tillegg til det faglige utbyttet gjennom kontakt med forelesere og medstudenter, har det vært en ekstra bonus å befinne seg i "Nordens Paris".

Avslutningsvis vil jeg rette en stor takk til min veileder, professor Gunnar Grepperud, for motiverende og konstruktive tilbakemeldinger.

Lista, 14. mai 2008

Randi T. Bogaard



# INNHOOLD

SAMMENDRAG .....	1
FORORD .....	5
1.0 INNLEDNING.....	9
1.1 Begrunnelse for tematikk og problemstilling	9
1.2 Organisering av oppgaven	11
2.0 SKOLEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON.....	13
2.1 Allmenne trekk ved lærende, organisasjoner	13
2.2 Rammevilkår for en lærende skole	15
2.2.1 Arbeidsplassens læringsmiljø og læringspotensial	16
2.2.2 Formell/uformell læring og mulighet for veiledning/støtte	17
2.2.3 Samarbeid, erfaringsdeling og refleksjon	18
3.0 METODISKE BETRAKTNINGER.....	23
3.1 Valg av metoder for datainnsamling	23
3.1.1 Spørreundersøkelse	23
3.1.2 Intervju	25
4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN .....	29
4.1 Læringsmiljø, læringspotensial, innstilling til formell/uformell læring	29
4.1.1 Læringsmiljø og læringspotensial	29
4.1.2 Innstilling til kombinasjon av formell/uformell læring	31
4.2 Kollegasamarbeid, erfaringsdeling og refleksjon	33
4.2.1 Omfang av organisert kollegasamarbeid	33
4.2.2 Nye oppgaver - fag eller pedagogikk?	34
4.2.3 Læringsutbytte av kollegasamarbeid	36
4.2.4 Omfang av erfaringsutveksling og refleksjon.	37
4.2.5 Læringsutbytte av erfaringsutveksling og refleksjon	40
5.0 AVSLUTNING.....	43
REFERANSER.....	47
VEDLEGG I.....	49
VEDLEGG II.....	53





## **1.0 INNLEDNING**

”Til tross for et høyt utdanningsnivå og høye krav til læring har ikke ansatte i skolen så gode muligheter til å lære i det daglige arbeidet som man kunne forvente.” (Lærevilkårsmonitoren 2003-2004, referert i Utdannings- og forskningsdepartementets *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005:13.*)

I utsagnet ligger en antydning om norske skoler som lærende i moderat grad. Dette begrunnes i svake vilkår for læring. En forklaring kan være skolens tradisjonelle måte å organisere arbeidet på, med liten grad av fellesskapsløsninger omkring undervisningen. En annen kan være fravær av praksis for læring i arbeid - lærernes oppdatering har primært båret preg av formell læring gjennom kurs.

Viktige moment relatert til voksenpedagogikken er hva som kan få lærere til å lære gjennom arbeidet, og hvordan denne læringen kan optimaliseres. Voksenpedagogikken særmerker seg ved å se sammenhenger mellom den lærende, den sosiokulturelle konteksten og læreprosessen. Konkretisert kan vi da kort si at god voksenlæring bygger på erfaringer og kombinerer teori og praksis for å finne løsninger på utfordringer (Merriam & Caffarella 1999).

Som medlem av lederteamet ved Eilert Sundt videregående skole, en mindre allmennfaglig skole, er jeg engasjert i kompetanseutvikling av skolens pedagogiske personale. Utsagnet vekket derfor nysgjerrighet og ga oppgavens tematikk: Læring i arbeid.

### **1.1 Begrunnelse for tematikk og problemstilling**

Søkelyset er her rettet mot det pedagogiske personalet, og det sentrale spørsmålet er deres utviklings- og læringsmuligheter i et arbeidsliv som krever stadig økt kompetanse. For å avgrense kompetansebegrepet velger jeg å legge professor Bjarne Wahlgrens definisjon til grunn. Han forstår kompetanse som en form for handlingsberedskap som omfatter kunnskap, ferdigheter og holdninger, samt både vilje og evne til å handle (Wahlgren m.fl. 2006). Dette er ikke ulikt ”det utvidede kunnskapsbegrep” en opererer med i norsk skole.

Flere forhold gjør tematikken læring i arbeid aktuell. Behovet for et fleksibelt, utviklingsorientert og endringsdyktig personale øker i samsvar med forandringstakten i samfunnet. Elevgruppen som skolen skal betjene har også behov for læringskompetanse og endringskompetanse i sitt framtidige arbeidsliv. Reformen ”Kunnskapsløftet” ble iverksatt i grunnsopplæringen høsten 2006 og krever bl.a. sterkere grad av individualisert undervisning for mer og bedre læring. Det betyr at hver elev skal få opplæring tilpasset sitt ståsted - variasjon i

innhold og arbeidsformer er stikkord i denne sammenheng. I tillegg møter skolen økt konkurranse fra private utdanningsinstitusjoner. Man må derfor bestrebe seg på å gi et tilbud av høy kvalitet, i tillegg til å kunne tilpasse seg elevgruppens ønsker om fagtilbud og linjer. Stående overfor disse utfordringene ønsker vi, skolens ledelse, at hele det pedagogiske personalet tar del i en kontinuerlig kompetanseutvikling.

Eilert Sundt videregående skole, i fortsettelsen referert som ESV, er i dag en relativt liten videregående skole med 235 elever og 24 lærere, noen i delstillinger. Hovedvekten ligger på allmenne fag. Bare 2 klasser har yrkesfaglig innhold, innenfor utdanningsprogram for service og samferdsel. Kollegiet er sammensatt av pedagoger med realfaglig, økonomisk, språklig og samfunnsfaglig bakgrunn, ingen grupper er dominerende i antall. Totalt består gruppen av 14 menn og 10 kvinner. Gjennomsnittsalderen er relativt høy, omkring 55 år, og flertallet har arbeidet ved skolen i mer enn 15 år.

Det vi ser ved denne skolen, som ved allmennfagskoler generelt, er at praksis er solid forankret i tradisjonelle verdier, og oppfatningen av skolens rolle som kunnskapsformidler og kulturbærer står sterkt. Imidlertid har skolen også hatt fokus på utvikling og nytenking, noe som har resultert i deltagelse i flere utviklingsprosjekt. Det har således tidligere foregått en utvikling innenfor områder relatert til pedagogikk, ledelse og organisasjonsutvikling. For å kunne stimulere en videre kompetanseoppbygging i kollegiet er det derfor viktig å klargjøre hvordan lærerne oppfatter vilkår for læring i sitt arbeidsliv.

Utgangspunkt for oppgaven er utfordringer knyttet til utvikling av lærernes kompetanse. Som skole har vi vansker med å iverksette effektive tiltak for å fremme arbeidsplasslæring, det er derfor ønskelig å få en oversikt over hvilke faktorer som kan virke inn på læring og utvikling i kollegiet. På denne bakgrunn er problemstillingen for oppgaven:

*Hvordan oppleves vilkår for læring i arbeid ved Eilert Sundt videregående skole?*

Med ”læring i arbeid” forstår jeg den kritiske refleksjon som kan finne sted når lærere samarbeider i det daglige og vurderer sin praksis individuelt og i fellesskap, og gjennom dette videreutvikler sine faglige og didaktiske kunnskaper og ferdigheter (Wahlgren 2006).

Med utgangspunkt i problemstillingen vil oppgaven fokusere på følgende underområder, med særlig vekt på det siste:

*Arbeidsplassens læringsmiljø og læringspotensial*

*Formell/uformell læring og mulighet for veiledning/støtte*

## *Samarbeid, erfaringsdeling og refleksjon*

Underområdene er valgt ut fra den betydning de tillegges i litteraturen kombinert med funn fra Kompetanseberetningen for Norge 2005 og fra et prosjekt ved egen skole (Rye/Simonsen 2004). Kompetanseberetningen peker på organisering av arbeidsdagen og samarbeidsmuligheter som mulige sentrale vilkår for læring gjennom kritisk, refleksiv tenkning. Rye/Simonsen mener at studien deres reflekterer flere og til dels motstridende lærerposisjoner i kollegiet, og råder derfor skolen til å ha fokus på bl.a. kritisk refleksjon og felles referanser. Ikke minst fordi oppgaven skal være bidrag til skolens utvikling vil det være naturlig å legge vekt på dette. For å få en helhetlig forståelse av de utfordringene vi står overfor vil jeg likevel presentere enkelte funn fra de første to underområdene, men legge hovedvekten på vilkår knyttet til samarbeid, erfaringsdeling og refleksjon. Funnene vurderes opp mot prinsipper for voksnes læring og teori knyttet til arbeidsplasslæring. I kapitlet om teoretiske referanserammer er dette mer utførlig beskrevet, her nevner jeg kort Lave og Wenger om situert læring, og refleksjonsteoretikerne Schön, Wahlgren, Høyrup og Tiller i forhold til refleksjonens betydning som kvalifiserende element i erfaringsbasert læring på arbeidsplassen.

### **1.2 Organisering av oppgaven**

Oppgaven er delt inn i fem hovedkapitler. Kapittel 1, "Innledning" setter kort oppgaven inn i en voksenpedagogisk sammenheng og gir en begrunnelse for tematikk og valg av problemstilling. Kapittel 2, "Skolen som lærende organisasjon" presenterer teoretiske referanserammer for oppgavens hovedspørsmål. Med bakgrunn i Wahlgrens dimensjoner drøftes her vilkår for arbeidsplasslæring ved ESV. Kapittel 3 "Metode" viser til metoder for datainnsamling og begrunner metodevalgene. Kapitlet omhandler også drøftinger av metodiske utfordringer ved den valgte tilnærmingen. Kapittel 4 "Presentasjon og drøfting av funn" er organisert etter en todeling. Funn relatert til områdene arbeidsplassens læringsmiljø, læringspotensial og formell/uformell læring, mulighet for veiledning/støtte presenteres og drøftes i den første delen, mens funn fra underområdet samarbeid, erfaringsdeling og refleksjon behandles i den andre. I kapittel 5, "Avslutning" sammenfattes lærernes betraktninger om vilkår for arbeidsplasslæring ved skolen og anbefalinger for videre utvikling foreslås.



## **2.0 SKOLEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON**

Idealet om den lærende organisasjon avhenger av en rekke vilkår som ikke fungerer uavhengig av hverandre. Ofte er de nær forbundet og agerer som hemmere eller fremmere av læring.

Som teoretisk fundament anvendes voksenpedagogisk teori og organisasjonsteori, med utgangspunkt i Wahlgren og Bastøe/Dahl. Teorifeltene voksenpedagogikk og organisasjonsteori tar forskjellige tilnærminger til læringsbegrepet. Voksenpedagogikkens individorientert perspektiv ser på den enkeltes læringsprosess i lys av arbeidsplassens forutsetninger for læring (Wahlgren m.fl. 2006). Innenfor organisasjonsteori fokuseres det på det organisatoriske nivå. Hvordan organisasjoner lærer analyseres gjennom å diskutere organisasjonsstruktur, - kultur og menneskelige ressurser, og dynamikken mellom disse. (Bastøe m.fl. 2003).

### **2.1 Allmenne trekk ved lærende, organisasjoner**

Wahlgren (2006) baserer seg på et bredt utvalg av internasjonal litteratur, både fra det voksenpedagogiske feltet (Billet, Ellström, Garrick, Marsick, Mezirow m.fl) og fra organisasjonsteori (bl.a. Argyris og Schön). Hans tilnærming går gjennom kontekstens betydning for den enkeltes læring, med spesiell vekt på kritisk refleksjon som det kvalifiserende element. Til grunn for refleksjonen ligger individets erfaringsdannelse og - bearbeidelse med utgangspunkt i utviklende arbeidsoppgaver. Refleksjonen må anses som et nøkkelpunkt hos Wahlgren, jfr.2.2.3 om hans tenkning angående forholdet mellom handling, refleksjon og læring. Videre tillegges organisasjonskulturen betydning som sentrale faktor. I dette ligger arbeidsplassens læringsmiljø, og en struktur og ledelse som stimulerer til deltakelse i organisasjonens prosesser (Wahlgren m.fl.2006).

Fra Wahlgrens kontekstuelle forhold kan vi trekke paralleller til elementer hos organisasjonsteoretikerne Bastøe, Dahl og Larsens forståelse av den utviklingsorienterte eller lærende organisasjon. De definerer den lærende organisasjon som en utviklingsorientert eller proaktiv organisasjon, og forstår organisasjoner gjennom fem ulike aspekt: Organisasjonens oppgaveforståelse, samfunnsforståelse, menneskeforståelse, kulturforståelse og grenseforståelse (Bastøe m.fl. 2003). Denne type organisasjon kjennetegnes av kontinuerlig læring gjennom refleksjon, individuell og kollektiv, for stadig å skape ny innsikt som anvendes i nye situasjoner. Dette i motsetning til tradisjonelle virksomheter hvor læring primært består i overføring av ferdigheter og kunnskaper gjennom repetisjon av arbeidsoppgaver (Bastøe m.fl. 2003). Vi må likevel ikke ignorere rutinenes verdi som

stabiliserende og trygghetsskapende faktorer, slik at en faktisk kan takle forandring - stadige endringer kan medføre stor slitasje for individene i en organisasjon (Ellström 1996). I tillegg har Tiller pekt på det ytre miljø som sentrale samarbeidspartnere. I den forbindelse anfører han regionale utdanningsinstitusjoner og lokalmiljø som aktuelle (Tiller 2006).

I diskusjonen om vilkår for læring i organisasjoner kommer en dessuten ikke utenom det sosiokulturelle perspektivet på læring. Her vektlegges konstruksjon av kunnskap gjennom samhandling. Lave og Wenger er eksponenter for retningen gjennom sitt arbeid om situert læring. Læring skjer da i et praksisfellesskap og gjennom handling - aktiviteten har en funksjon i læringsfellesskapet, ikke kun for individet (Lave og Wenger 1991). En viktig forutsetning her er også det aksepterende arbeids- og læringsklima Wahlgren (2006) framholder som vesentlig for læring.

Kognitiv evne til kritisk refleksjon over praksis er svært viktig i læringsøyemed. Argyris og Schön (1996) utvikler forholdet mellom handling og refleksjon (jfr. 2.2.3), og mellom Schöns begreper handlingskunnskap og handlingsrefleksjon (Schön 2001).

Når disse kriteriene oppsummeres fremkommer følgende fellestrekk, og en lærende organisasjon vil kunne karakteriseres slik:

- **Arbeidsplasskultur eller organisasjonskultur som fremmer læring** innbefatter et arbeidsmiljø preget av toleranse og trygghet, slik at arbeidstakerne stimuleres til nytenking og utprøving av nye ideer

- **Ledere** som gir frihet for å tilrettelegge for utvikling og støtter opp om medarbeidernes arbeid. Mye tyder dessuten på at for mye fokus på økonomi fra ledernes side, og da særlig effektiviseringstiltak, kan være ødeleggende for utviklingen

- **Medinnflytelse** - virksomheten har en flat struktur med kort vei fra ledere og ned

- **Tydeliggjøring av primæroppgave** – en god forståelse av organisasjonens hovedoppgave må være forankret i individene, den må være forstått og akseptert

- **Arbeidsoppgaver med læringspotensial** – arbeidet er utfordrende og utviklende for arbeidstakerne.

- **Eksperimentmulighet** er knyttet til læringspotensial og den enkeltes autonomi, herunder muligheter for utprøving av flere løsninger og muligheter for å ta selvstendig valg.

- **Erfaringsutveksling og refleksjon** innebærer samarbeid og fellesskap rundt utførelsen av arbeidsoppgaver. En vesentlig faktor her er også arena for dette, virksomheten må tilrettelegge for møtepunkter

- **Åpenhet mot det omkringliggende samfunn** - her betones viktigheten av kontakt med aktører på lokalt og regionalt plan med organisasjonens læring og utvikling som mål

Kort sammenfattet kan vi altså si at en lærende organisasjon sees som en dynamisk virksomhet i stadig interaksjon med omgivelsene, med et godt læringsmiljø, der individene har mulighet for å handle og samhandle, og reflektere over handlingene. I tillegg kan disse justeres i forhold til kunnskap ervervet gjennom refleksjon over nye erfaringer. (Bastøe m.fl. 2003).

## **2.2 Rammevilkår for en lærende skole**

Skolen står i et spenningsfelt mellom rollene som tradisjonsbærer og aktør i samfunnsutviklingen. Begge krever dynamikk i form av evne til å finne alternative former for å ta vare på tradisjonelle verdier, og samtidig utvikle trekk egnet til å møte nye utfordringer (Roald 2004). Som en følge av dette har skoler i den senere tid i stadig sterkere grad blitt sett på som organisasjoner, og utviklingsprosesser som læring, jfr. Stortingsmelding nr.30s (2003-2004) omtale av skoler som lærende organisasjoner. I fortsettelsen ser jeg på et utvalg teoretiske perspektiv i tilknytning til forståelsen av skoler som lærende.

Bastøe, Dahl og Larsen (2003) ser lærende skoler som åpne organisasjoner der foreldre og lokalmiljø er nødvendige medspillere i en utvikling av skolen, i tillegg til personale og elever. Tiller deler dette synet i sin framstilling av aksjonslæring som virkemiddel for skoleutvikling. Han introduserer også regionale høyskoler og universitet som aktører og samarbeidspartnere (Tiller 2006). For ESV impliserer dette et samarbeid rettet mot lokalt og regionalt nivå, men også innad i skolen. Et kvalitativt godt samarbeid med kollektive refleksjonsprosesser, et kjennetegn på lærende organisasjoner, er avhengig av et inkluderende arbeids- og læringsmiljø i tillegg til tilførsel av ny og oppdatert kunnskap på aktuelle felt, ref.2.1 over.

Med utgangspunkt i det vi vet om lærende organisasjoner og lærende skoler, er det derfor et poeng å se vår skole i relasjon til begrepet om den samarbeidende, lærende skole. Det er sentralt å kartlegge i hvilken grad det skjer samhandling og refleksjon på flere nivå, eksternt og internt, og grunner til dette. En viktig forutsetning for skolers utviklingsarbeid gjennom læring på arbeidsplassen, er at ledere og lærere ser interaksjonen mellom undervisningen og de organisatoriske vilkårene som elevenes læringsaktivitet inngår i (Carr og Kemmis ref. av Tiller 1999). En kobling mellom organisasjonsperspektivet og didaktikken vil da også være nødvendig for arbeidsplasslæringen ved skolen.

Kriteriene for den lærende organisasjon, jfr.2.1 er samlet i tre hovedområder: 1)Arbeidsplassens læringsmiljø og læringspotensial, 2) kombinasjon av formell/uformell

læring og mulighet for veiledning/støtte og 3) mulighet for å gjøre erfaringer og reflektere over erfaringer. I det videre arbeidet vil jeg foreta en utdyping av dem som skal kommenteres i lys av teori. Hovedvekten vil ligge på vilkår knyttet til samarbeid, erfaringsdeling og kritisk refleksjon, jfr. innledningen til. 2.0.

### **2.2.1 Arbeidsplassens læringsmiljø og læringspotensial**

Wahlgren presenterer arbeidsplassens læringsmiljø i tre punkter: Utdanningskultur på arbeidsplassen med høy grad av aksepterende og støttende holdning, høy grad av autonomi/selvstyring i arbeidsprosessene og stort læringspotensial, dvs. gode læringsmuligheter gjennom arbeidsoppgavene. Dette skulle gi gode vilkår for læring. (Wahlgren m.fl.2006). Særlig interessant for vår skole er utdanningskulturens og autonomiens betydning for samarbeid og kollektive refleksjonsprosesser på lærende arbeidsplasser. Under dette punktet vil jeg derfor se spesielt på grad av aksept og støtte i miljøet, og de læringsmuligheter eller - begrensninger som ligger i en autonom stilling med høy grad av selvstendighet i arbeidsprosessene, samt betydningen av fokus på primæroppgave.

Arbeidsfellesskap dannes omkring utførelsen av felles arbeidsoppgaver. I dette ligger en mulighet for utvikling av personlige og sosiale bånd mellom de involverte og spesielle kulturer som kan ha en positiv eller negativ innvirkning på arbeidsplasslæringen. Arbeidsfellesskap i denne forståelsen er nødvendigvis ikke det profesjonelle fellesskapet hvor man arbeider sammen om en gitt fellesoppgave (Illeris m.fl. 2004).

Malcolm Knowles fremhever viktigheten av det psykiske miljø for god læring og utvikling. Det skal være slik at man føler seg akseptert, respektert og understøttet, med en stemning av gjensidighet, slik at en skal kunne uttrykke seg uten frykt for latterliggjøring. Han anser også den voksne lærende som styrt av en indre motivasjon for læring i sterkere grad enn barn og unge. Voksne handler for å nå sitt fulle potensial, foretar bevisste valg og tar ansvar. Imidlertid er identifisering med, og forståelse for de rådende syn en forutsetning for høy grad av motivasjon (Merriam & Caffarella 1999). Knowles relaterer dette til formelle læringsgrupper med voksne elever, og er mer typisk voksenpedagog enn eksponent for læring i arbeidslivet. Imidlertid er trolig samspillet i en kollegagrupper ikke ulikt det en kan finne i mer spesifikke læringsgrupper, slik at dette også vil være relevant for det pedagogiske personalet ved ESV. For å dele erfaringer i samarbeids - og refleksjonsgrupper kreves det en trygghet og selvtillit i forhold til de øvrige medlemmene av gruppa. Hvordan denne kan styrkes og bygges opp, altså hvilke holdninger som kan fremme læring ved skolen, sier



Rogers noe om. Han hevder at oppriktighet eller ekthet i forhold til å kommunisere følelser, også negative, oftest gir en trygghet i gruppen. Samtidig er innlevelsessevne, evne til å sette seg i andres sted uten å vurdere eller bedømme dem, viktig (Illeris og Berri 2005).

I relasjon til autonomi påpeker Wahlgren at man i en skole med relativt selvstyrte arbeidsprosesser, der målene kan nås på forskjellige måter, vil ha en større mulighet for læring gjennom arbeid enn virksomheter med mindre valgmulighet i arbeidsutførelsen. (Wahlgren m.fl. 2006) I forbindelse med diskusjonen om arbeidsoppgaver fremhever Bastøe, Dahl og Larsen imidlertid refleksjon over skolens primær oppgave som sentral. Elevenes læring må sees i et videre perspektiv, dvs. hvordan læringen presenteres i læreplanverket i Kunnskapsløftet 06 og hvordan utfordringer videre skal møtes. Det er også naturlig å komme inn på arbeidsprosessens innhold og form her. (Bastøe m.fl.2003) Tilstedeværelsen av utfordringer synes å være avgjørende for læring. Disse må videre kunne møtes gjennom arbeidet for at læring skal finne sted. Vi må altså ha muligheter for å utføre handlinger som krever refleksjon. Læreren har tradisjonelt hatt en autonom stilling i norsk skole, så også ved ESV. Dette innebærer bl.a. at en alene kan ha kontrollen over hvordan undervisningsoppgavene utføres, så lenge målene i læreplanen nåes. Relatert til teori over, innebærer læring at en autonom stilling ikke er tilstrekkelig for læring, en må i tillegg velge å løse oppgavene på bestemte læringsfremmende måter, inkludert gjennom samarbeid.

### **2.2.2 Formell/uformell læring og mulighet for veiledning/støtte**

Wahlgren hevder at det økende fokus på arbeidsplasslæring har ført til en interesse for å integrere uformell læring i kompetanseutviklingsprogrammer. Denne koblingen mellom læring i utdannings- og i arbeidssammenheng er et sentralt moment for et godt læringsutbytte. (Wahlgren m.fl.2006)

Høyrup har arbeidet med et nordisk prosjekt om ”best practice” i arbeidslivet, der han analyserer kombinasjonen av formell og uformell læring. Han definerer uformell læring slik:

Uformell læring er i denne sammenheng læring i det daglige, hvor arbeidsplassen er læringsmiljø, hvor læring ikke behøver have et formulert formål, og hvor den lærende muligvis ikke er sig bevidst at han/hun lærer gjennom arbeidsprosessen. Den måte arbeidet er organisert på og den måte som jobb utformes og forvaltes på, bestemmer ikke blot hvad der laves af hvem og hvornår, men også hvad medarbejderne lærer.

Steen Høyrup 2007:11

Koblingen mellom teori og praksis ser han som et gjennomgående element i læringen - teorien anvendes som perspektiver på praksis, som i sin tur generaliseres og forstås i lys av teorien. Han vurderer også at organiseringen og jobbens utforming synes viktigere for

læringen enn selve bevisstheten om denne. I rapportens konklusjon fremhever han bl.a. integrasjon av arbeidsplasslæring og utdanning, samt støtte fra ledelsen, som suksessfaktorer for effektiv læring, og anbefaler økt samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidsplasser som et virkemiddel i arbeidet for god læring og kompetanseutvikling. (Høyrup 2007). Tilførsel av ny kunnskap utenfra kan da være aktuelt i et utviklingsperspektiv, i tillegg til den interne veiledning og støtte. Skoleledere har de senere årene fått en tydeligere rolle som pedagogiske ledere, herunder også pedagogisk veiledere. Den støtten som lederne her kan og bør bidra med, viser seg å ha betydning for kontinuiteten i organisasjonsutviklingen. Både Wahlgren og Høyrup betoner viktigheten av implementering i form av oppfølging på arbeidsplassen i etterkant av kurs. Å skape sammenheng mellom det lærte og den situasjonen det skal brukes i er sentralt for effekten av den formelle læringen. (Wahlgren m.fl.2006)

Tom Tiller vektlegger betydningen av en type partnerskap mellom forskere og praktikere i skolen. I sitt arbeid relatert til aksjonsforskning og - læring framhever han forskerens rolle som deltaker og støttespiller, veileder. Han snakker også om ”læringspartnere” (elever, foreldre, lærere, ledelse, spesiallærere, skoleforskere), og den betydning et tett samarbeid og kritisk refleksjon om elevenes læring, skolens primæroppgave, kan ha for utviklingen av skolen (Tiller 1999). Dette finner sin parallell i Bastøe m.fl.s syn på skoler som åpne organisasjoner, ref. i 2.1, der samarbeidet er et kriterium. Tiller berører også hvilke forhold som kan motivere lærernes læring. Han synes å se at deres egen læring, og også organisasjonens nytte av denne, oftest blir sett som en bieffekt, ikke det primære målet. Motivasjonseffekten blir her begrunnet i den betydning læringen har for deres undervisning (Carr og Kemmis ref.av Tiller 1999).

### **2.2.3 Samarbeid, erfaringsdeling og refleksjon**

Wahlgren omtaler voksnes læring, og arbeidsplasslæring i særdeleshet, som en erfaringsbasert læring der erfaringene må bearbeides gjennom refleksjon. Å kunne analysere og bruke kunnskap kreativt inngår som en integrert del av arbeidsplasslæringen (Wahlgren m.fl. 2006). I sin definisjon av refleksjon berører Høyrup det samme, men betoner i tillegg det sosiale element:

En intellektuel og evt. social aktivitet, hvor individer undersøker egne handlinger i bestemte sociale situationer, idet tidligere erfaringer tages opp til undersøgelse og revurdering, med en analyse af årsager og virkninger af handlinger og hændelsesforløb i det sociale felt, med mulighed for at drage konklusioner om, og lave planer for fremtidige handlinger.

Høyrup (2007:15)

Suksessfull arbeidsplasslæring er altså karakterisert ved at der er etablert gode muligheter for refleksjon. Refleksjonsprosessene blir her leddet som forbinder fortid og framtid, teori og praksis og individuelle prosesser med sosiale prosesser på arbeidsplassen.

Læring er preget av den sammenheng den finner sted i, den er avhengig av sin situering. Lave og Wenger ser læring utelukkende som en sosial prosess der læring skjer mellom menneskene i et praksisfellesskap. Læringen er på den måten knyttet til interaksjonen med andre og til konteksten. Også den læring som kan forekomme ved kun å være en del av arbeidfellesskapet på arbeidsplassen, vurderes som verdifull. Herunder kommer deltagelse i møter eller planleggingsgrupper, eller mer uformelle diskusjoner med kolleger. Læringsmiljøet har i deres forståelse naturlig nok en fremtredende plass som hemmende eller fremmende for læringen (Lave og Wenger 1991). En parallell til dette syn kan vi finne i tenkningen som ligger til grunn for Kvaales (2006) syn på konstruksjon av kunnskap gjennom intervjuprosesser. Det skjer noe i samspillet mellom intervjuer og intervjuperson som kan gi gevinst i form av nye vurderinger og synspunkter. Ved samtaler i en lærergruppe kan da deres felles dømmekraft, vurderinger og synspunkter frambringe nye spennende perspektiv for det videre arbeidet i tillegg til å øke bevisstheten om den eksisterende kunnskap i gruppa. I denne sammenheng kan en sterk hevdelse av lærerens autonomi være til hinder for læring.

Videre kan en ikke se bort fra den kognitive dimensjon. Mezirow beskriver voksnes læring gjennom meningsdannelse. Vi har et behov for å forstå og se sammenhenger og mening med det vi gjør. Nye forhold forstås gjennom tidligere etablerte forståelsesrammer eller meningsskjema, og tas opp eller avstøtes i forhold til disse. En mer komplisert form for refleksjon får en dersom det blir aktuelt å endre sine meningsskjema på bakgrunn nye erfaringer eller teori (Mezirow ref. i Illeris og Berri 2004). Dersom ny kunnskap eller krav om ny eller endret pedagogisk praksis ikke kan integreres i de eksisterende meningsskjema, eller en vegrer å endre sine meningsskjema, kan resultatet bli en avvisning av det nye.

Den individuelle refleksjon kommenteres også av Argyris og Schön (1978, 1996). De framholder i *Organizational Learning* at det ikke er organisasjonen i seg selv som lærer, men individene i organisasjonen. – på denne bakgrunn introduserer de begrepene ”enkelt- og dobbeltsløyfet læring”, modeller for kritisk analyse og refleksjon over egen praksis som organisasjonen må muliggjøre. Nøkkelord her er tilrettelegging. Læring foregår gjennom vekselvirkningen mellom individ og organisasjon, på den måten at den lærende lærer noe i en organisatorisk kontekst, og konteksten forandres ved disse personenes læring. Gjennom refleksjon, endring av praksis/mål, og ny refleksjon skjer en kontinuerlig læring, både på individ- og organisasjonsplan. Ideen om dobbeltsløyfet læringen på individplanet er ikke ulik

Mezirows tenkning mht endrede meningsskjema eller Illeris' om akkomodativ læring (Illeris m.fl.2004).

Vesentlig er da hva som får lærerne til å reflektere, de mulighetene de har til å opptre kritisk reflektivt, og hva de reflekterer over. Wahlgren hevder at rutinebrudd, eller aktiviteter som mislykkes slik at en må endre handlingsmønstre, kan tvinge fram en refleksjon over alternative handlinger for å finne bedre løsninger eller handlemåter. Men han sier også at dersom utfordringene blir vurdert som for omfattende, kan heller frustrasjon og handlingslammelse bli resultatet. Større omveltninger kan også føre til at individer som tidligere var eksperter mister status - dersom de ikke har tid eller overskudd til å reflektere, kan det oppstå misnøye og mistriivsel i stedet for nytenkning og nye løsninger på aktuelle problemer (Wahlgren m.fl.2006).

En parallell til denne argumentasjonen finner vi hos Tiller. Han viser også til utfordringer som kan utløse kritisk refleksjon og ser refleksjonen som det kvalifiserende ledd mellom det vi har gjort tidligere og den framtidige handlingen. Imidlertid kan mange føle trang til å la ting ordne seg selv, eller vende tilbake til de gamle rutinene etter kriser (Tiller 1999). Skolen kan da ikke sies å ha oppnådd læring.

Utfordringer og rutinebrudd kan stimulere til videre utvikling, men i flere tilfeller trengs noe som kan anspore ytterligere. En positiv opplevelse av den endrede praksisen er antakelig en god motivasjonsfaktor – men dersom erfaringene er blandet eller overveiende negative vil en arbeidsplass ha behov for andre motiverende forhold. Wahlgren refererer flere personvariabler, individuelle trekk, som faktorer vesentlige for vilje til kritisk refleksjon. Stor grad av nysgjerrighet og faglig selvtillit, motivasjon og grad av selvstyring, og gode muligheter for selv å treffe valg i arbeidsprosessen er viktige forutsetninger, jf. 2.2.1 (Wahlgren m. fl.2006).

Tilrettelegging er nødvendig for å gi lærerne muligheter for kritisk, refleksiv tenkning. Læringsprosessene ved ESV vil i stor grad finne sted på arenaer som møter (interne og eksterne), elev- og konferansetimer, planleggingsdager og kursdager. I tillegg kommer tid til refleksjon over erfaringer som en svært sentral faktor (Wahlgren m.fl. 2006).

Tiller (1999) diskuterer aksjonslæring, imidlertid er det mye som tyder på at en del av tankene hans er relevante også i andre læringsssammenhenger. Møter mellom mennesker i en organisasjon må styres, mener han - og videre – ”Jeg er ikke sikker på om skolen er organisert slik at den gir gode vilkår for aksjonslæring. Den ensomme lærer i sitt klasserom er ikke et godt symbol på aksjonslæringen. En utvikling i retning av arbeidslag gir en langt bedre kontekst.” (Tiller 1999:47)

I *The fifth Discipline* støtter Peter Senge opp om synet på en formålstjenlig organisering som vesentlig premiss for læring i arbeid. Organisasjonen, hevder han, må tenke helhetlig og drøfte sin forståelse av hva som skal forbedres. Arena for erfaringsutveksling og refleksjon ved skolen er altså svært viktig. Han diskuterer organisasjonens evne og mulighet for å tilrettelegge for læring ved strukturelle grep. Arbeidsdagen bør være slik at den gjennom strukturer som møter og dokumentasjonsrutiner gir mulighet for et organisert og forpliktende lærersamarbeid der en kan reflektere før, under og etter handlingene, og diskutere alternative måter å arbeide videre med problematikken på (Senge 2006). Refleksjon krever da at skolen frigjør felles tid for det pedagogiske personalet i løpet av dagen, både til teammøter, fagmøter og også regelmessige medarbeidersamtaler/oppfølgings- og støttesamtaler. Velstrukturerte og målrettede møter, med en vennlig atmosfære preget av dialog, kan føre til at læring finner sted, selv om ikke dette ikke skulle være intensjonen i utgangspunktet. Alternativt kan en organisering av virksomheten, der en baserer seg på arbeidslag, imøtekomme kravet om en formålstjenlig organisering.



### **3.0 METODISKE BETRAKTNINGER**

Valg av metode vil alltid være avhengig av hva en ønsker å belyse (Wadel 1991). Gjennom skjemaundersøkelse og intervju ønsker jeg å undersøke det pedagogiske personalets oppfatning av vilkårene for egen læring. Jeg velger å fokusere på de 24 lærerne, ledergruppens syn vil derfor bli holdt utenfor. Problemstillingen som skal belyses er:

*Hvordan oppleves vilkår for læring i arbeid ved Eilert Sundt videregående skole?*

#### **3.1 Valg av metoder for datainnsamling**

Designet for datainnsamlingen er utformet med tanke på å få tilgang til empirisk materiale som kan gi både oversikt over feltet og dybdekunnskap. Intensjonen med arbeidet er således todelt: Jeg ønsker et breddeperspektiv ved å kartlegge det pedagogiske personalets oppfatning av vilkårene for egen læring. I tillegg vil jeg se hvilke vilkår som peker seg ut som spesielt interessante - i hvilken grad der fins hovedtendenser i materialet. Det er derfor hensiktsmessig å kombinere kvantitativ og kvalitativ metode i dette arbeidet. Kvantitativ metode er godt egnet til å gi oversikt over et saksforhold, og gir mulighet for store utvalg av informanter. Nå er lærergruppen ved ESV liten, og jeg kunne antagelig fått mye informasjon ved kun å bruke intervju. Imidlertid ville opp mot 24 intervjuer være vanskelig å sammenfatte. I mitt prosjekt vil derfor en spørreundersøkelse i kombinasjon med dybdeintervjuer være de sentrale metodene for innsamling av data. Datainnsamlingen bygger på spørreskjemaet, og intervjuene brukes i en støttende, utdypende funksjon. Resultatet utgjør det empiriske grunnlaget for analysen. Spørsmålene til skjema og intervju er utviklet på bakgrunn av organisasjons- og voksenpedagogisk teori, sett i sammenheng med tidligere funn presentert i kap.1.1. I spørreskjema og intervju operasjonaliseres det teoretiske grunnlaget for oppgaven slik det er beskrevet i teorikapitlet 2.2.1-3: Arbeidsplassens læringsmiljø og læringspotensial, kombinasjonen formell/uformell læring, og mulighet for samarbeid, erfaringsdeling og refleksjon.

##### **3.1.1 Spørreundersøkelse**

Å operasjonalisere de definerte teoriområdene innebar en stegvis prosess: Hver hovedkategori ble operasjonalisert gjennom en del enkeltspørsmål formulert som påstander, tre til åtte pr. underspørsmål (vedlegg 1). Det var intensjonen å innlede med demografiske spørsmål, men de ble fjernet etter tilbakemeldinger fra kollegiet.

Utvalget av informanter er vanligvis en mindre gruppe som ideelt sett representerer en større populasjon (Befring 1994). I denne oppgaven er ikke så tilfellet. Undersøkelsen i ble foretatt på hele lærergruppen ved skolen, 24 lærere, dette er et for lite antall til å kunne generalisere i forhold til hele populasjonen. ESV kan heller ikke sies å være representativ for landets videregående skoler, slik gir materialet en begrenset statistisk bruk, det er derfor kun brukt frekvenstabeller som skal gi en oversikt over relevante funn. Likevel, i forhold til den type skole ESV kan sies å representere, kan en gjerne ut fra disse funnene, under ellers like forhold som kjønns- alders- og sammensetning i utdanningsbakgrunn, kunne finne paralleller på tilsvarende skoler. Slik kan funnene fra ESV ha relevans for liknende virksomheter jfr. Holand (2006) om intern og ekstern validering.

Det er knyttet flere utfordringer til spørreundersøkelse som forskningsmetode, i hovedsak relatert til utforming av skjema og svarprosent. Spørsmålene bør være entydige og ikke inneholde flere tolkingsmuligheter for at svarene skal få verdi. De bør også være stramt strukturert slik at en har størst mulig sjanse for å få den informasjonen en er interessert i. Dette kan medføre at det er en del data en ikke får tilgang til uten enkelte åpne spørsmål eller supplerende metodikk (Holand 2006). Denne type spørsmål ble derfor innlemmet i skjemaet. Spørreskjemaet utgjør til sammen ca. femti spørsmål. Svaralternativene går over en Likertskala fra 1 til 5, der 1 betegner ”Helt enig” og 5 ”Helt uenig”. Etter hver hovedgruppering er der et åpent spørsmål for å fange opp eventuelle synspunkter skjemaspørsmålene ikke skulle dekke.

For å sikre at spørsmålene hadde tilstrekkelig kvalitet ble de forelagt 2 personer med forskjellig avdelingstilhørighet, i tillegg til plasstillitsvalgt. Deres forslag til endringer ble innarbeidet i en ny versjon. For å motivere til deltakelse i spørreundersøkelsen ble det avholdt et informasjonsmøte i forkant. I møtet kom det innvendinger mot å bruke demografiske spørsmål, da disse ville gjøre det enkelt å identifisere flere av deltakerne. I forhold til svarprosent og derved validitet og reliabilitet, vurderte jeg respondentenes anonymitet som vesentlig for å få tilstrekkelig antall svar, og mest mulig oppriktige svar. Dette hensynet veide tyngre enn hensynet til de mulighetene jeg mistet ved bortfall av de demografiske spørsmålene. Det var dessuten etisk korrekt å utelukke mulighet for eget innsyn siden undersøkelsen skulle være anonym. Etter grundige overveielser besluttet jeg derfor å fjerne de innledende spørsmålene.

En undersøkelse kan lett bli omfangsrik med svært mange spørsmål, og derfor tidkrevende å svare på slik at det da kan være vanskelig å få en tilstrekkelig høy svarprosent. Holand (2006) mener at en svarprosent mellom 60 og 70 er tilfredsstillende for at funnene



skal være representative og gyldige. Dette er imidlertid avhengig av antall respondenter, slik at lavt antall må gi høyere svarprosent. Undersøkelsen ble gjennomført elektronisk i lærernes samarbeidstid, alle besvarte skjemaet. Skjemasvarene ble deretter ordnet, analysert og gitt en grafisk utforming.

Reliabilitet forklares som en undersøkelses pålitelighet. Den skal kunne etterprøves av andre og gi samme resultat dersom reliabiliteten er høy (ibid). Et element relatert til reliabilitet er problematikken m.h.t. eget ståsted. Denne berører hele forskerrollen når en forsker i eget arbeidsmiljø (Gry Paulgaard 1997). En kan også finne paralleller i litteratur om aksjonsforskning. Tiller (1999) snakker om aksjonsforskningens intervensjoner, et opplegg med et tosidig mål, forskes på. Som i aksjonsforskning deltok jeg i skolens daglige liv med funksjoner både som lærer og leder. Samtidig undersøkte jeg forhold ved skolen. Utfordringen her var på den ene siden for stor grad av involvering; forskningen kunne bli for empirinær, og som forsker kunne jeg da miste distansen og det analytiske perspektivet (ibid). På den annen side var aktørenes, i dette tilfellet lærenes syn på meg. Et sentralt element var derfor hvordan jeg møtte feltet – hvordan min posisjon var i forhold til lærergruppen på skolen og hvordan vi oppfattet hverandre. Etikkk handler også om å avklare hvem en er og hvem en representerer, eller blir oppfattet å representere, både i forhold til spørreskjema og intervju. Min egen posisjon som forsker på egen arbeidsplass, og samtidig medlem av lederteamet var ikke uproblematisk, det ble synlig allerede ved presentasjonen av skjemaundersøkelsen i diskusjonen rundt demografiske spørsmål. Enkelte ønsket ikke å bli identifisert, selv om problematikken rundt vilkår for læring nødvendigvis ikke er veldig kontroversiell, og undersøkelsen ble endret ut fra hensynet til reliabilitet. For å ta dem på alvor var det nødvendig å imøtekomme deres ønske. Paulgaard (1997) snakker om forholdet mellom nærhet og distanse – posisjoner som må turneres. Begge har sine problemer og er forbundet med egne sosiale og kulturelle forutsetninger – den som er kjent må komme ut av egen forståelse og eventuelle ”hjemmeblindhet”, en som er ukjent må arbeide for å komme inn i feltet. Å overskride mine subjektive oppfatninger for bedre å bli bevisst lærernes opplevelse av sine vilkår for læring var derfor vesentlig for undersøkelsens kvalitet.

### **3.1.2 Intervju**

Som det fremgår i innledningen til dette kapitlet har jeg benyttet metodetriangulering for å belyse problemstillingen. I tillegg til gevinst i forhold til informasjonstilgang, vil det også ligge et element av validering i dette. Ved å undersøke forhold ved hjelp av intervju som

supplerende metodikk, kan funn bekrefte eller avkrefte hverandre og slik kvalitetssikre datamaterialet. Kvale (2006) framholder denne vurderingen som en vesentlig faktor mht validitet i kvalitativ tradisjon. Et annet viktig poeng med bruk av intervju er å få en mulighet til å gå i dybden på spesielt interessante forhold. Målet var å få fram de intervjuedes perspektiv ved å eksemplifisere og konkretisere forhold. Et aktuelt moment er da hvilke type intervju og hvilke typer spørsmål som vil være best egnet til å få fram de ønskede data. Den intervjuform jeg har valgt - individuelle, semistrukturert intervju, er kjennetegnet av delvis styrende spørsmål. De står i den kvalitative forskningstradisjon og er egnet til å få fram og forstå informantenes oppfatning av sin egen situasjon, i dette tilfellet deres vilkår for læring i arbeid (Kvale 2006). Materialet fra skjemaundersøkelsen var derfor utgangspunktet for spørsmålene i intervjuguiden. I sin vurdering av samtalens betydning for konstruksjon av kunnskap fremhever Kvale (2006) interaksjon mellom deltakerne. Gjennom den oppstår forståelse, slik blir også intervjueren medansvarlig for den kunnskap som kommer opp. Kvaliteten på spørsmålene blir da sentral, de gode spørsmålene er de som produserer mest kunnskap. For at en skal få svar av verdi, er det altså viktig at spørsmålene stimulerer til dynamikk mellom intervjuer og den intervjuede.

Etter bearbeiding av spørreskjema utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 2) med spørsmål som skulle nyansere data fra den innledende kartleggingen. Tematisk er strukturen i guiden tilsvarende den i spørreskjemaet, og følger slik organiseringen i teoridelen. På denne måten var intervjuguiden et godt redskap for å holde fokus på forskningsspørsmålet og underspørsmål. Intervjuet startet med generelle, innledende spørsmål. Hovedmålsettingen var å skape en god atmosfære før jeg gikk over på de mer saksrettede intervju-spørsmålene. Tanken var å legge et grunnlag for en god dialog mellom informantene og meg som intervjuer.

Et tilfredsstillende utvalg av intervjupersoner krever kjennskap til den aktuelle arbeidsplassen og kulturen der. En teoretisk bevissthet kombinert med kulturkunnskap kan derfor gi et godt grunnlag for utvalg av informanter (Dalen 2004, referert av G. Johnsen 2006). Et viktig hensyn i utvelgelsen var å få fram variasjon i oppfatning. Å speile sammensetningen i kollegiet kunne imøtekomme dette, og intervjupersonene ble derfor valgt ut etter kriteriene utdanning, avdelingstilhørighet og kjønn. Utvalget består av to lektorer og en adjunkt. I utgangspunktet var det ønskelig med to adjunkter, siden denne gruppen i dag er i flertall ved skolen. Imidlertid hadde en av de først spurte enkelte motforestillinger mot å delta, og valget måtte endres slik at fordelingen i forhold til utdanning ble noe forrykket. En lektor representerer avdeling for realfag, og en lektor og en adjunkt representerer avdeling for

språk, samfunnsfag og økonomi siden dette utgjør den største avdelingen. I kollegiet er menn i flertall, intervjupersonene er derfor to menn og en kvinne.

Ved et intervju kan interaksjonen mellom intervjuer og den intervjuede påvirke deres syn på hverandre. Dette har visse moralske implikasjoner, etiske vurderinger må derfor foretas fra begynnelsen og gjennom hele forskningsprosessen. Forskeren bør kjenne til noen av de moralske dilemma som kan oppstå, og kunne ta reflekterte avgjørelser i forhold til dette (Kvale 2006). I planleggingsfasen av dette prosjektet stod 3 forhold sentralt: Det informerte samtykke, konfidensialitet og avklaring av konsekvenser for de intervjuede (ibid). Jeg orienterte derfor de aktuelle lærerne om oppgavens mål og hovedtrekk, og diskuterte mulige fordeler og ulemper ved å delta. De ble deretter fortalt at de når som helst kunne trekke seg. Intervjurapporten er konfidensiell, og som respondentene i spørreundersøkelsen er også intervjupersonene anonymisert. Diskusjonen om mulige konsekvenser av deltakelse var interessant. De intervjuede lærerne så både fordeler og ulemper. Dersom en antok at lærevilkår ble avdekket og virksomheten arbeidet videre med å forbedre dem, ville dette ha en positiv effekt. Men negative konsekvenser kunne like gjerne oppstå; ble feil eller mangler avdekket via et intervju, kunne dette føre til en ubehagelig arbeidssituasjon for den aktuelle intervjupersonen. Gisle Johnsen (2006) snakker også om solidaritetsproblemer som kan oppstå dersom intervjueren har et sterkt forhold til saksområdet, og som kan hindre at informantens perspektiv blir forstått eller respektert. I løpet av intervjuene hendte det at intervjupersonene snakket til meg mer som avdelingsleder enn som intervjuer - dette var en situasjon jeg måtte vurdere fortløpende og som det var viktig å være bevisst. Jeg måtte prøve å ta de intervjuedes perspektiv i forsøket på å overskride disse hindringene.

Intervjuene ble tatt opp via datamaskin og transkribert i etterkant før de ble gjennomgått og kommentert av intervjupersonene. En ordning av data gjennom meningsfortetting, konsentrering av sammenfallende og motstridende utsagn (Kvale 2006) og sammenligning med skjemasvar, resulterte i de funn som presenteres i kapittel 4.



## **4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN**

Undersøkelsen ved vår skole viser hvordan lærernes oppfatning av sentrale læringsvilkår kommer til uttrykk. Funnene organiseres etter kategoriene brukt tidligere i oppgaven: 1)Læringsmiljø og læringspotensial, 2)formell/uformell læring, og 3)samarbeid, erfaringsdeling og refleksjon. For å få fram det komplekse i problematikken vil jeg kort kommentere enkelte funn fra kategoriene 1 og 2. Hovedvekten vil ligge på funn relatert til det tredje underområdet. jfr. 1.1 for en begrunnet prioritering.

Gjennom hovedfunnene framstår skolen som en arbeidsplass hvor de ansatte opplever høy grad av inkludering i arbeidsfellesskapet. De ser ut for å ha et stort læringspotensial, begrunnet i mye kunnskap om fag hos den enkelte. En viss begrenset vilje til utvikling kan likevel finnes, og normer/adferd som kan virke læringshindrende fremkommer både gjennom skjemasvar og intervju. En kan også se et forbehold mot samarbeid med eksterne utdanningsinstitusjoner, men de fleste synes å ha en positiv innstilling til tilførsel av teori utenfra, primært i form av faglig oppdatering. Et visst forbehold mot kurs med pedagogisk innhold kan imidlertid finnes. Det ser ikke ut som om skolen har organisert kollegasamarbeid, erfaringsdeling og refleksjon i stort omfang - dette synes å skje hovedsakelig etter initiativ fra den enkelte.

### **4.1 Læringsmiljø, læringspotensial, innstilling til formell/uformell læring**

Læring gjennom et kvalitativt godt samarbeid med kollektive refleksjonsprosesser forutsetter et inkluderende arbeids- og læringsmiljø samt tilførsel av ny og oppdatert kunnskap på aktuelle felt. På den bakgrunn valgte jeg å innlemme kommentarer om de viktigste funnene fra kategoriene 1 og 2. Utvelgelsen av funn er foretatt med henblikk på den betydning de har for faktorene i analysens hoveddel: samarbeid, erfaringsdeling og læring gjennom refleksjon.

#### **4.1.1 Læringsmiljø og læringspotensial**

I spørreskjemaet ble det operasjonalisert ut fra et underspørsmål om læringskulturen ved skolen. Tabell 1 viser lærernes opplevelse av inkludering, og mulighet for prøving og feiling gjennom to av skjemaspørsmålene.

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
Jeg føler meg inkludert i arbeidsfellesskapet på skolen	77,3 %	22,7 %	0 %	0 %	0 %
Jeg opplever at det er lov å prøve og feile	38,1 %	47,6 %	9,5 %	4,8 %	0 %

Tabell 1. Læringsmiljø og læringspotensial

Alle lærerne føler seg helt eller delvis inkludert i arbeidsfellesskapet ved skolen. I den forbindelse er det vesentlig å se på hvordan arbeidsfellesskap kan oppfattes.

I diskusjonen om forskjellige former for fellesskap på arbeidsplasser, sier Illeris at arbeidsfellesskap dannes ved utførelse av felles arbeid og gir grunnlag for utvikling av sosiale og følelsesmessige bånd mellom arbeidstakerne (Illeris m.fl. 2004). I vårt tilfelle utgjør antakelig undervisningen og andre elevrelaterte oppgaver en felles plattform som kan gi opplevelsen av sosial tilhørighet, selv om en ikke skulle ha en tettere profesjonell tilknytning.

Omtrent tre fjerdedeler opplevde rom for prøving og feiling, men her var flest kun *delvis enige* i at så var tilfelle. Dette kan bety at enkelte ikke alltid føler seg helt trygge. Funn fra intervjuene kan også tyde på en tendens til læringshindrende adferd ved skolen. Denne kan fra tid til annen komme til uttrykk ved forsvar av egne pedagogiske standpunkt og praksis, med liten eller manglende forståelse for andre synspunkt.

Intervjupersonene fremhever flere ganger den store mengden av fagkunnskap kollegene er i besittelse av. Skolen skulle da ha et godt utgangspunkt for læring gjennom erfaringsutveksling og felles refleksjon. Gjennom slik å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt, ville organisasjonen øke sin totale kompetanse. Imidlertid ser dette i utgangspunktet positive faktum også ut for å kunne skape en type prestasjonsangst i kollegiet, og slik virke hemmende.

En av intervjupersonene sier:

Det er viktig å gi rom for "mageplask", vi har litt av det å signalisere negative reaksjoner, det er så mye erfaring her at forventninger kan virke som en bremse. For å motvirke dette må man prøve å bryte grenser, ta noen sjanser, vi har igjen for det.

En annen sier og at der kan foreligge noen normer som tilsier at folk heller forholder seg i ro, framfor å forsøke nye ting, "man har prøvd ting før og det har ikke virket." De gir også uttrykk for at det er spredning i vilje til utvikling, noen er interessert, andre ikke. En av dem trekker også fram den høye gjennomsnittsalderen i kollegiet som en mulig forklaring på en viss tilbakeholdenhet i forhold til å prøve nye oppgaver. Knowles framhever viktigheten av aksept, respekt og støtte for et godt læringsmiljø. En stemning av inkludering og gjensidighet

der en kan uttrykke seg uten frykt er sentralt (Knowles referert i Merriam og Caffarella 1999). Et godt læringsklima med en støttende læringskultur og et trygt psykisk miljø er antakelig en forutsetning for et godt samarbeid og god læring. Sammenfattet fant jeg da følgende mht vilkår innenfor kategori 1:

*Høy grad av inkludering i arbeidsfellesskapet på skolen og stort læringspotensial i kollegiet ved at der ligger mye kunnskap om fagene hos den enkelte. Men, begrenset vilje til utvikling, og normer/adferd som kan virke læringshindrende kan finnes*

#### 4.1.2 Innstilling til kombinasjon av formell/uformell læring

I tabellen under presenteres kollegiets syn på samarbeid med eksterne krefter og tilførsel av teoretisk kunnskap, fortrinnsvis gjennom kurs. Spørsmålene er fremkommet gjennom underspørsmål om hvordan skolen integrerer arbeidsplasslæring og utdanning, og hvordan interessen for et partnerskap mellom utdanningsinstitusjoner og skolen er.

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
<b>Et mer permanent samarbeid med eksterne utdanningsinstitusjoner om skoleutvikling er ønskelig</b>	13,6 %	27,3 %	40,9 %	9,1 %	9,1 %
<b>Ved utviklingsarbeid er det nyttig med ekstern praktisk veiledning</b>	18,2 %	36,4 %	31,8 %	4,5 %	9,1 %
<b>Ved utviklingsarbeid er det nyttig med tilførsel av teoretisk kunnskap</b>	36,4 %	59,1 %	4,5 %	0 %	0 %
<b>I etterkant av kurs er det nyttig med et program for praktisk utprøving av det lærte</b>	38,1 %	23,8 %	33,3 %	4,8 %	0 %

Tabell 2. Formell/uformell læring

Personalet synes ikke å være særlig opptatt av et langsiktig samarbeid med eksterne institusjoner i forbindelse med utviklingsarbeid. Noe mer interesse var det for veiledning utenfra tilknyttet praksis, antakelig i form av kortere kurs. Imidlertid var så godt som alle positive til tilførsel av teori, mens kun litt over halvparten var interessert i et program for praktisk utprøving av kursinnhold.

Intervjusvarene kan nyansere dette bildet noe. Intervjupersonene uttrykker at de fleste kanskje vil være motstandere av samarbeid med eksterne krefter, eller likegyldige. Synspunktene begrunnes i to forhold: Erfaringer fra møtet med Læringslaben, et

konsulentfirma som i en periode gjennomførte undersøkelser/evalueringer av norske skoler, og kontakt med høyskoler/universitet i løpet av de siste 4-5 år.

Læringslabens funn ved skolen var gjenstand for diskusjoner, og ikke alle kunne kjenne seg igjen i den hverdagen de beskrev. Gjennom en del presseoppslag møtte dessuten Læringslaben en del kritikk fra fagmiljøet, bl.a. ble deres faglige integritet trukket i tvil, dette bidro også til å svekke deres troverdighet i personalet.

Gjennom deltakelse på enkelte kurs relatert til LK06, levert av den regionale høyskolen, kom det også til uttrykk noen forbehold mot denne type oppdatering/opplæring: I dette konkrete tilfellet ble det innvendt at de høyskoleansatte ble oppfattet som noe fjerne fra praksisfeltet, de ble ansett for å være for teoretisk orientert, og formidlet ikke relevant kunnskap. Dessuten ble deres forslag til tiltak oppfattet som lite gjennomførbare i dagens skolehverdag. To av intervjupersonene mener likevel at skolen har en del gode erfaringer fra et tidligere samarbeidsprosjekt med den regionale høyskolen (nå universitet), og mener det er ønskelig med noe tilsvarende. De uttrykker at det er verdifullt å få inn andre aktører forutsatt at de er kompetente.

Et sentralt voksenpedagogisk prinsipp er nærhet mellom teori og praksis. Høytrup (2007) ser koblingen mellom teori og praksis som et gjennomgående element i arbeidsplasslæringen, der praksis forstås i lys av teorien. Alle intervjupersonene er positive til tilførsel av teori, men primært i form av fagkurs. De tror også at kollegiet stort sett er positive til faglige oppdateringer, og prioriterer dette. Flere er nok motstandere av pedagogiske kurs, sier de. Per og Marit er åpne for annet enn fagkurs – de mener det også er viktig å få inn visjoner og ideer, men har enkelte reservasjoner p.g.a. tidsknapphet. Øyvind nevner at man også naturlig kommer innom pedagogisk-metodiske problemstillinger i fagkurs, og anser dette som positivt. Som han sier: ”*Det er jo eleven det handler om!*”

Kun en mindre del av lærerne var altså interessert i et program for oppfølging i etterkant av kurs. Høytrup (2007) framhever integrasjon av formell (kurs etc.) og uformell læring som en svært effektiv læringsform. Dette tatt i betraktning, hadde det vært ønskelig med noe større interesse for kombinasjonen kurs - praksis. Intervjupersonene mener imidlertid det er nyttig å dele erfaringer fra kurs med kolleger, de oppgir å dele både faglig-metodiske råd og mer teoretisk kunnskap. Marit sier hun opplever samarbeidet med kolleger i etterkant av kurs som støttende i arbeidet med å tilegne seg kompetanse relatert til Kunnskapsløftet. I forhold til læringseffekt er det ønskelig å etablere et system for utprøving og deling av kursinnhold, jfr. Wahlgren m.fl.(2006), men en forutsetning for å lykkes er at deltakerne og opplever læring og slik får en positiv erfaring.



Det ser ut for at kursing og oppdatering primært vurderes som verdifullt når den har betydning for undervisningen/fagene. Egen læring er ikke førsteprioritet. Dette er ikke uvanlig, og et forhold som omtales av Tiller (1999). Han bemerker at læreres egen læring, og også organisasjonens nytte av denne, oftest blir sett som en bieffekt, den er ikke det primære målet. Også Høystrup er inne på noe av det samme. Om uformell læring i forbindelse med prosjektet "Arbeidspladslæring - forudsætninger, strategi/metoder og resultater" sier han at måten arbeidet er organisert på og jobbens utforming er viktigere for læringen enn selve bevisstheten om denne (Høystrup 2007). Funn fra kategori 2 er da følgende:

*Forbehold mot samarbeid med eksterne utdanningsinstitusjoner, men en positiv innstilling til tilførsel av teori utenfra, primært i form av faglig oppdatering. Et visst forbehold mot kurs med pedagogisk innhold kan finnes.*

## **4.2 Kollegasamarbeid, erfaringsdeling og refleksjon**

I fortsettelsen vil jeg kort kommentere hva det samarbeides om og hvilke erfaringer man deler og reflekterer over. Deretter ser jeg på omfanget av samarbeid, før jeg vurderer et eventuelt læringsutbytte.

Forståelsen av begrepet kollegasamarbeid tar utgangspunkt i definisjonen på læring i arbeid fra kapittel 2: "(..) ved at lærere samarbeider i det daglige og vurderer sin praksis individuelt og i fellesskap" (Wahlgren 2006). I drøftingen under 5.2.1 og 5.2.2 ser jeg derfor på samarbeid knyttet opp mot undervisningsarbeid og et læreplanrelatert fagsamarbeid. Under 5.2.3 og 5.2.4 drøfter jeg omfanget av erfaringsutveksling og refleksjon, og et evt. læringsutbytte av dette.

### **4.2.1 Omfang av organisert kollegasamarbeid**

Undervisning er skolens primær oppgave, å samarbeide om undervisningen er derfor sentralt. Jeg forutsetter da at et samarbeid om undervisningsoppgaver, fag og metodikk, vil gi bedre læring for elevene gjennom mer helhetlig undervisning, planmessig variasjon i arbeidsmåter og ved organiseringen av undervisningen, samt konsekvente reaksjonsformer og tettere oppfølging av eleven (Dale m.fl. 2005). Både ut fra disse hensyn, og hensynet til organisasjonens læring/utvikling, er det ønskelig med en rimelig grad av samarbeid. I det følgende ser jeg på omfanget av dette. Med utgangspunkt i underspørsmål relatert til vilje til kritisk refleksjon i kollegiet og opplevelsen av læring ble de følgende skjemaspørsmål utformet.

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
Jeg samarbeider om undervisningsplanlegging	18,2	40,9	13,6	18,2	9,1
Jeg samarbeider om vurdering av undervisning	9,1	36,4	13,6	31,8	9,1
Jeg savner mer samarbeid med kolleger	9,5	28,6	42,9	14,3	4,8

Tabell 3. Omfang av kollegasamarbeid

I skjemaundersøkelsen blir de spurt om de samarbeider med kolleger. Tabell 3 illustrerer samarbeidet om undervisningsplanlegging, og evaluering av undervisningen. Litt over halvparten angir å være helt eller delvis enige i at de samarbeider om undervisningsplanlegging. På tilsvarende spørsmål relatert til vurdering er angivelsen adskillig lavere. Det vi ser er at kollegasamarbeid knyttet til undervisningsarbeid og evaluering kan knyttes til ca. halvparten av personalet. Her illustreres et skisma i lærergruppen. Størstedelen av dem som svarer positivt har antakelig et mer sporadisk samarbeid med sine kolleger, ut fra prosentandelen på *delvis enig*. Samtidig angir et mindretall å savne dette, mens flestparten kan synes å være lite engasjerte i problematikken.

I tillegg til samarbeid generelt, ser jeg på forhold knyttet til fag og pedagogikk. Tatt i betraktning at skolen nettopp har fått en ny reform (LK06) å forholde seg til, er det relevant å finne ut på hvilken måte det foregår et læreplanrelatert samarbeid, på hvilken måte lærerne samarbeider om læreplanmål, nye metodikker og vurdering.

Egne erfaringer tilsier at det ikke foregår mye fagsamarbeid organisert av ledelsen. Dersom en ser på skolens møteplan for høsten 07 er mesteparten av tiden brukt til overordnede problemstillinger og oppgaver relatert til daglig drift. Det er ikke mange møter som er øremerket fag- og seksjonsarbeid. Dersom dette skjer i større grad, er det på initiativ fra lærerne selv, utenom fastlagt fellestid. En relativt stor andel ser likevel ikke ut til å savne samarbeid med kolleger.

*Dette kan tyde på at de har etablert en rimelig grad av kollegasamarbeid.*

#### 4.2.2 Nye oppgaver - fag eller pedagogikk?

For å få svar på hvordan de forholder seg til nye oppgaver, ser jeg på svar om nysgjerrighet på nye oppgaver i kombinasjon med svar angående bruk av delvis individuelle arbeidsplaner for elevene. Skjemaspørsmålene er dannet fra underspørsmål om arbeidsoppgavenes utviklingspotensial og skolens primæroppgave.

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
Jeg er nysgjerrig på nye oppgaver	40,9	45,5	13,6	0	0
Jeg arbeider etter delvis individuelle arbeidsplaner	0	38,1	28,6	23,8	9,5

Tabell 4. Nye oppgaver - fag eller pedagogikk?

Svarene er indikatorer på hvem som er interessert i nye oppgaver. Et stort flertall angir at de er nysgjerrige i forhold til dette, mens kun ca. 40 % svarer at de arbeider etter delvis individuelle planer. Det man ser er at flere kan tenke seg å gjøre noe nytt enn de som faktisk gjør det. For i underkant av halvparten av lærerne er det naturlig å slutte at de primært er interessert i fag og fagrelaterte oppgaver. De er gjerne ikke svært interessert i nye oppgaver som omhandler tilrettelegging og nye strukturer. Holdningen til pedagogikk gir seg slik utslag i holdningen til nye oppgaver og individuelle arbeidsplaner. Pedagogiske elevrelaterte virkemidler oppleves ikke relevante for lærere som i utgangspunktet setter faget i sentrum. Elevene kan da oppleves å bruke for mye tid på utenomfaglige aktiviteter, og derfor få problemer med gjennomgåelsen av alle områdene i faget. Erkjennelsen av at de må ha adekvate metoder for læring for nå målene i faget, kan se ut for å komme i bakgrunnen. For å nansere dette ser jeg på hva Marit sier:

Nei, det nye det kan jo være Kunnskapsløftet, faglig, du må tenke annerledes, lage nye arbeidsplaner og du må lese deg opp på litteratur og, ikke sant, det er mye nytt i forhold til det. Men så er det my annet, f eks vi snakket om individuelle opplæringsplaner ei stund, da er det som å stikke hull på en ballong - i norsk er det gøy med noe nytt, men individuelle opplæringsplaner, da tenker jeg - hva i himmelens navn, det har jeg ikke kapasitet til.

Hun vurderer her det som angår fag som positivt. Intervjupersonene knytter i hovedsak nye oppgaver til reformer, og nevner at disse oppgavene ikke alltid er relatert til fag, heller ikke er de timeplanlagte. Øyvind definerer det som ikke er fagrelatert ofte som unyttig, slik bekrefter han antakelsen over. Høystrup poengterer også dette forholdet. Han ser koblingen mellom teori og praksis som et gjennomgående element, og sentralt for god arbeidsplasslæring. Teori anvendes som perspektiv på praksis, og praksis forstås i lyset av teori (Høystrup 2007). Per nevner at de ikke avsetter mye tid til dette selv om det i utgangspunktet er interessant, mens Marit påpeker at en må tenke annerledes, og at det nye både er spennende og noe ”heft”.

En av intervjupersonene trekker også fram den høye gjennomsnittsalderen i kollegiet som en mulig forklaring på en tilbakeholdenhet i forhold til å prioritere arbeidet med nye oppgaver:

”Prøve nye ting? Man har jo funnet sin stil, begynner å bli gamle, og så er det kreftene da!”

Nye forhold forstås gjennom tidligere etablerte forståelsesrammer eller meningsskjema, og tas opp eller avstøtes i forhold til disse. En mer komplisert form for refleksjon får en dersom det blir aktuelt å endre sine meningsskjema på bakgrunn nye erfaringer eller teori (Mezirow ref. i Illeris og Berri 2004). Dersom ny kunnskap eller krav om ny eller endret pedagogisk praksis ikke kan integreres i de eksisterende meningsskjema, eller en vegrer å endre sine meningsskjema, kan resultatet bli en avvisning av det nye. Dette kan gjerne bidra til en forståelse av en tilbakeholdenhet overfor nye oppgaver med et pedagogisk innhold. En av intervjupersonene er inne på dette når han skisserer hvordan skolen videre kan utvikle seg:

Vi må ta inn over oss endringer, og gjøre noe, jobbe med oss selv, holdninger, viktig å være åpen for forandringer, men det er jo identitet knyttet til hvordan man jobber, for noen er dette dypt forankret – Men det er viktig for lærere nå å tørre nye ting, våge å ta et sprang. Tåle fallhøyde, dette går på holdningsplanet.

*I den grad samarbeid om nye oppgaver finner sted, skjer dette hovedsakelig i forhold til oppgaver som har karakter av fag eller er direkte undervisningsrelatert.*

#### 4.2.3 Læringsutbytte av kollegasamarbeid

I skjemaundersøkelsen spør jeg hvorvidt de opplever læring ved å samarbeide med kolleger. Uten en gevinst i forhold til elevkontakt, eller en opplevd lettelse i egen undervisningspraksis er det lite mening i samarbeidet for lærerne. Deres egen læring, og også organisasjonens nytte av denne, blir oftest sett som en bieffekt, og ikke det primære målet (Tiller 1999), jfr.5.1.2. Det blir operasjonalisert ut fra underspørsmål angående vilje til refleksjon og tabell 5 viser lærernes opplevelse av læringsutbytte.

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
<b>Jeg opplever læring v/kollegasamarbeid om undervisning</b>	40,9 %	31,8 %	13,6 %	13,6 %	0 %

*Tabell 5. Læringsutbytte av kollegasamarbeid*

Nesten tre fjerdedeler anser at de har et læringsutbytte av samarbeid om undervisningen. Dette samsvarer med tabell 3 angående samarbeid om undervisningsplanlegging. Det er antakelig de som har svart at de samarbeider om undervisningsplanlegging som også har svart positivt angående læringseffekt. Gjennom intervjuene er det interessant å undersøke bildet nærmere.

En lærer, Per uttrykker det slik:

Jeg synes jeg har utbytte av samarbeid med andre, men det er avhengig av hvem, jeg trives for så vidt best med uformell læring, men det er jo en fare at det blir litt for uforpliktende. Mye foregår på det personlige ønskes plan. Det fins jo muligheter for noe mer strukturert, men..man finner fort ut hvem man kan samarbeide med, da velger man det. Dersom jeg velger å gjøre alt selv kan man møte veggen, da må jeg snakke med de andre for å komme videre. Jeg ønsker samarbeid mer på prosjektbasis, men det er også vanskelig å ha for lite organisert og overlatt til den enkelte, jeg ser det.

Øyvind er mer negativ:

Jeg er ikke noe for å jobbe i team, kan ikke forstå at når fire gjør en ting, at det blir noe bedre av det, men hvis man er ung og usikker tror jeg nok det kan være fint.

Marit sier om samarbeid:

Vi prioriter ikke det hvis ikke det står svart på hvitt, synes egentlig det må styres fra ledelsens side, for vi prioriterer ikke det – Kirsten og jeg, ja, men ikke på andre klasser (...)

Disse utsagnene kan stå som eksempler på meningsretninger i kollegiet. På den ene side speiler de skjemasvar i forhold til at to av dem, Per og Marit, ser ut for å være blant dem som opplever læring ved samarbeid med kolleger, og ser et behov for økt samarbeid gjennom organisert kontakt for å muliggjøre mer læring og bedre undervisning. På den annen side uttrykker de også et ønske om å beholde en autonomi i forhold til arbeidsoppgavene, noe som kan være til hinder for et mer forpliktende samarbeid. Dersom verdien av den individuelle friheten overskygger de positive sidene ved samarbeidet, kan dette ha en negativ effekt for kollegasamarbeidet, og derved for læringsutbyttet, både individuelt og i organisasjonssammenheng - jfr.Høystrup (2007) om uformell læring på arbeidsplasser.

*Oppsummert kan vi si at flertallet opplever læring ved kollegasamarbeid.*

#### **4.2.4 Omfang av erfaringsutveksling og refleksjon.**

Erfaringsutveksling og refleksjon er sentrale vilkår for arbeidsplasslæring (Wahlgren m.fl. 2006). I dette underkapitlet vil jeg rette søkelyset mot lærernes erfaringsutveksling og refleksjon, og vurdere i hvilken grad dette finner sted. Tiller (1999) sier om refleksjon at den er det viktige leddet mellom tidligere og framtidige handlinger, i det perspektivet er det naturlig å se på handlingene/erfaringene og refleksjonen samlet. Tabell 6 illustrerer funnene. Underspørsmålet om hvordan skolen er tilrettelagt for å praktisere kritisk refleksiv tenkning, er utgangspunkt for skjemaspørsmål.

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
<b>Jeg har gode rutiner for erfadeling fra und arb</b>	4,2 %	18,2 %	50 %	9,1 %	18,2 %
<b>Jeg reflekterer over erfaringer sammen med kolleger</b>	18,2 %	54,5 %	18,2 %	4,5 %	4,5 %
<b>Jeg har nok tid til egen refleksjon</b>	27,3 %	27,3 %	22,7 %	13,6 %	9,1 %
<b>Jeg har nok organisert tid til å diskutere skolens utfordringer</b>	3,6 %	22,7 %	36,4 %	18,2 %	9,1 %

Tabell 6. Omfang av erfaringsutveksling og refleksjon

En stor andel lærere, nærmere tre fjerdedeler, ser ut til å reflektere over erfaringer sammen med kolleger. Dette foregår antakelig på et lavt systematisert nivå, siden de angir å ha dårlige rutiner for erfadingsdeling. Hovedtyngden av svarene ang. refleksjon ligger på *delvis enig*, dette understøtter sannsynligvis at aktiviteten ikke foregår regelmessig eller svært hyppig. Denne tolkningen er fundert på intervjupersonenes angivelse av når de brukte delvis enig. Marit og Øyvinds utsagn om hvordan deres oppfattelse er, støtter denne antakelsen:

Marit: Vi møtes i matpausen og rundt omkring, ellers har du ikke tid til det, men det kunne vi absolutt ha gjort, spesielt jeg og Kirsten som har så mye samarbeid. Vi gjør jo ting på forskjellig måte selv om vi har samme planer, og utveksler litt erfaringer, men har jo ikke tida til å sette oss ned sammen. Har ikke fast dag i år, finner ikke dager pga fridagene. Delte mer i fjor og tidligere, satte av tid, brukte 3 timer i uka, da ble det mer refleksjon, savner det, det var nydelig. Dumt at det ikke er hull på timeplanen, at vi ikke får til å planfeste tid, for ellers kan en fort bli ensom i det yrket her, en kan det.

Øyvind: Om jeg savner mer erfaringsutveksling? Ofte meg, ikke så mange andre, tror jeg. Moro å diskutere, kan godt være noen små, interessante ting. - Deling skjer uformelt. Dersom det settes i system, tror jeg ikke det ville være bedre, men dersom det er noe faglig så tror jeg det, det vil man lære av, det har jeg litt tro på.

Her ser vi også hvordan interessen for faget kommer til uttrykk hos Øyvind. De uttaler seg mest om å dele erfaringer, Øyvind nevner også diskusjoner. Et annet sted snakker Marit om refleksjon og i hvilken forbindelse de reflekterer:

Bare vi er samla så blir det jo reflektert, tidsfaktoren er kritisk, men det er ikke bare det, en må si at der skal en møtes, det må styres, det her skal vi samles om, for ellers blir det gjort andre ting.

Og Per sier:

Det pedagogiske dukker gjerne opp når vi gjør noe annet, men vi hadde kanskje mer av det før, dukket opp mer. I team, i ungdomsskolen, reflekterte vi nok mer over erfaringer enn her, var nok åpnere det den enkelte drev på med, mer inne i hverandres klasser, mer individuelt her i vgs - felles refleksjon - vi gjør det jo, har noe av det (...)

Ut fra hvordan kollegiet bruker begrepet refleksjon kan en få inntrykk av at all samtale og diskusjon rundt skolens virksomhet oppfattes som refleksjon. I voksenpedagogisk teori

defineres imidlertid refleksjon som en kritisk analyse av praksis i den hensikt å kvalifisere eller endre framtidige handlinger (Høyrup 2007). Dette kan se ut som en noe snevrere forståelse av begrepet enn den de fleste lærerne anvender.

I forhold til refleksjon er det kritiske punkt å samles, ifølge begge sitatene. Per vurderer også praksis i videregående skole som mer individuell enn i ungdomsskolen, hvor han har arbeidet tidligere. Ifølge Lave og Wenger er deltakelse i et fellesskap avgjørende for læringen. De ser læringen som en sosial prosess, der rammene om deltakelsen er avgjørende. Dette gjelder både formelle samarbeidsrelasjoner som møtevirksomhet, og mer uformelle, som samtaler i pauser og friminutt (Lave og Wenger 1991). Samarbeidsrelasjoner kan slik bli en arena for å reflektere. På den bakgrunn blir det sentralt å tilrettelegge bedre for at lærerne kan møtes i sammenhenger som kan stimulere refleksjon.

Jeg har så langt lagt hovedvekten på refleksjon som kollektivt fenomen. Per fremhever imidlertid individuell refleksjon som et sentralt element i utøvelsen av arbeidet, som han anser som en integrert del av sin praksis:

Tror jeg bruker mye tid på individuell refleksjon, tror vi gjør noe der, alle, tror vi er gode på det alle mann, det er derfor vi er blitt lærere. Tenker på den refleksjonen som pågår ”i hodet mitt” hele tiden, den er en integrert del av virksomheten min, skiller ikke ut den.

Her nevner han individuell refleksjon som et trekk han synes å se ved lærergruppen på skolen. Skjemasvarene viser at omtrent halvparten av lærerne angir å ha tilstrekkelig tid til individuell refleksjon.

Tatt i betraktning den voksenpedagogiske litteraturens vektlegging av refleksjon som et kvalifiserende element (, Høyrup 2007, Tiller 1999/2006, Wahlgren m.fl.2006,) synes det noe betenkelig at skolen ikke kan framvise større grad av organiserte kollektive refleksjonsprosesser. Refleksjon over erfaringer er viktig for å innlemme ny viten i de allerede eksisterende meningsskjema (Mezirow, sitert av Merriam og Caffarella 1999). I enda sterkere grad er refleksjon sentralt ved den type læring Illeris kaller akkomodativ læring, der en modifierer eller rekonstruerer eksisterende skjema for å innpasse den nye kunnskapen. (Illeris m.fl.2004).

*Sammenholder vi utsagn fra intervjuene med skjemasvar over, kan vi antyde en tendens i retning av relativt lite organisert, felles refleksjon, og antakelig en god del mer på uformell basis og individuelt nivå, dette bærer antakelig mer preg av samtaler og diskusjoner enn analyser, vurderinger.*

#### 4.2.5 Læringsutbytte av erfaringsutveksling og refleksjon

Med henblikk på erfaringsutveksling og refleksjonsprosesser gir ikke skjemasvarene klare indikasjoner på læringsutbytte. Men data fra intervjuene synes å vise at de som deler erfaringer og reflekterer over disse også opplever læring. Det ser i tillegg ut for at nær fag- eller undervisningstilknytning er en forutsetning for dette (Høytrup 2007). Imidlertid er aktiviteten lite organisert gjennom strukturerte møter, noe som antakelig virker hemmende. Alle tre intervjupersonene mener de lærer av å utveksle erfaringer med kolleger. Sitatene illustrerer:

Øyvind: (...) men dersom det (ang. erfaringsutveksling, min komm.) er noe faglig så tror jeg det, det vil man lære av, det har jeg litt tro på.

Marit: Jeg synes jo egentlig vi har potensial til å lære, jeg lærer jo noe, det har mest med samarbeid å gjøre, der jeg samarbeider lærer jeg, på andre områder der jeg ikke samarbeider der er det jo ikke noe.

Øyvind poengterer viktigheten av at innholdet har et faglig tilsnitt. Dersom vi konsentrerer oss om fagrelaterte forhold mener han vi vil ha en læringseffekt. Det samme kan ligge i Marits utsagn, siden hun her uttaler seg om undervisningssamarbeid. Dette kan vi knytte opp mot det Wenger (sitert av Bottrup 2001) kaller meningsfullhet. Samarbeidet må gi en gevinst. Læreren legger inn tid og engasjement, og ønsker da bedre kvalitet i sin egen undervisning eller i oppfølgingen av elevene generelt. Så langt har jeg befattet meg med læringsutbytte av erfaringsdeling og kollektive refleksjonsprosesser og synes å se at de som deler erfaringer og reflekterer over disse også opplever læring.

En av intervjupersonene, Per, peker på den individuelle refleksjonen som nærmest en integrert del av hans måte å arbeide på, og som han mener er et trekk ved lærergruppen. Denne form for refleksjon som kognitiv prosess er utvilsomt viktig, og antakelig en forutsetning for et læringsutbytte av kollektiv refleksjon. Likevel, uten å konfrontere egne meninger kan en gå glipp av verdifull kunnskap, jfr. Kvale (2006) om konstruksjon av kunnskap gjennom samtale og diskusjon.

Skjemasvar gir ikke holdepunkter for å kunne si noe om læringsutbyttet av individuell refleksjon, og intervjupersonene kan vanskelig si noe om hvorvidt kollegene opplever læring i en slik sammenheng. To av dem nevner imidlertid at dette er en vesentlig del av deres egen kvalifisering i yrkesutøvelsen, på den bakgrunn kan en kanskje anta at andre i samme situasjon opplever det samme. Deres erfaringer støttes av Wahlgren m.fl.(2006) der han peker på erfaringsdannelse og erfaringsbearbeidelse gjennom felles refleksjon som en kvalifiserende del av arbeidsplasslæringen.



*Sett under ett tyder informasjon fra skjemasvar og intervju på at de som deltar i erfaringsutveksling og (kollektive) refleksjonsprosesser ved skolen, også opplever læring som resultat av dette, forutsatt at det de reflekterer over oppleves relevant for praksis.*



## 5.0 AVSLUTNING

I et forsøk på å forstå de prosesser som finner sted ved ESV har jeg innledningsvis pekt på vilkår for læring i arbeid, med hovedvekt på vilkår knyttet til samarbeid og kollektive refleksjonsprosesser. Ved å spørre personalet hvordan de oppfatter sin skole ønsket jeg å finne svar på i hvilken grad skolen kunne sies å være lærende. I denne sammenheng er det interessant hvilket utbytte lærerne har ved å befinne seg i det kollegiale fellesskapet, og i hvilken grad de finner stimulans eller ikke til mer utprøving. Svarene er diskutert i forhold til voksenpedagogisk teori i kombinasjon med organisasjonsteori.

Gjennom funnene framtrer enkelte positive sider ved skolen. Personalet opplever høy grad av inkludering i arbeidsfellesskapet ved skolen. De arbeider sammen, i betydning på samme arbeidsplass om felles oppgaver, elevenes læring, jfr. Illeris (2004) der han snakker om arbeidsfellesskap dannet omkring utførelsen av felles oppgaver, og som grunnlag for utvikling av personlige og følelsesmessige bånd mellom medarbeiderne. De gir uttrykk for at der ligger mye kunnskap hos den enkelte, primært relatert til fag, slik at skolen har et stort læringspotensial. Det ser også ut for at teori utenfra, helst i form av faglig oppdatering og fagrelaterte, pedagogiske virkemidler, blir godt mottatt. Videre ser de fordeler ved samarbeid, erfaringsutveksling og refleksjon relatert til skolens oppgaver. Kort sammenfattet kan vi si at her foregår en del kollektiv og individuell læring.

På den annen side - om en skulle komme lenger i utviklingen av organisasjonen som lærende, hva er da viktig? Med bakgrunn i de erfaringer og kunnskap som er fremkommet gjennom dette arbeidet vil jeg peke på noen sentrale områder for det videre arbeidet. Lærende skoler blir vurdert som samarbeidende og preget av kollektiv refleksjon. Som vi har sett forutsetter en lærende skole både et sett av strukturer og holdninger for å utvikle seg. Tre områder synes å skille seg ut. Der er en indre sammenheng mellom dem slik at de står i et avhengighetsforhold til hverandre:

En hovedutfordring knytter seg til organisatoriske forhold. Høyrup (2007) framhever viktigheten av gode muligheter for kollektiv refleksjon gjennom samarbeid for suksessfylt arbeidsplasslæring. Å tilrettelegge for møtepunkter i hverdagen, med mulighet for systematisk refleksjon over praksis ser ut for å ha betydning (Wahlgren m.fl.2006). Konkret kan dette løses gjennom timeplanplanlegging.

Videre er det sentralt å være klar over at lederes og læreres opplevelse av interaksjonen mellom undervisningen og de organisatoriske forhold som elevenes læringsaktivitet inngår i, er et viktig vilkår for arbeidsplasslæring (Carr og Kemmis ref. av

Tiller 1999). For å stimulere til læring i arbeid, bør en derfor se personalets læring i sammenheng med aktiviteten i klasserommet, og knytte sammen lærernes individuelle undervisningsarbeid i gjensidig erfaringsutveksling og systematisk refleksjon over disse arbeidsoppgavene. Dette kan skje gjennom arenaer som møter (interne og eksterne), fora for elev- og foreldrekontakt, i tillegg til planleggingsdager og kursdager.

Tilførsel av ny kunnskap er også et element i dette (Høystrup 2007). Med utgangspunkt i det læringspotensialet lærernes fagkompetanse og interesse for fag gir, kan det være nyttig å knytte tilførsel av teori opp mot fag. Dette gjelder antakelig også pedagogiske utviklingsmål. Dersom de skal oppleves relevante for flertallet bør en synliggjøre sammenhengen mellom fagene og utfordringer relatert til elevene. En kobling mellom organisasjonsperspektivet og didaktikken er derfor nødvendig for arbeidsplasslæringen ved skolen.

Et annet forhold omhandler organisasjonskulturen. Skolen ser ut for å ha to tradisjoner som bør forenes for å gi optimale muligheter for utvikling. På den ene side skal organisasjonen være kulturbærer og verdiformidler, på den annen side skal den også kunne ta opp i seg viktige strømninger i samtiden, kunne omstille seg raskt og således være fleksibel i forhold til sine oppgaver. Det beste fra gymnaslæreren som setter faget i sentrum må forenes med det vi i dag vet om elevers læring. Utfordringen for lærerne og skolens ledelse i fellesskap blir å iverksette tiltak som forener hensynet til både tradisjon og fornying.

Dette kan og bør skje gjennom en kritisk refleksjon over tidligere og nåværende praksis, for å videreutvikle faglig-didaktiske kunnskaper og ferdigheter (Wahlgren m. fl. 2006). Den systematiske analysen er altså bindeleddet mellom tidligere og framtidige handlinger og kvalifiserer for å møte nye krav og utfordringer på en bedre måte. Slik kan en videreutvikle pedagoger som ivaretar hele eleven, som støtter kolleger og ser seg selv som en aktiv del av et faglig-pedagogisk fellesskap.

En viktig faktor her er læringsklimaet i gruppen. Forutsetningen for en optimal utvikling for den enkelte og skolen er opplevelse av et aksepterende miljø (ibid). Det bør være slik at lærerne ser nytten av, og ønsker å profilere seg gjennom presentasjon av erfaringer og nye ideer. En gjensidig støttende adferd i forhold til elevbehandling mht krav og oppfølging, samt interesse for hverandres faglige aktiviteter vil kunne stimulere.

Et siste forhold griper inn i de to foregående og handler om lærerautonomien. En lærende organisasjon forutsetter strukturer og holdninger som kan stimulere nysgjerrighet og lyst til videreutvikling, individuelt og i fellesskap. Gjennom skjemasvar og intervju kommer det fram at skolen ikke anses å ha tradisjon for utstrakt samhandling. Lærerne uttrykker at de ser fordeler ved samarbeid og erfaringsutveksling. Samtidig setter de pris på selv å kunne

styre sin tid og bestemme hvordan de velger å løse oppgavene. En viss grad av autonomi anses positivt for læring i arbeid. Muligheter for å nå målene på flere måter slik at det er åpning for egne valg, gir større læringsmuligheter enn mer rigide forhold (Wahlgren m.fl.2006). Utfordringen blir da å finne en god balanse mellom individuelle og kollektive løsninger. En tydelig, positiv ledelse med klart uttrykte mål i tillegg til stor grad av medarbeiderinvolvering kan bidra til å styrke og utvikle skolen, internt og som en kraft i lokalsamfunnet. Hvordan dette videre kan realiseres, bør være et tema for refleksjon i kollegiet.

Avslutningsvis kan en si at dersom endring skal skje, må en nå forbi de faktorer som vanskeliggjør nye handlinger og nye roller (jfr. Mezirow referert i Merriam & Caffarella 1999), og slik legge bedre til rette for arbeidsplasslæring og utvikling av skolen som lærende organisasjon.



## REFERANSER

- Argyris og Schön (1978, 1996): *Organizational learning*. New York: Addison Wesley Publishing Company
- Bastøe, P.Ø., Dahl, K., Larsen E. (2003): *Organisasjoner i utvikling og endring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Befring, Edvard (1994): *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Bottrup, P. (2001): *Læringsrom og Arbeidsvilkår* fra Tidsskrift for Arbeidsliv 2001
- Dale, E.L. m.fl. (2005): *Tilpasset og differensiert opplæring i ly av Kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslaben forskning og utvikling
- Ellström, P.-E. (1996): *Rutin och reflection. Forutsetninger och hinder for larande i daglig arbete*. Lund: Studentlitteratur
- Fossåskaret, Erik m.fl. (1997): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Fuglseth, Kåre og Skogen, Kjell (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk – Design og metoder*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Høytrup m.fl.(2007): *Arbeidspladslæring – forutsætninger, strategi/metode og resultate* (rapport udg.). København: Nordisk Ministerråd
- Illeris, Knud og Berri, Signe (red.) (2005): *Tekster om voksenlæring*. København: Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, Knud m.fl. (2004): *Læring i arbeidslivet*. København: Roskilde Universitetsforlag
- Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lave, J & Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press
- Merriam, S. B. og Caffarella, R. S. (1999): *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass
- Rye/Simonsen. (2004): *Mellom tradisjon og ny teknologi – en studie av elever og lærere i et teknologitett læringsmiljø*”. ITU skriftserie 20/2004. Oslo: ITU
- Senge, Peter (2006): *The fifth Discipline* -revised edition. Australia: Current Press
- Schön, Donald (2001): *Den Reflekterende Praktiker. Hvordan professionelle tenkernår de arbejder*. Århus: Forlaget Klim
- Skalde/Skaret (2005): *Lærer elevene mer på lærende skoler? - En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

Stortingsmelding nr.30, 2003-2004 - *Kultur for læring*

Tiller, Tom (1999,2007): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Oslo:  
Høyskoleforlaget

Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur – en innføring i kvalitativt orientert  
samfunnsforskning*. Flekkefjord, SEEK AS

Wahlgren, Høyrup Pedersen og Rattleff. (2006): *Refleksion og læring – Kompetenceudvikling  
i arbeidslivet*. Fredriksberg: Forlaget Samfundslitteratur



## Vedlegg I

### SKJEMASPØRSMÅL

Skala 1-5: Helt enig - delvis enig - verken/eller - delvis uenig - helt uenig.

Demografiske spørsmål innledningsvis (er lagt inn i elektronisk plattform)

FORSKNINGS SPØRSMÅL	UNDERSPØRSMÅL	SKJEMASPØRSMÅL
Hvilke vilkår for læring i arbeid finnes ved ESV?	Kat.1 Lær.miljø, lær. potensial 1) Hvordan er utdanningskulturen- i betydningen læringsmiljøet for lærerne ved skolen?	1) Jeg føler meg inkludert i arbeidsfellesskapet på skolen 2) Jeg opplever at vi lærere tar i bruk de beste sidene hos hverandre 3) Jeg opplever at det er lov å prøve og feile
	Kat.1 Lær.miljø, lær. potensial 2) Hvordan influerer medbestemmelse på læringsmiljøet ved vår skole?	4) Ledelsen ved vår skole er mottakelig for ideer 5) Jeg har påvirkningsmulighet over de beslutninger som tas 6) Jeg har satt meg grundig inn i arbeidstidsavtalens bestemmelser
	Kat.1 Lær.miljø, lær. potensial 3) Gir arbeidsoppgavene læringsmuligheter gjennom å være utviklende og utfordrende?	7) Jeg har interessante arbeidsoppgaver 8) Jeg eksperimenterer med alternative arbeidsformer 9) Utfordringer i samarbeidet med elevene stimulerer meg til utprøving av metoder 10) Jeg er nysgjerrig på nye arbeidsoppgaver
	Kat.1 Lær.miljø, lær. Potensial 4) Hvordan nedfelles skolens primæroppgave - elevenes læring – i det daglige arbeidet?	11) Jeg prioriterer individuell faglig oppfølging av elevene (på bekostning av klasseundervisning) 12) Jeg konsentrerer meg om å få alt lærestoff gjennomgått i full klasse 13) Elevene arbeider etter delvis individuelle arbeidsplaner i mine fag
	5) Andre kommentarer	15)
	Kat.2 Formell og uformell læring, veiledning og støtte 6) Hvordan integrerer skolen arbeidsplasslæring og utdanning?	16) Skolen tilrettelegger for etterutdanningskurs 17) Innholdet på aktuelle kurs er tilpasset mine faglige utfordringer 18) I etterkant av kurs er det nyttig med et program for praktisk utprøving av det lærte 19) Ved utviklingsarbeid er det nyttig med ekstern, praktisk veiledning

		20) Ved utviklingsarbeid er det nyttig med tilførsel av teoretisk kunnskap
	Kat.2 Formell og uformell læring, veiledning og støtte 7) Hvordan gir ledelsen faglig og pedagogisk veiledning og støtte?	21) Ledelsen gir uttrykk for hva de mener er god pedagogisk praksis 22) Ledelsen oppmuntrer til faglig og pedagogisk oppdatering 23) Ledelsen viser interesse for hvordan jeg jobber med elevene 24) Jeg savner oppfølging fra ledelsen i mitt daglige arbeid
	Kat.2 Formell og uformell læring, veiledning og støtte 8) Hvordan er interessen for et partnerskap mellom utdanningsinstitusjoner og skolen?	25) Et mer permanent samarbeid med eksterne utd. institusjoner om skoleutvikling er ønskelig
	9) Andre kommentarer	27)
	Kat.3 Gjøre erfaringer/reflektere over dem 10) I hvilken grad er arbeidsoppgavene utviklende og utfordrende?	28) Jeg har interessante arbeidsoppgaver 29) Jeg eksperimenterer med alternative arbeidsformer 30) Utfordringer i samarbeidet med elever stimulerer meg til utprøving av metoder 31) Jeg er nysgjerrig på nye arbeidsoppgaver 32) Jeg har fått positive opplevelser etter praksisendringer
	Kat.3 Gjøre erfaringer/refleksjon over dem 7) Hvordan er viljen til kritisk refleksjon i kollegiet? Gir læringen mening/har man en positiv opplevelse av læring?	33) Jeg opplever læring ved å samarbeide med kolleger om undervisningen 34) Jeg får tilbakemelding fra kolleger på det jeg gjør 35) Jeg savner mer samarbeid med kolleger 36) Jeg deler mine erfaringer med kolleger 37) Jeg reflekterer over erfaringer sammen med kolleger 38) Jeg samarbeider med andre om planlegging av undervisningen 39) Jeg samarbeider med andre om vurdering av undervisningen

	<p>Kat.3 Gjøre erfaringer/refleksjon over dem</p> <p>8) Hvordan er skolen tilrettelagt for å praktisere kritisk refleksiv tenkning?</p>	<p>40) Jeg har organisert tid til teamsamarbeid</p> <p>41) Jeg har organisert tid til fagsamarbeid</p> <p>42) Vi har organisert tid til å diskutere skolens felles utfordringer</p> <p>43) Jeg har organisert tid til elevkontakt</p> <p>44) Jeg har tilstrekkelig tid til egen refleksjon over arbeidsoppgaver</p> <p>45) Jeg har gode rutiner for deling av erfaringer fra klasseromsaktiviteter</p>
	<p>10) Andre kommentarer</p>	<p>48)</p>
	<p>11) Åpne spørsmål</p>	<p>49) Hva mener du er vesentlig for å stimulere til arbeidsplasslæring? Forbedringsforslag?</p> <p>50) Hvordan opplever du din egen arbeidssituasjon mht læring, egenutvikling?</p>



## Vedlegg II

<p>Intervjuguide</p> <p><i>Nedenstående kan sees som utgangspunkt for et 45 minutters semi-strukturert intervju. Det er ikke ment som et spørreskjema, men mer som en huskeliste knyttet til tematikken arbeidsplasslæring.</i></p> <p>Formål: Informantintervjuene gjennomføres for å få ytterligere kunnskap om vilkår for læring i arbeid ved Eilert Sundt vgs. Intervjuene skal presisere og utdype skjemasvar.</p> <p>Kartleggingen av problemstillingens vilkår for arbeidsplasslæring må sees i sammenheng med lærernes kompetanseutvikling og organisasjonens utvikling mot en lærende organisasjon.</p> <p>Respondenter: 3 lærere Intervjuene vil omfatte følgende temaer: Læringsmiljø og arbeidsoppgavenes læringspotensial Kombinasjon av formell, uformell læring og muligheter for veiledning/støtte Mulighet for å gjøre erfaringer og refleksjon over disse</p> <p>All informasjon som blir samlet inn i forbindelse med evalueringsprosjektet behandles konfidensielt og følger Lov om personvern. Ingen informasjon vil bli brukt på en slik måte at enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes.</p>		
<i>Tema</i>	<i>Dialogflyt</i>  <i>Spørsmålene skal ikke følges slavisk, dialog med intervjupersonene er målet</i>	<i>Intensjon med spørsmålet - klarlegge:</i>
Bakgrunn	<p>Generell, innledende samtale, så ..</p> <p>Hvor gammel er du?</p> <p>Hvilken formell stilling/funksjon har du?</p> <p>Hvilken utdanning har du?</p> <p>Hvor lenge har du arbeidet ved skolen?</p> <p>Hvilke fag underviser du i?</p>	Formell og uformell kompetanse
Læringsmiljø og arbeidsoppgavenes læringspotensial	<p>Når ville du brukt forskjellige svaralternativ? Hvor enig er du når du bruker delvis enig?</p> <p>Når velger du “verken/eller”?</p> <p>Hvordan forstår du påvirkningsmulighet over beslutninger – i forhold til hva (hvilke beslutninger) og hvilke (beslutnings)prosesser?</p>	<p>Tolking av svaralternativ</p> <p>Påvirkningsmulighet</p>

	<p>Hva tenker du på med nye arbeidsoppgaver?  Hvordan tenkte du i forhold til dette?  Jfr. Læringsplakaten  Hva mener du karakteriserer læringsmiljøet og læringspotensialet ved vår skole?  Hvordan mener du dette kan videreutvikles?</p>	<p>Nye oppgaver</p> <p>Individuell faglig oppfølging vs. klasseundervisning</p>
<p>Kombinasjon av formell, uformell læring og muligheter for veiledning/søtte</p>	<p>Hvordan stiller du deg til dette? Hvorfor? Hvordan begrunner du det? Svarene kan tyde på en generell skepsis, hvorfor, tror du? Du? De andre?</p> <p>Hva med tilførsel av teori? Mer positiv til det? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Hvordan oppfattet du ledelsen da du svarte? Hvordan burde ledelsen vise interesse? På hvilket nivå/hvilke måter? Vise interesse for hvordan du jobber med elevene? Ønsker du bedre oppfølging fra ledelsen? Hvis ja, på hvilke måter? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Hvordan oppfattet du dette spørsmålet? Hvordan svarte du? Hvorfor? Hva mener du om dette?</p> <p>Hvordan oppfatter du læringsvilkår knyttet til etterutdanning ved vår skole? Hvordan mener du dette kan videreutvikles?</p>	<p>Ekstern praktisk veiledning</p> <p>Tilførsel teori</p> <p>Ledelsens rolle</p> <p>Permanent samarbeid med ekstern institusjon</p>
<p>Mulighet for å gjøre erfaringer og refleksjon over disse</p>	<p>Hvordan forstår du nye arbeidsoppgaver?</p> <p>Hvordan oppfatter du opplevelse etter praksisendring?</p> <p>Hva mener du om kollegasamarbeid? Hvordan samarbeider du med kolleger? I hvor stor grad? Får du tilbakemelding fra kolleger på det du gjør? Hvis ja, på hva da? Hva synes du om det? Opplever du læring ved kollegasamarbeid? Savner du kollegasamarbeid? Hvorfor? Hvorfor ikke?</p> <p>Hvilke erfaringer tenker du på?</p> <p>Hvordan oppfatter du bruken av begrepet organisert?</p> <p>Har du nok tid til elevkontakt?</p> <p>Har du nok tid til egen refleksjon? Hvorfor/hvorfor ikke? Hva evt reflekterer du over?</p> <p>Hvordan er dine rutiner for erfaringsdeling fra</p>	<p>Nye arbeidsoppgaver</p> <p>Positiv opplevelse etter praksisendring</p> <p>Kollegasamarbeid</p> <p>Refleksjon over erfaringer</p> <p>Organisert tid</p> <p>Elevkontakt</p> <p>Egen</p>

	<p>undervisningsarbeid? Dine behov?</p> <p>Hvordan oppfatter du muligheter for læring gjennom refleksjon ved skolen?</p> <p>Forslag til videreutvikling/forbedring av læringsvilkår?</p>	<p>refleksjon</p> <p>Rutiner for erfaringsdeling</p>
--	--	--