

”Ei god blanding”

Om kollektiv læring og lederstrategier som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling

Berit Anthonsen og Anita Richardsen

PED-3902 Masteroppgave i utdanningsledelse, november 2014

SAMMENDRAG

Utgangspunktet for dette studiet er den nasjonale satsingen på ungdomstrinnet; skolebasert kompetanseutvikling. Formålet med strategien er å øke elevenes motivasjon slik at elevene lærer mer. Satsingen går ut på at kompetanseutviklingen skal foregå på hver enkelt skole, og dette utfordrer alle som jobber med elevenes læring og læringsutbytte. Oppgavens overordnede problemstilling er: *”Hvordan kan skolebasert kompetanseutvikling bidra til å fremme læring hos alle?”*

Det empiriske materialet er samlet inn gjennom kvalitative forskningsintervju med en fenomenologisk tilnærming i et hermeneutisk perspektiv. Vi har gjennomført både individuelle intervju og gruppeintervju. De individuelle intervjuene er utført på ulike styringsnivå i skolen, mens gruppeintervjuene er gjennomført med elever. Vi ønsket å få fram elevstemmen i vår studie, siden hele formålet med strategien er at skolebasert kompetanseutvikling skal nå helt ut i klasserommet.

En sentral del av skolebasert kompetanseutvikling er kollektiv læring og lederstrategier. Skoleleders rolle i dette arbeidet har en avgjørende nøkkelfaktor for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Tidligere forskning viser at den viktigste faktoren for elevenes læring er læreren. Gjennom studien drøfter vi funn i empirien sett i lys av aktuell forskning og i forhold til vår problemstilling.

FORORD

"Ei god blanding" sa elevene til oss, og av ulike årsaker festet dette utsagnet seg hos oss. For det første sa utsagnet mye om hvordan elevene selv reflekterte rundt egen læring. For det andre er vi som skrivepartnere ganske ulike i måten vi tenker og skriver på, og derfor utfyller vi hverandre på en god måte. Kanskje nettopp derfor grep dette utsagnet oss, fordi vi som forskere og forfattere er *"ei god blanding"*.

Når vi nå avslutter dette masterstudiet i utdanningsledelse ved siden av fulltidsjobb, føler vi oss lykkelige og stolte over å ha gjennomført et spennende og lærerikt studie. Sammen har vi klart å gjøre ideen om mer utdanning innen ledelse til virkelighet. Nå er vi straks i havn med masteroppgaven, men før vi kommer helt i havn gjenstår det noen avsluttende ord til de som har fulgt oss på veien mot målet.

Takk til våre arbeidsgivere for at vi fikk muligheten til å være studenter. Takk til våre arbeidskollegaer på Hansnes skole og i Utdanningsforbundet Troms, som har vært tålmodige og forståelsesfulle når vi har vært fraværende i egne tanker og gjerninger.

En stor takk til våre respondenter for verdifull informasjon og deling av kunnskap og erfaringer, slik at vi har fått et rikholdig bakgrunnsmateriale til vår studie.

Videre vil vi takke vår veileder Lars Aage Rotvold for hurtige og gode konstruktive tilbakemeldinger, spesielt i innspurten av masteroppgaven.

Vi sender også en stor takk til våre venner som har vist forståelse for at vi har måttet forsake dem i ulike sosiale sammenhenger i altfor lang tid.

Til slutt vil vi takke hele vår fantastiske familie. Uten dere ville vi aldri ha kommet oss gjennom dette masterstudiet. Dere har støttet oss hele veien, samtidig som dere har gitt oss tid og rom for å kunne gjennomføre både forskerundersøkelsene og skrivearbeidet.

Tusen takk til dere alle sammen. Nå er vi endelig i havn med oppgaven, og snart tilbake!

Tromsø, 1. november 2014

INNHold

KAPITTEL 1: INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Oppbygging av oppgaven	4
KAPITTEL 2: TEORETISKE PERSPEKTIVER	5
2.1. Praksisfellesskap	6
2.2 Kollektiv læring med utgangspunkt i sosiale læringsteorier	7
2.2.1 Situert læring og aksjonslæring	8
2.2.2 Uformell læring hos lærere	9
2.2.3 Profesjonell kapital i et læringsperspektiv	11
2.2.4 Lærende nettverk	12
2.3 Ledelse av skolebasert kompetanseutvikling	13
2.3.1 Lederroller i skolebasert kompetanseutvikling	14
2.3.2 Ledelse av læring og undervisning i skolebasert kompetanseutvikling	14
2.3.3 Distribuert ledelse	16
2.3.4 Samarbeidsbasert konkurranse gjennom kapasitetsbygging	16
2.3.5 Intelligent ansvarliggjøring	17
2.3.6 Profesjonell kapital som verktøy for læring	18
2.3.7 Kvalitetsutvikling i skolen	18
KAPITTEL 3: UNDERSØKELSESDSIGN OG METODE	21
3.1 Kvalitativ metode	21
3.2 Forskningsdesign	22
3.3 Intervju som metode	23
3.3.1 Det åpne individuelle intervjuet	24
3.3.2 Det åpne gruppeintervjuet	24
3.4 Gjennomføring og faser i innsamlingen av data	25
3.4.1 Forberedelse før gjennomføring av intervju	25
3.4.2 Utvalg deltakere	26
3.4.3 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene	27
3.5 Kvalitet i innsamlingen av empiri	28
3.6 Behandling av innsamlet materiale	30
3.7 Etikk i forskningen	31

KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV EMPIRI OG ANALYSE.....	33
4.1 Hvordan har skolebasert kompetanseutvikling bidratt til refleksjon rundt kollektiv læring?	33
4.1.1 Skoleeier.....	33
4.1.2 Skoleleder.....	34
4.1.3 Lærere.....	36
4.1.4 ”Alle har noe å forandre på”	36
4.2 Hvilke lederstrategier brukes for å fremme læring?.....	40
4.2.1 Skoleeier	40
4.2.2 Skoleleder.....	41
4.2.3 Lærere.....	42
4.2.4 ”Skal vi lykkes, så må vi lede og vi må være der når det skjer”	44
4.3 Hvordan er endring av praksis begrunnet i elevenes læring?.....	48
4.3.1 Skoleeier	48
4.3.2 Skoleleder.....	49
4.3.3 Lærere.....	50
4.3.4 Målet da er at man skal ha mer motiverte elever, mer engasjerte elever og at det skal foregå mer læring i klasserommet”	52
4.4 Hvordan reflekterer elevene rundt egen læring?	56
4.4.1 Motiverende.....	56
4.4.2 Praktisk	56
4.4.3 Variert.....	57
4.4.4 Relevant.....	57
4.4.5 Utfordrende.....	58
4.4.6 ”Ja, vi har ei god blanding av alt sammen”	58
4.5 Oppsummering av forskningsspørsmålene	62
 KAPITTEL 5: AVSLUTNING	 65

KAPITTEL 1: INNLEDNING

Skoleåret 2006/2007 jobbet vi sammen i lederteam på Hansnes skole, og det var her at ideen om mer utdanning innen ledelse sprang fram. Da vi startet på studiet Master i Utdanningsledelse ved Universitetet i Tromsø, var vi begge innstilt på å jobbe sammen med masteroppgaven. Det gjaldt bare å finne et interessant tema som berørte oss begge i vår arbeidshverdag, og som kunne videreutvikle oss begge som ledere. Skolebasert kompetanseutvikling er høyst aktuell i våre jobber. Berit Anthonsen er rektor på en kombinert barne- og ungdomsskole i Karlsøy kommune, som skal være med i andre pulje av kompetansehevingen med oppstart høsten 2014. Anita Richardsen er tillitsvalgt og fylkesnestleder i Utdanningsforbundet Troms, samt deltaker i det regionale Gnist-partnerskapet hvor skolebasert kompetanseutvikling er et av fokusområdene.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Med bakgrunn i vår felles genuine interesse for skoleutvikling, samt mulighetene som ligger i skolebasert kompetanseutvikling (SKU), ble temaet for denne studien *kollektiv læring og lederstrategier som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling*. Våren 2011 kom Ungdomstrinnsmeldingen, Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet 2011). Et sentralt virkemiddel i denne stortingsmeldingen er skolebasert kompetanseutvikling. Hovedmålet med meldingen er å øke elevenes motivasjon slik at elevene lærer mer. For å oppnå dette må man ha et mer praktisk, variert, relevant og utfordrende ungdomstrinn.

Våren 2012 fulgte Kunnskapsdepartementet opp denne stortingsmeldingen med *Strategi for ungdomstrinnet – Motivasjon og mestring for bedre læring* (Kunnskapsdepartementet 2012). Strategien handler om en særlig satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving. De tre siste prioriterte områdene er sammenfallende med de grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet (2006), som er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. Satsingen går ut på at kompetanseutviklingen skal foregå på hver enkelt skole innen et eller flere av satsingsområdene på tvers av alle fag. Strategidokumentet redegjør for hovedelementene i de prioriterte områdene, samt tar for seg de ulike aktørenes roller og ansvarsområder. Målet er at alle skoler med ungdomstrinn

skal nås i løpet av strategiperioden som er på fem år fra skoleåret 2012/13. I det første satsingsåret ble tiltakene utviklet og pilotert på 37 ulike skoler i Norge. Basert på strategidokumentet og erfaringer fra piloteringen, utformet Utdanningsdirektoratet *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017* (Utdanningsdirektoratet 2013). Rammeverket informerer om nasjonale rammer, prinsipper, roller og organisering av skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse, regning, lesing og skriving. Definisjonen på skolebasert kompetanseutvikling er:

”Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.” (Utdanningsdirektoratet 2013:7).

Den skolebaserte kompetanseutviklingen bygger på systematisering av erfaringer fra tidligere satsinger, og krever kollektive analyse- og utviklingsprosesser både hos de som skal lede utviklingsarbeidet og hos de som skal gjennomføre dette arbeidet i klasserommet. Dette utfordrer skolelederne som læringsledere og lærerne som aktive og ansvarlige deltakere på måten de legger opp sitt læringsarbeid på (Utdanningsdirektoratet 2013, vedlegg 6). Utfordringen til skolen blir da *hvordan kunnskap skal deles, videreutvikles og nedfelles i skolen kollektive hukommelse, og hvordan denne kunnskapen kan anvendes til å utvikle ny praksis* (Ertsås & Irgens 2014:162).

Vi leste tidlig i prosessen pilotrapporten “En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013” (Postholm m.fl. 2013). Denne var en verdifull og viktig pådriver for egen tankevirksomhet knyttet til tema i studiet/masteroppgaven. Rapporten ledet oss inn på tanken om å gjennomføre vår forskning i en av de skolene som hadde deltatt det første skoleåret i piloteringen, samt hadde deltatt i tidligere initierte nasjonale prosjekter. I utvalget av de 37 skolene og 22 skoleeierne som hadde deltatt i piloteringa, foretok vi en vurdering av skoler som hadde deltatt i andre nasjonale skoleutviklingsprosjekter opp gjennom årene. Denne sonderingen ble gjort gjennom vår profesjonelle kontaktflate, skolens omdømme og dens profilering utad. Vi lette etter en skole som hadde kompetanse i å drive utviklingsarbeid på egen skole over tid, også før piloteringen ble iverksatt. Begrunnelsen for nettopp å lete etter akkurat denne skolen og skoleeieren til vår studie, var

ønsket om å finne fram til «beste praksis». I vårt arbeid som ledere er vi opptatt av å ha et positivt fokus på utfordringer for å fremme utvikling – ikke hindringer og barrierer.

Pilotrapporten tok ikke for seg i sin forskning hvordan elever som deltok i piloteringa reflekterte rundt egen læring, noe som trigget oss spesielt i valg av problemstilling og forskningsspørsmål. Vi begynte å undres: Hvordan reflekterer elevene rundt sin egen læring? Hele formålet med strategien og tiltakene i stortingsmeldingen om ungdomstrinnet er at skolebasert kompetanseutvikling skal nå helt ut i klasserommet. Dette fikk oss til å begynne å reflektere rundt skolebasert kompetanseutvikling som handler om elevene og deres læring. Når den skolebaserte kompetanseutviklingen målgruppen for satsingen, som er elevene? Hovedtanken i skolebasert kompetanseutvikling er at organisasjonslæringen som skjer på skolenivåene skal komme elevene til gode. Hensikten med satsingen er å få en mer variert, praktisk og relevant opplæring der alle elevene får utfordringer og motiveres til læring. Dette ledet oss til enda flere spørsmål: Hvordan er endring av praksis begrunnet i elevenes læring? Hvilke lederstrategier brukes for å fremme læring? Og hvordan har skolebasert kompetanseutvikling bidratt til refleksjon rundt kollektiv læring?

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut fra valgte tema og spørsmål kom vi fram til denne problemstillingen:

”Hvordan kan skolebasert kompetanseutvikling bidra til å fremme læring hos alle?”

Med bakgrunn i vår problemstilling, laget vi fire forskningsspørsmål som vi ønsket å få belyst gjennom vår studie.

1. Hvordan har skolebasert kompetanseutvikling bidratt til refleksjon rundt kollektiv læring?
2. Hvilke lederstrategier brukes for å fremme læring?
3. Hvordan er endring av praksis begrunnet i elevenes læring?
4. Hvordan reflekterer elevene rundt egen læring?

Med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene har vi valgt å drøfte tre ulike perspektiver i skolebasert kompetanseutvikling. Det første perspektivet er læringsperspektivet, hvor vi ser på læring i praksisfelleskap. Det andre perspektivet er lederperspektivet, hvor ledelse for læring og undervisning står sentralt. Det tredje perspektivet er elevperspektivet, altså hensikten med læring i praksisfelleskap.

Organisasjonslæring ble en naturlig innfallsvinkel mot teorien, fordi skolebasert kompetanseutvikling i aller høyeste grad handler om det. Vi har i denne studien valgt å ha fokus på sosiale læringsteorier i et sosiopedagogisk perspektiv. Dette fordi vi har fokus på læring som skjer i praksisfellesskap. Vi har valgt å se bort fra individuelle læringsteorier, selv om disse har en sentral rolle i organisasjonslæring. Vi tar heller ikke for oss forhold i kulturdimensjonen som omhandler spenninger og motsetninger, men har valgt kun å ta med kulturelle faktorer i læringssammenheng der vi ser på disse som fremmede faktorer for læring.

I vår studie har vi valgt å ikke se på barrierer for samarbeid mellom nivåene, men valgt å fokusere på hva som er viktig for å fremme læring. Vi har ikke tatt med politisk nivå, men har kun tatt med det administrative skoleeiernivået i vår studie. På grunn av oppgavens omfang har vi heller ikke valgt å se på tilbyderne, støttesentrene, prosjektlederne, utviklingsveilederne og ressurslærerne.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 1 inneholder bakgrunn for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål, samt avgrensinger gjort i studien. I kapittel 2 presenterer vi teorien som vi bruker for å analysere problemstillingen i drøftingsdelen. Her tar vi utgangspunkt i teorier for læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap og lærende nettverk. Fokuset vårt i teoridelen er kollektive læringsprosesser og ulike lederstrategier. Metode for innsamling av empiri omtales i kapittel 3. Her beskriver vi kvalitativ forskning, forskningsdesign og fremgangsmåten for datainnsamlingen. Vi ser også på viktige faktorer for å sikre kvaliteten i empirien, samt egne refleksjoner rundt innsamlingen. I kapittel 4 presenterer vi den innsamlede empirien med bakgrunn i forskningsspørsmålene. Vi har valgt å drøfte underveis under hvert delkapittel, der vi ser på våre funn i empirien og knytter disse opp til relevant teori. På den måten kan vi i siste del av studien belyse problemstillingen med bakgrunn i forskningsspørsmålene. Kapittel 5 er oppgavens avsluttende del. Her kommer vi med oppsummerende og avsluttende betraktninger rundt problemstillingen, der vi kobler sammen og ser på helheten i våre funn i forskningsprosessen. Vi viser også til ulike refleksjoner som vi har hatt underveis i skrivingen av masteroppgaven, og som kan ha betydning for videre forskning.

KAPITTEL 2: TEORETISKE PERSPEKTIVER

”Det vi må lære før vi kan gjøre det, det lærer vi ved at vi gjør det” (Aristoteles). Begrunnelse for læring i studiet vårt handler om å utvikle god undervisningspraksis som forbedrer elevens læring og læringsutbytte. I denne delen har vi tatt utgangspunkt i begreper og teori for læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap og lærende nettverk. Fokuset vårt er kollektive læringsprosesser i en organisasjon for endring av atferd som skjer i samhandling, der begreper som situert læring, aksjonslæring og uformell læring står sentralt. Læring ses i en intersubjektiv forståelse, det vil si at all kunnskap er subjektiv, men kollektivt dannet (Myhre 2009). Beskrivelse av kognitive læringsteorier er ikke beskrevet, selv om organisasjonslæring også inneholder dette perspektivet. Det samme gjelder kulturdimensjonen som heller ikke er behandlet spesielt som eget tema i vår forskning, men er omtalt der dette er naturlig og hensiktsmessig. Siden forskningen vår har undersøkt læring og ledelse av læring i hele skolesystemet fra skolen og til skoleeiernivået, er læringsbegrepet også løftet inn til overordnet ledelse i kommunen. Siden kollektive læringsteorier forutsetter at alle som deltar lærer, er skoleeiernivået inkludert som en naturlig følge av dette perspektivet på læring.

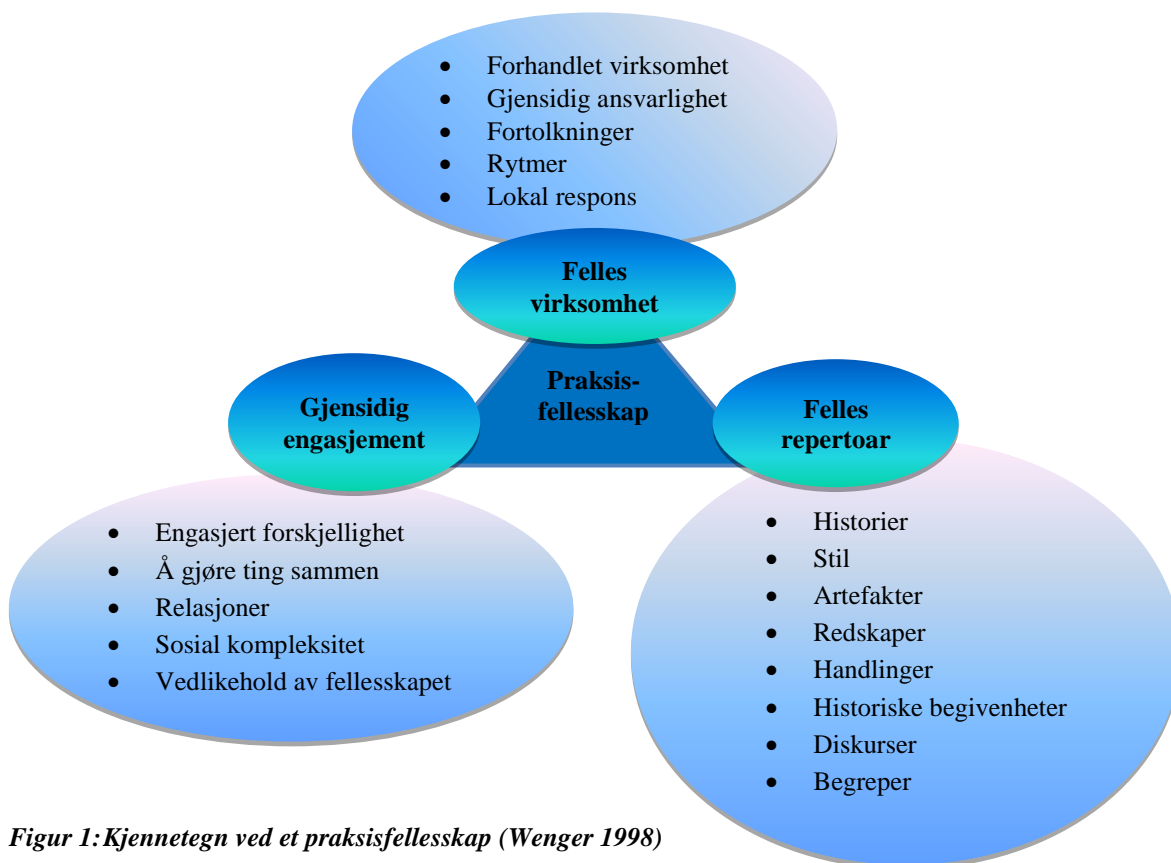
Forskningen fastslår at ledelse av læring har stor innvirkning på elevenes læringsutbytte. En viktig tilnærming her er at ledelse både skal produsere og takle endringer (Skandsen m.fl. 2011). Ledelsesperspektivet har derfor et viktig fokus både i problemstillingen og teorigrunnlaget vårt. I beskrivelsen av ledelse, har vi valgt å fokusere på ulike strategier eller tilnærminger for ledelse av kollektive læringsprosesser. Her er blant annet begrepene kollektiv kapasitetsbygging, intelligent ansvarliggjøring og profesjonell kapital valgt som relevante og aktuelle perspektiver for å sikre ei god og varig utvikling med gode og varige resultater. Tilnærmingen vår handler om at ledelse av praksisfellesskap har et kollektivt sosialt perspektiv og ståsted, der distribuert ledelse av læring og undervisning blir anvendt i praksis. Disse lederteoriene er det henvist til i *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling* (Utdanningsdirektoratet 2013), og er derfor også av den grunn relevant i forhold til forskningen vår.

2.1. Praksisfellesskap

Begrepet praksisfellesskap er et begrep som sikkert mange kjenner seg igjen i. Basert på erfaringer, ved å gjøre noe sammen, forandrer vi virkeligheten. Dette er den folkelige tolkningen av begrepet ”*praksis-felles-skap*”. I ei teoretisk tilnærming har vi valgt å bruke definisjonen til Wenger (2002) som definerer praksisfellesskap på følgende måte:

”(...) en gruppe mennesker som deler en bekymring, et sett av problemer eller entusiasme for et tema, og som utvikler kunnskap og ekspertise på dette området gjennom vedvarende samhandling” (Referert i Filstad 2010:83f).

Skrøvset & Stjernstrøm (2006) viser til at praksisfellesskap kan oppfattes som felles læringshistorier, og bruker Wenger (1998) sin modell for å beskrive tre kjennetegn ved praksisfellesskap; gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Disse tre egenskapene kaller Wenger for praksisdimensjoner (Skrøvset & Stjernstrøm 2006:164).



Figur 1: Kjennetegn ved et praksisfellesskap (Wenger 1998)

Figuren viser en synlig (eksplisitt) og taus (implisitt) dimensjon ved praksisfellesskap, der handlinger er eksempel på den synlige dimensjonen og relasjoner er eksempel på den tause dimensjonen. Praksisfellesskapet er en læringsarena sammensatt som uformell gruppe:

”Praksisfellesskapene er kjennetegnet ved at de er uformelle grupper. Disse uformelle gruppene har så utviklet seg som et resultat av følt tilhørighet, det å skape felles mening, felles tolkninger og felles forståelse av forhandling mellom medlemmene, samt refleksjon innenfor felles praksis.” (Filstad 2010:83)

Ifølge definisjonen av Wenger (1998) er et praksisfellesskap noe som kan etableres i flere forskjellige sammenhenger, og som stadig forandrer seg. Man kan tilhøre flere ulike praksisfellesskaper og ha forskjellige posisjoner innenfor dem, alt etter sammenhengen rundt disse. Av og til kan man ha en sentral posisjon, andre ganger en mer perifer posisjon. Lærere og skoleledelsen som arbeider sammen om læringsaktivitetene på en skole, kan derfor defineres som et praksisfellesskap. Skoleledelsen som deltar sammen med skoleeier med fokus på lederaktivitetene, deltar i et annet praksisfellesskap.

Det spesielle ved begrepet praksisfellesskap er likevel at det er bygget på en sosial læringsteori av Wenger (1998). Læringsteorien har fire premisser eller fundament. Det første premisset er at vi alle er sosiale vesener, og dette er et sentralt aspekt ved læring. Det andre premisset er at kunnskap handler om kompetanse på områder som blir verdsatt i de gjeldende virksomhetene. Tredje premiss er at kunnskap handler om deltakelse og et aktivt engasjement. Og i det fjerde premisset vektlegger Wenger (1998) at læring skal skape en mening, det vil si evnen til å erfare verden og vårt engasjement i den som meningsfull (Wenger 1998). Praksisfellesskaper bygger derfor på tanken om å utvikle en organisasjon i en læringsprosess. Prosessen skjer ved at aktørene gjør noe, at de deltar og samhandler med hverandre. I denne samhandlingen bruker aktørene ulike redskaper. Artefaktene er de synlige og fysiske redskapene som tas i bruk og konstrueres underveis (Filstad 2010). Vygotsky (1978) sier at bruk av ulike tegn og språket viktig for å øke bevisstheten hos den enkelte (Referert i Postholm mfl 2013). Når individuelle tanker, meninger og fortellinger løftes fram gjennom felles refleksjoner og diskusjoner, utvikles både en kollektiv bevissthet og et felles praksisspråk. Språket i læringsprosesser foregår både som sosiale og indre dialoger (Postholm 2012).

2.2 Kollektiv læring med utgangspunkt i sosiale læringsteorier

Den sosiale læringsteorien tar utgangspunkt i at vi er sosiale vesener, og at læring er en integrert side ved det å være menneske. Wenger (2007) sier at *”læring er i virkeligheten som en del av menneskets reise”*. Og videre at *”(...) menneskelig eksistens er en relation*

mellom menneskets handlinger, således som de kommer til uttrykk i identiteten, og de sociale strukturer” (Wenger 2007:71). Forholdet mellom identitetsbygging og ulike fellesskaper som vi møter på vår ”reise”, danner grunnlaget for vår eksistens. Ifølge Dreier (1999) handler kollektiv læring om å lære sammen i praksis der summen av bidragene fra alle, også de som leder, fører til økt læring både for den enkelte og for fellesskapet. Hvert enkelt individ utgjør et unikt prosjekt for å smelte sammen til en felles identitet. *”Læring foregår gjennom deltakere og ikke som en individuell prosess, og individets evne til å lære står alltid i forhold til den konkrete sosiale konteksten som vedkommende er innenfor”* (Referert i Filstad 2010:34). For å bedre forklare begrepet kollektiv læring med grunnlag i handlinger, er situert læring viktig som teorigrunnlag.

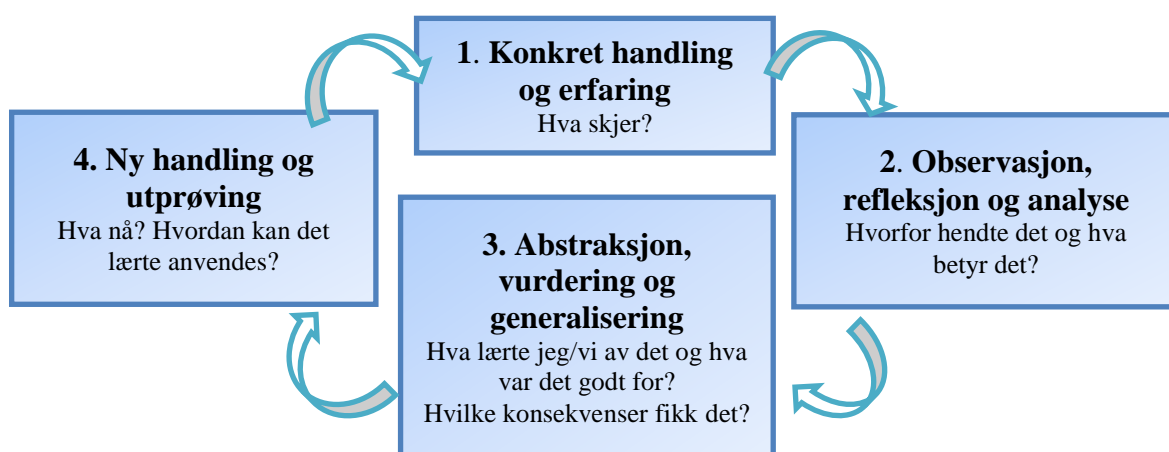
2.2.1 Situert læring og aksjonslæring

Begrepet situert læring beskriver læring som skjer med grunnlag i handlingene eller situasjonene der man befinner seg, og har et sosiokulturelt perspektiv på læring. Fokuset er samspillet mellom individet, innholdet og den sosiale sammenhengen koblet til hvilke kognitive ressurser som er i bruk (Møller 2006). *”Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, og interaksjon og samarbeid er grunnleggende for læringa”* (Roald 2012:103). Situert læring er kontekstuell og stedsavhengig. Deltakelse i praksisfellesskap handler derfor om situert læring; *”Det som først og fremst kjennetegner et praksisfellesskap, er deltakelsen i situerte aktiviteter (...)”* (Filstad 2010:84). Kollektiv læring er mer enn deltakelse i aktiviteter, men omfatter også hvordan disse blir beskrevet, behandlet og fortolket.

Situert læring har fellestrekk med aksjonslæring som også har sitt utgangspunkt i aktiviteter. Aksjonslæringen har i tillegg en ekstra dimensjon, ved at aktivitetene er koblet til refleksjon som genererer ny kunnskap. Tom Tiller (2006) definerer aksjonslæring slik: *”en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe”* (Postholm i Postholm 2012:12). Her er det viktig at de lærende definerer seg selv som lærende og tenkende individer, at ulike kognitive oppgaver forutsetter ulike løsninger, og at ulike metoder kan brukes for å løse en oppgave. Dette perspektivet handler om å lære å lære for å oppnå selvregulert læring. Bruk av metakognitive strategier definert som første og andre ordens læring forklarer dette perspektivet slik: *”Første ordens læring innebærer å lære seg et innhold. Andre ordens læring handler om å bli bevisst på hvordan*

innholdet læres” (Postholm & Rokkones 2012:25). For å knytte sammen løsning av oppgaver til økt kompetanse og forbedret praksis, betyr dette at man kobler sammen det man gjør til det man ønsker å oppnå og sjekker ut om det er samsvar mellom disse. Med andre ord blir intensjonen vurdert gjennom refleksjon og analyse av det som skjer.

For å visualisere forholdet mellom situert læring og aksjonslæring, har vi brukt Moxnes sin modell for erfaringsdeling (figur 2). Situert læring er lenket til stadiene 1 og 4, mens aksjonslæringen opererer i alle feltene og har sin styrke i stadiene 2 og 3.



Figur 2: Moxnes sin modell for erfaringsdeling (Referert i Skandsen m.fl. 2012:112)

Siden læring i praksisfelleskap handler om å forbedre elevenes læring og læringsutbytte, der lærerne som står nærmest elevene skal gjennomføre god praksis, er beskrivelse av uformell læring viktig for å få dette perspektivet tydelig fram.

2.2.2 Uformell læring hos lærere

Når lærere deltar i et praksisfelleskap, poengterer Lave og Wenger (1991) at ”kompetanse er forankret i praksisfelleskapet, og at læring er naturlig relasjonell” (Filstad 2010:34). I følge Filstad (2010) foregår uformell læring på egen arbeidsplass i eget læringsmiljø med utgangspunkt i hverdagspraksis. Dewey (1997) mener at den uformelle læringen hos lærere i skolen skjer når de gis muligheter, får tilstrekkelig med tid og oppmuntres til å lære, der aktivitetene er knyttet til refleksjon ”som en aktiv, vedvarende og grundig vurdering av enhver oppfatning eller antatt kunnskapsform (...)” (Referert i Emstad 2012:188). Her handler det om å stille spørsmål, være kritisk, vurdere alternative løsninger og utvikle disse med grunnlag i tilgjengelig fakta eller data som eksisterer (Emstad 2012). Uformell læring

har derfor sitt utgangspunkt i både aksjonslæring og situert læring. Den har også et sosiopedagogisk perspektiv ved at den har fokus på undervisningen og den mellommenneskelige konteksten der utgangspunktet er sosiokulturell tenkning om læring (Møller 2009).

Flere studier og forskningsresultater viser til betydningen av uformell læring for å forbedre elevens læring. *”Funn viser at lærerne opplever det å eksperimentere i egen praksis, å reflektere over egen praksis og få ideer fra andre som læringsfremmende aktiviteter”* (Postholm & Rokkones 2012:30). En studie fra USA dokumenterte at undervisning med et bestemt fokus knyttet til dialog og refleksjon, fører til forbedring av praksis og styrker gruppeprosessene hos lærerne (Postholm 2012). Dette betyr at når lærere forsker på egne undervisningsmetoder og reflekterer rundt disse, gir dette positive utslag både for elevenes læring og lærerens kollektive læring. Når personalet lærer, lærer elevene som en følge av dette. Uformell læring er derfor en effektiv og hensiktsmessig måte å forbedre undervisningen til elevene.

Ifølge Filstad (2010) har den uformelle læringen fire kjennetegn:

1. Individuelle arbeidsoppgaver (kontorarbeid, søke på nettet, lese dokumenter o.l.) der den enkelte opplever dette som kunnskapsutviklende for å løse utfordrende arbeidsoppgaver i hverdagen.
2. Kollegabaserte samtaler, meningsutvekslinger og diskusjoner. (refleksjon over hva, hvorfor og hvordan vedrørende praksis).
3. Observasjon av kollegaer i gjennomføring av praktiske arbeidsoppgaver.
4. Praktisering sammen med kollegaer i gjennomføring av praktiske oppgaver.

For at uformell læring skal skje, må det foregå en interaksjon eller handling i en sosial kontekst som fører til endring av praksis med bakgrunn i tidligere erfaringer og kunnskaper fra formell læring (Filstad 2010).

”Prinsippene bygger på at uformell læring er integrert i hverdagslivet, og at læringen vil være (1) eksperimenterende, (2) praksisnær, (3) relasjonsbyggende og (4) kontekstbundet” (Filstad 2010:135).

Formell læring har som kjennetegn at det er et organisert læringsopplegg med gitte rammer, klart definerte mål gjennomført av en ekspert, som for eksempel ulike kurs eller

utdanninger, internt eller eksternt. Uformell læring er knyttet til undervisning, og er ledet av pedagoger som profesjonelle yrkesutøvere. Begrepet profesjonell kapital er derfor viktig i denne sammenhengen.

2.2.3 Profesjonell kapital i et læringsperspektiv

Begrepet profesjonell kapital er hentet fra Hargreaves & Fullan (2012) og er knyttet til læreres profesjonalitet kalt for "teaching like pro", en profesjonalitet som må utvikles gjennom hele yrkeslivet. Tilnærmingen til dette begrepet, handler om kollektiv læring med "ballast" for å sette en organisasjon i bevegelse, slik at den både vokser og fornyer seg. Det handler om hvilke ressurser som finnes, og hvordan disse er koblet sammen til lærere som profesjonelle kunnskapsarbeidere. Profesjonaliteten er forklart slik:

"In short, teaching like a pro is about improving as an individual, raising the performance of the team, and increasing quality across the whole profession. It is about developing, circulating, and reinvesting professional capital" (Hargreaves & Fullan 2012:23).

Den profesjonelle kapitalen er satt sammen som sluttprodukt av tre ulike deler; den menneskelige-, sosiale- og beslutningskapitalen. Den menneskelige kapitalen er den individuelle kompetansen og ferdigheter hos lærer som er nødvendig i fagene, å vite hvordan ulike elever lærer og bruke denne kunnskapen for å utvikle egen faglig kunnskap. Ifølge Hargreaves & Fullan (2012) akselerer den menneskelige kapitalen ("*human capital*") ved at lærere arbeider sammen i grupper, reflekterer og lærer av hverandre.

Kollektiv læring ("*social capital*") som er basert på tillit og kompetanse, øker sjansen for god kvalitet på læringen som varer. "*Learning is the work, and social capital is the fuel*" (Hargreaves & Fullan 2012:92). Beslutningskapitalen ("*decisional capital*") handler om å ta avgjørelser i komplekse situasjoner og er knyttet til skjønn. Evnen til skjønnsmessige vurderinger, øker når lærere arbeider sammen i praksisfellesskap. Å forstå og ta i bruk profesjonell kapital er derfor viktig fundament for valg av strategier for god ledelse av kollektive læringsprosesser i en kompleks skolehverdag. Dette vil vi komme nærmere inn på under kapittel 2.3 "Ledelse av skolebasert kompetanseutvikling".

2.2.4 Lærende nettverk

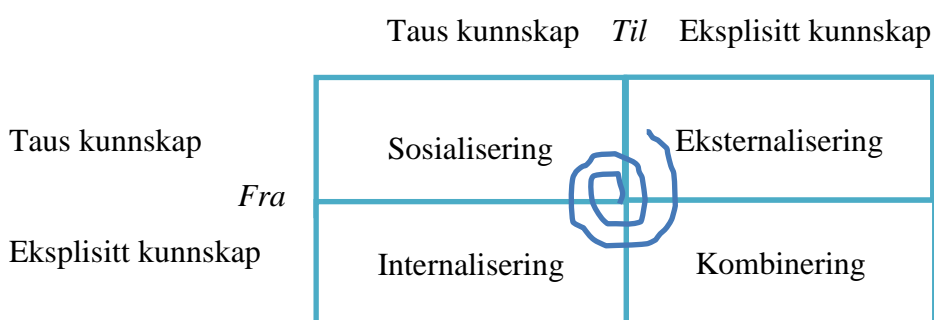
Lærende nettverk er ulike praksisfellesskap som møter hverandre for å dele erfaringer og utveksle ideer til inspirasjon og støtte. I rammeverket til skolebasert kompetanseutvikling er lærende nettverk omtalt som en av flere viktige arenaer for kunnskapsutvikling, det vil si at nettverk kan bidra til økt læring, både i skolene og kommunen ved at ”mange hoder tenker bedre enn noen få”. Lærende nettverk knytter sammen læring i hele organisasjonen. Nettverkene har derfor kjennetegn ved at de er kunnskapsutviklende møter og har til hensikt å utvikle kunnskap mellom flere deltakere der hensikten er:

”å vektlegge erfaringsdeling og refleksjon over egen praksis. En del av dette handler også om å utvikle en kultur i nettverket for å lære av hverandre og for å reflektere over og stille spørsmål ved egen og andres praksis.” (Rammeverk SKU: 12)

Nettverkene kan etableres mellom interne og eksterne deltakere, mellom skolene, eller mellom skolene og skoleeier.

”Det blir etablert fungerande møtearenaer på tvers av dei hierarkiske nivåa, der alle aktørane inngår som ansvarlege og medskapande deltakarar i kvalitetsarbeidet” (Roald 2012:15).

Hensikten er å etablere strukturer og arbeidsmåter som bidrar til å forbedre lokal praksis med utgangspunkt i konkrete eksempler støttet opp med relevant teori og forskning. For å beskrive utvikling av kunnskap mellom interne og eksterne aktører, har vi valgt å bruke modellen til Nonaka og Takeuchi (1995). Modellen beskriver fire former for kommunikasjon (Roald i Sivesind mfl. 2012:155).



Figur 3: Fire former for kommunikasjon i kunnskapsutvikling (Nonaka og Takeuchi 1995)

Modellen viser et dynamisk forhold mellom de ulike formene og beskriver kunnskapsutviklingen i praksisfellesskapene. Sosialisering skjer når taus kunnskap deles gjennom samhandling der resultatet er delt kunnskap. Eksternalisering er ”oversettelse” av den tause kunnskapen gjennom dialog og refleksjon slik at den blir synlig for andre i felles historier, begreper, metaforer og modeller.

Når ulike deltakere fra ulike kilder deler kunnskapen mellom seg for å skaffe seg ny kunnskap, kaller vi dette for kombineringskunnskap. Kombineringskunnskap kalles også for systemisk kunnskap, der det blant annet foregår sorteringer og tilføyelser (Irgens 2011). Her ligger arbeidsformen for lærende nettverk. Når den synlige kunnskapen går over til taus kunnskap, oppstår internalisering eller operasjonalisering, det vil si at kunnskapen blir personliggjort gjennom erfaringer og blir en del av praksisrepertoaret. I møtet med komplekse oppgaver, er det en fare for at tause underliggende mekanismer ”slår inn” og svekker utviklingskraften. Derfor er det viktig at organisasjonen kontinuerlig utfordrer seg selv gjennom nye runder med eksternalisering og kombineringskunnskap.

2.3 Ledelse av skolebasert kompetanseutvikling

Skoleledelse er en sentral og avgjørende nøkkelfaktor for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap i skolebasert kompetanseutvikling. Funn fra den internasjonale studien *Successful School Leadership* har dokumentert at god skoleledelse bidrar til å forbedre elevenes læringsresultater (Postholm (red), 2012). Her vises det også til ledelsespraksis som angir retning og som påvirker utviklingen av skolen som organisasjon.

Ledelse handler om å få organisasjonen til å endre organisasjonsatferden, og få alle deltakere til å bevege seg i samme retning. Vårt perspektiv på ledelse setter samhandling, dialog og demokrati ut i praksis for å utvikle en god skole.

”Skoler er organisasjoner som har læring som sentral oppgave. De som arbeider der, enten de er lærere eller ledere, må derfor kontinuerlig arbeide med sin egen utvikling og sette læring i sentrum både for seg selv og sin skole i den hensikt å bidra best mulig til elevenes læring og utvikling. Læring kan ikke styres, men kan fasiliteres gjennom tilretteleggende ledelse og akselereres gjennom samarbeid” (Irgens i Postholm 2012:229).

2.3.1 Lederroller i skolebasert kompetanseutvikling

Skolelederrollen har en sentral og viktig posisjon i ledelse av kollektive læringsprosesser i skolen da skoleleder står i skolens praksisfelt og står nærmest eleven. Rektor som øverste pedagogiske og administrative leder i skolen, har derfor et overordnet ansvar for å gjennomføre skolebasert kompetanseutvikling i praksis på den enkelte skole. I beskrivelse av skoleledelse eller skoleleder, mener vi derfor rektor, selv om lederoppgavene er fordelt på flere personer i ledelsen. Ledelse av læring mellom skoleeiere og skoleledere, bidrar til å sikre læring på alle nivå i skolen, noe som strategien i skolebasert kompetanseutvikling forutsetter.

Empiri fra skoleforskning om ledelse av skoleutvikling, slår imidlertid fast at aktiv støtte fra alle nivå i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, er en avgjørende suksessfaktor (Aas 2013). Ledelse av læring i skolen, gjelder også for skoleeier som utøver ledelse i forhold til sine rektorer. Distribuert ledelse og ledelse av læring og undervisning omfatter også læring som skjer mellom nivåene, det vil si at ledelse av praksisfellesskap omfatter også at skoleeier er forpliktet og har ansvar for å lede og skolene og skolene imellom.

I nivået over skolen definerer vi skoleeier som kommunens øverste administrative leder for rektorene. Selv om vi ikke har løftet fram ledelse i det politiske nivået i denne oppgaven, betyr dette ikke at nivået er fraværende, tvert i mot. Vi forutsetter at det politiske nivået også deltar i arbeidet og er med i prosessene med å utvikle kommunale mål, utarbeide planer og delta i kvalitetssikring av innholdet i skolene. Det betyr også at de deltar sammen med overordnet ledelse og skoleledelsen der dette er hensiktsmessig og for øvrig bidrar aktivt for å sikre ei god og varig skolebasert kompetanseutvikling i skolen.

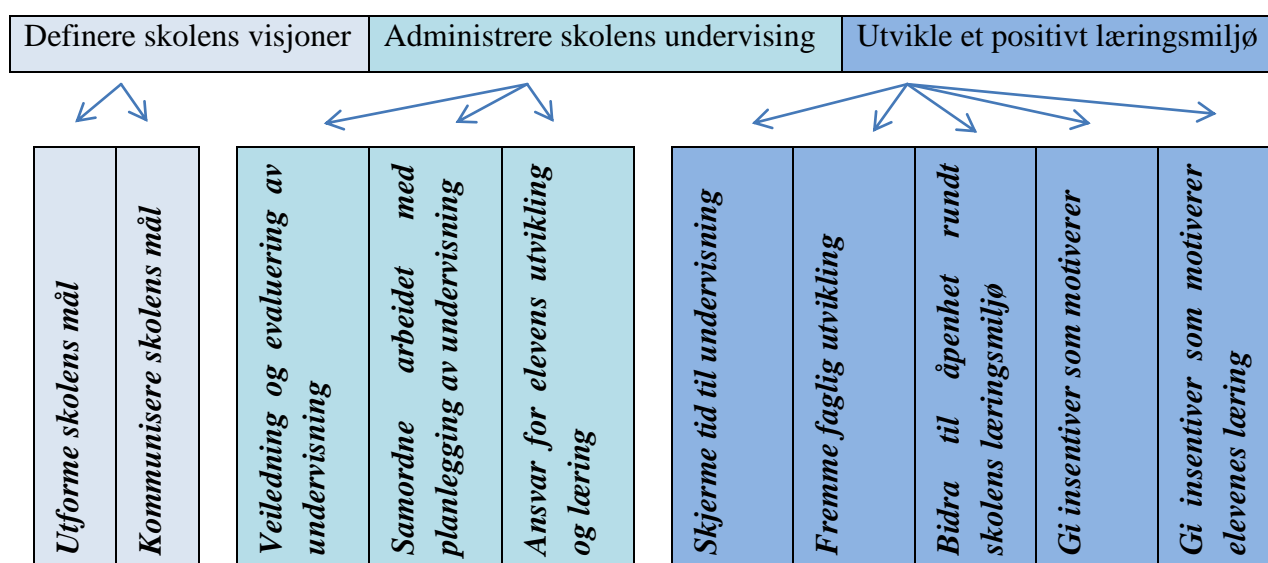
2.3.2 Ledelse av læring og undervisning i skolebasert kompetanseutvikling

I boka ”Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse” er ledelse og læring beskrevet som en integrert samhandlingsprosess mellom den som leder og den som blir ledet. Vi snakker her om former for samarbeid som Filstad (2010) sier kjennetegner *læringsledelse*.

”Ledelse er basert på mellommenneskelig forhold mellom to personer; den som leder og den som blir ledet. Det betyr at ledelse er samhandling, og innenfor en læringskultur vil ledelse integrere ledelse og læring i denne samhandlingsprosessen. Læringsledelse vil derfor være noe annet enn det vi tradisjonelt tenker på når vi snakker om ledelse, siden læringsledelse bygger på former for samarbeid. Læringsledelse har med læringsmessig organisering å gjøre.” (Filstad 2010:223).

I denne forståelsen er ledelse og lærere vevd sammen i en kontinuerlig læringsprosess, Ledelsen betrakter læreren som en ressurs for produksjon og utvikling der leder har et ansvar for å hjelpe denne produksjon av læring i gang ved å organisere arbeidet på en skole. Læringsledelse har klare likheter og fellestrekk med *instructional leadership*, som kan oversettes til *undervisningsledelse*.

Instructional leadership har sitt utspring fra studier i USA for å utvikle effektive skoler. Her blir rektorrollen tydelig definert for å utvikle en effektiv skole (Engvik i Postholm 2012). Vi har valgt å bruke modellen til Hallinger & Murphy (1985) da den visualiserer ulike dimensjoner ved rektorrollen, avgrenset i ti ledelsesoppgaver på en oversiktlig og god måte (Engvik i Postholm 2012:53). Modellen harmonerer med læringsledelse, hvor rektorrollen som leder av læring også har med samhandlingsperspektivet mellom rektor og lærere.



Figur 4: Instructional Mangament Framework (Hallinger & Murphy 1985 i Postholm 2012:53)

2.3.3 Distribuert ledelse

Ledelse av læring og undervisning harmonerer og har fellestrekk med distribuert ledelse, selv om de vektlegger ulike perspektiv innfor ledelse av læring av profesjonelle kunnskapsbedrifter. Ledelsesteoriene har nær tilknytning til organisasjonslæring som står sentralt i forskningen vår. Mens læringsledelse og undervisningsledelse har fokus og vektlegging på hvordan, det vil si hvilke hensiktsmessige grep eller verktøy skoleleder tar i bruk for å fremme læring hos lærere og forbedre undervisningen hos elever, har distribuert ledelse, størst fokus på hva som skjer i mellom den som leder og de som blir ledet.

I rammeverket for skolebasert kompetanseutvikling er distribuert ledelse beskrevet som produkt av felles samhandling mellom ledelse og deltakere. Her vises det til Spillane (2006) som trekker fram tre sentrale element i distribuert ledelse: 1) Ledelse i praksis 2) Ledelse som en interaktiv prosess og 3) Ledelse med utgangspunkt i aktivitetene (Utdanningsdirektoratet 2013). OECD har i rapporten *Improving School Leadership* (2008) slått fast at distribuert ledelse er viktig for at lærere skal gis handlingsrom og tillit (Roald 2012).

Oppsummert oppstår en ledelsespraksis i interaksjoner mellom ledere, de som ledes (følgere) og situasjonen. Denne praksisen varer over tid med grunnlag i de ulike situasjonene som oppstår (Aas 2013). Læringen ”flyter” mellom alle personene som deltar og fordi dette skjer med grunnlag i selve aktivitetene, utvikles en ledelsespraksis som er fordelt mellom alle der rom for handling er utvidet. Ledelsen utøver ofte rollen som uformelle læringsledere.

2.3.4 Samarbeidsbasert konkurranse gjennom kapasitetsbygging

Michael Fullan (2014) sier at det handler om å dyrke fram en samarbeidsbasert konkurranse gjennom kapasitetsbygging for en vellykket reform. *”(...) hovedtrekkene i denne strategien går ut på å mobilisere og engasjere et stort antall mennesker som er individuelt og kollektivt engasjert i og effektive med hensyn til å oppnå resultater relatert til kjerneegenskaper som samfunnet verdsetter”* (Fullan 2014:47).

Å utvikle kollektiv kapasitet genererer større gjennomslagskraft og kapasitet fordi den er mer enn summen av kapasiteten til enkeltindividene. God praksis utvikler sterkt engasjement, og engasjerte mennesker søker stadig bedre praksis. Det handler om å utvikle et positivt samarbeidsklima med sterk lojalitet, identitet, lagånd og tilhørighet for at skolen i sin helhet drar i samme retning. *”Den kollektive brønnen av motivasjon ser ut til å være bunnløs. Hastigheten på effektiv endring øker eksponentielt. Kollektiv kapasitet får, helt enkelt, gjort flere og viktigere ting på kortere tid”* (Fullan 2014:96).

Michael Fullan (2014) viser til suksessfulle skoledistrikter i Canada som har oppnådd gode læringsresultater med bakgrunn i helhetlige læringsfremmende strategier i hele skolesystemet. Skolene er delt inn i små grupper, og lærer av hverandre på tvers av andre skoler. Arbeidet bærer preg av feiring av gode resultater, og slår fast hva som virker og motsatt. Gruppene utvikler av dette en enorm stolthet og samarbeidsbasert konkurranse. Denne dimensjonen er kalt for bred kapasitetsbygging, noe som vi finner igjen i lærende nettverk.

2.3.5 Intelligent ansvarliggjøring

Intelligent ansvarliggjøring kan forklares som noen få viktige ledergrep som er bra og som virker på de riktige tingene for at hele systemet skal bevege seg framover (Fullan 2014). Her snakker vi om et tannhjulsystem der de små hjulene får hele tannhjulet til å bevege seg samtidig. Ifølge Fullan (2014) handler det om å få lærere til å tenke stort, men gjøre smått ved å velge få ting i gangen. I dette ligger begrepet intelligent ansvarliggjøring. En forutsetning for endring, er at alle er klar over hva som virker positivt i hele systemet. Når det settes inn intern forsterkning i skolen eller ekstern forsterkning fra skoleeier som har positiv karakter eller innhold, øker både ansvaret og kapasiteten. Den fungerer som dynamo for gode resultater. I figur 4 er positiv forsterkning kalt for insentiver som motiverer for læring.

Intelligent ansvarliggjøring fremmer positivt læringsmiljø blant lærere, der ulike forsterkninger bidrar til å utvikle og vedlikeholde positiv energiflyt og høy motivasjon gjennom hele læringsprosessen.

2.3.6 Profesjonell kapital som verktøy for læring

Lærerne er de fremste til å arbeide med barns læring og utvikling.

”De har kompetansen, de er ekspertene, og det betyr at de som skal tilrettelegge for og lede læreres arbeid, må ha kjennskap til hvilke utfordringer det medfører å ta på seg et slikt lederansvar” (Irgens i Postholm 2012:218).

Hargreaves & Fullan (2012) sier at skoleledere som bygger på den profesjonelle kapitalen i skolen, erfarer at det å lede både blir lettere, mer motiverende og får flere ting gjort. Ledere som tar i bruk den profesjonelle kapitalen, blir altså mer effektive og opplever større mestring. *”Build capital through others and you all get more done and derive more satisfaction in doing it. Professional capital becomes your legacy”* (Hargreaves & Fullan 2012:164).

Ledere må bygge på den sosiale kapitalen ved å dytte og dra (”push and pull”), lete etter variasjoner, følge opp og være forberedt til å ta det første skrittet. Alt som skjer må være koblet til elevene (Hargreaves & Fullan 2012) Leder må altså være proaktiv, forstå sitt eget ansvar og rolle og samtidig verdsette sine lærere som profesjonelle bærere av kunnskaper og erfaringer. Leder må være sterk og modig, strekke seg utover sine egne grenser og sikre stabil og bærekraftig ledelse. Når leder gjennom sine lærere erfarer at han/hun selv er god og får ting gjort på en effektiv måte, modellerer leder også mestring blant sine lærere. Å ta i bruk den profesjonelle kapitalen for læring, skaper positive ringvirkninger og effekter både for ledelsen, lærere og elever. Positiv kapital kan derfor i et hverdagspråk oversettes til skolens ”kinderegg” for læring og utvikling i hele skolesystemet.

2.3.7 Kvalitetsutvikling i skolen

I rammeverket for skolebasert kompetanseutvikling står det at skoleeier skal være pådriver og støtte for skolene forankret i kommunale planer og målsettinger for skoleutviklingen i kommunen. Skoleeier skal styre, være i dialog og sette i verk støttende tiltak overfor skolene. Tiltakene skal sikre kvaliteten på elevenes læring og forbedre læringsresultatene. Knut Roald (2012) mener at kontinuerlig kvalitetsvurdering bidrar til å utvikle kunnskap og styrke pedagogisk arbeid og utvikling i skolen. Dette skjer ved at både skolen og kommunen arbeider systematisk med analyse av tilgjengelig informasjon og datagrunnlag

for videre kunnskapssutvikling. Arbeidet skal bære preg av kommunikativ planlegging, lærende fokus og medskaping. Dette forutsetter aktiv ledelse fra skoleeier.

”Den kreativiteten og handlingskrafta som trengst for å løyse komplekse utfordringar innanfor skole og andre kommunale tenester, vil krevje opne kommunikasjons- og samhandlingsformer både vertikalt og horisontalt” (Roald 2012: 83)

I følge Roald (2012) er arbeidet med å oppnå kvalitet i skolen, et krevende arbeid som forutsetter et helhetlig perspektiv og lagarbeid. Fokuset skal være å få bedre innsikt i læringsprosesser i skolen i stedet for rangering og feilsøking, der ledelse av læring er ledet nedenfra (*”bottom-up”*) versus ledelse som er styrt ovenfra (*”top-down”*).

Irgens viser til forskning med indikatorer på ledelse som virker. De seks indikatorene har vi valgt å bruke som ei oppsummering for ledelse av kvalitetsutvikling i skolen.

Ledere som lykkes gjør ifølge Irgens (2012) dette:

- deltar i samtalene mellom de ansatte
- skaper felles bilder som er viktigere enn plandokumenter
- utvikler en god skole gjennom langsiktige, tålmodige, jordnære og praktiske prosesser
- utvikler indre motivasjon hos de ansatte for bedre prestasjoner
- sørger for at ansatte har tilstrekkelig grad av selvstendighet
- kommuniserer at skolens mål oppnås gjennom innsatsen til lærerne med fokus på læringsorienterte målstrukturer vs prestasjonsorienterte målstrukturer

KAPITTEL 3: UNDERSØKELSESDSIGN OG METODE

I denne delen av oppgaven gjør vi rede for metode for innsamling av empiri. Vi beskriver forskningsdesign og særtrekk ved valgte intervjuformer knyttet til metoder vi brukte i datainnsamlingen og analysen av materialet. Til slutt har vi løftet fram viktige faktorer for å sikre kvaliteten i empirien, samt beskrevet hvordan vi har reflektert og ivaretatt forskningsetiske spørsmål i forskningen. Sikring av kvalitet og forskningsetikk er knyttet til våre refleksjoner og begrunnelser gjennom hele forløpet både før, underveis og etter at datainnsamlingen var avsluttet. Vi har brukt betegnelsen respondenter om samtlige deltakere i datainnsamlingen.

3.1 Kvalitativ metode

Vitenskapsteori er teori som legger grunnlaget for hvilke betingelser som må ligge til grunn for å komme fram til vitenskapelig viten (Buch-Hansen & Nielsen 2005). Vitenskapsteori er enkelt forklart som studiet om vitenskap. I forskningen er innsikt i de vitenskapsteoretiske begrepene, ontologi og epistemologi, avgjørende for valg av metode. Ontologi er teorien om hva som eksisterer i verden og hvordan, altså teori om væren (Buch-Hansen & Nielsen 2005). Jacobsen (2005) definerer ontologi som læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut. Epistemologi er hvordan man søker kunnskap om virkeligheten og hvilke verktøy som tas i bruk.

I innsamlingen av empiri til masterprosjektet valgte vi en kvalitativ forskningsmetode i form av åpne intervju, individuelt og gruppevis. Metoden har et induktivt perspektiv fra ”empiri til teori” som handler om å utforme ny teori på grunnlag av erfaringer og data som forskeren finner ut fra en situasjonsbestemt tilnærming uten forkunnskaper om forskningsstedet og deltakere i forskningen. Det ontologiske og epistemologiske grunnsynet står sterkt i kvalitative studier. Dette fordi virkeligheten blir skapt eller konstruert av personer som deltar i forskningsundersøkelsen (Postholm 2010). I forskning som har sitt utgangspunkt i menneskemøter, er det derfor viktig å forstå hvilke antakelser som eksisterer om virkeligheten og hvilke muligheter forskeren har for å innhente kunnskapen for å beskrive denne virkeligheten.

Den kvalitative metoden handler om å samle inn data gjennom ord eller tekst. Tekst i betydningen av at ethvert budskap blir løftet fram og verdsatt som viktig og relevant. Forskeren har til hensikt å vise interesse for og løfte fram fortellinger fra deltakernes hverdagsopplevelser ut fra deres eget perspektiv og ståsted. Forskeren har lite kunnskap om fenomenet, situasjonen og individet på forhånd, der hensikten er å få en helhetlig forståelse av detaljer og dybde. Metoden har et utforskende (eksplorative) og hypotesedannende perspektiv der problemstillingen ofte endrer retning underveis gjennom en interaktiv prosess mellom problemstilling, metode og analyse. Dette betyr at problemstillingen gjerne foreligger som et foreløpig utkast før innsamlingen starter.

3.2 Forskningsdesign

Valg av forskningsdesign er nært knyttet til formulering av problemstillingen. Med utgangspunkt i begrunnelse for valg av intervju som metode og vitenskapsteoretisk utgangspunkt, er valget vårt definert som et intensivt forskningsdesign. Vi ønsket å avdekke så mange nyanser og detaljer som mulig i forskningen gjennom ei induktiv tilnærming. Hensikten vår var å avdekke og løfte fram mest mulig helhetlige individuelle og gruppevis meninger, samt sammenligne forskjeller mellom meninger både på individ, gruppe og styringsnivå, der fortolkning og forståelse hos den enkelte deltaker sto sentralt.

Et viktig begrep som er knyttet sammen til de vitenskapsteoretiske begrepene i kvalitative studier, er hermeneutikk. Begrepet representerer en fortolkningsbasert tilnærming til forskningsmaterialet som eksisterer gjennom hvilke subjektive meninger deltakere har om virkeligheten beskrevet gjennom deres fortellinger om virkeligheten. Dette ståstedet forutsetter at samfunnet er et åpent sosialt system der det ikke er mulig å forutse kunnskap med bakgrunn i generelle lover og regelmessigheter. Fenomener i en sosial kontekst må betraktes som unike og spesielle i en fortolket verden. Virkeligheten består derfor av mange deler og fragmenter, like mange som det er mennesker til stede. Betydningen av det fraværende som ikke ligger synlig oppe i dagen, er vel så viktig som det synlige og åpenbare. Dette er viktig informasjon å ”få tak i” og løfte fram til overflaten gjennom å etterspørre og sjekke ut (Postholm 2010).

Hoveddesignet vårt har en fenomenologisk tilnærming som er representert ved studier av mennesker sine erfaringer og opplevelser i deres naturlige setting over en bestemt

avgrenset tidsperiode. Aktivitetene blir ikke bare beskrevet av de involverte. De får også muligheten til å si hva handlingene betyr for dem, og hvilken mening de gir for dem. Forskerens tilnærming er åpen og naiv uten forutinntatte holdninger og oppfatninger, der hensikten er å oversette og fortolke denne virkeligheten ut fra forskerens referanseramme og ståsted. Fokuset i en fenomenologisk tilnærming kan enten være enkeltindividet eller gruppe. Studier av enkeltindivider handler om å få tak i deres personlige individuelle erfaringer, samtidig som forskeren forsøker å sammenligne hvordan de samme erfaringene blir opplevd av andre enkeltindivider (Postholm 2010).

3.3 Intervju som metode

Intervjumetoden har som kjennetegn at det er et møte mellom forsker og et utvalg respondenter, der forskeren gjennom å stille spørsmål får svar på sine antakelser eller spørsmål. Avstanden mellom forskeren og få utvalgte deltakere er nær, da metoden forutsetter at intervjuet enten foregår ved personlig møte eller via telefon/lyd-bilde.

Etter at vi hadde valgt tema og problemstilling i masterprosjektet, ble kvalitativ metode et naturlig valg i datainnsamlingen. Vi endte opp med en åpen problemstilling, med fire forskningsspørsmål og lite utvalg av respondenter, der formålet var søken etter kunnskap om det spesielle foran det generelle. Metoden skulle på best mulig måte ivareta dybde og helhet. God refleksjon forutsetter at tanker følges opp, avsporinger sjekkes ut, nyanser i beskrivelser og fortellinger avdekkes, noe som ivaretas naturlig i samtale med andre. Dette er en hensiktsmessig og god metode for å få deltakere til å mene noe om, fortolke og forstå egen virkelighet.

Med en åpen tilnærming var vi forberedt på at vi kunne møte hendelser som både kunne overraske eller spore av underveis, slik at det ble nødvendig med endring av problemstilling og fokus i analysearbeidet. Dette var både en motiverende og skremmende faktor, da vi innledningsvis følte at vi var på ”skattejakt” med et noe uklart og uferdig kart foran oss. Selv om vi på forhånd visste at en kvalitativ metode kan være et komplekst og tidkrevende arbeid, hadde vi likevel god motivasjon og positive forventinger til intervju som metode før innsamlingen startet.

3.3.1 Det åpne individuelle intervjuet

Individuelle intervju egner seg godt når det er relativt få enheter som skal undersøkes, når man er interessert i hva det enkelte individ sier, og når man vil vite hvordan den enkelte tolker og legger sin mening i et spesielt fenomen (Jacobsen 2005). Individuelle intervjuer egner seg godt til kompliserte temaer der det kan ta tid å forklare det enkelte spørsmålet. Det åpne individuelle intervjuet er kjennetegnet som individuelle intervjuer basert på dialog mellom forsker og intervjuobjekt. Dialogen kan foregå på forskjellige måter, alt etter hva som er mest hensiktsmessig og praktisk gjennomførbart. Det er ingen eller svært få begrensninger på hva respondenten kan si, og det er forskerens oppgave i ettertid å bearbeide og analysere det innsamlede materialet (Jacobsen 2005). Forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål, men disse kan variere i større grad ut fra intervjusituasjonen og behovet for å avdekke en dypere forståelse av hva den enkelte sier. Metoden åpner opp for refleksjoner som dukker opp underveis med avstikkere i ulike retninger. Den gir også gode muligheter for å få fram de ekte fortellingene, da det ikke har vært gjort noen som helst filtreringer på forhånd og underveis i samtalen.

3.3.2 Det åpne gruppeintervjuet

Denne datainnsamlingsmetoden baserer seg på intervju av flere deltakere samtidig. Det er ulike situasjoner som egner seg godt til å bruke gruppeintervju som forskningsmetode. For det første når man ønsker synspunkter på spesifikke erfaringer. For det andre når man ønsker gruppesynspunkter. Og for det tredje når man ønsker å få vite noe om enighet eller uenighet i en gruppe (Jacobsen 2005). Man kan ut fra dette si at en sterk side ved gruppeintervju er at de er tidsbesparende og effektive siden man oppnår mange svar fra mange deltakere samtidig. Forskeren får altså fram forskjellige individers erfaringer samtidig. Respondentene får mer tid til å tenke seg om, og de kan utdype og utfylle hverandre (Jacobsen 2005). Slik kan forskeren få et godt intervju med mange refleksjoner. Et viktig element i et åpent gruppeintervju, er hvordan samspillet og relasjonene mellom deltakere virker inn og påvirker det som blir sagt av den enkelte. Når det gjelder spesielle forhold knyttet til gruppeintervju av barn, har vi behandlet dette spesielt i del 3.7 Etikk i forskningen.

3.4 Gjennomføring og faser i innsamlingen av data

Fasene i innsamling av data er konkrete beskrivelser av om hva vi gjorde før og underveis i prosessen. Vi har beskrevet metodeinnsamlingen kronologisk og så detaljert som er hensiktsmessig for å forklare gangen i prosessen.

Vi gjennomførte samtlige intervju i løpet av to dager. Årsaken var fysisk reiseavstand til valgte skole. Vi ønsket også å gjennomføre intervjuene så effektivt som mulig uten ekstra omkostninger og unødvendige forsinkelser i arbeidet. Intervjuet med skoleeier ble gjennomført den første dagen, mens resten av intervjuene ble gjennomført påfølgende dag. Vi har valgt å kalle vår utvalgte skole for Soltinden skole i Blåfjell kommune. Soltinden er det høyeste fjellet på Ringvassøya, mens Blåfjell er det nærmeste fjellet til kommunesenteret i Karlsøy kommune. Siden fjellene ligger i nærheten av bo- eller fødestedet vårt, representerer navnene en viktig symbolverdi for oss begge. Navnene ble i tillegg googlet slik at vi var helt sikre på at de var fiktive og ikke kunne spores tilbake til virkelige skoler i Norge.

3.4.1 Forberedelse før gjennomføring av intervju

Valg av skole og kommune ble gjort fordi Soltinden skole hadde deltatt i piloteringen. I tillegg hadde skolen og kommunen deltatt i flere nasjonale skoleprosjekter tidligere, og hadde erfaring med å sette i gang og drive skoleutvikling. Vi var på leting etter refleksjoner, erfaringer og tegn på god praksis. Etter at vi hadde valgt problemstilling og forskningsdesign, tok vi telefonisk kontakt med rektor på Soltinden skole. Her presenterte vi bakgrunn og hensikten med at vi ønsket å intervju utvalgte personer på skolen. Den første kontakten ble fulgt opp med utfyllende opplysninger om masterprosjektet pr e-post, som ble igjen fulgt opp med et positivt svar. Svaret omfattet også aktuelle lærere som hadde sagt seg villige til å la seg intervju inkludert en foreløpig kartlegging av aktuelle elever i deres klasse for gruppeintervju.

Deretter kontaktet vi skoleeier i Blåfjell kommune på samme måte, og fikk navn på aktuell person som hadde ledet og veiledet piloteringen, samt vært med på oppstart av fase 1 i kommunen. Kontakten med vedkommende ble opprettet, og vi fikk også her positivt svar for gjennomføring av intervju.

Da samtlige parter hadde gitt klarsignal, satte vi umiddelbart i gang arbeidet med å formulere en formell skriftlig henvendelse til rektor med utfyllende opplysninger om prosjektet, utforme intervjuguider, og ferdigstille samtykkeerklæringer til aktuelle elever. Dette arbeidet var en nødvendig forberedelse for å innhente godkjenning fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS). Søknaden ble sendt, og etter en uke mottok vi skriftlig godkjenning fra NSD i henhold til personopplysningsloven § 31. Da forskningen var godkjent, sendte vi brev til rektor med intervjuguider og samtykkeerklæring med informasjon til foresatte for aktuelle elever. Datoer og tidsplan for de enkelte intervjuene ble avtalt med rektor og skoleeier via e-post og telefon.

3.4.2 Utvalg deltakere

Vi hadde godkjenning for 14 respondenter. Disse var fordelt på følgende måte: en representant for skoleeier, en rektor, to lærere fra henholdsvis 9. trinn og 10. trinn, samt ti elever fordelt på to grupper à fem elever på 9. trinn og fem elever på 10. trinn. Intervjuene med de voksne respondentene ble gjennomført som individuelle intervju, mens intervjuene med elevene ble gjennomført som gruppeintervju.

Skoleeiers representant hadde et kommunalt overordnet ansvar for å følge opp og veilede skolen i samme periode, og var derfor en sentral brikke i leting etter informasjon på dette nivået. Rektor hadde jobbet ved skolen over flere år, og var på grunn av sin lederrolle og stilling, ansvarlig for å lede læringsarbeidet på egen skole.

Utvalgte lærere var begge ressurslærere under piloteringen, og har fortsatt rollen som ressurslærere under gjennomføring av pulje 1. Disse lærerne ble valgt fordi de hadde fått faglig påfyll, samt ekstra tid for å veilede og følge opp lærerkollegiet gjennom piloteringa og videre inn i fase 1. Vi forutsatte at lærerne både hadde en indre motivasjon, som gjorde at de var særlig engasjerte og kompetente i arbeidet med å drive skolens kompetanseutvikling i praksis, noe som ville kunne gi oss relevant og viktig informasjon til studiet. Elevene tilhørte samme klasse der ressurslærerne arbeidet. Dette var en viktig faktor for å kunne følge tråden fra lærere og ut til elevenes refleksjoner om egen læring i klasserommet.

Skolen var bedt om å velge ut aktuelle elever etter gitte kriterier fra oss (vedlegg 5). Kriteriene ble valgt fordi vi ønsket å snakke med elever som hadde vært elev ved skolen da piloteringen startet. Vi forutsatte at elevene satt inne med viktig og verdifull data med sin tilstedeværelse og tilhørighet i hele perioden. I tillegg var det viktig at elevene hadde personlige forutsetninger for å kunne reflektere i en intervjusituasjon, slik at vi fikk inn tilstrekkelig mengde relevant informasjon gjennom deres fortellinger. Skolen ble bedt om å innhente skriftlig samtykke fra foresatte til de aktuelle elevene, og oppbevare samtykkeerklæringen på skolen til vi fikk dem overlevert på intervjudagen.

En av de inviterte elevene var borte fra skolen da intervjuet ble gjennomført, mens en annen elev ikke møtte opp til intervju. Fra 9. trinn deltok en gutt og tre jenter, mens på 10. trinn deltok to gutter og to jenter. Totalt deltok åtte elever av ti inviterte elever. Samtlige respondenter på skolenivå hadde tilhørighet på Soltinden skole.

3.4.3 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

Spørsmålene i intervjuguiden er knyttet opp til problemstillingen og forskningsspørsmålene som vi hadde utarbeidet på forhånd. I og med at vi valgte å intervju respondenter på ulike nivå i skolesystemet, var intervju spørsmålene likt formulert, men tilpasset plassering på nivå. Elevene fikk spørsmål med samme meningsinnhold tilpasset deres ståsted og referanseramme.

Før vi gjennomførte selve intervjuene, gjennomførte vi et testintervju med tre utvalgte elever i 10. klasse ved Hansnes skole. Elevene fikk ulevert guiden og ble bedt om å gi ærlige tilbakemeldinger om spørsmålsformuleringer, antall spørsmål og gruppestørrelse. Testintervjuet var et nyttig verktøy da elevene ga oss bekreftelser, men også tips om forbedringer. I førsteutkastet hadde vi blant annet brukt ordet ”mestring”, som elevene mente at vi burde bytte ut med ”å lykkes”. Elevene mente at ordet var oftere brukt blant ungdom, og dermed lettere å forstå. Da de ble spurt om spørsmål 2 var vanskelig å sette ord på, svarte de at begrepet læring blir brukt både muntlig og skriftlig i skolen gjennom blant annet læringsmål og læringspartner. De mente derfor at elever flest ikke burde ha problemer med å uttrykke meninger om læring, da dette er en dagligdags ”greie”. De syntes også at det var bra at vi startet med et oppvarmingsspørsmål for å løse opp

stemningen før alvoret startet, som én av elevene påpekte. Til slutt ga de tips om at vi burde ha konkrete oppfølgingsspørsmål i bakhånden hvis samtalen skulle gå i stå.

Vi valgte å gjennomføre intervjuene i respondentenes hjemmemiljø. Intervjuet med skoleeier ble foretatt på vedkommende sitt kontor. De resterende intervjuene ble gjennomført på et av skolens møterom. Dette valget ble gjort av praktiske grunner i forhold til tidsbruk. Vi mente også at skolen var et godt egnet intervjusted i forhold til problemstillingen, og at stedet ikke ville påvirke kvaliteten i metodeinnsamlingen. Ikke minst var det viktig at vi fikk møte elevene på deres hjemmebane, der de var trygge og komfortable. Lengden på intervjuene var mellom 20-30 minutter.

Tidsramme for intervjuene var planlagt på forhånd, der vi på også hadde bestemt at gruppeintervjuene ikke måtte bli for lange og slitsomme for elevene. Intervjuene på skolen ble gjennomført fortløpende. Vi bestemte roller mellom oss på forhånd, der én av oss intervjuet mens den andre observerte og noterte underveis. Vi hadde også avtalt at observatøren kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis ved behov. Vi brukte en standard lydopptaker til alle intervjuene. Lydopptakene ble transkribert og ga oss en mengde nyttig informasjon. Transkriberingsarbeidet var mer omfattende og tidkrevende enn forventet. Metoden vi valgte for å operasjonalisere variablene er beskrevet i neste kapittel.

3.5 Kvalitet i innsamlingen av empiri

Datainnsamlingen, uansett valg av metode, må tilfredsstillende to sentrale krav. For det første må empirien være gyldig og relevant (valid). Med det menes det at man som forsker faktisk klarer å måle det man ønsker å måle, og at det forskeren har målt oppfattes som relevant (Jacobsen 2005). For det andre må empirien være pålitelig og troverdig (reliabel). Som forsker er det derfor viktig å gjennomføre en undersøkelse på en riktig måte. Kvalitative studier innebærer at forskeren forsøker å etterstrebe en vitenskapelig kvalitet på sin undersøkelse. Forskningen må være gjennomført på en måte som gjør at de resultatene som foreligger skaper troverdighet og er til å stole på (Jacobsen 2005). Dette krever at forskeren tenker nøye gjennom og er bevisst de valgene som foretas gjennom hele forskningsprosessen. Kvalitet i forskningen er lenket sammen med etiske vurderinger og refleksjoner. Viktige avklaringer rundt dette temaet er behandlet i neste delkapittel.

Selv om funn i forskningen har sine begrensninger vedrørende identifisering og overføring til andre situasjoner på andre skoler i andre kommuner, antok vi på forhånd ved valg av metode at kunnskapen ville være verdifull som grunnlag og drivkraft i eget arbeid som skoleleder og tillitsvalgt på fylkesnivå i forbindelse med skolebasert kompetanseutvikling. Ved at vi valgte intervjuobjekter som er direkte berørt av SKU, enten som leder, lærer eller elev, var hensikten å få fram de ekte fortellingene fra deres praksishverdag på en mest mulig åpen og naturlig måte. Siden vi var ”skolefolk”, antok vi at samtalen ville kunne bli lett og avslappet på grunn av felles identifisering av tema og problemstilling.

Vi hadde ingen personlige relasjoner eller kjennskap til noen av respondentene på Soltinden skole på forhånd. Ingen av respondentene trengte å ta hensyn til eller frykte for at deres bidrag ville påvirke deres praksis i ettertid. Som skoleforskere uten bakgrunnskunnskap om Soltinden skolen kunne dette påvirke muligheten for å følge opp viktige tråder i samtalen. Vi kunne også risikere som forskere utenfra, at vi trengte uforholdsmessig lang tid for å løse opp stemningen. Forskeren må alltid forutsette at det kan ta tid for å bli trygg og komfortabel i en intervjusituasjon, som kan gå på bekostning av verdifull tid til gjennomføringen av selve intervjuet (Postholm 2010).

Da vi intervjuet elevene, erfarte vi at det var en stor fordel at vi har lang erfaring og kompetanse med å snakke med barn og ungdom. Elevene var overraskende åpenhjertige og fortrolige. Samtalene fløt lett, og flere ganger underveis snakket de i munnen på hverandre og overlappet svarene. De hadde mye ”på hjertet” og var ivrige etter å fortelle, slik at planlagte oppfølgingsspørsmål måtte vente eller utelates for ikke å ødelegge flyten i samtalen. Respondentene turte å være innbyrdes uenige. Vi tolket dette som at det var oppstått et trygt og konfidensielt forhold mellom oss underveis i samtalen, noe som er en viktig forutsetning for å løfte fram de ekte fortellingene. Siden elevene ikke hadde fått utdelt spørsmålene på forhånd, økte vi også muligheten for at svarene ikke var innøvd eller påvirket hjemmefra på forhånd, noe som kunne svekke kvaliteten i forskningen.

De voksne respondentene var godt forberedte, og stilte til intervju med og uten notater. Vi registrerte at kjente begreper fra bakgrunnsdokumentene i var i bruk. Viktig informasjon kan gå tapt ved at respondentene enten velger bort informasjon som ikke er fordelaktig for dem selv eller organisasjonen de representerer, eller at de velger å nevne forhold som de tror forskeren ønsker å vite. Dette kan påvirke språk og innhold i det som blir sagt. Dette er

et viktig forhold som forskeren må ta hensyn til i behandlingen og analysen av materialet i ettertid, og som alltid vil være til stede (Kleven 2011).

En åpen intervjuform der forsker og respondent samsnakker og kommuniserer, forutsetter at forskeren vurderer sin egen subjektivitet og påvirkning gjennom hele samtalen. Vi merket under intervjuene at vårt eget engasjement måtte holdes i tøylene, slik at vi ikke påvirket retningen eller innholdet i det som ble sagt. Vi merket at dette var en slitsom prosess. Ikke minst fordi vi ble fanget opp og påvirket av deres iver og engasjement rundt bordet. Vi kjente også på gleden over at vi lyktes med å få mye informasjon, noe som til tider var vanskelig å skjule både gjennom kroppsspråk og ord. Noen ganger kan vi etterspore kommentarer som ”bra” eller ”det du sier er viktig”, spesielt under gruppeintervjuene. Dette bekrefter at forskningen aldri er upåvirket av forskeren selv. Småkommentarer eller nikking kan være tilstrekkelig for at respondentene velger å gi mer informasjon som forskeren liker å høre. I møtet med elevene var det viktig for oss å signalisere at deres meninger var verdifulle.

Når intervjuene foretas i løpet av korte tidsintervall, er fordelen at dette skjer uten tidsavbrytelser og venting. Ulempen er at man mister tid til refleksjon mellom intervjuene, på grunn av at denne tiden kan være nyttig for å rydde, sortere og plassere mengden av informasjon i forskerens hode. Kvaliteten i gjennomføringen av intervjuene kan dermed påvirkes, da forskerens tilstedeværelse kan bli ”overloaded”. Vi erfarte imidlertid at gjennomføringen gikk over alle våre forventninger. Stor gjestfrihet og åpenhet i møte med samtlige deltakere ga oss ekstra driv og motivasjon. Siden vi også hadde muligheten for å bytte roller underveis som observatør og intervjuer, fikk vi anledningen til å veksle mellom en aktiv og observerende rolle. Vi erfarte at dette reduserte slitasjen og økte den mentale tilstedeværelsen hos oss.

3.6 Behandling av innsamlet materiale

Etter transkriberingen satt vi igjen med mye råmateriale som vi måtte sortere og kategorisere på en oversiktlig måte. Vi lagde en tabell der vi tematiserte alle intervjuene etter spørsmålene i intervjuguiden fordelt på nivå. Oversikten skulle hjelpe oss til å finne mønstre, kontraster og underliggende faktorer i materialet. Temaene ble punktvis og kronologisk beskrevet etter hvordan vi tolket deres utsagn underveis gjennom intervjuene.

Dette var en arbeidskrevende, men nyttig prosess, fordi vi på denne måten fikk en bedre oversikt og satt igjen med et sortert materiale som var lettere å håndtere. Vi brukte mye tid på å diskutere og tolke hva de faktisk sa, slik at meningsinnholdet i deres fortellinger ble framstilt på en riktig måte. Her var det en stor fordel at vi var to studenter som kunne bekrefte eller justere utsagnene overfor hverandre, slik at kvaliteten ble ivaretatt på best mulig måte. Underveis noterte vi foreløpige punkter til analysen. Til slutt koblet vi temaene etter forskningsspørsmålene. Oversikten hjalp oss mye til å finne utsagn som passet uten å lete gjennom hele intervjumaterialet, da temaene var satt opp kronologisk.

3.7 Etikk i forskningen

Jacobsen (2005) påpeker at det er tre grunnleggende etiske krav knyttet til forholdet mellom forskeren og intervjuobjektene. I disse forskningsetiske retningslinjene finner vi krav om informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. Forskningsetikk handler om å drøfte konflikter og dilemmaer som oppstår i møtet mellom forsker og respondent. Forskeren ønsker gjennom ulike metoder å finne sannheten, mens respondentene har rett til å kreve lovmessig beskyttelse av sin person, privatliv og integritet. Dette betyr blant annet å sikre anonymitet og konfidensialitet, avklare roller, gjøre rede for hensikt og formål med forskningen, samt hva den skal brukes til. Respondentene har rett til å få denne informasjonen før datainnsamlingen starter, og forskeren må innhente skriftlig samtykke slik at nasjonale forskningsetiske retningslinjer blir ivaretatt og fulgt. Forskeren har også plikt til å informere respondentene om at undersøkelsen er frivillig, og at ingen skal følge seg presset eller tvunget til å delta. Forskeren har altså en plikt til å ivareta gjeldende regler for etikk i praksis overfor den enkelte. Samtlige nevnte forhold er ivaretatt og fulgt opp i forskningen vår.

Når det gjelder intervju av barn, er det spesielle hensyn som må tas i et etisk perspektiv (Kleven 2011). Barn har rett til særskilt beskyttelse i tråd med alder og behov. I tillegg til informert samtykke gitt av foresatte, må forskeren trå varsomt i møte med barnet som den svake part. Gjennom oppvarmingsspørsmålet fikk elevene anledning til å snakke fritt om klassen, slik at de fikk venne seg til intervjusituasjonen. Selv om alle respondentene avslutningsvis ble takket for informasjonen og at de stilte opp til intervju, var vi nøye med å poengtere overfor elevene at de hadde gitt oss viktig og verdifull informasjon.

KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV EMPIRI OG ANALYSE

Når vi nå skal beskrive våre forskningsfunn og drøfte disse, tar vi utgangspunkt i våre forskningsspørsmål som danner grunnlaget for denne delen av oppgaven. Vi presenterer funnene i fire delkapitler, hvor vi igjen deler funnene etter hvilket nivå vi har gjort dem på. Overskriften på hvert delkapittel er forskningsspørsmålene. Vi har valgt å drøfte underveis under hvert delkapittel, der vi ser på våre funn i empirien og knytter disse opp til relevant teori. Under de tre første forskningsspørsmålene presenteres funn fra skoleeier, skoleleder og lærerne. Vi har ikke tatt med funn fra elevene her, da de ikke er en del av nivåstrukturen. Elevenes refleksjoner rundt egen læring har vi kun knyttet til det siste forskningsspørsmålet.

Før vi går over til vår presentasjon av empiri og drøfting, vil vi starte med å si litt om kommunen og skolen. Blåfjell kommune er kjent for å være en utviklingskommune, og har deltatt på mange tidligere nasjonale satsinger innen skoleutvikling. Soltinden skole er en kombinert barne- og ungdomsskole med ca 470 elever. Skolen ligger i utkanten av en bykommune, og har et godt omdømme når det gjelder skoleutvikling. Både skoleeier og skoleleder har lang fartstid innen skoleverket, og begge har relevant utdanning på masternivå.

4.1 Hvordan har skolebasert kompetanseutvikling bidratt til refleksjon rundt kollektiv læring?

Intervjuspørsmålene var formulert slik at respondentene kunne svare åpent om læring i organisasjoner. Vi presenterer her funn som er knyttet direkte til læring og læringsbegrepet, altså der disse er omtalt og beskrevet av respondentene på ulike måter.

4.1.1 Skoleeier

Skoleeier snakker om læring i et organisasjonsperspektiv. Han sier også at læring ikke skjer av seg selv, men at den må settes i gang ved å bruke ulike verktøy. Han beskriver læring som atferdsendring knyttet til både den enkelte og kollektivet. Her sier man må bruke de samme metodene om det gjelder enkeltindivider for at denne atferden skal skje.

Man kan lære enkeltvis, men deler man ikke dette i et fellesskap, skjer det heller ikke en felles praksisendring. Skoleeier sier også at det er krevende å lære å lære, samtidig som du utfører læringen i praksis; *”å lære om egen læring underveis mens du gjør det og forandre den – det er vi ikke så god til”*.

”Og hva som skal til for å forandre en organisasjons måte å være på? Det er jo atferdsendring vi leter etter, både for den enkelte og for kollektivet. Og fra den enkelte til kollektivet så er det en lang vei. Og den kommer ikke av seg selv. Den kommer ikke uten videre hvis du ikke legger til rette for det – og hvis du ikke skaper betingelser for at det skal kunne skje, og følger opp de samme betingelsene og de samme enkeltindividene i et kollektiv – så skjer det ikke av seg selv.”

Flere steder snakker skoleeier om læring i et ”vi-perspektiv” der han også knytter refleksjoner til egen læring. Han beskriver endring som skjer på flere nivå, og at dette skal sikre læring i skolene. Han mener at læring skjer i praksis og skal være en del av det de skal gjøre, og ikke som en del på siden. Han definerer også seg selv inn i et praksisfellesskap knyttet til aktivitet. *”Det å anrette det i forhold til en sentral læringsaktivitet som samtidig kroker i en god del av det andre som skjer – sånn at det ristes løs en masse – gjennom de pedagogiske refleksjonene som må skje hvis du skal få til en endring.”* Skoleeier peker på viktigheten av å være med på prosjekter for å fremme refleksjon og læring. Gjennom tidligere prosjekter har både skoleeier og skoleledelse lært hva som skal til for å få til en endring. Likevel er han usikker på om de forskjellige satsingene har ført til noen praksisendringer i klasserommet.

”Om vi skulle ta feil med å holde oss til meget få områda, så har vi uansett lært så mye av det som vi har holdt på med, at hvordan vi skal gjøre for å gjøre noe med oss sjøl mens vi hold på med det vi skal hold på med – for dette er ikke noe som skal være på sida – det har vi – også noe som vi har lært – dette er det vi skal gjøre. Når lærerne sier at: ”Skal vi nå holde på med det her også i tillegg til det vi skal gjøre?” Nei, dette er ikke i tillegg til det vi skal gjøre. Dette er det vi skal gjøre. Nå er vi kommet et stykke på vei med det også – sikre læring i skolene – det er jaggu meg ikke enkelt.”

4.1.2 Skoleleder

Skoleleder er opptatt av verktøy for læring. For å få til læring som praksisendringer mener hun det handler om å lese dokumenter og reflektere rundt disse, samt idemyldring knyttet til aksjoner med utprøvinger. Hun sier også at det er viktig å vurdere arbeidet underveis og til slutt. Både hvordan dette gikk, og hvordan dette skal bringes videre. Rektor sier at alle

lærere må beveges og ha eierforhold til det man driver med for at det skal skje en endring. Når vi stiller spørsmål om læring, snakker rektor mye om strukturelle endringer. Læring skjer gjennom enkle små grep som gir effekt og som betyr noe. Hun sier videre at læring handler mye om systematikk og skriftlighet som hun selv verdsetter.

”Jeg tenker at det, altså skoleutvikling, det handler utrolig mye om struktur. (...) Dette med systemer og strukturer, det rydder bort utrolig mye støy. (...) Å ha en ide og så få det ut på et papir i en aller anna form gjør liksom godt for meg og.”

Når rektor omtaler egen læring, sier hun at det handler om å bli utfordret av de som har myndighet, for å få til læring mellom nivåene. Hun synes ikke at skoleeier har vært like tydelig tidligere i ulike prosjekter. Dette mener hun har endret seg i skolebasert kompetanseutvikling. Skoleleder poengterer at skal det skje utvikling, må også skoleeiernivået være med.

”Det er ikke alltid jeg synes skoleeier har vært like tydelig og synlig i forhold til det indre liv på skolene – og det vi er opptatt av og – skoleutvikling, ikke minst. I dette prosjektet så synes jeg de har, at skoleeier har vært tydeligere og mer synlig enn i noen andre prosjekt – faktisk.”

Når skoleleder snakker om seg selv og sin egen utvikling knytter hun dette til eget engasjement over tid gjennom deltakelse i tidligere prosjekter. *”Jeg har jo vært kjempeengasjert i skoleutvikling hele tida.”* Når det gjelder skolens historikk for å få til utvikling, peker hun på ideen som startet om lærende nettverk. Her beskriver hun sin egen rolle på følgende måte: *”(...) så oppsto den lærende nettverktenkningen. Så jeg var vel egentlig med fra fødselen av den her modellen som vi har holdt på med i en ti-femten år.”*

Skoleleder uttrykker at det er nødvendig med forventninger mellom nivåene for at det skal skje en utvikling, ”fra topp til bunn”. *”Jeg trur det er kjempesunt at vi har forventninger til de vi har rundt oss. Jeg vil jo gjerne at min leder skal ha forventninger til meg.”* Ved å involvere samtlige i ledelsen øker både lederkompetansen og sjansen for å lykkes med utviklingsarbeid. Når alle deltar, blir alle gode. *”Så det at hele ledelsen kan og blir god på dette er viktig.”*

4.1.3 Lærere

Lærerne knytter læring til aktivitet og små aksjoner som varer og har en hensikt. *”Og så tenker vi at en aksjon er ikke en sånn ”happening” – en sånn slags engangsting – et stort prosjekt hvor man gjorde et eller anna kjempeartig – men disse veldig små tingene som hele tida skal føre mot målet.”* Når vi stiller spørsmål om gode prosesser for læring, er den ene læreren usikker på hva vi legger i dette. Hun stiller motspørsmål om det gjelder lærernes læring eller elevenes læring. Den ene læreren sier at lærerne er blitt mer bevisst på hva elevene lærer, og hvordan elevene lærer i skolebasert kompetanseutvikling. *”Det har skjedd en slags bevisstgjøring hos lærerne, og nå skal det ut til elevene.”* Lærerne uttrykker også at de har fått økt sin lærerprofesjonalitet gjennom læringsprosessen. *”Man kan se ting mye tydeligere nå. (...) Det er lettere å si fra når jeg vet selv hva jeg skal gjøre og er trygg på det jeg skal gjøre.”* En av lærerne sier at felles forpliktelser og tilhørighet i et praksisfellesskap, fører til praksisendring i klasserommet. Når alle lærerne er forpliktet til å delta og tenke gjennom sine metoder, har dette betydning for elevenes læring i klasserommet.

”Da vil også alle måtte reflektere over det som skjer og hva det er som gjør at det blir slik eller sånn, og tenke gjennom de metodene vi har brukt. Så bare det at du har hele kollegiet med på et slags, at vi kjøre i samme båt, har jo en betydning i klasserommet – tenker jeg.”

Begge lærerne påpeker at observasjon av hverandre er en viktig del av skolebasert kompetanseutvikling for å endre praksis i klasserommet. De omtaler dette som bruk av læringspartnere: *”Det at vi lærerne er læringspartnere, (...) at vi har noen inne som ser på akkurat hva jeg holder på med, og som kan gi meg tilbakemelding på akkurat det jeg vil ha tilbakemelding på.”*

4.1.4 ”Alle har noe å forandre på”

Dette utsagnet er hentet fra skoleeier når han reflekterer om at lærerne har ulik kompetanse og praksiserfaringer. Han poengterer at selv om man er god, har alle noe å forandre på. Skoleeier sier videre at endringene må gjøres skolebasert. I denne delen drøfter vi hvordan skoleeier, rektor og lærere reflekterer rundt kollektiv læring ut fra sitt ståsted. Vi drøfter hvilke arbeidsformer og verktøy som er i bruk, og hvordan respondentene uttrykker disse

som læringsfremmende faktorer i organisasjonen. Vi sammenligner funnene fra de ulike ståstedene der vi drøfter vi om det eksisterer sammenfallende trekk eller ulikheter i refleksjonene mellom ståstedene. Kollektiv læring forutsetter at det er lagt til rette for læring i hele organisasjonen. Det vil si om praksisfellesskapet er synlig og fungerer på en hensiktsmessig og læringsfremmende måte.

Det første premisset i Wengers teori om praksisfellesskapet beskrevet av Skrøvset og Stjernstrøm i Møller (2006), handler om at vi er sosiale vesener som en del av det hele. Læringen skjer mellom de som er til stede i konteksten, og påvirker evnen til læring hos den enkelte i et kollektivt perspektiv. Skoleeier bruker begrepene ”kollektiv”, ”fellesskap” og ”vi- et” som definisjon og ramme for læringen i kommunen. I og med at Blåfjell kommune har etablert lærende nettverk, er det derfor et naturlig perspektiv ut fra hans ståsted. Han bekrefter sin tilhørighet ved at han sier at han er en del av praksisfellesskapet, og viser med dette at han er bevisst sin rolle og tilhørighet. Skoleleder beskriver praksisfellesskapet som utviklingsgrupper for endring av praksis i skolen. Hun beskriver også lederaksjoner som hun praktiserer sammen med sine lærere der hun omtaler lærerne i flertall. Her viser hun at hun har et kollektivt perspektiv på organiseringen av læringsprosessen. Lærerne bruker begrepet praksisfellesskap som inneholder en sosial forsterket dimensjon, ved at de spesifikt nevner sin tilhørighet.

Det andre premisset gjelder verdsatt kompetanse for økt kunnskap i organisasjonen. Dette betyr at organisasjonen har et felles fokus for forbedring av praksis der hensikten er å utvikle felles repertoar som alle verdsetter. Skoleeier sier at det handler om *”(...) å forandre en organisasjons måte å være på (...)*”. Her sier han at det ikke er tilstrekkelig at noen endrer sin væremåte, men at dette gjelder alle. Skoleeier viser at han har et helhetlig fokus på læring i Blåfjell kommune. Samtlige respondenter har elevperspektiv på formålet med praksislæringen, det vil si at den kollektive læringen skal føre til at elevene lærer bedre. Dette perspektivet drøfter vi nærmere i del 4.4.6.

Det tredje premisset som beskriver kunnskap gjennom deltakelse og aktivt engasjement, har vi gjort mange funn av gjennom hele materialet. Dette premisset er derfor drøftet i andre deler av teksten. Roald definerer denne kunnskapsutviklingen som medskapning for mobilisering av kreativitet og handlingskraft i organisasjonen (Roald 2012). Ifølge Wenger handler dette perspektivet om å utvikle gjensidig engasjement (Skrøvset & Stjernstrøm

2006). Skoleeier beskriver praksis gjennom aktiv deltakelse i hele organisasjonen og at aktivitetene har et overordnet fokus der hun framstår som en tydelig leder; *"(...) dette er det vi skal gjøre"*. Skoleleder og lærere omtaler aksjoner og utprøvinger som eksempler på aktiviteter i læringsprosessen, hvor lærerne poengterer spesielt at de små aksjonene både må ha en hensikt og gi varige endringer. Skoleleder beskriver eget engasjement og motiverte lærere som drivkraft, jamfør del 4.3.4. Motivasjon og engasjement er derfor løftet inn som en verdsatt kjernefaktor for læring. Hun trekker også inn et helhetlig perspektiv på kunnskapsutvikling i hele organisasjonen når hun sier at når alle deltar, blir alle gode. Her inkluderer hun både seg selv og skoleeiernivået. Det at alle blir gode, har koblinger til andre premiss for verdsatt kunnskap som alle støtter seg til og er enige om.

Det fjerde premisset beskriver det å finne mening i læringen, det vil si at de involverte opplever og erfarer at læringen har en verdi og hensikt i hverdagen. Her gjør vi flere funn på alle ståstedene, funn som vi drøfter i 4.3.4. Lærerne beskriver flere steder at de har økt sin lærerprofesjonalitet, noe som har ført til større trygghet og bevissthet i hverdagen. De sier videre at de har fått et nytt og klarere syn som gjør dem bedre i stand til å gjøre riktige valg. Her ser vi et godt eksempel på profesjonell kapital i et læringsperspektiv (Hargreaves & Fullan 2012). Lærerne bruker en metafor om *"å kjøre i samme båt"* som er en god illustrasjon på felles praksis med gjensidig ansvarlighet, relasjoner og bruk av felles redskaper. Bildet inneholder hele fundamentet i et praksisfelleskap, det vil si gjensidig engasjement, felles repertoar og felles virksomhet (Skrøvset & Stjernstrøm 2006). Når skoleleder snakker om at lærerne må være i bevegelse, og vi kobler dette sammen med bildet av båten, gir beskrivelsen en god forklaring på hva kollektiv læring handler om. En kollektiv opplevelse av at man *"sitter i samme båt"*, der både retning, fart og mål er bestemt, gir både mening og skaper trygghet for alle som er i båten. Om lærerne i dette bildet ser for seg skoleleder ved roret, er sannsynlig da de flere steder under intervjuet poengterer viktigheten av at rektor er synlig og *"tar styringen"*.

I analysen har vi gjort funn på at det er etablert praksisfelleskap, både på kommunenivå og skolenivå. Ståstedene beskriver kjennetegn og premisser for at vi med sikkerhet kan si at formelle grupper for samhandling er etablert og i bruk på alle nivåene. Samtlige beskriver situert læring og aksjonslæring, som bekrefter at rammeverket for læring er på plass, og at kollektiv læring skjer i praksisfelleskapet. Alle ståstedene beskriver læring som skjer på bakgrunn av handlinger for forbedret praksis. Det betyr at situert læring i et kollektivt

perspektiv er aktivert. Nivåene beskriver deling, aksjoner og utprøvinger der læring skjer med grunnlag i praksishverdagen og *"(...) ikke noe som skal være på siden."* Når det gjelder aksjonslæring, gjør vi et interessant funn vedrørende erfaringslæring. Skoleeier sier at de ikke er så gode på å lære om egen læring, samtidig som de praktiserer og endrer underveis. Denne forklaringen beskriver godt hvor viktig det er at praksisendringene er koblet til refleksjoner underveis, slik at endringene ikke uteblir. Samtidig viser dette utsagnet kompleksiteten i kollektive læringsprosesser, hvor alle elementer må håndteres samtidig. Det betyr at refleksjoner knyttet til læring av andre orden ikke kan settes "på vent" og utsettes til en senere anledning. Læring i lærende nettverk handler om deling av erfaringer, ideutvekslinger og delte praksisfortellinger mellom ulike praksisfelleskap. Nonaka og Takeuchi kaller denne formen for kombineringslæring. I perspektivet til Roald om kvalitetsutvikling i skolen, er disse kalt for kunnskapsutviklende møter for kommunikativ planlegging, lærende fokus og medskapning (Roald 2012).

Blåfjell kommune har etablert lærende nettverk mellom skolene og ledernetverk på rektornivå, ledet av skoleeier. Skoleeier viser til kommunens erfaringer og systematikk med arbeidet i lærende nettverk over flere år som et viktig element for den skolebaserte kompetanseutviklingen. Han sier følgende om arbeidet;

"(...) presenterte ved neste anledning vi var samlet felles og fikk tilbakemelding på det (...) og så gikk de tilbake og prøvde ut nye aksjoner i hverdagen (...) og aksjonstilnærmingen er veldig sentral her. Så den har vært nyttig for oss, særdeles nyttig å brette det ned til hva hver enkelt har nytte av."

Skoleeier beskriver arbeidet i tidligere kommunale lærernetverk der lærerne presenterte og delte sine erfaringer "over bordet" etter utprøvinger i klasserommet. Lærerne var sammensatt av lærere fra flere skoler hvor skoleeiernivået også var representert. Erfaringene ble fulgt opp med tilbakemeldinger der aksjonene ble koblet sammen med refleksjonene og samtalene underveis. Arbeidet fulgte samme prosedyrer og arbeidsmåter som var nyttig for den enkelte, da arbeidet var direkte koblet til deres undervisning i klasserommet. Selv om skoleeier ikke sier noe spesifikt om at kunnskapene ble koblet sammen, beskriver han kombineringslæring på en god måte. Arbeidet i lærende nettverk kan derfor knyttes til skoleeiers betraktninger om endringer på flere nivå for å sikre læring i skolen, et arbeid som også er videreført i ungdomstrinnsatsingen.

Når det gjelder uformell læring blant lærerne på Soltinden skole (Filstad 2010), har vi analysert funnene fra rektor og lærere. Rektor beskriver alle kjennetegnene, bortsett fra kjennetegn 3 som handler om observasjon av kollegaer. Årsaken kan være at lærervandring som metode for observasjon av hverandre i undervisningen var i oppstartsfasen, og at rektor derfor mangler data for å beskrive dette arbeidet nærmere. Lærerne gir imidlertid en utfyllende beskrivelse av observasjonene som er satt i gang der de også hevder at dette er et viktig verktøy for læring i skolebasert kompetanseutvikling. Beskrivelsene fra både skoleleder og lærere dokumenterer at uformell læring skjer i praksisfellesskapet på Soltinden skole, og at rektor er bevisst sin rolle i arbeidet.

4.2 Hvilke lederstrategier brukes for å fremme læring?

I denne delen av empirien beskriver vi funn som tar for seg både formelle og uformelle lederstrategier. Selv om lærere ikke er definert som formelle ledere i skolen, velger vi likevel å trekke inn funn fra lærerne. Dette fordi de er ledere av læring i klasserommet, (og dermed en viktig aktør i læringsarbeidet med elevene).

4.2.1 Skoleeier

Skoleeier beskriver det å jobbe i nettverk som en lederstrategi. Skolebasert kompetanseutvikling må være et system med skolenettverk, og arbeidet i skolenettverket skal være strukturert og systematisk med bevisste aksjoner fra skoleeiersiden. Han trekker inn at skoleledere kan bruke skolevandring som lederverktøy for å se hva som skjer i klasserommet. Metoden har elementer av kontroll og veiledning i seg. Kommunen har derfor tenkt om det kan være hensiktsmessig å ta i bruk skoleeiervandring, men det er foreløpig bare en tanke. Forutsetningen er at det må virke i klasserommet. *"Hvis det ikke er til for å virke i klasserommet, så skal vi ikke gjøre det."* For at utvikling kan skje, og at dette kan skje på flere måter, sier skoleeier at det må legges til rette for dette. Det handler om å gi frirom, organisere nettverk og tilføre ekstra ressurser, samtidig som det er viktig å stille krav, følge opp underveis og være til stede i prosessene. Han beskriver dette som å *"gi ekstra ressurser inn i smøreprosessene"*.

"Nå er det ledersamlinger som er knyttet til den utviklingsprosessen som skjer, mens den skjer. Sånn at det er hele tida sanntidserfaringer som tas med inn i den"

ledelsesdelen av den samme utviklingsprosessen. Så det er en bevisst aksjon fra skoleeiers side. Sånn skal det være.”

Skoleeier poengterer også at alle skal være med på denne satsinga. Det er ikke valgfritt om man vil delta eller ikke, uavhengig av nivå. *”Det skal ikke være valgfritt for hvilket nivå det skal være på. (...) Dette skal gjelde for alle.”* For å få til felles mål og felles satsinger, må det utarbeides egne planer for dette arbeidet. Disse planene må være under kontinuerlig utvikling. Skoleeier hevder at det er viktig med planer som inneholder meget få sentrale utviklingsområder som de holder seg til, og at planene er knyttet til praksis. *”Og mange av dem har hatt et litt både overordna og et teoretisk fundament som har vært helt fint, men det har ikke vært knyttet veien fra verdi; altså gjennom hele kjeden til praksisen. Det må ha en nytteverdi for den som skal utføre det.”*

4.2.2 Skoleleder

Skoleleder sier mye om organisering og struktur. Hun trekker frem viktigheten i å bruke allerede eksisterende strukturer som for eksempel lærende nettverk som grunnlag for sitt videre arbeid i skolebasert kompetanseutvikling for å skape en mer *”sømløs”* overgang. På den måten sikrer de kontinuitet i arbeidet. Skolebasert kompetanseutvikling handler om struktur, og det er et viktig lederverktøy for å skape endring og utvikling.

”Når skole har vært tema, så har det vært snakk om ressurser, struktur, økonomi – altså veldig sånn på drift – og så veldig lite som har vært knyttet til; hva er det faktisk vi skal levere? Så det synes jeg at vi har klart å få til langt bedre.”

Utviklingsarbeidet skal være en del av, ikke et tillegg. Det handler om små praksisendringer som er bevisste, gjennomtenkte, begrunnet og evaluerte. Hun er tydelig på at rektor og skoleeier må etterspørre, men også forvente på tvers av nivåene. Det må gjennomsyre alle nivåene. Rektor sier at skoleeier er til stede på dialogkonferanser og rektormøter. I denne sammenhengen sier hun at skoleeier er tydelig og synlig der skoleutvikling er *”satt på dagsorden”*. Om gjennomføringen av rektormøtene, der satsingen er et fast tema, sier hun følgende: *”Vi må etter tur legge fram hvordan, hva skjer på din skole for tida, hva gjør dere. Han er også veldig flink på å være aktiv i de rundene med å spørre og være interessert.”* Skolebasert kompetanseutvikling legger vekt på at leder må være synlig, tydelig og aktiv. Den formelle ledelsen på skolen er forsterket ved at rektor har trukket inn teamlederne i en utvidet ledergruppe. På denne måten er lederskapet

forsterket, og organiseringen på skolen er innrettet slik at utviklingen ikke stopper opp når rektor er borte. Ressurslærerne har også en viktig rolle i dette, da de er med i lederteamet.

Skolen har tatt i bruk skolevandring som metode for å få innblikk i praksis. Alle lederne på skolen bruker ledervandring som et verktøy for å følge opp aktivitetene. Rektor mener denne lederstrategien har hatt fin effekt også i klasserommet. *"Det at vi som skoleledere har brukt skolevandring som metode er jo – da har vi jo sett i klasserommene hva som har skjedd – og det er jo kjempeinteressant."* Strukturer er ikke nok for å skape utvikling. Leder må være veldig til stede på de arenaer der det skjer, og sette i gang aksjoner. På Soltinden skole har de dratt hele ledelsen med i dette arbeidet. *"Å etablere seg, for eksempel i utviklingsgruppa, og så bare trekke seg tilbake og tenke at nå har vi tilrettelagt. Det holder ikke, det skjer ikke noe særlig da."* Hun sier videre at strukturer er forutsigbart i den forstand at involverte parter vet hva som forventes og hva de skal gjøre. Når strukturer er på plass forventer skoleleder at det skal skje noe *"trekk og dra"* – *"push and pull"*. Leder må også ha innsikt i begreper og snakke samme språk. Når skoleleder har innsikt i bakgrunnsdokumenter og forskrifter skaper dette legitimitet. *"Kan det formelle rundt dette – altså jeg tenker – det er en måte å få legitimitet."* I denne forbindelse sier hun at ingen kan overkjøre henne med noe som helst med av synsinger. Til slutt nevner hun at de har prøvd ut læringspartnere, altså at lærerne skal ha en læringspartner. Målet er at alle lærerne skal med, men foreløpig har de ikke fått dette helt til.

4.2.3 Lærere

Begge lærerne sier at ledelsen er tydelig og setter krav, samt delaktige i prosesser. Den ene læreren sier at det er trygt å ha rektor med. Når rektor deltar skaper dette trygghet. Mens hun snakker om rektor som er tett på, begynner hun å snakke om seg selv som leder i klasserommet. Her trekker læreren frem lærervandring som skoleleder har lagt til rette for med utgangspunkt i klasseledelse. Ressurslærer har fått avsatt tid til å arbeide med lærervandring. På den måten føler læreren at ledelsen anerkjenner lærernes arbeid, og anser arbeidet i klasserommet som veldig viktig. *"De anser det her som viktig og det vi gjør i klasserommet som viktig."* Begge lærerne uttrykker at rektor har vært flink til å sette av tid og gi de rom til utviklingsarbeid, å lese dokumenter og reflektere, samt å legge til rette for møteplasser. I dette ligger det også tydelige forventninger fra skoleleder om å sette

i gang aksjoner i klasserommet. Lærerne forteller at de aktivt i prosessen har brukt materiale som er laget av ressursentrene som støtte til skolebasert kompetanseutvikling.

”De stiller jo krav i forhold til at alle skal ha en aksjon, for eksempel i første omgang. Og de forventer at vi skal lese dokumenter. De setter av tid til (...) de nye læreplanene. Så fikk vi satt av tid til å studere dem i forhold til grunnleggende ferdigheter, og tenke hvordan påvirker det her oss.”

Et annet moment som blir trukket frem, er å få inn kompetanse utenfra som skaper motivasjon og sammenheng. Ledelsen sørger også for å sy sammen mange enkeltdeler til en større sammenheng internt på skolen.

”Ja, og så en annen ting som er veldig, som er viktig med ledelsen da, det er jo at de henter inn dyktige forelesere. Ikke tenk at all kompetansen ligger her. Vi må jo få noe input også. Både for å, altså motivere oss, men også for at vi skal få flere knagger å henge ting på.”

Lærerne beskriver en aktiv og synlig ledelse. De beskriver rektor som setter i gang, men som også delegerer arbeidsoppgaver. De sier at rektor ikke deltar på absolutt alt, men er både synlig og tydelig i prosessene. Dette viser at lærerne verdsetter at ledelsen drar dem med i arbeidet og delegerer oppgaver. En av lærerne sier at dette er en måte for ledelsen å være synlig på. Hun sier det slik: *”Jeg tenker at de sitter ikke bare og styrer det her oppe, de delegerer det litt ned, sånn at det blir litt nærmere der det skal være. Det er der vi skal utvikle oss i den her sammenhengen.”*

Begge lærerne nevner faggruppene på skolen som rektor har satt i gang, der avsatt tid til dette arbeidet er en forutsetning. I tillegg har de faste møter med ressurslærerne der de snakker om det som er snakket om i faggruppene. *”Dette handler om refleksjon, deling av erfaringer og det er en måte å være synlig på.”*

”Nøkkelordet her vil jeg si er å sette av tid, kjempeviktig – veldig, veldig viktig. (...) Alle har ei faggruppe de er tilknyttet, og det er satt av tid hver måned til å jobbe i disse faggruppene. Og det er veldig viktig. I tillegg så tas det opp med jevne mellomrom i andre sammenhenger, også det her. Så vi får en sånn helhet, og det er det jo ledelsen som sørger for – at det er synlig hele tida.”

En av lærerne sier at rektor gir lærerne handlingsrom under frihet. Hun beskriver dette som å finne en balanse mellom det å styre og det å overstyre uten å ta over arbeidet. Samtidig sier læreren at rektor har kontroll, angir kurs og retning gjennom hele prosessen.

”Jeg føler at hele tiden så har de kontroll på hva skal vi gjøre – hvor vi skal – og det er ikke noen tilfeldigheter. (...) Men så har vi jo selvfølgelighet frihet innenfor. (...) Så er det en hårfin balanse da mellom hvor mye dem styre og det at dem ikke skal overstyre.”

Våre funn viser at lærerne har stor tiltro til ledelsen ved at de uttrykker at de fører dem i riktig retning, og er både tydelig og synlig i prosesser ved skolen. Rektor har en mening bak alt som skjer, alt har en sammenheng.

4.2.4 ”Skal vi lykkes, så må vi lede og vi må være der når det skjer”

Sitatet er hentet fra intervjuet med skolelederen, og peker på viktigheten av en aktiv og deltakende ledelse i utviklingsarbeidet. I denne delen av studien drøfter vi funn i empirien som går på lederstrategier.

Rektor er opptatt av at ledelsen skal være synlig og involvere seg sterkt i utviklingsarbeidet på skolen. Hun sier at ledelsen må være til stede der læringen skjer, og at ledelsen må gå foran som et godt eksempel. Dette både for å skape mestring og motivasjon, og for å få legitimitet hos dem man skal lede. Her viser hun til ledelsespraksis som modellering, og dette er i tråd med det Hargreaves & Fullan (2012) trekker frem som en viktig lederstrategi av profesjonell kapital. Ledere må være proaktiv, forstå sin rolle og sitt ansvar, samtidig som de verdsetter sine lærere som profesjonelle aktører. Skoleeier sier at skoleleder ikke kan være alene med skoleutvikling, men at skoleledelsen må stå samlet om dette. Skoleeier trekker også fram at for å få til varige endringer i klasserommet, må skoleleder stå fremst, være ansvarlig og drive utviklingsarbeidet. Lærerne sier i sine uttalelser at de har en tydelig og synlig ledelse, som både stiller krav, setter i gang prosesser og som tar dem med i utviklingsarbeidet på skolen. Dette viser at de føler det både positivt og trygt når ledelsen er involvert og delaktig i læringsarbeidet.

Slik som ledelsen og lærerne ved Soltinden skole beskriver utøvelse av ledelsespraksis, finner vi sammenfallende trekk med distribuert ledelse som kjennetegnes ved et profesjonelt læringsfellesskap, der flere tar ledelsesinitiativ og deltar i ledelsesaktiviteter. Skoleleder sier: *”Så det at hele ledelsen kan og blir god på dette er viktig.”* I rammeverket for skolebasert utviklingsarbeid er distribuert ledelse trukket fram som en lederstrategi, og blir beskrevet som et produkt av felles samhandling mellom ledelse og deltakere

(Utdanningsdirektoratet 2013, vedlegg 6). Både rektor og lærerne er opptatt av hvordan alle partene involverer seg i skoleutviklingen, og hvordan dette arbeidet blir fordelt mellom dem. Aas (2013) sier at læringen skjer mellom personene med bakgrunn i de aktiviteter som utøves, og det utvikles en ledelsespraksis som er fordelt mellom alle. Roald (2012) slår fast at distribuert ledelse er viktig for at lærerne skal gis handlingsrom og tillit. Samtidig genererer dette medansvar og skaper kraft oppover i organisasjonen. Han bruker ordet produktiv utviklingskultur, altså dynamikk for god samhandling. En av lærerne sier at rektor gir lærerne handlingsrom under frihet, samtidig som rektor har kontroll og angir retning. Dette oppleves av lærerne som en motiverende faktor i deres arbeid, og er med på å skape tillit mellom ledelsen og lærerne. Her finner vi klare paralleller til Hargreaves & Fullan (2012) sin beskrivelse om ledelse av profesjonell kapital i skolen. Ifølge disse blir ledere som tar i bruk den profesjonelle kapitalen mer effektive og opplever mer mestring. Det er derfor viktig å ta i bruk den profesjonelle kapitalen for læring, fordi det skaper positive ringvirkninger og effekter både for ledelsen, lærere og elever. Skoleleder ser på seg selv og lærerne som profesjonelle. Hun sier at lærerne må tas med i utviklingsarbeidet og være med på å ta styringa over hva skolen skal være. Det er lærerne med sitt fagfelt og sin spisskompetanse som står elevene nærmest.

Begge lærerne påpeker viktigheten av å ha både tid og rom for å drive skoleutvikling "(...) *nøkkelordet her vil jeg si er å sette av tid*". De forteller også at det har de fått hos skoleleder; "*dem har vært utrolig flink til å sette av tid til oss*". Det er etablert faggrupper på skolen hvor fokuset er å lære sammen, og lærerne har fått tid til å lese viktige dokumenter i forbindelse med skolebasert kompetanseutvikling. Skoleleder på sin side sier at: "*å gi tid og ressurser (...) det er det minste problemet eller bidraget*". Med dette viser begge parter viktigheten av de små grep for å sette i gang større prosesser. Fullan (2014) bruker ordet intelligent ansvarliggjøring om denne lederstrategien, som handler om positiv forsterkning. Det at ledelsen gjør noen få viktige ledergrep som er bra og som virker på de riktige tingene for at hele systemet skal bevege seg framover, kaller han for tannhjulsystemet. Det handler om å få lærerne til å tenke stort, men gjøre få ting av gangen. Skoleeier snakker også om tannhjulsystemet. Han sier følgende: "(...) *en sentral læringsaktivitet som samtidig kroker i en god del av det andre som skjer, slik at det ristes løs mye gjennom de pedagogiske refleksjonene som må skje hvis du skal få til en endring*". Ved å bruke positiv forsterkning vil det virke som insentiver for motivasjon, og slik igjen være en dynamo for gode resultater. Skoleleder bruker erfaringer fra tidligere prosjekter

som positiv forsterkning, og har utvidet ledergruppa slik at ledelsen består av flere som aktivt kan delta i ledelsesoppgaver. Denne strukturen har hun valgt for å ta bort unødvendig ”støy”, slik at lærerne kan konsentrere seg om sine utviklingsprosjekter og gi rom for læring. En slik struktur sikrer stabilitet og kontinuitet i utviklingsarbeidet, ved at flere er involvert i prosessene. Dette er en klar bruk av positiv forsterkning. Rektor bruker strukturelle ledergrep som smøring for å få tannhjulene til å gå rundt.

Både skoleeier, skoleleder og lærerne beskriver en felles stolthet over sitt engasjement og sin utøvelse av praksis. De har et positivt samarbeidsklima, og uttrykker at de alle har et ansvar for å dra skolen i samme retning. Funn i vår empiri viser samarbeidsbasert konkurranse gjennom kapasitetsbygging. Denne lederstrategien handler om å mobilisere og engasjere for å oppnå resultater. Ved å utvikle en kollektiv kapasitet genererer det en større gjennomslagskraft og kapasitet, fordi det til sammen er mer enn summen av kapasiteten til enkeltindividene (Fullan 2014). Alle våre respondenter viser stort engasjement, motivasjon, stolthet og jobber sammen for å stadig søke bedre praksis. Dette viser at Soltinden skole opparbeider seg en kollektiv kapasitet gjennom en samarbeidsbasert konkurranse. Skoleeier og skoleleder snakker begge mye om planer og struktur i sitt arbeid, og at dette arbeidet må være systematisk for å skape varighet. Skoleeier uttaler: *”Vi har jo deltatt i de fleste prosjekt – og fin har dem vært – og kort har dem vart – og lite har dem ført til – og artig var det, men... so what?”* Skal man få til god skoleutvikling må man ha langsiktige planer for å få til varige endringer, og det må strukturelt legges til rette for det. Kvalitetsutvikling i skolen er et kontinuerlig og systematisk arbeid som er preget av planlegging, lærende fokus og medskapning (Roald 2012). Skoleleder sier at for å skape varige strukturer, må man holde fokus og være tålmodig i utviklingsprosjekter. Hun reflekterer slik rundt viktigheten av arbeidet med kvalitetsutvikling:

”Og det er vi jo eksperter i skolesammenheng å gjøre, kaste opp prosjekt, nye prosjekt, og så er vi flink til å kjede oss etter en to tre år. Når vi begynner å fornemme at dette kan føre til noe som fører til varig endring, så synes vi det er så kjedelig å holde på med. Så begynner vi med noe nytt, og så vet vi ikke engang hva vi har holdt på med, nesten, og slettes ikke vet vi om det har ført til noe.”

Skoleeier og skoleleder trekker fram at det å jobbe i nettverk er en lederstrategi, og begge poengterer viktigheten med å bruke allerede eksisterende strukturer som grunnlag for arbeidet i skolebasert kompetanseutvikling. De begge påpeker at det å jobbe i lærende

nettverk er med på å sikre kontinuitet og stabilitet i utviklingsarbeidet. Skoleleder sier også at skoleeier er blitt tydeligere i sin rolle som skoleeier ved å sette skoleutvikling på dagsorden i ledernetverket. På nettverksmøtene har de nå mye større fokus på læring og læringsmessig organisering enn det de hadde tidligere. Skoleleder sier: *”Vi må etter tur legge fram hvordan, hva skjer på din skole for tida, hva gjør dere.”* Begge trekker fram viktigheten av å delta i lærende nettverk for å fremme refleksjon rundt utviklingsarbeid, og de påpeker også at dette er en måte for å dra alle nivåene aktivt med i skolebasert kompetanseutvikling. Både skoleeier og skoleleder viser med dette at de betrakter læreren som en ressurs for utvikling, der leder har et ansvar for å organisere arbeidet. Dette er i tråd med det Filstad (2012) kaller for læringsledelse. Skoleleder sier også at ved å delta på disse lærende nettverkene, står hun bedre rustet for å lede sine lærere i læringsarbeidet. Lærerne på sin side sier at skoleledelsen legger til rette for møteplasser som er med på å fremme refleksjon rundt utviklingsarbeidet på skolen. Lærerne snakker her om faggrupper og ulike aksjoner som de felles reflekterer rundt, og deretter setter i gang. Aksjonslæring er aktiviteter koblet sammen med refleksjon, som igjen genererer ny kunnskap (Postholm 2012). Lærerne gir uttrykk for at aksjonslæring er lærerik og gir dem bedre praksis i undervisningen. Dette er drøftet nærmere i del 4.1.4. Både skoleeier og skoleleder snakker i sine intervjuer mye om aksjoner og aksjonslæring. De er begge opptatt av at aksjoner gir lærerne mulighet til refleksjon rundt egen praksis, og at dette er med på å fremme god praksis og bedre undervisning i klasserommet. I vårt materiale definerer skoleleder sin lederrolle som leder av læring, der også samhandlingsperspektivet mellom rektor og lærere er med. Dette kaller Engvik (2012) for undervisningsledelse, og bruker modellen til Hallinger & Murphy (1985) for å forklare ulike dimensjoner ved rektorrollen. Gjennom våre funn i studiet finner vi flere sammenfall med denne modellen som viser ledelsesoppgaver på en oversiktlig måte.

Ledere lærer gjennom å dele erfaringer i lærende nettverk, som beskrevet i del 4.1.4. Gjennom disse nettverkene deles kunnskaper, tanker og ideer mellom nivåene og lederne lar seg inspirere av hverandre. Både skoleeier, skoleleder og lærere snakker om bruk av skolevandring som lederverktøy for å se hva som skjer i klasserommet. Skoleeier påpeker imidlertid at forutsetningen for å drive med skolevandring er at det må virke i klasserommet. Skolevandring handler om observasjon av praksis, og om å ta i bruk informasjon som allerede ligger der. Skolevandring gir innblikk og informasjon, er med på å justere praksis via veiledning og gir ledelsen en retning på det som virker i

klasserommet. Det ligger mye systematikk i arbeidet med skolevandring, og det er med på å sikre kvaliteten ved at ledelsen skaffer seg kunnskap om organisasjonen, som igjen kommer organisasjonen til gode. For å oppnå kvalitet i skolen må ledelsen ha et helhetlig perspektiv på ledelse av læring (Roald 2012). Skolen er en kompleks organisasjon som forutsetter at ledelsen har en klar forståelse av dimensjonen ”bottom-up” og ”top-down”, og som klarer å håndtere begge dimensjonene samtidig for å sikre et godt kvalitetsarbeid. Skoleleder poengterer viktigheten av at det må ligge forventninger mellom de ulike nivåene. For lærerne handler skolevandring om å bli sett, og at ledelsen anerkjenner lærerens arbeid i klasserommet som veldig viktig. Gjennom alle respondentene fikk vi bekreftet at de så på skolevandring som ledelse av kvalitetsutvikling. Våre funn tilsier at flere av de seks indikatorene for ledere som lykkes i sitt kvalitetsarbeid i skolen (Irgens 2012) er til stede.

4.3 Hvordan er endring av praksis begrunnet i elevenes læring?

Med dette forskningsspørsmålet ønsket vi å få frem begrunnelser og tanker om hvorfor våre respondenter mener en praksisendring er nødvendig for å fremme elevenes læring. I empirien leter vi etter funn direkte knyttet til elevenes læring i klasserommet.

4.3.1 Skoleeier

Skoleeier har noen/gode refleksjoner rundt endring av praksis koblet til elevenes læring. Han snakker om den læringen som skal skje i klasserommet ved å definere elevene som klasserommet. Vi finner ingen konkrete sitater der skoleeier snakker spesifikt om enkeltelevne/elevene, men han snakker om klasserommet som læringsarena. Dette betyr ikke at skoleeier ikke har gjort seg noen tanker om elevperspektivet. Han uttaler blant annet: *”så handler det om egentlig mest, mesteparten av det som er hovedhensikten vår, og det er å få til tilpasset opplæring.”* Når det gjelder læring i klasserommet understreker han betydningen av tidligere satsinger. Dette som en viktig grunnpilar. Det handler om øvelse, forankring og tid. Skoleeier kobler sammen tidligere satsinger med skolebasert kompetanseutvikling, og sier at betydningen av å øke elevenes læring handler om å videreføre tidligere satsinger i skolen. Skolebasert kompetanseutvikling viderefører skoleutvikling og gjør det mulig å komme lenger inn i klasserommet med fokus på læring.

”Og når vi da (...) fikk mulighet til å være med i piloten på dette, så var det ganske lett å se at dette er en naturlig fortsettelse for oss. Og en enda lenger vei inn i klasserommet gjennom det som er tema for ungdomstrinnssatsingen.”

Skoleeier mener også at langsiktig satsing på skoleutvikling er en viktig faktor i det å lykkes med økt læringsutbytte for elevene. Han mener at det er nødvendig med lang og grundig forankringsprosess.

”Får du ikke de til å gjøre det på et vis som fører til noe varig endring i klasserommet, hvis ikke den forankringsprosessen er lang og grundig. (...) Kjerna i det er at det tar si tid, det må tas på alvor og det må gjøres skikkelig, og alle må få tid til å komme med.”

Skoleeier trekker frem grunnleggende ferdigheter, klasseledelse og videreføring av Vurdering for læring (VFL) som hovedområder i piloten. Han sier ingenting om hvordan elevene skal oppleve læring – i form av motivasjon og mestring, men trekker frem viktigheten av læreres motivasjon og mestring. *”Hvis du ikke fanger de profesjonelle utøverne sin motivasjon, da kan du bare la være.”* Videre i intervjuet nevner han det å øve, praktisere og reflektere, grunnleggende faktorer og grunnleggende arbeidsformer trukket frem som viktig, og han snakker i ”vi”-form. Gjennom piloten har alle blitt mer bevisst, reflektert og fått mer *”tak i det som skjer i klasserommet”*. Gjennom den jobben de har gjort over lang tid, erkjenner de at dette er den eneste måten å få til læring i klasserommet: *”Men – men gjennom den jobben vi har gjort over lang tid – så vet vi at det er nesten den eneste måten å nå tak i det som skjer i klasserommet.”* Skoleeier sier at tidligere prosjekter har kostet mye penger, og tatt mye tid, men er tvilende til at det har ført til noen praksisendring i klasserommet. Han har derimot stor tro på skolebasert kompetanseutvikling gjennom deres deltakelse i piloten: *”Det tror jeg – og det trur jeg på bakgrunn av det vi har erfart gjennom flere år og nå med deltakelse i piloten (...).”* Skoleeier viser gjennom sin fortelling at han er opptatt av flere faktorer som fører til læring i klasserommet.

4.3.2 Skoleleder

Skoleleder nevner motivasjon hos elever i forbindelse med selv å ha blitt utfordret på dette. Skoleleder sier at det er viktig å jobbe med begrepet motivasjon og grunnleggende ferdigheter hos elevene. Hun sier at det har vært en oppvåkning for alle i personalet på

skolen i arbeidet med forståelsen av grunnleggende ferdigheter knyttet til ulike fag. Det er viktig med en felles forståelse og betydningen av disse begrepene.

”Så folk har skjønt at dette handler faktisk om det som jeg skal gjøre i naturfag i morgen, i musikk i neste uka, og skjønt betydningen av å ha et, hva skal jeg si, å ha den forståelsen av disse begrepene; og at det angår alle.”

Skoleleder nevner også tilpasset opplæring ved at hun sier at de svakeste elevene profitterer på ulike strategier og metoder, og at dette er en god nok begrunnelse til å fortsette med dette. *”Vi ser at de svakeste elevene profitterer på at de, at vi jobber, er så tydelig på ulike strategier og metoder, ja det er jo svar nok til å fortsette med ting.”* Flere av utsagnene om elevenes læring viser at rektor kobler elevenes læring til egen læring og motivasjon for læring. Utsagnene er knyttet til rektors egen refleksjon og engasjement, undring og begeistring. Når det gjelder lærerens betydning for elevenes læring sier hun at lærerne må ha en større forståelse enn *”bare å undervise”* for å få til endringer. Lærerne må vite hva skolen skal være som en del av lærerprofesjonen. *”Og hvem ellers skal kunne vite om dette hvis ikke lærerne sjøl skal det.”* Her går hun raskt over til et ”vi”-perspektiv og sier at det er skolens fagfelt og spisskompetanse. Skoleleder snakker også mye om tidligere prosjekter, og nevner elevvurdering som et eksempel. Her hun sier at lærerne da kanskje følte seg litt mer tvunget til *”å gjøre ting”*, men at denne satsingen er veldig konkret i forhold til klasserommet og elevenes læring. Ved å gjøre små grep i klasserommet har lærerne sett at det gir effekter og at det betyr noe.

4.3.3 Lærere

Her finner vi mange konkrete funn om elevenes læring og bruk av begrepene i strategidokumentet. *”Man har fått en mye større bevisstgjøring på hvordan elevene lærer, kanskje litt dumt å si det som lærer, men vi har fått mye større bevisstgjøring på de grunnleggende ferdigheter. De er mye mer i fokus nå enn før.”*

Når det gjelder variert undervisning sier en av lærerne at lærere som var fastgrodd i de gamle vanene og tavleundervisning, nå driver med litt mer variert undervisning. Lærerne nevner ulike strategier og strukturer for å fremme læring hos elevene. Når lærere nevner elevenes læring, begrunnes det med valg av metoder og læringsstrategier som for eksempel parlesing, tankekart, to-kolonne og mengdelesing. Lærerne knytter arbeidsmetodene til god

struktur for læring som for eksempel felles regler, rutiner og arbeidsro. Den ene læreren sier at klasseledelse er en viktig faktor, og at et godt læringsmiljø er et resultat av et godt klassemiljø. Det må være god støttende relasjon til elevene. Elevene må også være aktive og ta del i sin egen læring. Elevene må øve på refleksjon slik at de får innblikk i hvordan de selv lærer, og kan velge strategier som passer dem selv. *”Når dem sjøl får velge hvilken metode og hva dem sjøl vil bruke, så tilpasse dem på en måte læringa si sjøl. Altså hvordan dem vil lære for det som passer best for dem.”*

For å sikre læring må man jobbe med forståelse og velge praksisnære oppgaver. Lærerne snakker om metoder, læringsstrategier, og om lærerens betydning for elevenes læring, samt gode strukturer og strategier og oppgavevalg. Begge lærerne nevner at det med å velge oppgaver selv er avgjørende for elevenes motivasjon for å lære. Når det gjelder innholdet i skolebasert kompetanseutvikling, så nevner den ene læreren de grunnleggende ferdighetene i alle fag. Når det gjelder begrepet variasjon, omtaler de varierte arbeidsmåter, metoder og oppgaver. Variasjon er også begrunnet i tilpasset opplæring, ulike elever krever variasjon. Når det gjelder oppgaver har lærerne satt i gang aksjoner som prøves ut i klasserommet. Underveisvurdering er nevnt i forbindelse med aksjoner i faggruppa. Større bevisstgjøring og fokus på de grunnleggende ferdigheter i alle fag.

Hensikten med valg av metoder er å sikre forståelse og bevisstgjøring hos elevene om hva som skal til for at de skal lære. Til dette sier lærerne at elevene må være aktive, reflekterte og engasjerte for å kunne velge hensiktsmessige metoder for egen læring. *”Altså at dem får innblikk i hvordan dem selv lærer slik at de kan velge strategier som passer for akkurat seg selv.”* Betydning for endring av praksis i klasserommet handler om å lære ulike metoder, prøve ut og utveksle erfaringer for at elevene skal bli mer motivert og engasjert. *”Målet da er at man skal ha mer motiverte elever, mer engasjerte elever og at det skal foregå mer læring i klasserommet.”* En av lærerne sier at praksisendring ikke er en ny ting å gjøre, men en ny måte å se på undervisning på gjennom å gjøre små praksisendringer. Dette viser at lærerne har reflektert over hva som fremmer læring hos elevene og har beskrevet praksisendringer.

”Men likevel så var det de veldig små tingene som skulle føre dit. Men det er veldig fokus på at det her er en praksisendring, det er ikke en ting vi skal begynne å gjøre, det er på en måte – ja, en ny måte å se på undervisninga vår.”

4.3.4 Målet da er at man skal ha mer motiverte elever, mer engasjerte elever og at det skal foregå mer læring i klasserommet”

Sitatet ovenfor er hentet fra en av lærerne på Soltinden skole, og har et klart og tydelig elevperspektiv for hensikten med skolebasert kompetanseutvikling. I denne delen drøfter vi funn fra de ulike nivåene som beskriver deres bevissthet om formålet med kollektiv læring i praksisfellesskap og lærende nettverk. For det første analyserer vi hvordan nivåene beskriver kollektiv læring i et elevperspektiv, det vil si om nivåene har fokus på elevenes læring og på hvilken måte. Her søker vi svar på om læringsbegrepene i *Rammeverket til skolebasert kompetanseutvikling* er nevnt i bruk og i forhold til hva? For det andre drøfter vi om det eksisterer ulikheter eller sammenfallende trekk i hvordan nivåene begrunner elevenes læring med ståsted i praksisfellesskapet.

Både lærere, rektor og skoleeier har en bevissthet om hensikten med at elevene skal lære bedre, og nevner ulike faktorer for å begrunne elevperspektivet i skolebasert kompetanseutvikling. Både rektor og skoleeier nevner tilpasset opplæring som en viktig begrunnelse, der skoleeier sier at dette er hovedhensikten for endring av praksis uten å konkretisere begrepet nærmere. Skoleleder nevner valg av ulike metoder og strategier som styrker de svakeste elevene for bedre tilpasset opplæring, og at dette er en ”god nok” begrunnelse for arbeidet i skolebasert kompetanseutvikling. Lærere knytter tilpasset opplæring til variasjon av metoder i undervisningen. Dette viser at både skoleeier og rektor har god innsikt i grunnlagsdokumentene der tilpasset opplæring er vektlagt som viktig begrunnelse for ungdomstrinnsatsingen. Lærere viser i tillegg at tilpasset opplæring er koblet til metodevalgene i undervisningen, og begrepet er derfor integrert i valgene lærerne gjør i det daglige. ”En praktisk og variert opplæring på ungdomstrinnet kjennetegnes ved at elevene får møte variert læring fra en lærer som behersker mange metoder og kjenner elevenes behov for allsidig og tilpasset opplæring” (Kunnskapsdepartementet 2011:7).

Alle har et bevisst forhold til hva skolebasert kompetanseutvikling skal føre til, der både skoleeier og skoleleder trekker fram lærerne sine kunnskaper og kompetanse for å fremme elevenes læring. Skoleleder omtaler lærerne som ”grunnfjellet” for elevenes læring. For at elevene skal lære, må lærerne være bevisste sin didaktiske kompetanse for å kunne skape endringer. Dette er et godt eksempel på bruk av begrepet profesjonell kapital som verktøy for elevenes læring (Irgens 2012). I dette perspektivet blir lærerne betraktet som

profesjonelle ledere av elevenes læring, der skoleleder setter lærerens yrkesdidaktiske ståsted som betingelse for endringer i klasserommet. *”Du må ha tak i hver enkelt sin motivasjon og begrunnelse for å være lærer i det hele tatt. Du må helt ned på grunnfjellet for å få tak i den – det som skal til for å bevege deg i en annen retning eller for å justere kursen eventuelt.”*

Hargreaves & Fullan (2012) poengterer at profesjonell kapital anerkjenner læreren som profesjonell yrkesutøver. Læreren står nærmest elevene, kjenner elevene best og vet hva som fremmer deres læring. En av lærerne støtter denne tenkingen ved å si dette om egen og andres undervisningskompetanse på en verdsettende måte: *”Dette med skolebasert kompetanseutvikling tenker jeg er lurt fordi at da bruker vi den kompetansen som vi allerede har i skolen. Og bare det synes jeg er veldig godt at vi får lov til å tenke at jeg – vi kan masse.”* Læreren uttrykker her yrkesdidaktisk tilnærming til elevens læring. Hun viser ikke bare til lærerne sin didaktiske undervisningskompetanse, men også at skolebasert kompetanseutvikling fremmer dette på en smart måte. Vi gjør også funn på at lærer har et sosiodidaktisk perspektiv på elevenes læring, noe som er knyttet til teori for uformell læring i et elevperspektiv der aktørene er lærer og elever.

”Å stimulera interessa for fag og læring og samstundes ha blick for relasjonane mellom aktørane, det er grunnlaget for utvikling av gode læringsmiljø. Vi kaller dette for et sosiodidaktisk perspektiv” (Fuglestad & Vedøy 2006:145).

Et konkret eksempel fra empirien som støtter dette perspektivet på elevenes læring er når en av lærerne sier følgende om hva som er viktig for å fremme læring; *”Å skape gode og støttende relasjoner til elevene som en viktig faktor, at det skal være et godt læringsmiljø.”* Våre refleksjoner til lærere som profesjonelle yrkesutøvere, er en bekreftelse på at når alle involverte parter, inkludert læreren selv, anser læreren som den fremste i rekken for elevenes læring, øker både lærerens yrkesstolthet og status. Når denne bevisstheten ligger langt framme hos lederne skapes en positiv energiflyt i hele organisasjonen, og det er grunn til å anta at dette også får positive ringvirkninger for elevenes læring. Når lærerne står rakrygget og støtt med sin kompetanse i klasserommet, framstår de som positive rollemodeller for endringsarbeid i klasserommet (Hargreaves & Fullan 2012). Vi har også belegg for denne antakelsen gjennom elevenes stemmer som sier at engasjerte lærere er viktig for deres læring. Dette vil vi drøfte mer under det siste forskningsspørsmålet 4.4.6.

Skoleeier og skoleleder har et bevisst forhold til hva skolebasert kompetanseutvikling skal føre til, men mener at metodene for å fremme elevenes læring er nærmere konkretisert hos lærerne. Våre funn viser at refleksjonene rundt elevenes læring blir mer spesifikke og konkrete jo nærmere man står eleven. Dette er i og for seg naturlig, da lærere daglig bruker didaktisk tilnærming for å fremme læring i klasserommet. Selv om skoleeier ikke nevner elevene spesifikt, ser han for seg klasserommet som læringsarena der læringen skal skje. Både rektor og skoleeier har rettoperspektiv som begrunnelse for elevenes læring. Begge uttrykker klart at tidligere prosjekter har vært viktig for endring av praksis, og skoleeier slår fast at *”det er nesten den eneste måten å nå tak i det som skjer i klasserommet.”*

Skoleeier bekrefter at den langsiktige forankringen med større bevissthet, øvelser og refleksjoner i hele organisasjonen over mange år, har vært en naturlig fortsettelse i eksisterende utviklingsarbeid. Han sier samtidig at forankringen må være grundig og tas på alvor for å skape varige endringer. Et kontinuerlig og systematisk arbeid i lærende nettverk har derfor vært en viktig læringsarena for at skoleeier med sikkerhet kan si noe om forutsetning for varige endringer, selv om han ikke konkretiserer nærmere hva som skjer av læring i klasserommet. Dette kan ha sammenheng med hvordan vi stilte spørsmålene. Vi etterspurte læring generelt, og skoleeier svarte derfor naturlig ut fra sitt ståsted som leder av læring, primært for sine skoleledere. Når man får snakke fritt og åpent på generelt grunnlag, er det grunn til å tro at man snakker mest om det som står en nærmest. I denne sammenhengen kan dette være en naturlig følge av dette ståstedet og skoleeiers plassering i organisasjonskartet.

Både rektor og lærerne snakker om små konkrete tiltak for effektiv læring hos elevene. Her finner vi funn på begrepet intelligent ansvarliggjøring (Fullan 2014). Ved at de små grepene har bredt seg i praksisfellesskapene, har disse slått rot som små praksisendringer i klasserommet. Tannhjulsystemet med positiv forsterkning og insentiver for læring på alle nivå, har vi drøftet tidligere i del 4.2.4.

Når det gjelder bruk av læringsbegrepene i bakgrunnsdokumentene, nevner samtlige respondenter motivasjon for læring. Lærerne snakker om motivasjon for læring hos elevene knyttet til ulike konkrete undervisningsmetoder i klasserommet. Skoleeier omtaler ikke motivasjon hos elevene spesifikt, men bruker begrepet kollektiv kapasitetsbygging indirekte når han fastslår at motivasjon hos lærerne er en betingelse for læring hos elevene

(Fullan 2014). Denne refleksjonen er også koblet til profesjonell kapital som ”*raising the performance*” (Hargreaves & Fullan 2012:23). Fornøyde og motiverte lærere er kreative, viser pågangsmot og overfører sitt engasjement over på elevene slik at de lærer mer og på en bedre måte. Rektor er et godt eksempel og forbilde for sine lærere når hun begeistret snakker om betydningen av egen motivasjon som generator for konkrete handlinger i de ulike fagene. Hun sier samtidig at det er viktig å jobbe med begrepet motivasjon hos elevene der betydningen av begrepet må feste seg hos alle involverte, slik at alle skjønner innholdet og vet hva det betyr for elevenes læring. Begrepet må løftes fram og snakkes om. Siden alle nevner motivasjon, har vi grunnlag for å si at organisasjonen betrakter begrepet som en kjerneverdi og drivkraft for å fremme læring hos elevene. Motiverte lærere og ledere avsetter positive spor i elevenes læringsarbeid, og begrepet motivasjon representerer derfor en viktig kulturell faktor og grunnverdi for læring i hele organisasjonen.

Det at både rektor og lærerne snakker om grunnleggende ferdigheter hos elevene, viser at skolen har satt dette på dagsordenen i sitt daglige arbeid. Lærerne snakker om økt bevissthet og større fokus nå enn gjennom tidligere satsinger. Og her ligger begrunnelsen. Når begrepet gis større rom og plass i refleksjoner hos lærere og ledere, øker bevisstheten samtidig som grunnlaget for å forbedre ferdighetene hos elevene forsterkes. Dette er et godt eksempel på at aksjonslæring virker når handlingene er knyttet til refleksjoner om kjernefaktorene i skolen (Postholm 2012). Lærerne poengterer viktigheten av at elevene reflekterer rundt egen læring for å øke bevisstheten om egen læring. Her er formålet om selvregulert læring hos elevene et viktig element i deres utsagn. I teorigrunnlaget omtaler lærerne både læring av andre orden og aksjonslæring ut fra et elevperspektiv (Tiller 2006. Referert i Postholm 2012). Lærerne har ikke bare ønske om at elevene må gjøre noe. De må også reflektere om sin egen læring basert på læringsaktivitetene. Elevene må altså lære å lære for å kunne vite hvilke metoder som passer best for at de skal lære. Dette viser en metakognitiv tilnærming til elevenes læring, som betyr at nye erfaringer blir abstrahert og omdannet i elevenes hoder gjennom utprøvinger i klasserommet (Postholm & Rokkones 2012). En av lærerne sier at det ikke bare handler om små praksisendringer, men at dette er en ny måte å betrakte undervisningen på. Dette viser at læreren knytter perspektivet om læring av andre orden og aksjonslæring i et elevperspektiv til læring i praksisfellesskapet. På denne måten kobler læreren disse dimensjonene sammen til en helhet.

4.4 Hvordan reflekterer elevene rundt egen læring?

I dette forskningsspørsmålet velger vi kun å se på funn hos elevene knyttet til deres egne refleksjoner om egen læring. Vi presenterer funnene knyttet opp til noen av de mest sentrale begrepene i rammeverket for skolebasert kompetanseutvikling. *”Tiltakene skal gi grunnlag for en mer motiverende, praktisk og variert opplæring som er relevant og utfordrende for alle elever”* (Utdanningsdirektoratet, 2013:3).

4.4.1 Motiverende

Elevene nevner flere faktorer som motiverer dem i sin egen læring. De nevner læreren som faktor for motivasjon og metoder i læringsarbeidet. De sier at engasjerte lærere gir engasjerte og motiverte elever. *”Jeg liker det når lærerne er engasjerte i det de snakker om, når de står og forklarer, ja sånn at de kanskje samtaler med hele klassen og sånn. Alle rekker opp handa og kommer med sine egne innspill og sånn. Det er kult.”* Flere av elevene nevner varierte arbeidsmåter som byttes ut jevnlig for å skape motivasjon. De trekker frem at det å jobbe sammen i par eller grupper øker motivasjonen i læringsarbeidet. Det å jobbe på tvers av klassene i grupper er med på å øke motivasjonen og læringsutbyttet. De som er gode i noe, kan motivere og utfordre andre. En elev uttrykker seg slik: *”så merker man jo veldig lett at hvis hele klassen skal drive på med det samme og i lang tid, så blir det veldig fort umotivasjon”*. Det å kunne være med på å planlegge egen undervisning er med på å øke interessen og styrke kvaliteten i arbeidet. En av elevene sier: *”at vi kan være med å bestemme hvilke oppgaver vi ønsker, at vi får gjort noe vi er interessert i og faktisk kan legge godt arbeid i.”* Elevene trekker frem at trygge rammer i klassen er med på å skape motivasjon. Her beskriver de blant annet at godt klassemiljø bidrar til å tørre å presentere arbeidet sitt for hverandre. *”Det er noe med at det er ingen som sier noe hvis det er noen som gjør feil.”*

4.4.2 Praktisk

Elevene reflekterer mye rundt det med praktisk undervisning. Flere elever mener at de lærer mer i fag med mer praktiske aktiviteter. Alt utenom det å lese i bok og tavleundervisning mener de er praktisk. Flere elever knytter muntlig aktivitet, bruk av konkreter og pararbeid som eksempler på praktisk undervisning. Elevene opplever

undervisningen på skolen som praktisk, men de er litt usikre på hva som kan karakteriseres som praktisk undervisning. En elev trekker frem et eksempel fra en time med bruk av konkrete: *”Det er jo en praktisk ting, for da kjenner man på kroppen, også lærer man seg til de følelsene. Også kan man sette ord på det, og så skjønner man kanskje litt mer når man leser det teoretiske grunnlaget for hvorfor.”* En elev sier at det iblant kan være vanskelig å finne en praktisk måte å jobbe på med det de holder på med. *”Ja, for man kan jo gjøre alle teoretiske fag praktisk, men det er jo å klare å komme på de gode ideene om hvordan man skal gjøre det.”*

4.4.3 Variert

Elevene sier at variasjon er avhengig av fag og hva som fungerer best for de forskjellige fagene. En elev sier at det å prøve ut forskjellige læringsstrategier handler om å ta i bruk ulike verktøy for læring. Variasjon er også avhengig av at læreren kjenner elevene. Disse faktorene bidrar til at det blir mer interessant. Elevene nevner som eksempler på variert undervisning: diskusjoner, presentasjoner, individuelt arbeid, samtaler, tavleundervisning, lese selv, gruppearbeid og bruk av tankekart. En elev uttrykker følgende: *”Ja, vi har ei god blanding av alt sammen.”* Flere sier at de lærer lite av å svare direkte i boka. De lærer best når de får utdypende spørsmål med tilbakemelding fra lærer. En elev sier at det gjør at de forstår lærestoffet bedre dersom undervisningen ikke bare er styrt av læreboka. *”Sånn at vi på en måte forstår det bedre, sånn at det ikke bare er sånn faglig rett i boka.”* Elevene ønsker å lære sammen med andre. De trekker frem at det å kunne dele kunnskap med hverandre fremmer læring. *”Jeg liker også å være to og to fordi at, hvis på en måte en av oss ikke vet, eller ikke skjønner det vi snakker om, så kanskje den andre personen har en bedre måte enn det i boka.”* Det er viktig å sette sammen grupper slik at alle lærer. Dette er en oppgave for lærerne, fordi *”alle går til vennene sine, og det er ikke sikkert at de jobber best i lag.”*

4.4.4 Relevant

Her har vi tatt med funn som sier noe om hensikten med læringsarbeidet som er knyttet til elevenes framtid. Elevene sier at det er viktig at de lærer seg å samarbeide med andre fordi dette er en viktig ferdighet i arbeidslivet, og dette må de øve på i skolen.

”Hvis man ikke har gjort det (...) før man kommer ut i arbeidslivet der man kanskje møter på noen som man overhodet ikke kommer overens med, så må man jo kunne liksom. Man kan jo ikke bare si: ”Nei, deg vil jeg ikke ha noe med å gjøre”.”

I tillegg er de enige i at de lærer bedre gjennom samarbeid. Spesielt når lærerne setter sammen grupper på ulike måter. *”Det er jo sånn at man må lære å samarbeide med folk man ikke vil samarbeide med også.”*

4.4.5 Utfordrende

Elevene mener nivådeling i noen fag, der elevene får tilpasset opplæring etter sitt nivå, er både utfordrende og gir bedre læring. Her snakker de om å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Elevene begrunner nivådelingen slik: *”(...) fordi man lærer forskjellig (...)”*. En elev beskriver hvordan hun er blitt utfordret i bruk av ulike arbeidsmåter og muntlige aktiviteter, der hun har lært mye. Hun forteller om egne faglige utfordringer og hvordan metodene har hjulpet henne til å mestre faget bedre. *”Jeg har alltid slitt med engelsk og det har liksom vært mitt verste fag. Men nå tør jeg faktisk å gå fram og snakke engelsk foran hele klassen uten at det er noe problem.”* Når det gjelder muntlige aktiviteter trekker en annen elev fram dette for å oppleve mestring; *”Når jeg får uttrykke meg muntlig, sitter det, og da klarer jeg å huske alt.”* Elevene sier selv at de er blitt mye mer bevisst sin egen læring i ungdomsskolen, men at de må vite hvordan de lærer best og bli utfordret på dette. Samtidig må elevene forstå læringsmetodene.

4.4.6 ”Ja, vi har ei god blanding av alt sammen”

Elevenes refleksjoner om egen læring og hvilke metoder som fremmer deres læring, er en viktig tilnærming for å synliggjøre og begrunne hele hensikten for strategien for skolebasert kompetanseutvikling. Elevperspektivet er derfor et viktig bakgrunnsteppe da kollektiv læring i praksisfellesskapet og lederstrategiene skal ha et overordnet fokus og fast blikk på hvorfor skolen skal forbedre elevenes undervisning og læringsutbytte. Siden elevenes læring står i sentrum, og ikke ved siden av, gir teorigrunnlaget en begrunnelse og støtte for å løfte fram elevstemmene. Skolebasert kompetanseutvikling handler først og fremst om elevene. Vi har derfor valgt å se læringsteoriene i et elevperspektiv, selv om teorien beskriver organisasjonslæring. Vi finner støtte i Wenger sin sosiale læringsteori, som blant annet understreker at læring skjer gjennom hele livet (Wenger 2007).

Vi drøfter funn der elevene setter ord på ulike positive forsterkninger som styrker deres læring. Er det grunn til å anta at metoder for læring hos lærere, også kan fungere for elevene i klasserommet? I så fall, hvordan kan disse kobles sammen? Hvilken betydning kan denne koblingen gi for elevenes læring og læringsutbytte? Under avslutningen i siste del av oppgaven, reflekterer vi rundt disse spørsmålene, da empirien ledet tankene våre i denne retningen underveis i forskningen.

Siden funnene er sortert etter de mest sentrale begrepene i ungdomstrinnsatsingen, drøfter vi om disse har spredt seg ut til klasserommet og hvordan elevene reflekterer rundt disse. Elevene vurderer læreren som en motivasjonsfremmende faktor for deres læring. Engasjerte lærere motiverer elevene, og det merkes i klasserommet. Læreren selv som utøver av fagene anses som en positiv forsterkning og insentiv for læring (Postholm 2012). Dette er et sammenfallende trekk med drøftingen under punkt 4.3.4, der skoleleder peker på læreren som motivasjonsfaktor for elevenes læring. Det nærliggende spørsmålet er om lærerne selv er nok bevisste på hvor viktige de er for elevenes motivasjon for å lære og å oppleve god mestring i fagene. Lærerne i vår studie betrakter seg selv som en viktig støtte for elevenes læring. Når læreren kobler motivasjon til ulike undervisningsmetoder og godt læringsmiljø for læring, gjør elevene det samme. Et trygt læringsklima er motiverende fordi elevene tør å vise sine kunnskaper samtidig som de tør å feile. En av elevene støtter dette ved å si følgende: *"Jeg ser at de fleste i klassen er blitt mye mer tryggere på å stå foran klassen (...)." Elevene nevner at varierte arbeidsmåter styrker motivasjonen for egen læring. Meld.St.22 (2010-2011) viser til undersøkelser der andre elever har uttrykt det samme. "I mange undersøkelser ser vi også at elevene selv sier at de foretrekker praktiske og varierte arbeidsmåter, og at det gjør dem mer motiverte for skolearbeidet."* (Kunnskapsdepartementet 2011:15).

Elevene sier også at ved å dele kunnskap med hverandre, øker motivasjonen for å lære. De ønsker i større grad å dele på tvers av klassene, og jobbe mer i grupper. Samtidig har de en erkjennelse av at andre har noe å lære fra seg, og at dette kan komme andre til gode. Læring er derfor ikke noe som kun skjer i elevens hode, men utvikles gjennom relasjonelle forhold i en sosial kontekst (Filstad 2010). Her finner vi sammenfallende trekk mellom våre funn og teorigrunnlaget. Elevene beskriver egne læringsprosesser som aksjonslæring og bruk av metakognitive strategier, der samtaler og deling av kunnskap bidrar til økt bevissthet og forståelse hos den enkelte (Postholm 2012). Når læreren varierer

undervisningen, sier elevene at undervisningen blir mer interessant, men at variasjon må vurderes både i forhold til fagets egenart og lærerens kjennskap til elevene.

Når det gjelder tilpasset opplæring, mener elevene at tilpassing etter nivå fremmer læringen fordi elevene er ulike. En av elevene sier at hun har økt eget læringsutbytte gjennom ulike metoder, og har fått større selvtillit. Samtidig er de tydelige på at når læreren utfordrer dem, blir undervisningen mer variert og relevant. Vi finner god støtte for våre funn i Rammeverket for skolebasert kompetanseutvikling som understreker at:

”Lærerne bør ha både høye og realistiske forventninger til elevene, og det må være utfordringer og variasjon i læringsaktivitetene. Disse forventningene må være relatert til elevenes forutsetninger, men relativt sett skal alle elever oppleve høye forventninger” (Utdanningsdirektoratet 2013:14).

Elevene mener at innhold og arbeidsmåter i fagene må legge vekt på deres interesser. Her beskriver de medbestemmelse, og sier at de vil være med å planlegge valg av oppgaver i forkant for arbeid for å sikre et best mulig resultat. Underforstått sier de at når de ikke gis anledning til dette, legger de ikke inn tilstrekkelig engasjement for å sikre kvaliteten. Analysen i del 4.4.6 viser også at lærerne er enige i at elevene skal utvide sitt repertoar og bli mer selvstendige, men at refleksjon til læringsaktivitetene i etterkant styrker elevenes egne metodevalg siden de har lært å lære. Her omtaler lærerne om læring av andre orden (Postholm & Rokkones 2012). Begrunnelsen for selvregulering er ikke sammenfallende, men er heller ikke motsetningsfullt. En kombinasjon av begge innfallsvinklene vil forbedre både læringsprosessen og utbyttet, dersom man ser elevenes refleksjon om læring i sammenheng med teori om aksjonslæring. Når både *”intensjonen er å få gjort noe”* og elevene blir betraktet som *”tenkende individer”* i stand til å gjøre egne valg for å lære på en mest hensiktsmessig måte, vil dette fremme læring hos elevene (Postholm 2012).

Elevene sier at de lærer mer når undervisningen er praktisk med bruk av konkrete, men at de samtidig er usikre på hva som er praktisk undervisning. Elevene nevner ulike fag, som for eksempel naturfag, norsk og engelsk, men begrunner praktisk undervisning i gamle og utslitte lærebøker. En av elevene sier følgende: *”I naturfag lærer jeg mye av forsøkene vi gjør i hvert fall.”* Dette er ikke et uventet funn. At elevene skal være bevisste på at det handler om å finne praktiske innfallsvinkler i alle fagene, kan man ikke forvente. Likevel reflekterer de rundt muligheten for å gjøre de teoretiske fagene mer praktiske, hvor

utfordringene er å finne hensiktsmessige gode metoder. Hvorvidt de selv ønsker å være med og finne de gode ideene, er vanskelig å lese ut av materialet. Elevene understreker at praktiske aktiviteter støtter teoriforståelsen i etterkant: *"(...) og så skjønner man kanskje litt mer når man leser det teoretiske grunnlaget for hvorfor."* Læring gjennom praksis, gir altså bedre læring for elevene: *"at vi liksom kunne få et sånt der oppdrag."* Elevene har liten tro på arbeidsmåter som kun er basert på læreboka med oppgaver der de svarer på enkle spørsmål; *"sånn rett i boka"*. Oppgavene må utfordre forståelsen, og de forventer å bli utfordret av sine lærere. Her viser de at de har en forståelse av å gjøre for å lære, som har klare paralleller til situert læring i praksisfellesskap (Filstad 2010). For at læring skal skje, må den settes i gang av lærere som har en plan for undervisningen og *"vet best"*.

Elevenes framtidsperspektiv på læring i skolen overrasket oss positivt. Elevene resonnerer seg fram til at metoder som fremmer samarbeid har med deres framtid å gjøre, og at denne ferdigheten må øves på. De reflekterer om samarbeid som en verdifull og viktig ferdighet i framtidig yrke og samfunnsliv. Stortingsmeldingen (Meld.St.22 2010-2011) *"Motivasjon – Mestring – Muligheter"* sier noe om relevans for elevene i et framtidsperspektiv:

"For at elevene skal forstå hvorfor de skal bruke tiden sin på skolearbeidet, må de oppleve opplæringen som relevant og meningsfylt. Relevans kan for eksempel handle om å vise hvordan det elevene lærer på skolen, kan brukes i hverdagen, eller i framtidig utdanning, yrke eller samfunnsliv" (Kunnskapsdepartementet 2011:15).

Samarbeid oppleves som relevant, men at ferdigheten ikke kommer av seg selv. En av elevene begrunner samarbeid på følgende måte: *"Det er jo sånn at man må lære å samarbeide med folk man ikke vil samarbeide med også."* De sier også klart at de lærer bedre ved at de samarbeider, og at det fører til bedre læring. Dette viser at de ser samarbeid som meningsfylt, relatert til deres egne liv (Meld.St.22 2011). Elevenes ønske om gruppelæring, har fellestrekk med ledelse av læring i praksisfellesskap. I situert læring handler det om samhandling, interaksjon og samarbeid (Roald 2012). Elevene sier også at læreren må organisere samarbeidet ved å sette sammen grupper på en læringsfremmende måte, siden læreren vet best hvem som fungerer best i lag. Vennskap er ikke en forutsetning for å lykkes; *"alle går til vennene sine, og det er ikke sikkert at de jobber best i lag."* Elevene viser her klare forventninger til lærerne som profesjonelle ledere av læring i klassen, og at de stoler på at deres måte å gruppere elevene styrker motivasjonen og fremmer godt læringsutbytte i hele klassen. I Stortingsmelding 22 (2010-2011) vises det til

forskning som understreker at *”lærerens kompetanse er helt avgjørende for at arbeidsmåtene skal være læringsfremmende for alle”* (Kunnskapsdepartementet 2011:15).

Vi finner mange funn hos elevene som dokumenterer at sentrale læringsbegrep fra ungdomstrinnsatsingen er i bruk i klassen, selv om de er noe usikre på hva de betyr for deres læring. Dette er ikke uventede funn, da ressurslærerne underviste i hver sin klasse som elevene tilhørte. Begrepene fra læringen i praksisfellesskapet, har trolig ”smittet over” på elevene gjennom endring av læringsaktivitetene. En av elevene brukte et eksempel som støtter at lærer bruker begrepene; *”(...) sa noe om at det begynte å bli litt mer praktisk i fagene.”* Når lærere oversetter og bruker begrepene aktivt i klasserommet, sprer praksispråket seg blant elevene (Postholm 2012). Skolen utvikler et felles vokabular og bibliotek for læring som fremmer læring hos alle, både på organisasjonsnivå og hos elevene. Felles begrepsforståelse var ennå ikke utviklet hos alle, men det var heller ikke ventet med tanke på tidspunktet for hvor skolen befant seg i ungdomstrinnsatsingen.

Studiet vårt viser at når elevene gis muligheten for å reflektere rundt egen læring på et generelt grunnlag, har de klare og tydelige meninger om hvordan de ønsker å lære og hvilke arbeidsformer som fremmer læringen. Elevenes refleksjoner rundt læring er derfor verdt å lytte til og ta på alvor, da deres opplevelser av undervisningsmetodene er sentrale faktorer i grunnlagsdokumentene.

4.5 Oppsummering av forskningsspørsmålene

Problemstillinga vår *”Hvordan kan skolebasert kompetanseutvikling bidra til å fremme læring hos alle?”* har et helhetlig fokus på refleksjon rundt læring hos alle i skolen. Vi ville undersøke hvordan skoleeier, skoleleder, lærere og elever reflekterer rundt læring ut fra sitt eget ståsted. I denne sammenhengen leter vi etter hva som skal til for å fremme læring hos alle, og hvilke lederstrategier som tas i bruk. Forskningsspørsmålene er derfor formulert slik at vi på en systematisk måte kan få fram og finne mulige svar på vår problemstilling.

I vårt første forskningsspørsmål ønsker vi å få frem refleksjoner rundt kollektiv læring. De ulike nivåene viser høy grad av refleksjon av hva kollektiv læring er, og at hensikten er å fremme læring og læringsutbyttet hos elevene. Ved at læringsarena for kollektiv læring er

etablert og i bruk på alle nivå, finner vi at læringen som skjer med utgangspunkt i skolebasert kompetanseutvikling fungerer på en hensiktsmessig og læringsfremmende måte.

Kollektiv læring skjer ikke av selv og må settes i gang og følges opp av ledelsen. Vårt andre forskningsspørsmål går ut på hvilke lederstrategier som brukes for å fremme læring. Våre funn viser at ledelsen har en sentral rolle for å forbedre lærernes praksis, og forutsetter at ledelsen er aktivt til stede i utviklingsarbeidet. Viktigheten av å bygge videre på allerede etablerte strukturer og arbeidsmåter fremheves. En av suksessfaktorene som nevnes er de små praksisendringene som virker. Ledelse av skolebasert kompetanseutvikling handler om at ledelse må forgå på alle nivå og mellom nivåene. Ledelse av læring og undervisning handler om distribuert ledelse der flere tar ansvar og deltar i ledelsesaktiviteter.

Det tredje forskningsspørsmålet er hvordan endring av praksis er begrunnet i elevenes læring. Samtlige har en erkjennelse av formålet med skolebasert kompetanseutvikling. Refleksjonene viser at jo nærmere man står elevene, jo mer spesifikke og konkrete blir beskrivelsene av læringsfremmende metoder. Begrepene situert læring og aksjonslæring er aktivt i bruk. Læreren er i første rekke for å forbedre elevenes læring og læringsutbytte, og ledere må fremheve og forsterke lærerens profesjonalitet og didaktiske kompetanse. Flere av begrepene i strategidokumentet er koblet til refleksjoner om elevenes læring, noe som viser at disse begrepene er forstått og i bruk. Lærerne er viktige rollemodeller for arbeidet i klasserommet og motivasjon er betraktet som en kjerneverdi og drivkraft hos alle.

Siden elevenes læring står sentralt i skolebasert kompetanseutvikling, ønsker vi å løfte fram elevstemmene. Vårt siste forskningsspørsmål handler derfor om hvordan elevene reflekterer rundt egen læring. Elevene har gode refleksjoner og høy grad av bevissthet om egen læring og hva som fremmer deres læring, der de reflekterer rundt flere av begrepene i ungdomstrinnsatsingen. De ønsker i større grad å påvirke egen læring både i valg av metoder og arbeidsform. Elevene fremhever at å jobbe i grupper og å dele kunnskap med hverandre øker motivasjonen for å lære, samtidig som det forbedrer deres læringsutbytte. Elevene poengterer også at et trygt og godt læringsmiljø fremmer deres læring. De vurderer læreren som en viktig motivasjonsfaktor og har klare forventninger til lærere som profesjonelle ledere av læring i klassen.

KAPITTEL 5: AVSLUTNING

Vi har gjennom vår studie kommet nærmere et svar på problemstillingen: *”Hvordan kan skolebasert kompetanseutvikling bidra til å fremme læring hos alle?”* Funnene våre viser at skolebasert kompetanseutvikling er et godt middel for å fremme elevenes læring. Når det gjelder metoder for læring i praksisfellesskapene, er aksjonslæring et hensiktsmessig verktøy for kollektiv læring, hvor de små grepene gir større ringvirkninger for bedre praksis. Skoleeier bekrefter dette på en god måte når han sier: *”(...) skolebasert kompetanseutvikling er jo egentlig den eneste måten å drive kompetanse og skoleutvikling på.”*

Resultatene er på ingen måte overraskende for oss, da vi valgte å lete i den beste praksis. Forskingen i tilknytning til problemstillingen har vist at læring forutsetter at tidligere og ny kunnskap blir løftet fram, uttalt og gjort synlig. For å lede læring må ledelsen ha kunnskap om både kapitalen og kapasiteten i egen organisasjon. Noe av kompleksiteten i utviklingsarbeid handler om at læringen skal foregå på flere nivå samtidig, der lederne skal lede prosessene som både handler om å lære om egen læring samtidig som man praktiserer og endrer underveis. Utviklingsprosesser kan aldri settes på vent fordi samtidig som vi endrer vår praksis, må vi ha et fokusert blikk på elevene. Dette er utfordrende, men lettere dersom vi – som lærerne sa: *”sitter i samme båt”*.

Utvikling av kunnskap i skolen skjer gjennom profesjonelle kunnskapsmedarbeidere som sammen med kollegaer og ledelse har et klart samfunnsoppdrag; å sikre gode læringsresultater hos elevene. Her står lærerne i en unik posisjon som den viktigste innsatsfaktoren for bedring av elevenes læringsutbytte. Lagarbeid som stiller kritiske spørsmål til egen praksis og samtidig får til å endre, omforme og skape bedre innsikt gjennom den kollektive *”tankens kraft”* og utprøvinger, er på riktig spor. Det handler om å utvikle kollektiv kapasitet og endringsvilje i egen organisasjon. Vi snakker både om fellesskap, læring og reflekterende tilnærming til metoder for læring på alle nivå og mellom nivåene. Skoleleder sa til oss: *”En god lærer når tredve elever. En god lærer som veileder ti kollegaer når trehundre elever. Og det er et fantastisk regnestykke. Faktisk.”* Og det er nettopp dette skolebasert kompetanseutvikling handler om.

Vi oppdaget underveis at empirien hang sammen med teorien på en god måte, der vi gjorde noen nye oppdagelser underveis. Møtet med elevene løftet hele forskningen opp på et nytt nivå, og deres stemme ble mer og mer tydelig for oss. Ikke-intenderte funn ble del av forskningen, noe som også hjalp oss til å holde den røde tråden underveis på en bedre og mer fokusert måte. Studiet vårt viser tydelig at elevene ønsker å lære på samme måte som de profesjonelle i et praksisfelleskap. Forskjellen ligger i at elevene ønsker å dele kunnskap mens de profesjonelle ønsker å dele praksis. Tanken slår oss i avslutningen av vårt arbeid om ikke vi i større grad bør slå “to fluer sammen i et smekk” siden læringsmetoder som fungerer på lærere trolig også fungerer på elevene? Hva om vi utvider vår forståelse om begrepet læring i praksisfelleskap til også å omfatte metoder for elevenes læring? Ville ikke dette effektivisere innlæringen og styrke læringskapasiteten og kvaliteten på læringen til elevene? Disse spørsmålene har vi ikke tilstrekkelig data for å gi et fullverdig svar på, men vi håper at framtidig forskning kan undersøke disse spørsmålene nærmere i forbindelse med skolebasert kompetanseutvikling.

Så er spørsmålet; hva kunne vi gjort på en annen måte? Da vi intervjuet elevene, erfarte vi hvor godt de reflekterte sammen. Samspillet dem imellom fikk fram mange nyanser og utfyllinger underveis. I ettertid ser vi at vi kunne valgt gruppeintervju av lærerne som metode. Dette for å framheve dynamikken og samspillet som oppstår når flere snakker sammen. Vi kunne også utvidet elevgruppene og gitt dem større plass i forskningen da vi erfarte at de hadde mye kunnskap å tilføre oss.

Vi føler nå at vi har gjort et riktig valg og at forskningen vil være til hjelp for oss i vårt arbeid. Det vi har lært, er hvor viktig det er å lære av god praksis. Selv om metodene andre gjør ikke kan tas i bruk som rene “oppskrifter”, er deres erfaringer og ikke minst om hva som virker, svært nyttige for oss i vårt videre arbeid med satsningen. Her har vi lært hvor viktig det er å tenke stort, men gjøre smått! Vi har gjennom forskningen lært at det er utfordrende å forske samtidig som vi står i jobben, men dette veier opp for de gode læringsprosessene vi selv har hatt gjennom hele studiet.

Som avslutning og punktum i oppgaven, bærer vi med oss ordene fra skoleeier som inneholder essensen for arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling: *”Vi skal ikke forandre verden, vi skal forandre en liten del av verden hver gang vi forandrer”*.

LITTERATURLISTE

Aas, Marit (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Buch-Hansen, Hubert og Nielsen, Peter (2005). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Emstad, Anne Berit (2012). Ekstern skolevurdering som verktøy for organisasjonslæring. I: Postholm, May Britt (red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Engvik, Gunnar (2012). Instructional leadership. I: Postholm, May Britt (red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Ertsås, Turid I. og Irgens, Eirik J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. I: Postholm, May Britt (red.) *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Filstad, Cathrine (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fuglestad, Otto Laurits og Vedøy, Gunn (2006). Der energien strøymmer. Søkelys på relasjoner og læringsmiljø. I: Møller, Jorunn og Fuglestad, Otto Laurits (red.) *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fullan, Michael (2014). *All Systems Go – The Change Imperative for Whole System Reform*. Corwin Press. Oversatt av Silje Sandengen (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.

Halvorsen, Kjell Atle (2012). Distribuert ledelse. I: Postholm, May Britt (red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Hargreaves, Andy og Fullan, Michael (2012). *Professional capital. Transforming Teaching in Every School*. New York/Toronto: Teachers College Press.

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

Irgens, Eirik J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I: Postholm, May Britt (red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Jacobsen, Dag Ingvar (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kleven, Thor Arnfinn (2011). *Forskning og forskningsresultater. I: Kleven, Thor Arnfinn (red.) Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering. 2. utgave.* Oslo: Unipub.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Meld. St. 22 (2010-2011) Melding til Stortinget. Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2012). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Myhre, Hege (2009). *Ledelse av skoler i utvikling – hva kan et sosialkonstruktivistisk perspektiv tilføre? I: Andreassen, Roy Asle, Irgens, Eirik J. og Skaalvik, Einar M. (red.) Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. 2. utgave.* Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, May Britt (2012). *Innledning: Tekster i kontekst. I: Postholm, May Britt (red.) Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Postholm, May Britt og Rokkones, Klara (2012). *Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I: Postholm, May Britt (red.) Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Postholm, May Britt, Dahl, Thomas, Engvik, Gunnar, Fjørtoft, Henning, Irgens, Eirik J., Sandvik, Lise V. og Wæge, Kjersti (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013.* Trondheim: NTNU.

Roald, Knut (2012). *Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I: Sivesind, Kirsten, Langfeldt, Gjert og Skedsmo, Guri (red.) Utdanningsledelse.* Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Roald, Knut (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap.* Bergen: Fagbokforlaget.

Skandsen, Tore, Wærness, Jarl Inge og Lindvig, Yngve (2011). *Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Skrøvset, Siw og Stjernstrøm, Else (2006). *Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: praksisfellesskap og delkulturer. I: Møller, Jorunn og Fuglestad, Otto Laurits (red.) Ledelse i anerkjente skoler.* Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2013). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling. Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2013). Vedlegg 6: Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring. I: *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling. Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice. Learning. Meaning and Identity*. Cambridge University Press. Oversatt av Bjørn Nake (2004). København.

Wenger, Etienne (2007). Social læringsteori – aktuelle temaer og utfordringer. I: Illeris, Knud (red.) *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

INNHOLDSLISTE FOR VEDLEGG

- Vedlegg 1: Intervjuguide – skoleeier
- Vedlegg 2: Intervjuguide – skoleleder
- Vedlegg 3: Intervjuguide – lærere
- Vedlegg 4: Intervjuguide – elever
- Vedlegg 5: Brev til rektor ved Soltinden skole
- Vedlegg 6: Samtykkeerklæring – elever
- Vedlegg 7: Tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE – SKOLEEIER

Bakgrunn og gjennomføring:

Intervjuet blir gjennomført av oss, Berit Anthonsen og Anita Richardsen, som er studenter ved Universitetet i Tromsø. Intervjuet vil ta ca. 20-30 minutter. Alt du sier blir tatt opp på bånd og vil i ettertid bli slettet. Det vi velger å bruke i oppgaven vår, blir anonymisert, og vil ikke være mulig å spore tilbake til deg.

Under intervjuet vil en av oss notere. Dette gjør vi for å kunne stille tilleggsspørsmål underveis. Vi ber deg reflektere og svare ut fra eget ståsted i egen kommune og med utgangspunkt i perioden fra skolestart fra høsten 2012 og frem til nå (periode med pilot SKU, samt oppstart pulje 1 SKU).

Tema for masteroppgaven vår er kollektiv læring og lederstrategier som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling.

Problemstilling: ”Hvordan kan skolebasert kompetanseutvikling (SKU) bidra til å fremme læring hos alle?”

Vi takker så mye for at du har sagt deg villig til å stille opp og snakke med oss!

Tusen takk for hjelpa!

Spørsmål til intervjuet:

- 1. På hvilken måte har SKU hatt betydning for endring av praksis i skolene?**
- 2. Hvordan kan skoleeier sikre læring i skolene?**
- 3. På hvilken måte sikrer nasjonale myndigheter gode prosesser for læring?**

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE – SKOLELEDER

Bakgrunn og gjennomføring:

Intervjuet blir gjennomført av oss, Berit Anthonsen og Anita Richardsen, som er studenter ved Universitetet i Tromsø. Intervjuet vil ta ca. 20-30 minutter. Alt du sier blir tatt opp på bånd og vil i ettertid bli slettet. Det vi velger å bruke i oppgaven vår, blir anonymisert, og vil ikke være mulig å spore tilbake til deg.

Under intervjuet vil en av oss notere. Dette gjør vi for å kunne stille tilleggsspørsmål underveis. Vi ber deg reflektere og svare ut fra eget ståsted på egen skole og med utgangspunkt i perioden fra skolestart fra høsten 2012 og frem til nå (periode med pilot SKU, samt oppstart pulje 1 SKU).

Tema for masteroppgaven vår er kollektiv læring og lederstrategier som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling.

Problemstilling: ”Hvordan kan skolebasert kompetanseutvikling (SKU) bidra til å fremme læring hos alle?”

Vi takker så mye for at du har sagt deg villig til å stille opp og snakke med oss!
Tusen takk for hjelpa!

Spørsmål til intervjuet:

- 1. På hvilken måte har SKU hatt betydning for endring av praksis hos lærere?**
- 2. Hvordan kan skoleleder sikre læring hos lærere og elever?**
- 3. På hvilken måte sikrer skoleeier gode prosesser for læring?**

Vedlegg 3

INTERVJUGUIDE – LÆRERE

Bakgrunn og gjennomføring:

Intervjuet blir gjennomført av oss, Berit Anthonsen og Anita Richardsen, som er studenter ved Universitetet i Tromsø. Intervjuet vil ta ca. 20-30 minutter. Alt du sier blir tatt opp på bånd og vil i ettertid bli slettet. Det vi velger å bruke i oppgaven vår, blir anonymisert, og vil ikke være mulig å spore tilbake til deg.

Under intervjuet vil en av oss notere. Dette gjør vi for å kunne stille tilleggsspørsmål underveis. Vi ber deg reflektere og svare ut fra eget ståsted på egen skole og med utgangspunkt i perioden fra skolestart fra høsten 2012 og frem til nå (periode med pilot SKU, samt oppstart pulje 1 SKU).

Tema for masteroppgaven vår er kollektiv læring og lederstrategier som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling.

Problemstilling: ”Hvordan kan skolebasert kompetanseutvikling (SKU) bidra til å fremme læring hos alle?”

Vi takker så mye for at du har sagt deg villig til å stille opp og snakke med oss!

Tusen takk for hjelpa!

Spørsmål til intervjuet:

- 1. På hvilken måte har SKU hatt betydning for endring av praksis i klasserommet?**
- 2. Hvordan kan lærere sikre læring hos elever?**
- 3. På hvilken måte sikrer skoleledelsen gode prosesser for læring?**

Vedlegg 4

INTERVJUGUIDE – ELEVER

Bakgrunn og gjennomføring:

Gruppeintervjuet blir gjennomført av oss, Berit og Anita, som er studenter ved Universitetet i Tromsø. Vi har tenkt å bruke 20-30 minutter på hele intervjuet. Alt dere sier blir tatt opp på bånd og vil i ettertid bli slettet. Det vi velger å bruke i oppgaven vår, blir anonymisert, og vil ikke være mulig å spore tilbake til noen av dere.

Under intervjuet vil en av oss notere. Dette gjør vi for å kunne stille tilleggsspørsmål underveis. Vi ber dere tenke gjennom og svare ut fra undervisningen i egen klasse.

Vi takker så mye for at dere har sagt dere villige til å stille opp og snakke med oss!

Tusen takk for hjelpa!

Før vi starter intervjuet, ønsker vi at dere forteller litt om klassen dere går i. Dere bestemmer sjøl hva dere vil legge vekt på.

Spørsmål til intervjuet:

- 1. Har det vært noen merkbare endringer i undervisningen på ungdomstrinnet?
På hvilken måte?**
- 2. Hvordan lærer dere best?**
- 3. Hva gjør lærerne for at dere skal lykkes med å lære?**

Vedlegg 5

BREV TIL REKTOR VED SOLTINDEN SKOLE

Viser til telefonsamtale og mailveksling, der du har stilt Soltinden skole til disposisjon for datainnsamling til vår forskningsstudie og masterarbeid. I dette brevet vil vi redegjøre for prosjektet vårt, samt forarbeid før datainnsamling.

Vi er to studenter som ønsker å gjøre et forskningsarbeid der vi skal se på hvordan skolebasert kompetanseutvikling kan bidra til å fremme læring på alle nivå i skolen (skoleeier – skoleleder – lærere – elever). I den forbindelse vil vi gjennomføre et intervju med deg som rektor ved skolen, to individuelle intervjuer med to lærere (kontaktlærere 9. trinn og 10. trinn / utviklingsgruppa), samt to gruppeintervjuer med elever ved 9. trinn og 10. trinn på skolen. Begrunnelsen for hvorfor vi har valgt Soltinden skole, er fordi skolen har deltatt i piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet skoleåret 2012/2013. Det som kommer frem i intervjuene vil vi bruke i vår masteroppgave som skal leveres våren 2014 til Universitetet i Tromsø. Informasjonen som fremkommer vil selvfølgelig bli anonymisert og vil ikke kunne spores tilbake til noen deltakere. Det er frivillig å delta i denne studien.

Før gjennomføring av gruppeintervjuene med elevene, må vi få innhentet samtykke fra foresatte. Vi håper kontaktlærerne kan være behjelpelige med dette.

Studiet er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vår problemstilling er:

«Hvordan kan skolebasert kompetanseutvikling bidra til å fremme læring hos alle?»

Forarbeid før gruppeintervju med elever:

Vi ønsker å gjennomføre to gruppeintervjuer à 5 elever på 9. trinn og 10. trinn. Vi ber om at skolen velger ut disse elevene og spør om de kan tenke seg å stille til intervju. Vi trenger også hjelp til utsendelse av brev til foresatte med samtykkeerklæring og innsamling av

samtykkeerklæring før gruppeintervjuet. Samtykkeerklæringene kan oppbevares på Soltinden skole til vi mottar dem på intervjudagen.

Her er kriteriene for utvelgelse av elever på 9. trinn og 10. trinn:

- a) Eleven har gått på Soltinden skole fra og med skoleåret 2012/2013
- b) Eleven har forutsetning (personlige ressurser) til å kunne gjennomføre et intervju
- c) Eleven har fått samtykke fra foresatte om å delta
- d) Eleven stiller frivillig opp til intervju

Vi takker på forhånd for all hjelp i innsamlingen av data til vår forskningsstudie. Dersom det er ønskelig, kan vi legge frem funn fra vår studie etter avtale på et senere tidspunkt.

Med vennlig hilsen

Berit Anthonsen og Anita Richardsen

Masterstudenter ved UiT – Norges arktiske universitet

Vedlegg 6

SAMTYKKEERKLÆRING – ELVER

Til foresatte ved Soltinden skole

Informasjon med samtykkeerklæring for intervju – 9. trinn og 10. trinn

Vi er to studenter som ønsker å gjøre et forskningsarbeid der vi skal se på hvordan skolebasert kompetanseutvikling kan bidra til å sikre læring på alle nivå i skolen. I den forbindelse vil vi gjennomføre to gruppeintervjuer med elever ved 9. trinn og 10. trinn på Soltinden skole. Begrunnelsen for hvorfor vi har valgt Soltinden skole, er fordi skolen har deltatt i piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet skoleåret 2012/2013. Det som kommer frem i intervjuene vil vi bruke i vår masteroppgave som skal leveres våren 2014 til Universitetet i Tromsø. Informasjonen som fremkommer vil bli anonymisert og vil ikke kunne spores tilbake til noen enkeltelever. Det er frivillig å delta i denne studien, og vi trenger deres samtykke for å kunne gjennomføre intervjuet med deres barn. Dersom dere samtykker til intervju, fyller dere ut samtykkeerklæringen nederst på arket og leverer denne til skolen. Vår problemstilling er: «Hvordan kan skolebasert kompetanseutvikling bidra til å fremme læring hos alle?»

Studiet er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Berit Anthonsen og Anita Richardsen

Masterstudenter ved UiT – Norges arktiske universitet

Samtykkeerklæring

Jeg/vi samtykker at vårt barn (navn)

kan delta i gruppeintervju og at dette kan brukes i forskningsarbeidet. Vi forutsetter at opplysningene som mitt barn gir under intervjuet blir anonymisert og vil bli slettet etter bruk. Vi er innforstått med at det vil bli gjort lydopptak under intervjuet.

Dato og underskrift foresatte

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Lars Åge Rotvold
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

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

Vår dato: 29.11.2013

Vår ref: 36400 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.11.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36400</i>	<i>Læringsledelse som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling. Hvordan kan skolebasert kompetanseutvikling bidra til å sikre læring på alle nivå i skolen?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Lars Åge Rotvold</i>
<i>Student</i>	<i>Anita Richardsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 3 1. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

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

Audlingskontor / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7891 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjone.suava@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. redmaa@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36400

Ifølge prosjektmeldingen skal det gis muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet til rektor, lærere, elever og foresatte. Personvernombudet finner informasjonsskrivene tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Det innhentes skriftlig samtykke fra foresatte til elevene. Rektor, lærere og elever samtykker aktivt ved å delta i intervjuer.

Prosjektet skal avsluttes 30.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes.

Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

STATUS FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER ma 30.06.2014 09:28

Vi viser til meldeskjema og personvernombudets tilrådning av prosjektet.

Ifølge våre opplysninger skal ditt forskningsprosjekt nå være avsluttet.

Vi ber om at du gir oss tilbakemelding på hvorvidt datamaterialet er anonymisert via vårt statusskjema.

Dersom data ikke er anonymisert og det fortsatt er behov for oppbevaring av personopplysninger, må det gis en redegjørelse for hvorfor data ikke kan anonymiseres på nåværende tidspunkt.

Vennligst svar via følgende link:

<https://pvo.nsd.no/statusrapport/statusrapport?sid=r9W8FeZx3n5J4YiXc27G>

Frist for tilbakemelding er 4 uker.

Har du spørsmål, ring 55 58 81 80.

Vennlig hilsen,
Personvernombudet for forskning,
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

to 18.09.2014 11:05

Vi viser til statusmelding mottatt 01.08.2014.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 20.12.2014.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,

Marie Strand Schildmann - Tlf: 55 58 31 52

Epost: marie.schildmann@nsd.uib.no

Personvernombudet for forskning,

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80