



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Kan kompetanseutvikling serveres på fat?

Om hvordan skoleledelsen kan legge til rette for utviklingsprosesser som oppleves matnyttige.

—
Siri Berg-Sletteng, Linda Elisabeth Hansen og Ann-Sissel Westgård

PED-3902. Masteroppgave i utdanningsledelse. Mai 2018.



Om hvordan skoleledelsen kan legge til for utviklingsprosesser som oppleves som matnyttige

Sammendrag

Oppgavens tittel «Kan kompetanseutvikling serveres på fat?» tar utgangspunkt i begrepet «matnyttig» som vi hører lærere bruke i sin omtale av utviklingstiden, og deretter *hvordan skoleledelsen kan legge til rette for utviklingsprosesser som oppleves relevant for profesjonsutvikling*. Vår forskerinteresse er knyttet opp til arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling på skoler der vi selv er ledere.

Studien er et aksjonsforskningsprosjekt som tar utgangspunkt i vår undring over hva lærere legger i begrepet «matnyttig». Vi hadde en forforståelse at de ønsket tips og ideer, og gjerne i form av ferdige undervisningsopplegg. Forskingen viste imidlertid at våre lærere hadde en mye mer nyansert og utvidet forståelse. For dem var det matnyttig når det førte til læring og utvikling for dem selv, for det kollektive på skolen og når det hadde overføringsverdi til klasserommet. Våre funn står i kontrast til rapporten fra Ungdomstrinn i Utvikling (Postholm, Normann, Dehlin, Engvik, & Irgens, 2017), der det hevdes at lærere i all hovedsak er opptatt av å få tilført metoder og verktøy som «matnyttig leveranse». Gjennom intervju i etterkant av en utviklingstid på de tre skolene ble lærere bedt å vurdere møtets «matnyttighet», og sammen med vår logg utgjør dette empirien i vår studie. I drøftingen ser vi på hva som kan ha vært med på å skape lærernes nyanserte og utvidede syn på skolebasert kompetanseutvikling. Vi ser også på ulike faktorer som kan være med på å påvirke utviklingsprosesser, og hvordan vi som skoleledere kan legge til rette for at arbeid skal oppleves nyttig og relevant for lærerne.

Forutsetningen for Skolebasert kompetanseutvikling er engasjerte lærere og skoleledere som sammen skaper en kultur for læring.

Forord

En 4-årig studiereise går mot slutten. En reise som startet med at Rektorutdanningen åpnet øynene våre for et spennende fagfelt. Plutselig så vi et hav av muligheter, i stedet for utfordringer. Målet endret seg, og en erfaringsbasert master i utdanningsledelse ble et naturlig valg.

Fire år med studier ved siden av jobb har krevd mye av oss, men kanskje like mye av våre nærmeste. Våre barn har til tider hatt «fraværende» mammaer som egentlig burde prioritert dem. Takk for at dere har vært så tålmodige; Viggo (1 år), Anna (7 år), Jakob (9 år), Emely (16 år), Elise (russ) og Eivind (23 år). For en gjeng med barn vi har! Dere er gull.

Bestemor på Senja fortjener også en stor takk for at hun har kommet ilende når vi har hatt behov for skivedager og -helger. Småbarnsmoren blant oss kan ikke få takket deg nok! Uten deg hadde nok den dårlige samvittigheten vært dobbelt så stor.

Størst takk fortjener våre bedre halvdel. Uten at dere har gitt oss tid, rom og haugevis med støtte i arbeidet så hadde dette aldri gått. Tusen takk til Øystein, Hjalmar og Claus. Vi spanderer en helaften!

Vi retter også en stor takk til våre fantastiske medarbeidere på de tre skolene. Deres bidrag danner ryggraden i oppgaven, og deres støtte underveis har vært verdifull.

Til slutt må vi takke våre fantastiske veiledere Åse og Else. Dere har hjulpet oss å finne veien når vi har vært ute av kurs, dere har samlet oss når vi har vært uenig og hele veien gitt oss verdifulle faglige innspill. Uten dere hadde vi aldri kommet i mål.

Masterskrivingen har vært en reise med både oppturer og nedturer. Det har vært utrolig lærerikt og ny teori har hele veien gitt oss nye perspektiver i jobben som skoleledere. Dette har vært «matnyttig» for oss! Samtidig har det vært både slitsomt og arbeidskrevende. Hele veien har vi likevel følt oss heldige som har hatt hverandre. Gjennom timelange diskusjoner og refleksjoner har vi både vært enige og uenige, men likevel kommet ut av disse styrket og med ny forståelse. Vi

har delt gleder og utfordringer tilknyttet jobben som skoleledere, noe som har gitt oss verdifull støtte og veiledning i hverdagen. Ikke minst så har samarbeidet ført til utrolig mye latter og glede. Uten hverandre hadde det definitivt ikke vært så GØY å skrive master. En ting er imidlertid sikkert; denne oppgaven ble ikke servert til oss på fat, men du verden så spennende det har vært å fylle fatet.

Masteroppgaven er nå ferdig og klar til å «serveres». Vel bekomme!

Kvaløya, mai 2018

Siri

Linda

Ann-Sissel

Innhold

Sammendrag.....	i
Forord.....	ii
Innhold	iv
1. Innledning.....	1
1.1. Begrunnelse for valg av tema.....	1
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3. Oppbygging og avgrensing	5
2. Teori.....	6
2.1. Lærernes læring	6
2.2. Profesjonsutvikling	10
2.3. Skolebasert kompetanseutvikling	12
2.4. Individuell og kollektiv læring.....	15
2.5. Fra individuell til organisatorisk læring	16
2.6. Leders rolle i utviklingsarbeid	18
2.7. Lærende møter	22
3. Metodiske valg og forskningsdesign	25
3.1. Vitenskapsteoretisk ståsted og forskerblikk.....	25
3.1.1. Kvalitativ tilnærming	26
3.2. Design og metodiske valg	28
3.2.1. Aksjonsforskning.....	29
3.2.2. Intervju i Microsoft forms	30
3.2.3. Logg.....	31
3.3. Forskningsetiske betraktninger	32
3.4. Validitet og reliabilitet	34
3.5. Forskningsprosessen	35
4. Analyse og drøfting	38
4.1. Innhold	39
4.2. Individuell læring	42
4.3. Kollektiv læring.....	48
4.4. Overføringsverdi.....	51
4.5. Skolelederrollen.....	53
4.6. Oppsummering av drøfting.....	59
5 Avsluttende refleksjoner	62
Litteraturliste.....	65
Innholdsliste for vedlegg.....	68

1. Innledning

1.1. Begrunnelse for valg av tema

Temaet i vår masteroppgave er skolebasert kompetanseutvikling og hvordan vi som skoleledere kan legge til rette for læring som gir mening for lærerne i et profesjonelt fellesskap. Utgangspunktet for temaet, var nysgjerrighet knyttet til begrepet matnyttig. I skolehverdagen hører vi ofte at det sies: «*dette var matnyttig*» eller «*vi ønsker utviklingstid som er matnyttig for oss*». Hva var det de egentlig opplevde som «matnyttig»? Vi hadde en forståelse om at de ønsket ferdige undervisningsopplegg som kunne tas direkte i bruk i klasserommet og at vi burde legge bedre til rette for dette i utviklingstiden. Vi undret oss også over om lærerne var bevisste på hvordan de brukte begrepet. Etter at vi først ble oppmerksom på begrepet «matnyttig» så hørte vi det ofte i bruk. Det var ikke lengre bare et begrep som vi hørte i korridorene, men et begrep som dukket opp i skoleutviklingstiden på egne skoler og i kurs/møter om skolebasert kompetanseutvikling.

Rapporten fra Ungdomstrinn i utvikling (Postholm, Normann, Dehlin, Engvik, & Irgens, 2017, s. 192) trekker frem samme begrep når de beskriver «Kunnskap som matnyttig leveranse» i eget avsnitt. Her hevdes det at “*Matnyttig*” er et begrep som går igjen når lærerne skal beskrive sitt behov for verktøy og at de har forventninger til at det matnyttige er noe som kan brukes med én gang. Paradoksalt nok har de likevel liten tro på at foredrag alene vil føre til endret praksis. Vi vil i vår studie belyse hva våre lærere legger i begrepet «matnyttig» knyttet til utviklingstiden. Samtidig vil vi se på hvilken måte skolelederen kan legge til rette for utviklingstid som oppleves som relevant og nyttig.

Dagens kunnskapssamfunn stiller lærerne ovenfor andre utfordringer enn de tidligere har vært vant til. Store deler av befolkningen har i dag relativt god allmennkunnskap, og både elever og foreldre har mye større tilgang på supplerende og alternativ kunnskap enn det lærerne har (Mausethagen, 2015). Lærerprofesjonen er i stadig endring, og behovet for å tilegne seg ny kunnskap,

nye arbeidsmetoder, samt endre sin praksis på grunnlag av ny forskning blir mer og mer viktig. Som skoleledere i barneskolen har vi et ønske om å lede organisasjoner som er utviklingsorienterte og med medarbeidere som tar aktivt del i utviklingsarbeid i et profesjonsfellesskap. Vi ønsker et fremtidsrettet fokus, og for å kunne oppnå det er vi avhengig av å ha alle med. I læreplanens overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19) kommer det tydelig frem: «*Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.*»

Den hektiske hverdagen innhenter oss skoleledere altfor ofte. Å lede en skole rent administrativt handler om drift, noe som både er tidkrevende og har mange aspekter. Gjennom god struktur, gode systemer og god ledelse kan likevel mye driftsoppgaver gå av seg selv. Vi opplever det som mer utfordrende, og mindre håndgripelig, å skulle lede utviklingsarbeid som både bidrar til læring individuelt og kollektivt, og som fører til utvikling og endring av praksis. Planlegging og ledelse av utviklingsarbeid for profesjonsutdannede lærere, som i utgangspunktet mener har for dårlig tid til å drifte egen undervisning og administrere egen klasse, er en kunst. Deler av deres arbeidstid er bundet til utviklingsarbeid, og de har behov for at utviklingstiden forvaltes fornuftig.

I løpet av de siste årene har vi alle tre tatt rektorutdanningen. Vi er godt på vei i vår master og har lært mye på veien. Vi har fått en teoretisk forankring og mange nyttige verktøy som vi kan bruke i vår praksis. Så da ligger vel alt til rette for at vi skal kunne lykkes med utviklingsarbeidet på egen enhet? Prosessen med masterskriving har videre ført til at vi har undret oss over hvilken opplevelse lærere har av denne tiden, og om den oppleves «matnyttig». Alle er ulike og har ulik kompetanse, og en kan tenke at opplevelsen av relevans og nytteverdi er ulik. Vi stiller oss også spørsmål om vi som skoleledere klarer å legge til rette for «matnyttig» utviklingstid. I oppgaven vil vi reflektere over egen rolle i arbeidet og på hvilken måte vi kan være med på å legge til rette for gode utviklingsprosesser. Skolebasert kompetanseutvikling er en sentral del av våre ansvarsområder. Vårt mål er at lærerne og ledelse skal utvikle seg sammen, i samme retning og til elevens beste. For oss er det viktig å lykkes i arbeidet.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Masteroppgaven vår er en studie i egne organisasjoner der vi gjennom høsten 2017 har jobbet med skolebasert kompetanseutvikling i fellestiden. Skolene har et noenlunde likt utgangspunkt med hensyn til størrelse og sosiodemografiske forhold. Utviklingsarbeidet ledes av utviklingsgrupper som består av rektor, fagleder, SFO-leder og en gruppe lærere. Studien retter fokus mot lærergruppen. Vi vil altså se på lærernes læring, både individuelt og kollektivt, og hvordan vi som ledere kan legge til rette for gode utviklingsprosesser.

Med bakgrunn i dette ble vår problemstilling:

Hvordan kan vi som skoleledere legge til rette for utviklingsprosesser som oppleves som relevant for lærernes profesjonsutvikling?

Vår aksjonsforskning startet med en førundersøkelse i våre kollegier, der vi på samme dag og på samme tid, ba lærerne redegjøre for hva de la i begrepet «matnyttig». Vår oppfatning var at lærerne, når de etterlyste det «matnyttige», var ute etter en «oppskrift» eller et undervisningsopplegg de kunne ta direkte med seg og bruke i klasserommet. Lærerne fikk derfor følgende spørsmål av oss:

«Når dere tenker på utviklingsarbeid i skolen så er det flere som etterlyser at den skal være matnyttig. Hva legger du i begrepet matnyttig? Hvorfor?»

Lærerne svarte på post-it-lapper i løpet av 5 minutter. Vår analyse av svarene viste imidlertid at våre antagelser ikke stemte! Lærerne hadde en bredere forståelse av begrepet enn vi trodde. De mente at utviklingstiden var matnyttig når den skapte utvikling og læring hos dem selv, eller hvis den førte til kollektiv læring og felles forståelse i kollegiet. I tillegg hadde de med elevperspektivet og tenkte utviklingsarbeid som matnyttig for sitt arbeid i klasserommet og for elevene. De var med andre ord ikke så opptatt av ferdige oppskrifter.

Denne førundersøkelsen gjorde at vi i det videre arbeidet valgte å forske mer på hvordan lærerne opplevde kvaliteten og relevansen på utviklingstiden. På

grunnlag av svarene utviklet vi to forskningsspørsmål i tillegg til vår hovedproblemstilling.

- ***Hva karakteriserer prosesser som oppleves relevant for lærernes læring og utvikling?***
- ***Hvilket innhold oppleves som relevant?***

I den videre aksjonsforskningen har vi intervjuet lærere i etterkant av utviklingstiden om dere opplevelse av den, og om de opplevde den som «matnyttig» og meningsfull. Vi har hatt en åpen prosess og lærernes tilbakemeldinger har dannet det viktigste grunnlaget i denne studien.

1.3. Oppbygging og avgrensing

Oppgaven vår er delt inn i fem hovedkapitler. I innledningen ser vi på bakgrunnen for vårt valg av tema og veien mot vår problemstilling og forskningsspørsmål. I det påfølgende kapittelet vil aktuell teori bli presentert. Teorien har som hensikt å gi bakgrunnskunnskap for vårt tema, samtidig som den vil være sentral i drøftingen av resultatene. Det er mye teori som omhandler skoleledelse og utviklingsarbeid, og det har vært en utfordring å gjøre et hensiktsmessig utvalg. Kapittel tre tar for seg valg av metode og forskningsdesign. Her innleder vi ved å forankre vår oppgave vitenskapsteoretisk, noe som legger grunnlaget for våre metodiske valg. I denne delen har vi gjort etiske betraktninger knyttet til vår forskerrolle i egne enheter. I tillegg belyser vi bruken av halvstrukturerte intervju og logg som vi har benyttet som metoder i vår forskning. I kapittel fire blir empiriske funn fra aksjonsforskningen presentert i ulike kategorier, og fortløpende analysert og drøftet opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Vi gjøre ikke en komparativ analyse, men ser resultatene under ett. Vårt femte kapittel har vi valgt å kalle «Avsluttende refleksjoner» der vi ser på hva vårt forskningsarbeid har gitt oss av læring og nye perspektiver, og hvordan dette kan være med på å påvirke egen praksis.

2. Teori

Som forskere må vi være klar over hvordan forskning og forskningsteori påvirker eget ståsted. Den teorien som forskeren er opptatt av representerer et paradigme som studien også blir preget av (Nilssen, 2014). På bakgrunn av teoriene settes vi i stand til å tolke datamaterialet ut over de faktiske beskrivelsene som er kommet fram. Teorien fører til at vi ser studien i et perspektiv som gir næring til tanken og refleksjonen (ibid.). Samtidig må en være klar over at praksis er mer kompleks enn en teori om praksis (Irgens, 2007).

I følgende kapittel har vi valgt ut teori som er knyttet til problemstillingen og de forskningsfunn vi velger å drøfte. Den omhandler vårt læringssyn og hvilke faktorer som påvirker lærernes profesjonelle læring, samt hva som kan være med på å påvirke læringsprosesser på skolen. Vi vil også gjøre rede for individuell og kollektive læringsprosesser innad i organisasjonen, og hvordan en utviklingsprosess kan gå fra individuell til organisatorisk læring. Videre vil vi se på hva som ligger i begrepet skolebasert kompetanseutvikling og skolelederens rolle i utviklingsarbeid. Avslutningsvis i kapitlet ser vi på hvordan en kan legge til rette for lærende møter i skolen.

2.1. Lærernes læring

Skolebasert kompetanseutvikling er tillagt stor vekt i norsk skole de siste årene. Skolen må følge en samfunnsutvikling i stadig endring, og utvikle seg i takt med denne. Læreren er en sentral aktør i arbeidet, og kan aldri velge bort egen læring og utvikling i sitt virke. Grøterud og Nilsen (2008) beskriver kompleksiteten i skolehverdagen, både for ledelse og lærere.

«Skolen har læring som sin primære oppgave. Hvis elevene ikke lærer noe, mister skolen sin berettigelse. Hvis lærerne ikke lærer noe, ville fundamentet for en skole i utvikling bli borte. At lærerne lærer av sine erfaringer, tas som selvsagt. Obligatorisk etterutdanning er innført og kan stå for en del av lærernes læring. Lærernes behov for fornyelse synes rimelig. Det er vanskelig å tenke seg at lærerne hele tiden skal «lære bort» og legge til rette for elevenes læring, uten at det samtidig legges opp til utvikling av nye kunnskaper» (Grøterud & Nilsen, 2008, s. 154).

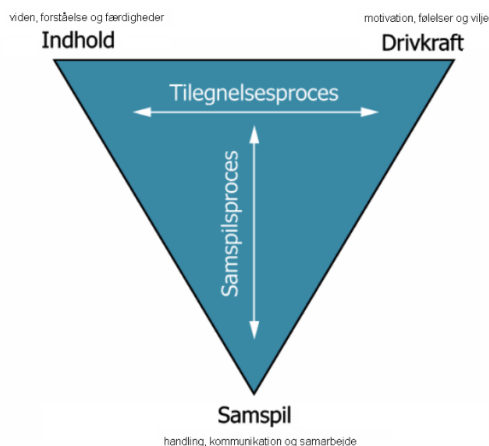
Læring kan forstås som prosesser hvor mennesker tilegner seg kunnskap, erfaring, vaner, reaksjoner og konsekvenser som de anvender i fremtidige situasjoner. Et sosiokulturelt læringsyn bygger på forståelsen om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis og har sin opprinnelse fra Lev Vygotskij¹. Det forutsetter at lærere har en indre dialog der tidligere erfaringer, taus kunnskap og ny læring fører til en utvidet forståelse. Lærernes kunnskaper støttes og utvikles ved hjelp av mer kompetente andre. I denne sammenhengen kan kollegaer på egen skole, eksterne lærere eller andre ressurspersoner utgjøre de kompetente andre. For å skape utvikling i skolen er det viktig at lærerne opprettholder eller utvikler sin kunnskap. Det innebærer en kontinuerlig prosess både når det gjelder læring og utvikling. Lærerne må være forskende i den jobben de skal gjøre, uten at de dermed må ha kompetanse som forskere. I praksis innebærer det at lærerne skal utvikle sin kompetanse på det området som berører deres yrke og stilling som lærer (Postholm & Rokkones, 2012). Den viktigste delen i lærernes læring er likevel det de tar med seg og tar i bruk i møte med elevene. Det er da en kan se utvikling i praksis.

Illeris (2013) definerer læring som:

«Alle prosesser der fører til varig kapasitetsændring- det være seg kropslig, erkendelsesmessig, ferdighetsmessig, følelsesmessig holdningsmessig eller social karakter- som ikke utelukkende dreiser seg om biologisk modning eller aldring.» (Illeris, 2013, s.74)

Hans syn på læring trekker inn læring på alle områder som ikke har med alder og modning å gjøre, og hevder det er vanskelig å skille læring fra hverandre. Det handler mer om de ulike synsvinklene en forstår læring utfra. Når voksne lærer så vil hele deres register av psykiske og kapasitetsmessige ferdigheter være involvert i de utviklings- og omstillingsprosesser som til stadighet finner sted. (ibid)

¹ (Digitale ferdigheter, 2018)



«Læringens prosesser og dimensjoner» (Illeris, 2013, s.77)

Illeris modell (2013) viser ulike faktorer som inngår i en læringsprosess. Siden vi i vår studie ønsker å forske på hvordan ledelsen kan legge til rette for læring som oppleves som relevant og meningsfull for lærere, vil modellen kunne illustrere ulike dimensjoner som er med på å påvirke læringsprosessen:

1. *Innholdet* i det som skal læres består av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og kompetanse. Dimensjonen kan også beskrives som kognitiv eller fornuftsmessig.
2. *Drivkraft* eller det psykodynamiske hjørnet omfatter mental energi som må mobiliseres for at læring skal skje. Mental energi omfatter blant annet motivasjon, følelser og vilje.
3. *Samspill* omfatter læring som skjer i sosiale og samfunnsmessige omgivelser.

(Illeris, 2013, s. 41-43).

Modellen illustrerer en læringstrekant der en horisontalt ser på læring som en tilegnelsesprosess, der individet skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter eller holdninger. Læringsprosessen blir preget av innholdet læringen har, og den individuelle drivkraften som finnes i den som skal læres. Målet er at det innholdsmessige skaper læring, samtidig som det gir mening, forståelse og mestring. På denne måten vil læringsprosessen oppleves meningsfull. Vertikalt dreier det seg om en samspillsprosess som beveger seg mellom individet og de sosiale og samfunnsmessige omgivelsene. Prosessen innebærer at det som

læres blir påvirket av f.eks. den sosiale situasjonen den lærende befinner seg i. I en slik prosess kan mennesker også utvikle sine samarbeidsevner (Illeris, 2013).

Det er en vesentlig forskjell på voksne og barns læring. Illeris (2013) hevder at i forbindelse med voksenlæringen er det viktig å være klar over at voksne lærer det de vil lære, i den konteksten der det oppleves meningsfullt og ut fra de forutsetninger de har. Voksne tar ansvar for læring hvis de er interessert og hvis de kommer til en erkjennelse at det er viktig for dem selv. Voksne er myndige mennesker som er i stand til og ønsker å ta ansvar for egen adferd, handlinger og meninger. Herunder også deres læring. Helt grunnleggende er læring en lystbetont funksjon, og selv med vanskeligheter og blokkeringer, finner en nesten alltid en løsning når det er noe en virkelig vil lære seg. Mennesket er fysiologisk anlagt for å lære. Praktisering av det en har lært oppleves som oftest som noe positivt. Dette ser en for eksempel i gleden spedbarn har når de tilegner seg nye ferdigheter (Illeris, 2013).

Lærere motiveres oftest av personlige verdier og interessen for faget, samt gjennom mestringsopplevelser. Dette kan defineres som indre motivasjon, noe som står i motsetning til når ytre motivasjon som når f.eks. lønn blir benyttet for å få til endring (Birkeland, Dysvik & Kuvaas, 2017). Skrøvset (2017) hevder at indre motivasjon har sitt utspring i menneskets behov for å søke utfordringer, utforske og utvide sin læringskapasitet. Med utgangspunkt i en antakelse om at de fleste lærere opplever tilfredshet gjennom å gjøre en god jobb gjør at de utvikler sine ferdigheter og at deltar frivilling i oppgaver, som bidrar til å nå organisasjonens mål. Da kan en lede lærere gjennom å sørge for indre motiverende jobbdesign og gjennom å styrke de sosiale relasjonene mellom dem og ledelsen, såkalt prososial motivasjon. Tiltak som delegering av ansvar har stor grad av autonomi og fokus på utvikling av medarbeidernes ferdigheter antas å føre til lojale, involverte og engasjerte medarbeidere (Birkeland, Dysvik & Kuvaas, 2017). Når det gjelder læring knyttet til arbeidsplassen vil det alltid være utfordrende å balansere mellom individuelle og kollektive hensyn når en skal legge opp til en læringsaktivitet. Det er ofte opplevelsene med lite lystbetont læring som gir negative erfaringer (Illeris, 2013). Det kan ofte føre til skepsis hos den voksne lærende når det handler om at andre vil at individet skal lære noe

som det selv ikke umiddelbart har lyst til. Dette betyr ikke at voksne ikke lærer noe de ikke ser nytten i å lære, men den læringen som da finner sted kan være påvirket av motstand og derfor fordreid til å passe den voksnes forståelse. Den vil da også være et lett offer for glemselen.

I læringsprosessen er refleksjon en sentral aktivitet. Postholm og Rokkones (2012) har beskrevet refleksjon som nøkkelen til lærernes læring og utvikling av undervisningspraksis. I organiseringen av og refleksjonen over undervisning kan hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper veves inn i hverandre, og på den måten bringe teori og praksis mer sammen. Slik kan refleksjon bidra til å utvikle både teorien og praksisen.

2.2. Profesjonsutvikling

Begrepet profesjon brukes av Irgens (2007) om en gruppe mennesker som deler et yrke med spesielle egenskaper eller kjennetegn. Profesjonsstudier er satt sammen av flere ulike fag som til sammen danner en profesjonskunnskap. Profesjonsutdannede skal kunne påta seg arbeidsoppgaver som en med manglende profesjonsutdanning ikke kan. Dette fordi utøveren bygger sitt arbeid på vitenskapelig kunnskap og spesiell ekspertise. Han/hun har autonomi i yrkesutøvelsen sin, et ansvar som er gitt dem gjennom mandatet (ibid). Kvaliteten på arbeidet som utføres har stor betydning for andre. For lærere vil dette gjelde elever og foresatte, og samfunnet for øvrig. Lærernes kunnskap beskrives som erfaringsbasert og taus, i stedet for kun å være teoretisk basert (Mausethagen, 2015). Med dette menes det at de i relativt stor grad bygger på sine erfaringer fra praksis i utdanningen, og mindre på forskning og pedagogiske teorier. Læreryrket blir gjerne definert med vekt på de relasjonelle aspektene, noe som indikerer at de personlige egenskapene er svært viktig. Lærernes hverdag er full av praktiske dilemmaer og utfordringer, noe som krever erfaringsbasert kunnskap heller enn teoretisk kunnskap.

«Lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål», (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Lærere fokuserer på det pedagogiske og det komplekse i sin hverdag. Det vil si de relasjonelle, personlige, moralske og følelsesmessige aspektene ved det å være lærer. Mausethagen (2015) hevder at det i dagens kunnskapssamfunn ikke er nok, men at en bør forvente at lærere også får kunnskap om som både er forskning og praksis relatert. Å tilegne seg ny kunnskap underveis i yrkeskarrieren bidrar til å videreutvikle og styrke de profesjonelle handlingene og ens identitet som profesjonsutøver (Irgens, 2007). Behovet for å tilegne seg ny kunnskap og læring kan oppstå når en innser at en utfordring bør løses på en ny måte og at det eksisterende handlingsrepertoaret ikke strekker til. Ny fagkunnskap gjør at en får nye faglige perspektiv, forstår og ser problemet på en annen måte, og løser utfordringene bedre (ibid.). Kvalitative analyser av hva som kjennetegner de gode lærerne viser blant annet at de har evnen til å øke sin kompetanse gjennom å samarbeide med andre, samtidig som de tar ansvar for sin egen faglige utvikling (Postholm, 2012).

«Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnet skjer både individuelt og sammen med andre. Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering»
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Likevel kommer det frem i rapporten fra ungdomstrinn i utvikling at mange lærere ønsker utviklingsarbeid som har en konkret og praktisk nytteverdi. Hvis forventninger om at ny kunnskap alltid skal ha direkte anvendelse vil dette føre til en overdreven instrumentell holdning blant lærerne. I kombinasjon med toppstyring er dette et statisk kunnskapssyn som vil vanskeliggjøre medvirkning og samskaping, som forutsetter et mer dynamisk praksissyn på kunnskap. Kunnskap er ikke noe statisk, men skapes og videreutvikles av ledere og lærere i den enkelte skole (Postholm m.fl, 2017).

Fremtidens skole vil være en del av et samfunn med større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer, noe som ifølge Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) innebærer at skolen i større grad enn i dag må legge til rette for dybdelæring og samtidig forsterke elevenes sosiale kompetanse. Dette krever

lærere som har høy grad av faglig og sosial kompetanse, inkludert samarbeidskompetanse, som kan bidra inn i profesjonsfellesskapet.

2.3. Skolebasert kompetanseutvikling

Skolebasert kompetanseutvikling og læring i et profesjonelt fellesskap er sentralt for vårt arbeid med å videreutvikle skolen. I læreplanen for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015) prinsipp for opplæringa, tydeliggjøres satsningen på skolen som en lærende organisasjon. Her beskrives det hvordan skolebaserte vurderingsformer er tilknyttet arbeidet for å bli lærende organisasjoner:

«Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5).

Den nye overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) peker på at god skoleutvikling krever at det er rom for å stille spørsmål og lete etter svar i et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til læring og utvikling. Den fremhever at alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for at skolen skal kunne videreutvikles. Det innebærer at lærerfellesskapet reflekterer over verdigrunnlag og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det siste store nasjonale satsningsområdet har vært Ungdomstrinn i utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015). I dette grunnlagsdokumentet ble skolebasert kompetanseutvikling for første gang nevnt som begrep.

«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, 2015, s. 6)

Skolebasert kompetanseutvikling handler om å ta i bruk og dele den kunnskapen og de ferdighetene skolen allerede har, og utvikle den samlede kunnskapen, holdninger og ferdigheter om læring, undervisning og samarbeid. Hvis denne kompetanseutviklingen gjøres i fellesskap, vil en kunne øke elevenes læringsutbytte. Målet med skolebasert kompetanseutvikling er praksisendring over tid, samt et ønske om å videreutvikle skolen som lærende organisasjon.

En systematisk utvikling på organisasjons- og individnivå over tid handler om et forpliktende samarbeid der både skoleeiere, skoleledelsen og personalet ved den enkelte skole må være involvert. Kompetanseutviklingen bør være forankret i skoleeierens planer, og bør prioriteres i skoleeierens styring, dialog og støttende tiltak rettet mot skolene. I Tromsø kommune har skoleeier i sitt planverk slått fast at skolene skal jobbe med skolebasert kompetanseutvikling etter modellen til Ungdomstrinn i utvikling. Det er fastsatt hvor mye tid skolene skal sette av fra arbeidet, og dermed er *rommet* en trengsel for at alle ansatte skal kunne delta, definert. Skoleeier har også, gjennom ledernetverk, gjort et solid arbeid for å *rigge* organisasjonene og heve vår kompetanse til å lede arbeidet i egne enheter. Ledernetverket ledes av en kommunal utviklingsgruppe som planlegger innhold på nettverksmøtene. Det er også etablert utviklingsgrupper på alle enhetene som skal lede utviklingsarbeidet lokalt. I denne sitter lærere og ansatte som er valgt på bakgrunn av deres engasjement for utviklingsarbeid og deres legitimitet i kollegiet. De vet ofte hvordan læringen vil bli mottatt hos øvrige kollegaer og kan fremsnakke arbeidet som prioriteres siden de er en del av det samme profesjonsfellesskapet. Utviklingsgruppen er med på å bringe nyttig informasjon inn i planleggingsarbeidet. Samtidig har de også elevfokus og nærhet til klasserommene som ledelsen ikke har, og ser derfor i større grad hva som er viktig for endring av praksis. Gjennom dialogkonferanser i regi av skoleeier får medlemmene i våre utviklingsgrupper faglig påfyll om ledelse av utviklingsprosesser, verktøy/metodikk for arbeidet, og de lærer gjennom erfaringsdeling med andre skoler.

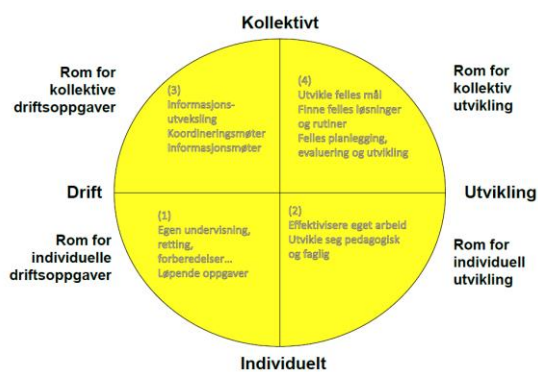
Gjennom å bruke data om egen virksomhet, som for eksempel ståstedsanalysen ², kan skolene gjøre prioriteringer og valg basert på organisasjonens behov. Ståstedsanalysen ble brukt på våre enheter som hjelpemiddel slik at ledelsen sammen med lærere kunne reflektere over egen praksis på grunnlag av data. Ut fra dette gjorde skolene valg for hvilke utviklingsområder som skulle prioriteres. Det ble etablert felles mål og tydelige forventninger. Når lærerne selv har deltatt i analyser av egen skolehverdag, skolens styrker og svakheter og egen undervisning, får de et eierforhold til prosessene og motivasjonen for å utvikle skolen øker. Et slikt arbeid er med på å forankre utviklingsarbeid i organisasjonen. Skoleledelsen har ansvar for å lede dette arbeidet.

Postholm og Rokkones (2012) presenterer forskningsresultater som viser at skolene nå er bedre tilrettelagt for profesjonsutvikling. Mer fellestid utenom undervisning gir bedre mulighet for samarbeid mellom kolleger både når det gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Samarbeidet legger grunnlaget for mer og profesjonell læring mellom kolleger på skolen, som kan gi en positiv effekt på elevenes læringsutbytte. Et skolemiljø som er utviklingsorientert og fremmer kontinuerlig læring og samarbeid vil øke effekten av læringsutbyttet over lengre tid. Godt planlagt utviklingsarbeid krever at skolene til enhver tid har en langsiktig plan som har tydelig sammenheng med møteplanen. Det bør være en tydelig *rød tråd* i arbeidet. Planverket er med på å skape forutsigbarhet i læringssituasjonene, noe som gjør at lærerne kan komme forberedt til arbeidet. I utviklingstiden kan det settes av tid til felles planlegging av læringsaksjoner, erfaringsdeling og utforskende samtaler. På den måten bringes utviklingsarbeid videre. Å kunne lære noe nytt i et profesjonelt fellesskap, styrker lærernes tilknytning til skolen og gir større tro på fremtidig mestring.

² (Utdanningsdirektoratet, 2017)

2.4. Individuell og kollektiv læring

Forholdet mellom individ og kollektiv står sentralt i diskusjonen om hvordan organisasjoner fungerer og utvikler seg. Hargreaves og Fullan (2014) hevder at kvaliteten på læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring. De peker på at de høyt presterende skolene kjennetegnes av et profesjonsfelleskap som er i kontinuerlig kollektiv utvikling. For å skape en bedre skole handler det om å utvikle lærernes profesjonelle kapital med utgangspunkt i skolen som organisasjon (Hargreaves & Fullan, 2014). Irgens (2010) skriver om det individuelle versus det kollektive og begrunner med at dette må ses i sammenheng med drift og utviklingsarbeid. Han nevner flere utfordringer i spenningsforholdet mellom drift og utvikling, blant annet hvordan skoleledelsen håndterer forholdet mellom kortsiktige og langsiktige oppgaver. Irgens (2010) illustrerer i sitt utviklingshjul fire rom: Individuelle driftsoppgaver, kollektive driftsoppgaver, individuell utvikling og kollektiv utvikling. I skolen arbeider og virker vi innenfor alle fire rommene, men den planlagte kompetanseutvikling skjer i det kollektive rommet.



(Irgens, 2010, s. 136)

Lærerens profesjonsidentitet er tradisjonelt knyttet til rommet for individuelle driftsoppgaver, i nær tilknytning til den daglige undervisningen. Irgens argumenterer for at arbeidet med driftsoppgaver ikke opprettholder og videreutvikler kvalitet i skolen, men vil føre til en skole med kortsiktig perspektiv. En skole med høy kvalitet krever lærere som utvikler sin kompetanse innenfor alle de fire rommene. Gjennom rommene for kollektiv drift og utvikling kan en utvikle en god skoleorganisasjon som understøtter kvalitet i undervisning og læring (Irgens, 2010). Driftsoppgaver kan lett forskyve utviklingsarbeid. Irgens

mener årsaken til dette er at ledelsen innenfor begrenset tid ofte prioriterer det som "dukker opp". "Brannslukkingen" kommer fremfor systematisk arbeid med oppgaver som tar lengre tid. Det kan ofte virke enklere å ta fatt i det man behersker og som gir umiddelbare resultater og mestringsopplevelse, uten at dette gir varige endringer og utvikling (ibid.).

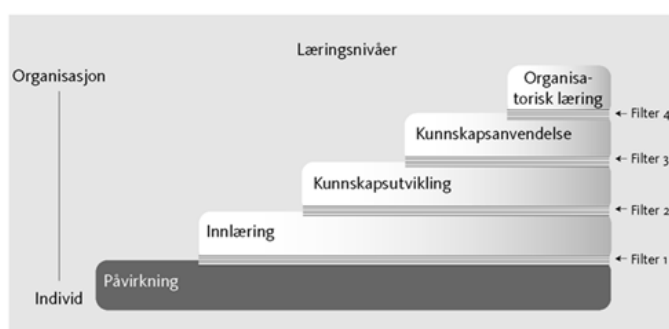
Robinson (2014) hevder at effektiv profesjonell utvikling bør være en kollektiv prosess, fordi arbeidet med å undervise alle elevene slik at de lykkes er et felles ansvar. Lærerne må ta et kollektivt ansvar for læringsresultatene til elevene. Det betyr imidlertid ikke at all kollektiv læring vil gi økt læring hos elevene. Noen ganger kan lærere komme sammen og forsterke hverandres uhensiktsmessige synspunkter på hva som er galt med elevene og bruke liten tid på å utforske egen praksis. Det er ikke særlig produktivt og virker utviklingshemmende. Ulike synspunkter på hvordan en skal undervise, samt manglende ferdigheter med å utforske egen praksis, kan virke hemmende på læringsprosessen. Utfordringene med å skape god refleksjon gjør arbeidet med å behandle lærernes læringsprosesser som en kollektiv innsats spesielt viktig. Et velfungerende profesjonelt læringsfellesskap vil bringe større mangfold inn i analyse og løsningen av undervisningsutfordringer, og vil virke gjensidig støttende på hverandre. Etter hvert som lærere jobber sammen utvikler de en felles forståelse for innsatsnivå, engasjement og profesjonalitet. De vet hva de kan forvente av hverandre og det skapes profesjonelle normer. Det gir en kollektiv forpliktelse (ibid.).

2.5. Fra individuell til organisatorisk læring

I arbeidslivet er det vanlig å forbinde læring med atferdsendring, eller med potensial for atferdsendring: Individet har lært når det som et resultat av erfaring er i stand til å endre sin atferd (Irgens, 2011). Dette gjelder for både enkeltindivider og for organisasjoner. En organisasjons læreevne har stor betydning for den måten den håndterer ytre og indre endringer på, noe som igjen har betydning for dens tilpasnings- og overlevelsesmuligheter. I arbeidslivet vil mye av læringen være individuell og skje når en står alene ovenfor situasjoner

der en må løse oppgaver uten å ha klart for seg hvordan en skal gå frem. Så fremt en ikke samhandler med andre vil læringen være av individuell karakter. Skolens sosiokulturelle læringssyn fører imidlertid til at en definerer at læringen skjer i samspill mellom kollegaer, ledelse og sammen med elevene, og er i større grad kontekstuell ved at den påvirkes av den settingen en befinner seg i. Det vil si at den er situert og må forstås i lys av de forhold læringen foregår under, og det arbeidsmiljøet en lærer i og sammen med (Irgens, 2010).

Når skolene planlegger for felles utviklingsarbeid er målet at det skal skje en læringsprosess som går fra individuell til organisatorisk læring. Irgens (2007) illustrerer læringsprosessen ved femtrinnsmodellen, der læringen fremstilles gjennom trinn eller faser. I virkeligheten er læringsprosessen mer interaktiv og veksler mellom ulike faser. Kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse forgår som sammenvevde og ikke adskilte prosesser. Et eksempel er at en veksler mellom individuell og kollektiv læring gjennom hele læringsprosessen. Modellen vil derfor være en forenkling av virkeligheten.



(Irgens, 2012 s. 49)

På veien fra individuell til organisatorisk læring må læringen passere en rekke filter. Filtrene gjør at læringen kan møte motstand, bli valgt bort, eller at de lærende har ulik forståelse og anvender den ulikt. Gjennom en utviklingsprosess må skolelederen ta hensyn til de ulike filtrene. Vi må gi lærerne nok tid, samtidig sette nødvendige krav og tydelig forventinger til at en sammen kan passere filtrene. Det kan være hensiktsmessig at en tydeliggjør til lærerne at kompetanseutvikling vil være med på å skape læring på ulike nivåer Både hos en selv, for elevene eller kollektivt. For å unngå at utviklingsarbeid stagnerer er

det lurt å stoppe opp, reflekterte sammen og på den måten bruke det Irgens definerer som dobbeltkretslæring (Irgens, 2007). Da er det viktig at skolelederen kjenner til forsvarsmekanismer som kan hindre utvikling hos den enkelte lærer. Læring i organisasjoner ble tidligere ofte knyttet opp mot individuell tilegnelse av kunnskap og informasjon, knyttet til den enkelte lærers evne og ferdigheter til å kunne kommunisere, analysere og reflektere (Emstad, 2012). På bakgrunn av handlingsteorier utviklet av Argyris og Schön har Emstad (2012) og Filstad (2010) med seg et perspektiv der en ser på utvikling som en sosial prosess som skjer gjennom deltakelse i praksisfellesskap. Slike prosesser kan benevnes som kollektive læringsprosesser. Organisasjonslæringen dreier seg om hvordan denne læringen, gjennom enkelt- og dobbeltkretslæring, kan bli en del av organisasjonen ved at det lagres i organisasjonens hukommelse, minne eller mentale kart, og kan hentes frem for senere bruk (Emstad, 2012; Filstad, 2010). Evaluering etter arbeidsøkter kan gi en god pekepinn på hvilken type læring den enkelte sitter igjen med. Justeringer og endringer underveis i prosessen er viktig. Tidligere har en ofte stoppet opp i utviklingsarbeidet for å reflektere, men ikke gjort endringer og har dermed fortsatt i samme retning. Uten endring/justering fører det til enkeltkretslæring. Hensikten med kollektive utviklingsprosesser er at læringen blir implementert i organisasjonen. Da er den ikke lengre avhengig av enkeltindividet, og man ser om kunnskapen og kompetansen er varig og bærekraftig.

2.6. Leders rolle i utviklingsarbeid

I Meld. St. 21 (2015-2016), Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet, fremheves det at:

«En viktig oppgave for skolens ledelse er å skape samarbeid i egen organisasjon. Det innebærer blant annet å være opptatt av det faglige arbeidet som lærere utfører i klasserommet, gi rom for prøving og feiling internt i organisasjonen, og gjennom dette legge til rette for innovasjon og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 35).

Gjennom Ungdomstrinn i utvikling (Postholm m.fl., 2017) så en at suksessfaktorene på skolenivå handlet om hvorvidt satsningsområdene hadde

en reell forankring. Denne forankringen innebar en ledelse som hadde lagt til rette for utviklingsarbeid gjennom god organisering og tilrettelegging, felles målforståelse og begrepsapparat, gjensidige forventninger og forpliktelser, tydelig ansvars- og rollefordeling, personlige relasjoner og faglig kompetanse. Skolelederne som lyktes hadde fokus på at arbeidet skulle føre til læring ute i klasserommene og var aktive med å følge opp lærerne. Det hevdes videre i rapporten fra Ungdomstrinn i Utvikling at ledelsens kompetanse har stor betydning for i hvilken grad de lykkes med å lede skolen i tråd med det forskningen viser om betydningen av pedagogisk ledelse og samarbeid i organisasjonen.

«Et profesjonelt samarbeidet på skolene betinger god ledelse. Studien viste at det må legges til rette for kunnskapsdelingen og at denne må ledes. Analysene viste dermed at skoleledelsen har en sentral oppgave i å skape en systematikk i lærernes og skolens læring.» (Postholm m.fl., 2017)

Forskning fra ungdomstrinnssatsingen (Postholm m.fl, 2017) tilsa at eksterne ressurspersoner ikke kunne tilskrives særlig betydning i utviklingsarbeid. Studien viste at det må legges til rette for deling av kunnskap innad i organisasjonen, og at arbeidet måtte ledes på en god måte. Skoleledelsen har en sentral oppgave i å skape en systematikk i lærernes og skolens læring. I Meld. til St. nr. 21 (2015-2016) Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016) pekes det på at satsingen på kompetanseheving for skoleledelsen må økes, siden det er en forventning til at skoleledelsens kompetanse skal være med på å sikre at alle skolene ledes på en god måte.

«Skoleledelsen har ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å gi elevene en opplæring som er i tråd med målene i læreplanverket. Opplæringsloven § 9-1 fastslår at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse, og at opplæringen i skolen skal ledes av rektor» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 68).

Skoleledelsens ansvar fremheves også i Tromsø kommunes kvalitetsutviklingsutviklingsplan (Tromsø kommune, 2017). Her understrekes det også at de ulike aktørene i skolen er gjensidig avhengig av hverandre for at

utvikling skal være mulig. Ledelse i skolen handler både om hvordan skoleledelsen legger til rette og støtter opp om læreres profesjonelle arbeid og hvordan det legges til rette for kompetanseutvikling. Lærerne er avhengige av elevene sine for å oppnå mestring i klasserommet, slik skoleledere tilsvarende er avhengig av lærerne for å lykkes i sitt læringsarbeid. Et godt læringsfellesskap handler om å være bevisst på relasjoner mellom elever, mellom elever og lærere, og mellom elever/lærere og skolens ledelse. Skoleledelsens ansvar er omfattende og det er mange hensyn som skal ivaretas. Tiden skal disponeres mellom faglig og pedagogisk støtte på den ene siden, og resultatoppfølging, tilsyn og kontroll på den andre. Utvikling av profesjonalitet i skolen forutsetter at både ledelse og lærere samarbeider om å ta mer aktivt og mer strategisk grep om forvaltningen av eget kunnskapsfelt i et komplekst kunnskapslandskap (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Robinson (2014) har gjennom sin forskning funnet ut at høyt presterende skoler hadde skoleledere som tydelig kommuniserte mål og forventninger, og lærere som rapporterte at det var enighet om disse. Ut fra dette kan det tyde på at arbeidet med å etablere tydelige mål og forventninger kan ha innvirkning på elevresultater. Effektiv ledelse av profesjonell læring innebærer å bruke forskningsbevis om elevlæring som grunnlag for de beslutninger som tas. Å planlegge for utvikling handler også om å bruke forskning om profesjonell læring, og hva som mest sannsynlig vil endre undervisningspraksis på måter som er gunstig for elevene. Den planlagte utviklingsprosessen bør svare på identifiserte læringsbehov hos elev og lærer, og fokusere på forholdet mellom undervisning og læring. Ha et meningsfylt innhold som integrerer både teori og praksis, og ta i bruk ekstern kompetanse innenfor de områder en ønsker å fokusere på. Her er det hensiktsmessig å sørge for et mangfold av læringsmuligheter. Til sammen utgjør dette kjennetegn på effektiv profesjonell utvikling (ibid.).

Når skoleledere skal lede utviklingsprosesser er det viktig at den har de ferdighetene som kreves for å lede lærerprofesjonen. Den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring, er gjennom å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne (Robinson, 2014). Hennes forskning viser at ledere som var involvert i både formelle

lærings situasjoner og deltakende på de mer uformelle arenaene, som diskusjoner i korridorer eller på personalrom om utfordringer knyttet til undervisningen, oppnådde bedre læringsresultater. På skoler med involverte ledere ønsket lærerne i mye større grad å diskutere undervisning med sine ledere, noe som antyder at involverte ledere er mer tilgjengelig og har mer pedagogisk kompetanse. Skolelederens aktive deltakelse i utviklingsarbeid har ikke bare en symbolsk viktighet, men viser også at læringen prioriteres og at en ser verdien av å lære sammen. Deltakelsen i profesjonsfellesskapet gjenspeiler ledernes engasjement. Ledere som er i aktiv interaksjon med sitt personale og deltar i den samme læringen, kan delta i deres profesjonelle diskusjoner fordi de forstår begrepene og vokabularet som er tilegnet gjennom den nye læringen. Denne synlige verdsettingen og ekspertisen vil gi lederen økt troverdighet. Gjennom god kjennskap til arbeidet kan en også som leder gjøre de riktige og viktige prioriteringene når det gjelder ressurser, slik at de kommer elevene til gode (ibid.).

Skolens ledelse har også en viktig rolle for å følge opp utviklingsarbeid individuelt. Lærere, som mennesker generelt, er i ulike livsfaser og har ulike utfordringer knyttet til sin arbeidshverdag. De vil oppleve, fra tid til annen, at den teorien eller metodikken som undervises i fellestiden er noe de allerede kan og behersker. Da er det viktig at de kjenner til at kollektivt utviklingsarbeid også handler om at en ønsker å få frem den etablerte kunnskapen, de gode erfaringene og eksemplene, og at deres bidrag inn i det profesjonelle fellesskapet har stor verdi. Utviklingsarbeid i skolen gir også skolelederen en unik mulighet til å drive verdsettende ledelse, både rettet mot det kollektive og mot den enkelte. Verdsettende ledelse synes å være nøkkelen til læring, både hos elever og lærere. Det rause og verdsettende i kommunikasjonen mellom mennesker gjør at medarbeideren sitter igjen med en følelse av å være anerkjent, både som profesjonsutøver og menneske. Gjennom verdsetting kan skolelederen få frem det beste i læreren, samtidig som dialogen brukes til å få alle til å føle seg verdifull (Skrøvset & Tiller, 2011). Verdsettende ledelse, der en legger vekt på å se mulighetene som bor i lærerne er alltid et mål. Derfor er det også hensiktsmessig at skolelederen følger opp det prioriterte kollektive utviklingsarbeidet på

utviklingssamtaler. Da kan en trekke frem lærerens positive bidrag inn i fellesskapet, motivere og involvere. Sammen kan en da sette individuelle mål som samsvarer med skolens satsningsområder.

Å skape rommet og rammene for kollektive prosesser i skolehverdagen er viktig. Tiden en setter av til dette, gjennom avtaleverket, viser tydelig hvilken prioritet dette har hos skolens ledelse. Skolelederen blir ikke god alene. Det må være regelmessighet i arbeidet og tydelige mål, strategier og tiltak. Samtidig må det også være samsvar mellom intensjonen med skoleutviklingen og vår praksis som skoleledere, noe som innebærer at en reflekterer over egen praksis, justerer underveis og er troverdige i arbeidet en gjør.

2.7. Lærende møter

Planlegging av gode utviklingsmøter er noe som tillegges stor vekt på våre skoler. I Tromsø kommune har skolenes utviklingsgrupper dette som oppgave. I didaktisk relasjonstenking legges det vekt på samspillet mellom sentrale faktorer som virker inn i undervisningssituasjoner, som for eksempel elevforutsetninger, innhold, mål, læringsaktiviteter og evalueringsmetoder (Bjørndal & Lieberg, 1981). Bjørndal og Lieberg (1981) utformet med dette som utgangspunkt den didaktiske relasjonsmodellen, som senere er blitt sentral for planlegging av undervisning i norsk skole. Modellen kan direkte overføres til hvordan vi legger til rette for og planlegger utviklingstiden for våre lærere. Møterommet utgjør vårt klasserom, og lærerne er våre elever. Den didaktiske relasjonsmodellen ligger i «ryggraden» når vi planlegger for utviklingsmøter, uten at vi bevisst planlegger så detaljert. Spesielt to former forberedelse trekkes frem som effektive for å øke deltakernes læringsutbytte (Birkeland, Dysvik & Kuvaas, 2017). Den første er å hjelpe deltakerne med å relatere innholdet til tidligere kunnskap og erfaringer, samt at en forklarer hensikten med tiltaket. Dette handler om å legge til rette for individuelt tilpasset opplæring, noe som viser seg å være like viktig for lærere som elever.

Roald (2012) skiller mellom to kategorier møter, de forvaltningsorienterte og de kunnskapsutviklende. Han hevder at de fleste møtene i skolen er forvaltningsmøter hvor rektor forbereder møtet, legger frem sakene, og avgjørelser fattes ved bruk av avstemming. Men skal vi lykkes er det viktig at det skiller mellom forvaltnings- og kunnskapsutviklende møter. Irgens (2010) skiller disse møtene ved begrepene drift og utvikling. Roald (2012, s. 223, vedlegg) trekker frem 12 prinsipper som en anbefaling for hvordan en i skolen skal utvikle møter som har læring som formål. De må ha struktur, rammer og tydelig møteledelse. I forkant av utviklingsmøter bør ledelsen definere og kommunisere tydelige mål, problemstillinger og spørsmål angående temaet. På denne måten involveres alle og møter mentalt forberedt og kan delta med konstruktive innspill i diskusjoner. Roald er opptatt av hva som skaper læring i møter og forklarer forskjellen på hvordan kunnskapsutviklende prosesser etableres gjennom dialog og samhandling. Det motsatte er diskusjoner som ikke fører til læring, og der en er opptatt av årsak og skyld som ikke ender opp med noe forpliktende. Å skape gode lærende møter krever tid og innsats, men etter hvert vil språket bli mer profesjonelt, og en kan oppnå at taus kunnskap blir kjent for alle. Roald hevder det kreves høy grad av felles ansvar for både gjennomføring og innhold, god tid til analyse og refleksjon, samt skolelederne som er godt forberedt til møtene som viktige forutsetninger for å få til kunnskapsutviklende møter. Det er viktig at møtet har et innhold som er kjent og der deltakerne er medskapere. Roald bruker ordet medskapning som et begrep og hevder det er viktig at aktørene i skoleutvikling føler forpliktelse ved å være aktiv og reflekterende. Han vektlegger blant annet en søkende og kunnskapsutviklende arbeidsform der det stilles spørsmål i stedet for at en skal fremme forslag. Det må settes av nok tid til diskusjon og refleksjon, slik at alle får mulighet til å delta, og en bør utvikle en kultur der en er på jakt etter positive erfaringer, før en trekker frem det negative. Negative erfaringer fører sjelden til utvikling. Kvalitet i utviklingsarbeidet skapes når en har etablert en god samhandlingsarena der det er rom for ulike meninger og gode faglige diskusjoner, der en med utgangspunkt i det positive har fokus på å utvikle praksis (ibid.).

Høsøien og Prytz (2016) trekker frem en rekke verktøy/metoder for hvordan en kan legge til rette for gode lærende møter, alt etter hva som er møtets formål. Hvis læring og refleksjon som er formålet, kan det være hensiktsmessig å bruke metodikk som for eksempel IGP (Individuell-Gruppe-Plenum), dialogmøte, pedagogisk loppemarked, tenkeskriving e.l. Hvis utviklingsmøtene har erfaringsdeling som formål, kan eksempelvis gallerivandring, kafémøter, walk and talk eller demonstrasjoner være hensiktsmessig. Dette må nøye vurderes i planleggingen av utviklingsmøter, siden metodikken som benyttes kan ha stor betydning for læringsutbyttet til den enkelte.

3. Metodiske valg og forskningsdesign

I dette kapitlet vil vi avklare vårt vitenskapsteoretiske ståsted. Studien er et aksjonsforskningsprosjekt, der utgangspunktet er kompetanseutvikling på egne arbeidsplasser. Det er valgt en kvalitativ tilnærming, og vi vil redegjøre for de forskningsetiske betraktningene vi har lagt til grunn i vår studie. Videre i dette kapitlet tar vi for oss de metodiske valgene som er gjort, og begrunnelsene for disse. Empirien er innhentet ved hjelp av en før-undersøkelse, halvstruktureerte intervju og logg.

3.1. Vitenskapsteoretisk ståsted og forskerblikk

Som forskere er det er ulike kunnskapssyn og ulike syn på virkeligheten en må ta stilling til. Positivism og hermeneutikk er to retninger for hvordan vi forstår at kunnskap blir til. Den positivistiske retningen tar utgangspunkt i naturvitenskaplig tradisjon som sier at kunnskap er noe en kan observere og regne ut med menneskets logiske sans. Vår studie tar utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming der vår fortolkning legger vekt på helheten og den sammenhengende aktørene står i. Det er fortellinger og handlinger som er i fokus, og veksling mellom helhet og enkelt deler (Kleven, 2014).

Ved å stille ontologiske spørsmål som omhandler synet på virkeligheten, og epistemologiske spørsmål som sier noe om kunnskapssynet, danner vi grunnlaget for behandling av datamaterialet i denne studien. Hva er kunnskap, hvordan utvikles den og hva er virkeligheten? Den teoretiske forankringen i denne studien bygger på en sosiokulturell læringsteori. Kjernen i retningen er at den sosiale virkeligheten er konstruert, og at samhandling og interaksjon mellom mennesker er skapt av mennesker. Vårt ontologiske utgangspunkt er konstruktivistisk. Vi er ikke ute etter å finne universelle lover, men å se kunnskap om mennesker i den konteksten vi forsker i. I vår sammenheng erfarer vi at lærere reagerer på ny kunnskap, lærer og endrer atferd i samspill med kollegiet. Kunnskapen vil bli mindre generell, mer tidsavgrenset og avhengig av konteksten (Jacobsen, 2005, s. 25).

Følgende epistemologiske spørsmålene ble drøftet i arbeidet: Hva ser vi, hvordan tolker vi det vi ser og hva er objektiv sannhet? Hva vi ser er avhengig av interesser og hva vi er opplært til å se. Derfor kan vi bare få en delvis kunnskap om skolene og lærerne som er vår kontekst. Kunnskapen vil for oss som forskere være subjektiv, men når situasjoner oppleves likt er det større sannsynlighet for at beskrivelsen kan være «sann» (Jacobsen, 2005). Hvordan får vi sikker kunnskap? Kognitivismen ser kunnskap som noe som finnes i alle mennesker og som kommer til uttrykk gjennom påvirkning og undervisning. I vår sammenheng tenker vi at kunnskapen finnes i lærerne både i form av bilder og refleksjoner, og at kunnskapsdeling og læring skjer i en sosial interaksjon.

3.1.1. Kvalitativ tilnærming

I startfasen av vårt forskningsarbeid ble det tidlig klart at det var begrepet «matnyttig», knyttet til utviklingsarbeid i skolen, som vi ønsket å undersøke. I fortsettelsen vil vi se på begrepet knyttet til lærernes hverdagsliv i skolen og som direkte kan knyttes til hvordan vi legger til rette for læring i utviklingstiden. Begrepet ble utgangspunktet for vår aksjonsforskning. Derfor var det naturlig å velge et kvalitativt design for vår forskning. Å forske kvalitativt innebærer å rette blikket mot menneskers hverdagsliv i deres naturlige kontekst, der forskeren søker å forstå aktørens perspektiv (Postholm, 2010). Siden vi gjorde forskning i egne enheter ga vår rolle som skoleledere viktige bidrag til arbeidet. Vår nærhet til forskningsfeltet gjør at det er umulig å være objektiv i forskerrollen. Sammen med utviklingsgruppen leder vi utviklingstiden, der vi må både ta hensyn til den nærheten vi har til forskerfeltet og de relasjonene vi har til informantene. Siden vi forsker på tre skoler parallelt har vi likevel kunnet se på empirien med et annet blikk, noe som har ført til at vi tar med oss ulike innfallsvinkler i vår analyse.

Kvalitativ metode egner seg godt når en ønsker å utforske ei problemstilling der det i liten grad er bestemt hva en leter etter. Metoden egner seg også godt for å få frem innspill og informasjon som ikke er kjent på forhånd. I kvantitative studier forsøker forskeren å se om virkeligheten stemmer med teorien og om det er en sammenheng mellom empiri og teori (Jakobsen, 2005). Kvalitative data brukes

når en ønsker å komme nærmere inn på erfaringer, følelser og den enkeltes opplevelse. Med en slik tilnærming kan en ikke telle eller måle dataen som i kvantitativ metode. Vi ønsker å forstå utviklingstiden som et sosialt fenomen, der vår forskning tar med seg aktørenes egne perspektiver, deres opplevelse og oppfattelse av virkeligheten. I vår studie har vi vært interessert i lærernes oppfatninger, og deres opplevelser av utviklingstiden på egen skole. Vi har som mål at utviklingstiden skal oppleves som meningsfull og relevant for lærerne, derfor er lærergruppens medvirkning avgjørende for studien. En åpen prosess har gjort at de hele veien har vært involvert og orientert om vårt arbeid.

Kvalitative forskere tar utgangspunkt i et paradigme som anerkjenner at hans eller hennes syn på verden styrer eller rettleder forskningen. Bjørnsrud (2005) viser til tre forskningsparadigmer. Det første paradigmet ser på og vektlegger at forskeren ikke påvirker det som forskes på. Det andre paradigmet omhandler forskeren som er i praksisfeltet og forsker, men som er opptatt av å ikke påvirke prosessene. Disse to paradigmene er opptatt av at forskeren registrerer det som skjer og ikke lar seg påvirke av det. Det tredje paradigmet ser forskerrollen i et annet lys, der forskeren er aktiv i hele prosessen i dialog med aktørene. Innenfor dette paradigmet finner vi vår aksjonsforskning. Selv om vi som forskere er aktive deltakere stilles det strenge krav til dokumentasjon, systematikk og transparens. Forskere må relatere sine funn mot teori og dokumentere dette i forskningsrapporter. I følge Postholm (2010) benyttes forskningsbasert teori på en systematisk måte i kvalitativ forskning, da det er en konstant interaksjon mellom teoriutvalget og empirien. Intensjonen er å avklare om det er mulig å vise at virkelighetens verden stemmer overens med teoriverden. Forskningsteori viser vei for forskeren og er et redskap for å forstå virkeligheten. Forskningen gir oss en unik mulighet til å se på egen praksis knyttet til planlegging, gjennomføring og evaluering da den kan gi oss nyttig informasjon om hva lærerne opplever som relevant og «matnyttig». I fenomenologisk forskning forsøker en å forstå forskerdeltakerens erfaringer eller perspektiv i en naturlig kontekst (Postholm, 2010). For oss handler det om at vi ønsker å beskrive de trekk som er felles ved lærernes tilbakemeldinger og som gir grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer.

3.2. Design og metodiske valg

For å oppnå en sterkest mulig pålitelighet (reliabilitet) i forskningen er det viktig at design og problemstilling passer sammen. Vi har med utgangspunkt i vår problemstilling, forskningsspørsmål og det vitenskapsteoretiske ståstedet valgt et kvalitativt, intensivt design der vi går i dybden på få enheter. Et forskningsdesign kan både være ekstensivt og intensivt, der det intensive er velegnet når vi skal belyse problemstillinger der vi er interessert i dybde, nyanser, forholdet mellom individ og kontekst. Målet med vår undersøkelse er ikke å generalisere, men få frem nyanser og detaljer som kan gi en helhetlig forståelse av forholdet mellom undersøkelsene og konteksten den foregår i (Jacobsen, 2005). I sin ytterste konsekvens vil induktiv tilnærming si at vi som forskere går ut i feltet med et åpent sinn der vi ikke har noen forutinntatte holdninger. Det motsatte vil være en deduktiv tilnærming, der forskere har utarbeidet et sett med hypoteser og variabler som ikke endres i forskningsarbeidet (Postholm & Jacobsen, 2011). Vår tilnærming baserer seg på abduksjon. Den har som utgangspunkt at all vitenskapelig tenking starter med observasjoner, der en sanser et eller annet som overrasker, og igjen skaper spørsmål og spekulasjon. Dette leder i neste omgang til et sett med antakelser og hypoteser som det vil være naturlig å undersøke om observasjonene stemmer - altså må hypotesen konfronteres med empiri (Jacobsen, 2005).

Eksplorerende design er ofte aktuelt ved kvalitativ forskning, noe som innebærer at mange av veivalgene gjøres underveis i prosjektet etter hvert som ny innsikt vinnes. Forskningen tar utgangspunkt i en problemstilling som utvikles og presiseres i løpet av studien. Den metodiske tilnærmingen kan også utvikles i prosessen (Thagaard, 2013). Fra et naturvitenskapelig ståsted kan eksplorerende design oppfattes som en prosess som truer forskningens validitet og reliabilitet. Hvis en imidlertid ser det fra et vitenskapsfilosofisk ståsted, er det nettopp denne fleksibiliteten som er ett av de fremste fordelene ved kvalitativ tilnærming. Her hevdes det at det tvert imot kan utgjøre en trussel mot kvaliteten på en kvalitativ studie dersom alle valg er tatt på forhånd. En av de store fordelene ved bruk av kvalitative forskningsmetoder er at de kan åpne opp for ny og uventet kunnskap og danne grunnlag for nye problemstillinger.

Studien tar utgangspunkt i det konstruktivistiske perspektivet der vi gjennom en aksjonsforskningsprosess har forsøkt å finne ut hvordan vi som skoleledere kan legge bedre til rette for læring i et profesjonsfelleskap. Våre metodevalg har en kvalitativ tilnærming i form av intervju, logg og observasjon. Vi ser på kunnskap som noe som er konstruert av dem som deltar i bestemte sosiale sammenhenger og at denne er i stadig endring og fornyelse (Thagaard, 2013).

3.2.1. Aksjonsforskning

Tidlig i prosessen ble det klart at aksjonsforskning var en naturlig strategi, med lærerne og ledere som aktive deltakere i forskningen. Siden vår forskning tar utgangspunkt i utviklingsarbeid på egne skoler, betyr det at vi kjenner forskningsfeltet godt. Intensjonen med vår studie har vært å finne ut hvilke ledergrep som er hensiktsmessig når en skal lede utviklingsprosesser, og på hvilken måte vi kan forbedre egen praksis. Skal vi legge til rette for utviklingstid som oppleves som relevant og nyttig, er lærernes medvirkning viktig. I vår studie ble det naturlig å bruke aksjonsforskning, siden vi både ønsket å utvikle oss selv, og sammen med lærerne.

Tiller (2006) beskriver aksjonsforskning som et helhetlig forskningsopplegg. Han plasserer aksjonsforskningsbegrepet hos forskeren, mens aksjonslæring er noe som forskere og lærere gjør sammen. Forskeren deltar i forandrende inngrep i det feltet som studeres. Vi har i vår forskning hatt fokus på å samarbeide med lærere i praksisfeltet. Bjørnsrud (2005) skiller også mellom aksjonslæring og aksjonsforskning, der begge strategiene er godt egnet for skoleutvikling. Aksjonslæring er det som lærere og ledelse gjør i hverdagen når de jobber med endring og forbedring av sin praksis og er derfor en velegnet metode for skoleutvikling. I aksjonsforskning er det forskerrollen og samarbeidet med og mellom alle aktørene i praksisfeltet som er fokuset. Her stilles det tydelig krav til dokumentasjon, innsamling av data og analyse (Tiller, 2006). Stjernstrøm (2006) hevder at aksjonsforskning kjennetegnes ved at det er en kombinasjon av forskning, aksjon og deltakelse, der alle tre elementene må være tilstede for at prosessen kan kalles aksjonsforskning. Forskerne må ha tilgang til praksisfeltet

for å kunne påvirke praksis. Aksjonsforskning er en type forskning der man intervenserer og setter i gang en handling (aksjon) for å fremme (sosial) forandring. Deltakerne må involveres i prosessen for å kunne øke sin evne til å innvirke på egen situasjon gjennom ny kunnskap om praksis. Å involvere seg vil føre til aktiv læring gjennom problematisering og refleksjon (ibid.). Vår studie har fra starten av vært i tett samarbeid mellom oss som forskere og skolenes lærere. De har sammen med oss fått kunnskap om egen læring, kollektive læringsprosesser og større bevissthet om hvilken betydning utviklingstiden har for praksis i klasserommet. Dette har gjort aksjonsforskningsprosessen relevant og nyttig for deltakerne.

Et av premissene i aksjonsforskning er at resultatene skal komme aktørene til gode, i en eller annen form. Tiller (2006) sier at skoleledere kan benytte seg av et slikt metodeopplegg. Som forskere har vi tatt stilling til det som er og hvordan dette kan forandres til det bedre i en dynamisk prosess mellom oss og lærerne. Det er viktig at det tilrettelegges for læring i en slik prosess. Ulvik (2016) skriver at aksjonsforskning egner seg for lærere siden forskningen er koblet opp mot hverdagen deres, og at det er en sammenheng mellom teori og praksis. Aksjonsforskning skaper også rom for og legger til rette for kritisk analyse og refleksjon over egen praksis, og er derfor et godt utgangspunkt for kunnskapsutvikling. Målet med vår forskning har ikke vært å finne den endelige sannhet, og vil dermed heller ikke direkte være generaliserbar til andre skoler. Samtidig, siden vi forsker på tre skoler i Tromsø kommune parallelt, kan en tenke at funnene er noenlunde generaliserbare i skoler som driver utviklingsarbeid etter samme modell. Vi ønsker å trekke fram resultater ved våre skoler gjennom analysene og knytte teori til dette, og til slutt reflektere over mulige tiltak for å utvikle den eksisterende praksisen ytterligere.

3.2.2. Intervju i Microsoft forms

I vår studie har vi valgt en halvstrukturert intervjuform, der svarene i vår førundersøkelse dannet grunnlaget for spørsmålene som ble stilt. Intervjuene ble gjennomført ved å bruke Microsoft forms. Dette er et verktøy som gjør det mulig

å samle inn data elektronisk. Informantene fikk de samme spørsmålene med åpne rom for å svare. Alle lærerne på de tre skolene ble oppfordret til å svare anonymt, men deltakelsen var frivillig. Vi presenterte intervjuguiden muntlig, der hensikten med aksjonen og intervjuet ble presentert. Samtidig ble resultatene fra førundersøkelsen og analysen av disse presentert. De fikk også informasjon om hvordan resultatene fra intervjuet ville bli brukt i den videre forskingen. Halvstrukturerte intervju egner seg best når det er få enheter som skal undersøkes og når en ønsker informasjon om den enkeltes holdninger, synspunkter og meninger i et fenomen. Å få fram den informasjonen en ønsker er tidkrevende, da det ofte blir store datamengder som skal behandles. Våre spørsmål er åpent formulert, og besvares ved tekst. Det er ikke noen form for gradering av svar. Tilbakemeldingene fra informantene har samme form som halvstrukturert intervju, og en slik intervjuform vil kunne påvirke resultatet av forskingen. Det er en fysisk avstand mellom forsker og informant, noe som kan oppfattes som uformelt. I tillegg mister forskeren muligheten til å observere atferd og stille oppfølgingsspørsmål (Postholm, 2010). Forsking skal i prinsippet ha en åpen hensikt, noe som er gjeldende i denne studien. Som ledere på samme enheter hadde vi en åpenbar nærhet til informantene, samtidig som vi var forskere i eget praksisfelt. Derfor ble frivillighet og anonymitet vurdert som viktig for å ivareta vår dobbeltrolle. Vår tanke var at vi på denne måten kanskje ville få frem mer «ærlige» svar.

3.2.3. Logg

Underveis i arbeidet med masteroppgaven benyttet vi digital logg som vi har på egen OneNote. Der har vi muligheten til å inkludere bilder, lydfiler, notater og videoklipp, og vi har også loggen tilgjengelig på våre mobiler. Vivi Nilsen (2017) påpekte i en forelesning at forskerloggen kan være det som støtter og sikrer fremdriften i forskerarbeidet. «Å skrive forskerlogg visualiserer, tar vare på og utvikler tanken» (Nilssen, 2014, s. 38). Forskeren er alltid på jakt etter sammenhenger og mønstre, uventede situasjoner eller utsagn. En gjør seg mange tanker og stiller seg mange spørsmål. Loggskrivning kan være med på å utvikle tanken en sitter med, der og da, og bidrar til forskerfleksibilitet. Den kan hjelpe forskeren til å holde orden på hva som er fakta og hva som er gjetting. Her

kan refleksjoner, antakelser og arbeidshypoteser komme til uttrykk (Nilssen, 2014). I følge Tiller (2006) er det vanlig å bruke logg i skrivefasen etter observasjoner der tanker og refleksjoner skrives ned. Vi har opplevd loggen som et nyttig arbeidsverktøy, så lenge den benyttes systematisk. Spesielt siden vi er flere som forsker sammen, har det vært viktig å ha en felles plass der vi samler våre tanker underveis, notater fra veiledninger, diskusjoner og teori vi har oppdaget på veien. Loggen i OneNote har ofte fungert som referat for våre møter underveis i arbeidet. Vi mener denne måten å systematisere på har hjulpet oss i vår tolking av data og fått frem nyansene i materialet. Gjennom loggen ser vi også tydelig den utviklingen, læringen og omstrukturering vi har gjennomgått gjennom prosessen.

3.3. Forskningsetiske betraktninger

I forskning, og spesielt i forskning på mennesker, er det viktig å forholde seg til gjeldende etiske retningslinjer. Disse forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forsknings etiske komiteene, 2018) er beskrevet av De nasjonale forskningsetiske komitéene. Vår studie er vurdert som ikke meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata, da vi ikke behandler personopplysninger og siden intervjuene besvares anonymt.

I studien forskes det i egne enheter. Hovedargumentet for dette er å kunne dra nytte av den forståelsen og kjennskapen vi har opparbeidet til eget arbeidsfelt. Å gjennomføre en liknende studie ved andre skoler kunne medført at studien ble gjort på grunnlag av en mer overfladisk kjennskap til forskningsfeltet, som videre ville påvirket resultatene. Forskning på andre skoler kunne gjort arbeidet mindre utfordrende hvis det var et ønske om å være objektiv og nøytral. I vår studie vil det imidlertid være en utfordring å ivareta den kritiske distansen, samtidig som den inngående kjennskapen til feltet vil kunne føre til innsikt og forståelse for viktige forhold. Dette fremtrer særlig tydelig når det gjelder den nære relasjonen vi har til informantene, når vi i tillegg til eksisterende samhandlingsformer og funksjoner, også trer inn i rollen som forsker. Et spørsmål knyttet til dette er imidlertid hvordan vår nærhet skaper utfordringer eller muligheter. Den danner

grunnlag for god dybdeforståelse, samtidig som nærheten til feltet kan blende egen forståelse. Ifølge De nasjonale forskningsetiske komitéene er nærhet til feltet i kvalitative studier en viktig forutsetning, samtidig som det er nødvendig med en refleksiv holdning hos forskeren for å kunne gi de empiriske dataene en analytisk fortolkning. Den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlag for forståelsen en forsker utvikler i løpet av forskningsprosessen, i tillegg til at den til en viss grad også gir retningslinjer for hva forskeren fokuserer på under datainnsamlingen. Forskerens forforståelse, evner, kvalifikasjoner og erfaringsbakgrunn har betydning for resultatene. Å belyse problemstillinger knyttet til eget arbeidsfelt krever refleksjon og bevissthet rundt de ulike utfordringer knyttet til den nærheten man har til forskningsfeltet. Dette gjelder både nærheten til selve problemstillingen, og til aktørene i forskningsfeltet. Et karakteristisk trekk ved kvalitativ forskning er at forskeren etablerer en direkte kontakt (nærhet) med de personene som studeres, samtidig som relasjonen mellom forskeren og informanten er viktig for materialet forskeren samler inn (Jacobsen, 2005). Skjevhet i maktforholdet mellom forsker og informant kan også være et forskningsetisk problem knyttet til den forskningen vi skal utføre i egne enheter. Vi er alle skoleledere ved deltakerskolene, og flere av oss har jobbet lenge på skolen både som lærer og leder. Dette gjør at det er flere betraktninger som må tenkes nøye gjennom. Vil forholdet mellom ansatte og oss som ledere spille en rolle i denne studien? Om så er tilfelle, vil dette være en klar svakhet for forskningsresultatet. Det er derfor svært viktig at vi spiller med åpne kort og er ærlige i informasjonen som gis rundt denne studien. Vi har forsøkt å få en større distanse til aktørene ved å benytte metoden halvstrukturert, digitalt intervju. Når disse resultatene samles inn anonymt får vi en mer naturlig distanse mellom oss, som gjør at informantene ikke vil bli preget av relasjonen til forskeren i stor grad.

Å forske i eget arbeidsfelt betyr at en berører både arbeidsplassens kultur og seg selv som person. Vår nærhet til forskningsfeltet og tilknytningen til informantene gjør at det også er nødvendig å diskutere hvordan vår samhandling under forskningsprosessen påvirker forholdet mellom oss, og hvordan det kan påvirke forskningsresultatene. Et viktig formål med kvalitative studier er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og

situasjoner. Datamaterialet som skal samles inn i denne studien vil romme mye informasjon om de holdningene og handlingene som beskrives. En kan si at svarene vil kunne fungere som et formidlingsledd mellom enkeltaktørene og kulturen. Vår forståelse av og kjennskap til både enkeltpersoner og kultur kan komme til å få betydning for påfølgende analyse og tolkning av materialet. Det er imidlertid vanskelig å gjøre konkret rede for i hvor stor grad vår kjennskap til arbeidsinnholdet og kulturen vil påvirke vår forståelse av stoffet.

Jacobsen (2005, s. 45) sier om forskningsetikk: «*Utgangspunktet for forskningsetikk i dag er tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt*». Den grunnleggende forutsetningen for begrepet informert samtykke er at de som skal intervjues deltar frivillig, og at de vet alt om hvilke farer og gevinster som en slik deltakelse kan medføre. Et viktig spørsmål her er hvordan intervjuene vil bli oppfattet, og hvorvidt våre informanter vil være åpne og ærlige i sin respons. Krav til riktig presentasjon av data betyr at en i den grad det er mulig, skal forsøke å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng. Riktig presentasjon innebærer at en ikke skal forfalske/jukse med data og resultater, da dette strider imot forskningsmessige prinsipper (Jacobsen, 2005).

3.4. Validitet og reliabilitet

I følge Jacobsen (2005) er det viktig at kvalitative metoder underkastes kritisk drøfting når det skal vurderes om konklusjonene er gyldige og til å stole på. Denne kritiske drøftingen rundt gyldighet og pålitelighet betyr ikke at vi underkaster data en kvantitativ logikk. Det betyr bare at vi forsøker å forholde oss kritiske til kvaliteten på de data vi har samlet inn. Vi må stille oss spørsmål om vi har fått tak i det vi ønsker og om data har intern gyldighet. Kan det vi har funnet overføres til andre sammenhenger, altså har det ekstern gyldighet? I kvalitativ forskning er de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet problematiske siden møtet med forskeren og informanten alltid er en unik tidsbestemt situasjon (Postholm, 2010).

Reliabilitet refererer til resultatenes pålitelighet. Kravet til dette er at de kan reproduseres og gjentas. Postholm (2010) skriver at forskere har en tendens til å heller benytte begrepet pålitelighet som en mer hensiktsmessig betegnelse. Det underliggende spørsmålet er om undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabilt over tid og på tvers av forskere og metoder. I kvantitativ forskning betyr objektivitet at funnene er frie for forutinntatte synspunkter, i motsetning til kvalitativ forskning der forskeren tar med seg egne erfaringer, kunnskap, verdier og holdninger og erkjenner at dette kan påvirke resultatet. I vår studie betyr kravene til reliabilitet i praksis at vi må skille rollene våre som ledere og som forskere. Vi har ulike «hatter» og underveis i studien vil det være viktig å påse at «forskerhatten» er på.

Validitet dreier seg om metoden som er valgt undersøker det den har til intensjon å undersøke (Postholm, 2010). Begrepet validitet i forskning dreier seg om hvor troverdig forskningen er. Det betyr at det er selve tolkningen av dataene som skal valideres. Validitet kan deles opp i intern validitet og ekstern validitet. Intern validitet dreier seg om i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt. Ekstern validitet dreier seg om i hvilken grad resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner. Høy validitet betinger at fortolkningen av utsagnet er rimelig dokumentert og logisk konsekvent (Postholm, 2010). Vi kan regne vår studie til å ha høy grad av intern validitet, mens det har lav grad av validiteten ut over egne skoler.

3.5. Forskningsprosessen

En forskningsprosess går vanligvis fra problemstilling via forskningsdesign, datainnsamling og til analyse. Et kvalitativt undersøkelsesopplegg er likevel fleksibelt og interaktivt. Skillene mellom datainnsamling og analyse er flytende, og problemstillingen kan endres underveis i prosessen (Jacobsen, 2005). Muligheten til å endre problemstilling og forskningsspørsmål i løpet av prosessen har ført til at vi hele veien har utviklet oss og tatt med oss de tilbakemeldingene vi har fått i aksjonsforskningen.

Svarene fra lærerne, både fra førundersøkelsen og intervjuet, utgjør empirien i vår forskning. Ved å benytte den hermeneutiske spiralen, som utgjør selve kjernene i meningsskapende og meningsutviklende prosesser, har vi ikke kommet frem til en endelig konklusjon, men lagt til grunn at det er flere måter å se et fenomen på. Spiralen dannes gjennom en pågående toveis prosess der en veksler mellom data og teori for å skape en meningsfull tekst (Postholm, 2010). For oss innebærer dette at vi ikke kan se enkeltdeler (eller sitater) uten å se det i sammenheng med helheten, og vi kan heller ikke se helheten uten å se på enkeltdeler. Vi har underveis i forskningsprosessen stoppet opp, stilt spørsmål, funnet svaralternativer og videre tolket og analysert datamaterialet vi har fått inn. Analysen førte til at vi måtte skifte fokus fra å undre oss over hva vi kunne gjøre annerledes, til å se på planleggingsarbeidet som ble gjort i forkant av utviklingstiden. Hva var det som gjorde at de opplevde utviklingstiden som nyttig og relevant? I vår analyse vil vi derfor se på tilbakemeldingene fra lærerne i sammenheng med det som var planlagt for utviklingstiden og egne observasjoner i loggen.

Forskere fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i den samme virkeligheten (Thagaard, 2013). Læreren har sin fortolkning og forståelse av verden og seg selv, og vi må derfor fortolke og forstå uavhengig om de sosiale aktørene sin fortolkning er korrekt eller ikke. I vår studie fortolker vi svarene fra lærerne som har deltatt i utviklingstiden opp mot den planlagte aktiviteten, samtidig som vi selv har deltatt som ledere av samme utviklingstid. På den ene siden må forskere ha kunnskap om hverdagslivet til de sosiale aktørene og på den andre siden skal vi være forskere som forholder seg til forventinger til rollen som forsker. Disse to sidene utgjør til sammen «dobbel hermeneutikk». Det er to prosesser i den hermeneutiske fortolkningen vi forholder oss til. Vi tilegner oss først meningsrammer om informantene i hverdagslivet som vi i den andre prosessen setter inn i nye meningsrammer som hentes fra forskersamfunnet. Resultatet vi får fra den andre prosessen kan igjen tilbakeføres til hverdagslivet til informantene.

Vi har som utgangspunkt at kunnskapen vi alle innehar oftest er kontekstuell, og at vi ofte har ulik oppfatning og ulik forståelse av begreper og fenomener. Gjennom forskningen så vi muligheten til å nærme oss både teori, informanter og problemstilling på en ny måte. Å innta et metaperspektiv, se på egen skolelederrolle og analysere data er krevende oppgaver. Hermeneutisk tilnærming ble derfor en rettesnor i dette arbeidet. Som et resultat av dette har vi underveis i prosessen endret fokus og perspektiv flere ganger.

4. Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil vi analysere og drøfte resultatene, samt se på sammenhenger knyttet opp mot teorien som er presentert. Vi vil videre drøfte problemstillingen «*Hvordan kan vi som skoleledere legge til rette for utviklingsprosesser som oppleves som relevant for lærernes profesjonsutvikling?*». Forskningsspørsmålene benyttes for å belyse problemstillingen ut fra flere synsvinkler.

- *Hva karakteriserer prosesser som oppleves relevant for lærernes læring og utvikling?*
- *Hvilket innhold oppleves som relevant?*

Studien tar som nevnt utgangspunkt i våre undringer over begrepet «matnyttig». Vår analyse av førundersøkelsen viste at lærerne på de tre skolene beskrev utviklingstiden som «matnyttig» når den førte til individuell læring og utvikling, kollektiv læring og utvikling, og når den var til nytte for elevenes læring. Tilbakemeldingene var overraskende på oss, men ga et godt utgangspunkt for det videre arbeidet med problemstilling, forskningsspørsmål og aksjoner i kollegiet. Analysen gjorde at vi måtte revurdere våre oppfatninger om lærernes forhold til begrepet, og dreie problemstillingen mer mot oss selv og hvordan vi som skoleledere la til rette for skolebasert kompetanseutvikling

Analyse av kvalitative data kan være utfordrende fordi det ikke finnes standardiserte teknikker. Hensikten er at observasjoner gjøres om til vitenskap (Ringdal, 2016). Likevel stiller kvalitativ forskning strenge krav til systematikk. Postholm (2010) skiller mellom to typer analyse, den som foregår underveis i forskningsarbeidet, og det som blir gjort i etterkant av innsamlede data. Videre skiller hun mellom deskriptiv og teoretisk analyse. Deskriptiv analyse gjorde vi i den første delen, der vi ba om tilbakemelding på begrepet «matnyttig». Thagaard skriver:

«Analyser av metaforer og uttrykk som ofte brukes i et miljø, kan gi relevant informasjon både om den som forteller, og om den kulturen som er typisk for miljøet. Metaforer er begreper som gir visuelle assosiasjoner til det som beskrives. Det essensielle ved en metafor er at den knytter en forståelse av noe nytt til noe som er kjent fra før..... Derved bidrar

metaforen til å skape mening, samtidig som den styrer forståelsen av meningen i den retningen som det fysiske uttrykket angir» (Thagaard, 2013, s. 141).

Etter at våre informanter ga tilbakemelding på hva de la i begrepet matnyttig kategoriserte vi svarene. Åpen koding kan brukes i sammenhenger der forskeren setter navn på fenomener og ytringer ved å gå nøye gjennom datamaterialet. Videre må disse grupperes i kategorier, tema/dimensjoner, for at mengden data skal bli håndterlig og anvendbar (Nilssen, 2014). Vårt halvstrukturerte intervju ved bruk av Microsoft Forms gjorde at svarene fra lærerne var ferdig sortert i kolonner etter spørsmålene. I det videre arbeidet så vi noen kategorier som ble åpenbare, mens andre oppsto som et resultat av analysearbeidet. Lærerne ga oss tilbakemelding på hvordan eget engasjement var med på å påvirke deres læring, om skolelederrollen og rammefaktorer. Etter ytterligere bearbeidelse av svarene, kom vi frem til fem kategorier: innhold, individuell læring, kollektiv læring og fellesskap, overføringsverdi og skolelederrollen

Vårt mål med forskningen er ikke å finne den «endelige sannhet», og den vil i liten grad være generaliserbar til andre skoler. De tre skolene gjennomførte utviklingstid med ulike mål og arbeidsmetoder, noe som førte til at svarene informantene ga var rettet mot det den enkelte skole hadde jobbet med. Likevel ser vi mange fellestrekk ved svarene som gjør det mulig å oppsummere dem samlet. I oppgaven trekker vi frem og analyserer dette opp mot teori. Vi vil bruke direkte sitater fra datamaterialet, referere til loggen og knytte dette sammen med vår egen kunnskap om skoleutvikling i Tromsøskolen. Ved hjelp av dette eksemplifiserer og synliggjør vi empiri og teori i en helhetlig sammenheng.

4.1. Innhold

Kategorien *innhold* beskriver hva lærerne mener innholdet i utviklingstiden bør være for at den skal oppleves som relevant og nyttig. I svarene uttrykker lærerne et mer variert og nyansert syn på begrepet «matnyttig» når det gjelder utviklingsarbeid enn vi hadde tillagt dem. Noen hevdet at det handlet om å få faglig påfyll som ville være med på å utvikle dem som lærere. Andre trakk frem

at arbeidet var matnyttig når det hadde en overføringsverdi til undervisningen. En lærer tar et klart elevperspektiv ved å fremheve undervisningen som gøy, mens andre er opptatt av innhold de direkte har bruk for i undervisningssituasjonen:

«Ting som kan knyttes direkte til undervisning. Omsetting til praksis. Tilgjengelig og ta i bruk» (lærer).

I utsagnene ble heving av egen kompetanse nevnt. Begrunnelsen for dette kan ha sammenheng med lærerens trygghet som profesjonsutøver i møte med elevene å gjøre. De er opptatt av at det faglige påfyllet må være praksisnært og relatert til organisering av undervisning. I dette ligger det et ønske om å utforske nye metoder, selv om ikke alle nevner spesifikke «oppskrifter» eller verktøy. Noen lærerutsagn kan illustrere dette:

«Både lærer og elever skal ha utbytte av utviklingsarbeid. Jeg som lærer må få hevet min kompetanse innenfor et område som gjør meg trygg til å gjennomføre undervisningen på en bedre måte.» (lærer)

Lærerne begrunner med andre ord at utviklingsarbeid kan og bør være nyttig både for dem selv og elevene. De understreker at de ønsker å være aktive deltakere i utviklingen av seg selv og egen skole, der den kollektive dimensjonen kommer tydelig til uttrykk i innholdskategorien:

«Jobbe med emner/tema som er på en måte som gir kunnskap, diskusjon, refleksjon og engasjement i kollegiet.» (lærer)

En av lærerne bruker tre stikkord om begrepet matnyttig: *gruppearbeid, faglig forankring og refleksjon*. De lokale ressursene innad på en skole er viktige, men det må også være en faglig forankring der teori hentes fra forskning. Læreren skrev videre hvorfor han tenkte slik:

«Samhold, samarbeid, nye metoder. Ulike lærere bidrar, variasjon. Det er framtidsretta og veldig i tiden å drive skoleutvikling» (lærer).

Innholdet i utviklingstiden bør være relevant og det må settes av tid til refleksjon og dialog lærerne imellom. At elevperspektivet trekkes frem er naturlig siden målet for utviklingsarbeid handler om forbedring av praksis og utvikling til elevens beste (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når skolene gjennomfører ståstedsanalysen tar denne utgangspunkt i elevenes prestasjoner og

tilbakemeldinger, samt lærernes vurdering av arbeidet som gjøres. Dette gjør at vi velger utviklingsområde på bakgrunn av behov og kunnskap om egen organisasjon, der innhold tar utgangspunkt i eleven (Robinson, 2014).

Selv om lærerne ga ulike tilbakemeldinger i intervjuene, så var det også mange likheter i hva de opplevde som relevant og hva de ønsket mer av. Av flere svar ser vi lærere som er vant til utviklingstid med faglig innhold, noe som krever at de både tar med seg sine forkunnskaper og bidrar inn i fellesskapet. Tilbakemeldingene fra lærerne står i kontrast til hva vi forventet og hva som fremkommer i forskningsrapporten fra Ungdomstrinn i utvikling (Postholm m.fl., 2017). I rapporten vises det til at lærere i stor grad er ute etter metoder og verktøy i skoleutviklingstiden, mens våre lærere i tillegg relaterer arbeidet til individuell og kollektiv læring. Dette er funn vi har reflektert over og ser i sammenheng med at det på våre skoler har vært jobbet over tid med hvordan vi forstår skolebasert kompetanseutvikling. Arbeidet har muligens skapt en mer felles forståelse, sammen med en uttalt forventning til mål og innhold. Samtidig kan det vitne om lærere som gir oss de tilbakemeldingene som de tror vi forventer, og er av den årsak ikke ærlige. Likevel kan vi ut fra svarene tolke at våre lærere har et mer dynamisk syn på læring, noe som kanskje står i kontrast til andre skoler som ikke har jobbet systematisk og over tid med skolebasert kompetanseutvikling (Postholm m.fl., 2017).

Vi relaterer svarene fra lærerne til et grundig forankringsarbeid i våre enheter. Det er viktig at valg av utviklingsområde er forankret i kollegiet, og at ledelsen ivaretar dette både i forarbeid, underveis og i etterarbeid (Emstad, 2012; Filstad, 2010). Det er et mål at det innholdsmessige skaper læring, samtidig som det gir mening, forståelse og mestring. På denne måten vil læringsprosessen oppleves meningsfull. Voksne lærer i den konteksten som oppleves meningsfylt, ellers vil de kunne forkaste ny teori og praksis, og motsette seg læring. Læringsprosesser vil preges av det innholdet læringen har og den individuelle drivkraften som finnes hos læreren (Illeris, 2013). Med innhold som oppleves meningsfullt og relevant vil det være større sannsynlighet for at læring skal bli organisatorisk, uten at en mister for mye på veien (Irgens, 2007).

Innholdet i skoleutviklingstiden bør være forankret i forsknings- og erfaringsbasert kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tilgangen til relevant teori og ulike kompetansehevingsprogram er stor. Disse kan være med på å gi skolene et godt utgangspunkt i arbeidet. Et bevisst valg av teori og metodikk gir legitimitet, samtidig som det er viktig at innholdet ses i sammenheng med det som er «i tiden» og i tråd med aktuell forskning. Da vil lærere og ledelse sammen kunne løfte blikket og reflektere over eget ståsted i forhold til aktuell tematikk. Hvis utviklingsprosjekter kommer på siden av det som er aktuelt i tiden kan det lett føre til at lærere opplever det som lite relevant, selv om tematikken er viktig. Et fremoverlent skoleutviklingsprosjekt vil gjerne være mer motiverende og engasjerende for alle. Alle skolene har utviklingsgrupper som er med på å sette «menyen» for utviklingsmøtene. Disse har en viktig funksjon ved at de ivaretar medbestemmelse og medskapning (Roald, 2012). Vi opplever at lærerne i utviklingsgruppen i tillegg har en legitimitet i kollegiet, og at de bringer med seg lærerperspektivet til planleggingsarbeidet.

Lærere lærer når det er lagt godt til rette for skoleutvikling, med innhold som er nyttig og har relevans for dem (Postholm & Rokkones, 2012). Vi argumenterer for at god forankring og bevisst valg av innhold og arbeidsmåter er med på å legge grunnlaget for hvordan den enkelte lærer deltar i arbeidet. God planlegging av innhold vil påvirke om læreren stiller forberedt og i hvilken grad de får muligheten til å bidra med egen kunnskap og samtidig som de lærer av andre.

4.2. Individuell læring

Kategorien individuell læring ble tydelig i analysearbeidet når vi så at lærerne trakk frem at utviklingstiden var nyttig og relevant også for deres egen læring og utvikling. Av svarene kan vi videre se at de har ulike holdninger, kompetanse og interesser med seg både inn i og ut av utviklingsarbeidet. Vi opplevde lærere som var engasjerte og deltakende under aksjonen, og at arbeidet vi gjorde hadde stor nytteverdi for dem. En lærer beskriver dette slik:

«Økta om språk fikk meg til å reflektere over egen praksis, både den som har vært, og den som kommer :) Samtalene i grupper/par gjorde meg mer bevisst egen praksis.» (lærer)

Lærerne var fornøyde med innholdet og hvordan utviklingstiden var lagt opp. De bidro med egne refleksjoner i diskusjon i par, grupper eller plenum, og opplevde at de fikk dele egne erfaringer og kunnskap om tema. Dette gjorde dem mer bevisst og reflektert over arbeidet i klasserommet. En av lærerne skriver:

«Jeg liker å komme med innspill og delta i diskusjoner, noe jeg også gjorde under denne økta. Jeg synes det er viktig å kunne dele erfaringer/kunnskap med hverandre. Det er alltid interessant å høre andres meninger.» (lærer)

Utviklingsprosesser kan føre til individuell læring, og kan bidra til at lærerne endrer egen praksis. Motsetningen til den deltakende og engasjerte læreren er de som svarer at de ikke bidro i dagens økt. Dette er lærere som vi kanskje kan se på som «gjester» i skoleutviklingen. Vi observerer noen ganger lærere som er mer usikker på seg selv eller velger å melde seg ut når «sterke stemmer» tar stor plass i gruppen. I tillegg er det noen som ikke kommer forberedt eller finner andre unnskyldninger for ikke å delta. Noen av lærerne skriver:

«Hadde jeg villet si noe hadde jeg fått det.» (lærer)

«I dagens økt var jeg selv passiv.» (lærer)

«Bidro ikke selv med noe i dag.» (lærer)

Om svarene kommer på grunn av mangel på forberedelse, kunnskap rundt tema eller andre årsaker er vanskelig for oss å bedømme. Utviklingstiden var planlagt slik det skulle være rom for å bidra med egne refleksjoner, meninger, erfaringer og kunnskap. I svarene finner vi også lærere som er kritisk til arbeidet. Vi observerer samtidig at også kollegaer opplever de samme lærerne som utfordrende ved at de hele tiden stiller spørsmål til det som skal gjøres, eller ikke ser nytteverdien av det som tas opp i fellesskap. Den kritiske stemmen kommer tydelig til uttrykk i en av tilbakemeldingene:

«Har vært på så mange veier at jeg vet snart ikke hva som er hva. Skulle ønske vi tar for oss hvilke skrivelser og leseopplegg vi har og hvorfor - ikke bare en som har vært på kurs. Så er det jo at det som fungerer fint ene dagen er ubrukelig for andre guruer.» (lærer)

I dette sitatet kan en oppfatte at læreren ser ut til å ha gitt opp. Han/hun er forutinntatt om at utviklingsarbeid ikke vil føre til endring og at vi i stedet må bruke det vi allerede har. Andre kritiske stemmer ga uttrykk for at de ikke opplevde informasjonen som relevant, og at den ikke bidro til læring og utvikling for dem selv. Norsk skole har de siste årene vært gjennom en rekke endringsprosesser (Mausethagen, 2015). Resultater fra internasjonale tester har vist at læringsutbyttet i skolen er lavt. Dette har ført til et negativt syn på lærerprofesjonen. Lærerne stiller seg kanskje derfor kritisk til skoleutviklingsprosesser som retter søkelyset mot eget arbeid. Det kan også ha ført til usikkerhet når det gjelder egen kompetanse og profesjon.

Tilbakemeldingene i intervjuene gjør at vi ser på læreren som en sentral faktor for utvikling av *kultur for læring* på våre arbeidsplasser. De utgjør den største delen av skolens ressurser, og er ifølge Hargreaves og Fullan (2014) den enkeltfaktoren som har størst påvirkning på elevenes læring. Grøterud og Nilsen (2008) hevder på sin side at hvis lærerne ikke lærer, så vil fundamentet for en skole i utvikling bli borte. Lærerne må følge samfunnsutviklingen, og da vil det alltid være behov for kontinuerlig fornyelse. Dette danner grunnlaget for vår forståelse av hvorfor det bør legges til rette for skolebasert kompetanseutvikling. Videre er det en rekke faktorer som er med på å påvirke utviklingsprosesser som oppleves som relevant og meningsfull. Når vi planlegger utviklingstiden i våre kollegier gjøres det på bakgrunn av vår kunnskap om lærernes forutsetninger. Dette gjorde at vi i aksjonene tok bevisste valg av teori, arbeidsmetoder og gruppesammensetninger. Videre ser vi at motivasjon for læring og utvikling, eller drivkraft (Illeris, 2013) må være til stede for at voksne skal kunne lære og endre sin praksis. Birkeland, Dysvik og Kuvaas (2017) peker på at lærerens indre motivasjon som oftest kommer av personlige verdier og interessen for faget, sammen med mestringsopplevelser. Dette er noe vi kjenner igjen i våre kollegier der noen lærere har indre motivasjon og interesse for faget, som gjør at de naturlig nok engasjerer seg i arbeidet. Viljen og interessen er avgjørende hvis arbeidet skal kunne føre til individuell læring og utvikling. Arbeidet må også oppleves som meningsfullt for at den enkelte skal kunne tilføre noe til det kollektive. Motivasjon kommer av at vi alle har behov for å søke utfordringer,

utforske og utvide vår læringskapasitet (Skrøvset, 2017). Selv om motivasjon for læring og utvikling i stor grad vil være individuelt betinget ser vi at godt forankret utviklingsarbeid, der lærerne selv har fått være med på å definere mål og innhold basert på data om skolen, virker å være positivt for både motivasjon og interesse. I skolehverdagen vil det alltid være en utfordring å balansere mellom individuelle og felles hensyn når en gjør valg av innhold. Illeris (2013) sier dette kan føre til en skepsis hos den voksne lærende siden det handler om noe som andre bestemmer at individet skal lære, og kanskje ikke noe en selv umiddelbart har lyst til. Han hevder at det er viktig å være oppmerksom på at voksne som oftest lærer det de vil lære, når det er i sammenheng og kontekster der det oppleves meningsfullt, og ut fra de forutsetninger de har. Dette fører ikke til voksne som ikke lærer når de ikke ser nytteverdien, men at læringen blir påvirket av motstand og derfor fordreid til å passe den voksnes forståelse. Den er også et lett offer for glemselen (Irgens, 2007). Dette er noe som gjenspeiler vår hverdag i skolen, der vi ser både lærere som deltar eller ikke deltar. I våre svar kom dette frem med «gjesten» som valgte å ikke delta.

Lærerens profesjonsidentitet er ifølge Irgens (2010) knyttet til rommet for individuelle driftsoppgaver og handler ofte om den daglige undervisningen. Mausethagen (2013) trekker frem at taus- og erfaringsbasert kunnskap hos lærerne tillegger mer vekt, i stedet for teoretisk kunnskap. Dette kan føre til at lærere bygger sin forståelse ut fra erfaringer gjort i praksis, og mindre på forskning og teori. Den tause kunnskapen er unik hos den enkelte lærer. I noen tilfeller kan egne erfaringer begrense læreren på en slik måte at utvikling oppleves problematisk, i andre tilfeller kan den bidra til at erfaringene settes inn i en teoretisk ramme. Dette kommer klart frem hos den kritiske læreren som mener at dette er prøvd før. Profesjonsutvikling handler om at læreren videreutvikler og styrker sine profesjonelle vurderinger og handlinger, slik at deres identitet som yrkesutøver styrkes (Irgens, 2007). Illeris (2013) beskriver at læringen skjer i en samspillprosess som beveger seg mellom individet og de sosiale omgivelsene. Av tilbakemeldingene ser vi lærere som fremhever erfaringsdeling og kollektiv læring som viktig for deres egen læring. Tilbakemeldingene kan også ha sammenheng med at lærere både får anerkjennelse og opplever mestring i egen

jobb gjennom erfaringsdeling. I noen sammenhenger opplever vi dette som problematisk, fordi lærere ofte er flinkere til å bekrefte hverandre enn å stille egen undervisning i et mer kritisk søkelys. For at læringen skal føre til profesjonsutvikling er det nettopp evnen til å reflektere over egen praksis som er avgjørende for om en er i stand til å utvikle denne i lys av ny kunnskap (Postholm & Rokkones, 2012). Lærere bør være forskende og analytisk i jobben slik at deres kompetanse på området utvikles.

Irgens (2010) beskriver en lærers arbeidssituasjon som kompleks, der en må sette av tid til å jobbe med individuelle og kollektive driftsoppgaver, samt individuelle og kollektive utviklingsprosesser. Dersom det primært er individuelle driftsoppgaver som blir ivaretatt, så betyr det at ansvaret for å skape god undervisning og et godt læringsmiljø blir individualisert. Vårt fokus i utviklingstiden er kollektive prosesser. Likevel ser vi at læringen må gjennom rommet for individuell utvikling for at det skal føre til læring for den enkelte. Gjennomgått teori og metodikk må planlegges i det individuelle rommet eller på teamet/trinnet før det kan komme elevene til gode. Samtidig er det den enkelte lærer selv som må velge å bruke det vi lærer slik at det blir en del av hans/hennes tenking og praksis. Da vil tilført kunnskap bli en del av hans/hennes læring og utvikling. Læring og personlig utvikling kan være verdifullt i seg selv, men er til liten nytte for organisasjonen hvis lærerne ikke tar kunnskaper og ferdigheter i bruk i jobbsituasjonen, og samtidig evner å holde dette ved like og utvikle det over tid.

Kunnskapssamfunnet er i stadig endring og profesjonsutøveren må hele tiden være bevisst på å søke etter forskningsbasert kunnskap og utvikling av egen praksis. Dette setter store krav til lærerne i en ellers hektisk hverdag, der deres profesjonelle skjønn må ligge til grunn for de avgjørelser som tas. Lærernes profesjonsutvikling bør derfor være tett knyttet opp mot egen arbeidshverdag og føre til at ny kunnskap styrker deres profesjonelle handling (Irgens, 2007). Vi har en forventning til at våre profesjonsutøvere påtar seg ansvar og utøver sitt arbeid med høyest mulig kvalitet, noe som også omfatter at de tar aktivt del i den kollektive kompetanseutviklingen.

Om hvordan skoleledelsen kan legge til for utviklingsprosesser som oppleves som matnyttige

4.3. Kollektiv læring

Kollektiv læring er intensjonen når vi planlegger for skolebasert kompetanseutvikling, og i vår analyse kom dette også tydelig frem som en kategori. Lærerne gir tilbakemelding til oss om at de opplever den kollektive læringen som verdifull. De ønsker å lære og utvikle seg sammen, samtidig som de ser verdien av å få bruke egen kompetanse inn i felleskapet. På den måten er de med på å styrke den kollektive utviklingen.

«Jeg utvikler meg sammen i samspill med andre, som har ulik bakgrunn og andre erfaringer enn meg selv» (lærer)

I kollektive læringsprosesser fremhever lærere at det er viktig å bli hørt, samtidig som de må kunne lytte til andre. Individuell og kollektiv læring må ses i sammenheng, da den individuelle læringen gir viktige bidrag til kollektiv læring. Lærere ønsker å være medskapere og bidra til felles utvikling av skolen, noe som kommer tydelig frem i dette sitatet:

«Nyttig med informasjon og praktisk tilrettelegging av planlegging. Læring og utvikling skjedde når vi satt sammen og planla, der jeg kunne bruke kreativitet og egen inspirasjon.» (lærer)

Lærerne opplever at de lærer i felleskap med hverandre og har et ønske om å kjenne til hvordan andre jobber, samtidig som de får hjelp/støtte til eget arbeid. De er opptatt av at læring skjer gjennom erfaringsdeling og felles planlegging, og ser på samarbeid som viktig. Gode lærere har evnen til å øke sin kompetanse gjennom samarbeid med andre (Postholm, 2012). Dette uttrykker våre lærere i følgende sitater:

«Deling av erfaringer og felles planlegging vil være relevant for kollektiv læring. Når to helt ulike klasser og lærere fra to helt ulike team skal samarbeide vil det skje nye kommunikasjon møter på tvers av etablert kultur. Vi vil derfor lære noe» (lærer).

«Utvikling i fellesskap. Liker dette. Erfaringsdeling i mindre grupper».
(lærer)

Felles planlegging av læringsaksjoner og erfaringsdeling i etterkant gir felles referanserammer og danner grunnlag for nyttig refleksjon. For å få til lærende

møter er det viktig å få til kunnskapsutviklende prosesser gjennom dialog og samhandling (Roald, 2012). Det er elevfokusert som står i sentrum, og de ønsker at skolen skal dra i samme retning og at de sammen skal prøve ut og evaluere (Robinson, 2014). En lærer hevder at vi gjør hverandre bedre når det settes av tid til å snakke sammen. Kollektive utviklingsprosesser fører til at vi utvikler felles pedagogisk plattform, gir felles fagforståelse og fører til at vi får samme fagspråk. Dette uttrykker en av lærerne slik:

«Jeg har alltid likt begrepet: "Felles plattform". Det er viktig at vi jobber mot de samme målene for elevene og har felles forståelse for den faglige og pedagogiske utviklingen til elevene. Gjennom slike fellesmøter får vi muligheter for å komme med egne innspill og tanker, men også lytte til andres meninger, og kunne diskutere i fellesskap» (lærer).

Samlet sett har lærerne mye erfaring fra skolefeltet og utgjør en enorm kapasitet. Det er viktig at lærerne forstår at de alle tilfører fellesskapet noe verdifullt og er med på å utvikle skolen til det beste for elevene. Skolebasert kompetanseutvikling handler om praksisendring over tid og videreutvikling av skolen i et samarbeid mellom aktørene (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Kollektiv læring skaper et trygt læringsfellesskap og det bygges gode relasjoner i kollegiet. Denne formen for læring verdsettes av lærerne og trekkes fram som den beste arenaen for utvikling (Grøterud og Nilsen, 2008). Lærere hevder at de lærer best når de kan dra nytte av den kunnskapen som allerede eksisterer blant medarbeidere. Det sosiokulturelle læringsynet bygger på at læring skjer i en sosial kontekst. Ifølge Illeris (2013) vil læringen også skje i et samspill der sosiale og samfunnsmessige omgivelser er med på å påvirke prosessen. Istedenfor lærerne som sier «Slik gjør vi det her...», er intensjonen at de gjennom refleksjon skal ha fokuset på *hva* gjør vi og *hvorfor*. I skjæringspunktet mellom den eksisterende kunnskapen og den nye kunnskapen som tilføres skjer utvikling (Emstad, 2012; Filstad, 2010), noe en av lærerne illustrerer i følgende sitat:

«Komme frem til felles plattformer- hvor står jeg? Hva gjør vi på vår skole? Ha diskusjoner og hva som virker/hva som ikke virker. Evaluere og korrigerer istedenfor å forkaste noe som noen mener ikke virker. Synes vi i for stor grad forkaster istedenfor å forbedre opplegg» (lærer)

Skolebasert kompetanseutvikling har som utgangspunkt at alle skal delta i en kollektiv innsats for å utvikle skolen på valgte områder, siden at det å undervise alle elevene slik at de lykkes er et felles ansvar (Robinson, 2014). Som ledere kan en oppleve at lærere ikke deltar. Den enkelte lærer må forstå at deres bidrag inn, i form av kunnskap, erfaringer og engasjement er viktig for at det skal føre til kollektiv utvikling. Individuelle driftsoppgaver vil ikke opprettholde og videreutvikle kvalitet i skolen (Irgens, 2010). Skal vi derimot oppnå målet om kollektiv læring og utvikling, betinger det at lærere er i stand til å bevege seg over i det mentale rommet der dette kan skje. Motstand mot læring beskrives av Irgens (2007) som filter. På vei mot kollektiv og organisatorisk læring vil det forekomme hinder, og en del av læringen vil alltid stoppe opp. Dette støttes av Robinson (2014) som hevder at det ikke er automatikk i at kollektive prosesser fører til økt læring hos elevene. Noen ganger kommer lærerne sammen og forsterker hverandres uhensiktsmessige synspunkter rundt hva som er problemet og er derfor ikke i stand til å reflektere eller utvikle egen praksis. Dette fører til liten grad av læring og utvikling, noe som ifølge Irgens (2010) kanskje kan unngås ved at en stopper opp, reflekterer sammen og bruker dobbelkretslæring. Ved at vi i planleggingsfasen tar hensyn til de forsvarsmekanismene som kan være med på å hindre utvikling hos den enkelte lærer, kan vi utvikle gode profesjonsfellesskap som har evnen til å reflektere, undre seg, utforske egen og andres praksis.

Et velfungerende profesjonelt læringsfellesskap vil bringe større mangfold inn i analyse og løsningen av undervisningsutfordringer, og vil virke gjensidig støttende på hverandre (Robinson, 2014). Det skapes en felles forståelse for innsats og engasjement, og lærerne vet hva som forventes av dem. Sammen skaper dette normer og ansvarliggjøring som fører til kollektiv forpliktelse. Høy grad av felles ansvar i gjennomføring og innhold er viktige faktorer for lykkes med kunnskapsutvikling (Roald, 2012). I motsatt fall vil skoleutviklingstid ikke bidra til utvikling, men stagnasjon eller enkeltkretslæring (Irgens, 2007). I planleggingsarbeidet er disse faktorer og kunnskap det er viktig å håndtere. Dobbeltkretslæring (Irgens, 2007) kan føre til at det som jobbes med blir en del av skolens mentale hukommelse og kan tas frem ved senere bruk (Emstad, 2012; Filstad, 2010). Hargreaves og Fullan (2014) peker på at de høyt presterende

skolene kjennetegnes av et profesjonsfellesskap som er i kontinuerlig kollektiv utvikling. Vår erfaring er at det krever tid og systematisk/bevisst arbeid når en skal utvikle et slikt profesjonsfellesskap. Det innebærer å utvikle en kultur for læring på den enkelte skole.

4.4. Overføringsverdi

Kategorien overføringsverdi ble nærmest selvnlysende underveis i vårt analysearbeid. Mange av lærerne hadde en klar tanke om at arbeidet vi gjorde i utviklingstiden burde ha en direkte tilknytning til praksis. Noen lærere relaterte det mot konkrete undervisningsopplegg, tips og ideer, mens andre pekte på at de ønsket å lære nye ting:

«Noe jeg kan bruke i undervisning og komme elevene til gode. Lære nye ting.» (lærer)

I rapporten fra Ungdomstrinn i Utvikling (Postholm m.fl, 2017) ble konkrete undervisningsopplegg, tips og ideer beskrevet som statisk kunnskapsoverføring og «matnyttig leveranse». Selv om våre aksjoner i utgangspunktet ikke «serverte» ferdige undervisningsopplegg eller verktøy, var likevel de fleste lærerne i stand til å overføre det de lærte til bruk i klasserommet:

«Siden jeg har fått tid til å diskutere med mine kolleger er jeg bedre forberedt på hva jeg skal gjøre med elevene.» (lærer)

«"Oppskrifta" og eksemplene på hvordan man kan drive gode samtaler i klassen.» (lærer)

«Dette ble en påminning om hvor viktig språk og kommunikasjon er for læringsutbyttet til alle elever, spesielt m. h. t. å stille gode, åpne spørsmål (både skriftlig og muntlig), og oppfølgingsspørsmål. Dette vil også kunne få de "stille elevene" på glid.» (lærer)

Lærerne opplever med andre ord at arbeidet i fellesskap kommer til uttrykk i klasserommene og sammen med elevene. Utviklingstiden på skolene har ulikt innhold fra gang til gang, men er planlagt som en del av et langsiktig mål som skal føre til endring i klasserommene og en bedre undervisningspraksis (Irgens, 2010). Den enkelte lærer er selv ansvarlig for å nyttiggjøre seg av egen erfaring

og kunnskap i møtet med innholdet i utviklingstiden. Kunnskapen vil i praksisfellesskapet støttes og utvikles i møte med andre lærere, men krever samtidig at læreren er forskende i eget arbeid (Postholm & Rokkones, 2012). Det meste kan overføres ved at læreren oversetter det til eget bruk. Et eksempel på dette er fra den ene skolen der tematikken var utforskende samtaler i et profesjonelt fellesskap. Selv om det ikke var snakk om klasserommet i det hele tatt, svarer likevel lærerne:

«Jeg mener temaet i dagens økt er veldig relevant for egen praksis i klasserommet. Det med utforskende samtaler er absolutt noe elevene også skal mestre og det kan også brukes som en læringsstrategi.» (lærer)

«Ting som man relativt enkelt kan prøve ut og evaluere, men som samtidig gir en ny dimensjon til undervisningen for øvrig.» (lærer)

Begrunnelsen for dette kan være at læreren har en translasjonskompetanse som gjør han/henne i stand til å overføre arbeidet til klasserommet. På samme skole svarte en av deltakerne at det var lite i utviklingstiden som var relevant til bruk i klasserommet, og så ikke overføringsverdien:

«Ingenting jeg kunne bruke i klasserommet, men setter stor pris på å arbeide strukturert med læring og utvikling på denne måten.» (lærer)

«Ikke direkte nyttig for praksis i klasserommet. Men fikk noen tanker om det å gå i dybden av ting. Håper også vi får en kultur der vi kan ha mer kritisk reflekterende samtaler.» (lærer)

Selv om de ikke ser overføringsverdien gir lærerne tilbakemelding på at de setter pris på å arbeide strukturert med læring og utvikling. Vi observerer og hører lærere som virker å ha et bevisst forhold til at kompetanseutvikling er viktig for utvikling av egen undervisningspraksis. Utfordringen er at arbeidet må planlegges og gjennomføres ute i klasserommene for at det ikke bare skal «forbli» som gode eksempler og en god intensjon på møterommet. Dette er lærere som i Irgens (2007) femtrinnsmodell ikke evner å passere filterne, og anvende ny kunnskap i egen arbeidshverdag. Manglende deltakelse og læring gjør at læringen ikke kommer på nivået for organisatorisk læring. Dette er en utfordring vi som ledere alltid må forholde oss til.

Igjen ser vi av svarene at lærere tar med seg ulike forutsetninger inn i arbeidet. Der noen vil at det skal handle direkte om undervisningsopplegg, metodikk og verktøy for at det skal ha overføringsverdi til klasserommet, vil andre inneha translasjonskompetansen som er nødvendig for å kunne overføre det som læres i utviklingstiden til egen undervisning. Ved at en evaluerer og reflekterer underveis og har fokus på hva som kan overføres til klasserommet, vil overføringsverdien bli mer synlig for alle. Samtidig vil ikke alltid læringen være direkte synlig i klasserommene og for elevene, men at læreren har utvidet eget tankesett eller handlingsmønster eller at vi etablerer en felles praksis. Da vil læringen kunne bli en del av skolens mentale hukommelse (Emstad, 2012; Filstad, 2010).

Det må settes av tid og være rom for at det vi lærer i det kollektive utviklingsrommet (Irgens, 2010) også må gjennom rommet for individuell drift for at det skal operasjonaliseres i klasserommet. I tilbakemeldingene fremheves det at erfaringene fra felles læringsaksjoner tas tilbake til praksisfellesskapet, slik at en kan gjennom utforskende samtaler kan lære av hverandre (Postholm, 2012). Alle må en klar oppfatning av at det vi gjør skal være «*Noe som er til gagn for elevene*» (lærer), og på grunnlag av dette sette eleven i fokus. Elevperspektivet er sentralt for at en skal kunne holde en «rød tråd» i utviklingsarbeidet. Det gir arbeidet mål, retning og verdi.

4.5. Skolelederrollen

Skolelederen har en sentral rolle i utviklingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017; Robinson, 2014; Postholm m.fl., 2017), både når det gjelder planlegging, gjennomføring og oppfølging. Dette kommer frem i intervjuene der en del av tilbakemeldingene peker direkte på den rollen skoleledelsen har i arbeidet:

«Rektor gav oss nyttig informasjon og inspirasjon til leseaksjon som vi starter 1. desember. Hun var godt forberedt og hadde handlet inn det vi trengte til aksjonen. Veldig bra! Tydelig fokus på hvor mange minutter elevene skulle lese hver dag. Det viser at hun virkelig har tenkt igjennom prosjektet.» (lærer)

«Jeg synes at møtet i dag var både lærerikt og "matnyttig". Møtet var strukturert og godt planlagt m. h. t. informasjon, tidsbruk og gjennomføring. Slik jeg ser det, kunne det ikke vært gjort annerledes.» (lærer)

I loggnotatene våre ser vi det ble gjennomført utviklingstid som var godt planlagt og gjennomtenkt. Tidsfaktoren påvirker kvaliteten på arbeidet og flere trekker frem at det gjerne skulle vært mer tid til felles forståelse og refleksjon:

«Jeg mener vi burde gått mer i dybden i stedet for å berøre overflaten. Grppesamtaler om slike viktige temaer krever tid da hver lærerstemme bør høres.» (lærer)

«Mere tid, ble veldig raskt, kort å liten tid til felles forståelse.» (lærer)

Dette gir oss tilbakemelding på at vi bør ha et bevisst forhold til organiseringen og arbeidsmetodene som benyttes i utviklingstiden. Tid defineres som en viktig faktor og lærerne ønsker at alle skal delta i kollektive prosesser. De vil at vi som skoleledere skal følge opp den enkelte og sette tydelige krav til deltakelse. Dette kommer til uttrykk i flere tilbakemeldinger:

«Meget bra økt. vanskelig hva som kunne vært gjort annerledes, men viktig at det tas opp og at alle tar i bruk praksisen. Fint med erfaringsdeling neste uke.» (lærer)

«Mange viktige diskusjoner rundt i gruppene som er viktig å få med seg. Egentlig skulle alt skriftlig arbeid vært samlet inn og sett over. Økten kunne vært avsluttet med at det sies noe om hvordan dette skal arbeides med i fortsettelsen.» (lærer)

Tydelige rammer kan være med på å skape en felles retning og gi arbeidet en «rød tråd». Den felles retningen og målet gjør at lærerne reflekterer og snakker sammen både på trinn og i team. En lærer beskriver det på denne måten:

«Det er viktig at vi har felles rammer, slik at vi kan samarbeide og diskutere etterpå hva vi kan gjøre bedre neste gang» (lærer).

Mange lærere var svært fornøyde med utviklingstiden, og opplevde den som nyttig og relevant. Flere mente at lite kunne vært gjort annerledes. Skoleledelsen har som oppgave å legge til rette for profesjonsutvikling. Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1981) ligger til grunn for planleggingsarbeidet i utviklingsgruppen, og det er innarbeidet praksis at en starter planleggingen med å formulere målet for utviklingstiden. De tre skolene har jobbet frem langsiktige mål, tydelige milepæler og ansvarsfordeling, noe som gir retning for arbeidet. Robinson (2014) fremhever at tydelig kommuniserte mål

og enighet om disse kan ha innvirkning på elevresultater. Om skolene ikke har en langsiktig plan med arbeidet, kan det føre til et kortsiktig driftsperspektiv (Irgens, 2010). I slike tilfeller vil skolen kunne oppleve å drive med «brannslukking» direkte rettet mot enkelthendelser, i stedet for utviklingsarbeid som skaper felles praksis. Vårt mål er at kompetanseutviklingen skal ta utgangspunkt i teori og forskning. Nasjonale sentre og kompetanseutviklingsprogram har vist seg å ha stor nytteverdi for oss. Ved å benytte disse programmene får en et innhold som er forankret i forskning og kvalitetssikret av kompetansemiljø som kan fagfeltet.

Våre skoler har gjennom de siste årene hatt fokus på å legge til rette for skolebasert kompetanseutvikling gjennom å sikre rammefaktorer. Blant annet å tydelig forankre utviklingstiden i lærernes avtaleverk og sikre god møtestruktur og -kultur. For lærere innebærer dette at disse møtene ikke kan velges bort, og det gis heller ikke permisjoner i dette tidsrommet. Skoleledelsen går foran som et godt eksempel ved at vår deltakelse på utviklingsmøter prioriteres. Roald (2012) beskriver flere rammefaktorer eller prinsipper (vedlegg) som har betydning for kvaliteten av lærende møter. Både Roald (2012) og Irgens (2010) fremhever at det bør være et tydelig skille mellom forvaltnings-/driftsmøter og utviklingsmøter. Vi har opplevd det som problematisk for både lærere og ledere å være i utviklingsmodus når vi er mer opptatt av andre driftsmessige faktorer som det ikke er klarhet i, enten det gjelder inspeksjonsrutiner eller arbeidsfordeling. I slike tilfeller handler det om å rydde unna det som skaper uro før en retter fokuset på utviklingsarbeidet. Vi opplever også at ved å være tydelig på å skille drift og utvikling har gjort det lettere å holde et fremtidsrettet og utviklingsorientert fokus. Skillet skaper rammer som gir forutsigbarhet og struktur, og forventningene til arbeidet kommer klart frem. Et godt forankringsarbeid fremheves også som viktig i rapporten fra Ungdomstrinn i utvikling (Postholm m.fl, 2017) og bør ligge til grunn for å kunne lykkes med felles satsninger. Lærerne som sitter i utviklingsgruppen representerer kollegiet, og kan på den måten bringe lærernes stemmer inn i planleggingen.

Valg av arbeidsmåter/metodikk som skal benyttes i utviklingstiden må alltid gjøres med utgangspunkt i mål og innhold. Et bevisst valg av arbeidsmåter i utviklingstiden vil kunne være med på å skape rom for refleksjon om egen praksis, utvikling gjennom samtaler, erfaringsdeling eller kollektiv læring. På lik linje som i klasserommet ønsker vi å variere metodene som benyttes. Nye arbeidsmåter modelleres og øves inn for at de skal oppleves som forutsigbar og trygg for deltakerne. Da får alle god kjennskap til ulike metodikk (Høsøien & Prytz, 2016) som kan overføres og tas i bruk i egen undervisning. Medlemmene i utviklingsgruppen deler på å ha møteledelsen (Roald, 2012). Hos oss vil det vil ikke være hensiktsmessig at samtlige lærere deler på oppgaven, siden det bare er lærere i utviklingsgruppen som har nedsatt tid til å planlegge. Når vi derimot deler personalet opp i mindre arbeidsgrupper er det naturlig å ha ledelse på omgang. På bakgrunn av mål og hensikt velger vi også noen ganger å trekke inn andre i personalet, eller eksterne fagfolk til å lede møter. Arbeidsmetodene som ble brukt i aksjonen var ment å skape individuell refleksjon, diskusjon i par/grupper og deling i plenum (også kalt IGP-metodikk). Høsøien og Prytz (2016) viser til flere gode arbeidsmåter/verktøy som kan brukes. Når utviklingsgruppen gjør valg av arbeidsmetode prøver vi å se en helhet, og velge metoder som gjør at alle deltar og at det skapes refleksjon på tvers av trinn og fag. Gjennom vårt analysearbeid er vi også blitt mer bevisst på at evaluering i etterkant av hver utviklingstid bør tillegges større vekt. Evaluering vil føre til at lærere og vi bli mer bevisst på hva som tas med videre. Her kan tenkeskriving eller felles refleksjoner benyttes som metodikk. Med utgangspunkt i den langsiktige målsettingen vil også halvårlige evalueringer være nyttig.

Systematisk arbeid over tid kan være avgjørende for om vårt utviklingsarbeid skal føre til varig endring i klasserommene eller til organisatorisk læring (Irgens, 2012), og bli en del av vår pedagogiske plattform. I utviklingsmøter kan en lett bli for opptatt av detaljer, problematisere mer enn en ser nye muligheter, og lar «negative» enkelthistorier få for stor plass. utfordringen ligger i å skape læringsprosesser der en stiller åpne og utforskende spørsmål til hverandre som skaper refleksjon over egen praksis (Roald, 2010). Derfor er det viktig at vi som skoleledere har en bevissthet om, trener på og metakommuniserer om dette slik

at vi bidrar til å skape en kultur for læring. Skolelederen må være godt forberedt, kjenne «klassen sin» og yte sitt beste sammen med dem (Robinson, 2014). Det er viktig at en ser og verdsetter sine ansatte (Skrøvset & Tiller, 2015), samt legger til rette for at de skal ha best mulig forhold på jobb. Skrøvset (2017) hevder at skolen derfor trenger ledere som både verdsetter og er i stand til å utøve ledelse som løfter menneskene i organisasjonen. Hun ser ingen motsetninger mellom å ha høye ambisjoner for skolen og elevene, og samtidig ønske en skolekultur der de trives. Tvert imot kan en leders manglende verdsettelse av den enkelte føre til liten motivasjon for arbeidet. Vi erfarer at våre lærere setter pris på tryggheten i profesjonsfellesskapet der de kan lære sammen eller av hverandre. De fleste lærere ønsker å utvikle og forbedre egen praksis, og ledelsen har ansvar for å lede personalet slik at hver enkelt har mulighet til å bidra med egen kompetanse og ta ut eget potensiale.

Skolen har mange retningslinjer, læreplaner og kommunalt planverk som er styrende og veiledende for det arbeidet som skal utføres. Det er rektors ansvar å se til at arbeidet på skolen er i tråd med disse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig må vi kunne forvente at våre profesjonsutdannede lærere selv ser behovet for videreutvikling. Hverdagen kan i mange tilfeller innhente oss alle, men utgangspunktet er at en selv må gjøre et valg om å ta aktivt del i utviklingsarbeidet. Dette forutsetter lærerne som kommer til utviklingstiden forberedt og i læringsmodus, og ikke for eksempel setter seg for å gjøre individuelt arbeid som de selv oppfatter som viktigere enn det som er planlagt. Skoleledere har en sentral rolle for å sørge for at lærerne er forberedt på det som skal skje. Forberedelsene bør gi et frempek mot tema, samtidig som deres bakgrunnskunnskap aktiveres (Birkeland, Dysvik & Kuvaas, 2017).

Et godt læringsfellesskap beskrives i kommunens kvalitetsutviklingsplan ved at en som skoleleder er bevisst på at gode relasjoner er en forutsetning for å kunne støtte lærerne i deres profesjonelle arbeid, og utvikle deres evne til å lede læringsarbeidet i klasserommet. Når det gjelder skolens utviklingsarbeid ser vi at gode relasjoner gir oss legitimitet når vi skal støtte, veilede og forplikte lærerne i arbeidet. Samtidig skaper det trygghet og tillit i læringssituasjonene. Hvis det i motsatt fall ikke er god relasjon mellom leder og lærer vil det kunne føre til

manglende tillit og motstand for læring og utvikling. I våre enheter er individuell og kollektiv læring tema på utviklingssamtalene. Her får lærerne muligheten til å si noe om hvordan de opplever utviklingsarbeidet på skolen, dere interesse og engasjement, samt hvordan ledelsen kan legge til rette for gode læringsprosesser. Utviklingssamtalene gir oss rom til å være konkret på hva vi forventer av hver enkelt, og hva vi tenker at de kan bidra med i fellesskapet. På lik linje med at lærerne i klasserommet legger til rette for tilpasset opplæring (Birkeland, Dysvik & Kuvaas, 2017), må vi gjøre det samme i kollegiet. Lærerne er på ulike steder i sin yrkeskarriere, fra de nyutdannede til de som er i ferd med å avslutte sin arbeidskarriere. De kan også være på ulike nivåer i læringsprosessen, ha ulike læringsstiler og derfor ha behov for å få presentert og delta i utviklingsarbeidet på ulike måter.

Ledelsen og utviklingsgruppen jobber for å være godt forberedt, samt videreutvikle vår kompetanse til å lede utviklingsarbeidet. Når vi planlegger for læring blant lærere har vi en bevisst tanke om at vi skal motivere dem til å både ta imot og gi læring til fellesskapet. Det vil alltid være et dilemma for oss å finne balansen mellom individuelle hensyn og det som er til det beste for fellesskapet. Målet er å skape en kultur der det er rom for prøving og feiling, med et felles fokus på utvikling. Vi kan alltid bli bedre, og det gjør vi best med å jobbe sammen.

I Meld. St. nr. 21 (2016-2017) (Kunnskapsdepartementet, 2016) fremheves det viktigheten av skoleledere som er «påkoblet», gir rom for prøving og feiling internt, og på den måten legger til rette for innovasjon og utvikling. Våre lærere trekker også frem leders deltakelse som positivt. Det vitner om en ledelse som er opptatt av det pedagogiske arbeidet som utføres i klasserommet, og kvaliteten på dette. Robinson (2012) mener at vi, gjennom å fremme og delta i den profesjonelle læringen, er med på å påvirke elevens læring. Vi må være aktive deltakere både i lærernes hverdag og i utviklingsprosesser. Da signaliserer vi ovenfor våre lærere at dette er noe vi anser som viktig og prioriterer høyt. Hvis vi er dårlig forberedt og ikke «påkoblet» ville det kunne påvirke kvaliteten. Når vi *rigger* organisasjonene våre og skaper rom for læring på alle nivåer, er vår tilstedeværelse sentral. Det fører også til at lærerne i større grad diskuterer undervisning med oss. Vi inviteres inn i klasserommene både for at de skal vise

oss hva de gjør og for å se på samspillet mellom elever og elev-lærer. Andre ganger for å observere læringsaksjonene fra utviklingstiden som prøves ut i praksis. Egne erfaringer viser at deltakelsen i læringsprosessen gjør at vi forstår begrepene og vokabularet som er tilegnet gjennom den nye læringen, og kan delta i faglige diskusjoner. Denne synlige verdsettingen og ekspertisen vil kunne gi oss økt troverdighet. Gjennom god kjennskap til arbeidet vil en også som leder kunne gjøre de riktige og viktige prioriteringene av ressurser, slik at de kommer elevene til gode (Robinson, 2014).

4.6. Oppsummering av drøfting

Empirien viser at lærerne våre opplever utviklingsprosesser som er relevant og nyttig når den fører til læring for dem selv. Samtidig må prosessene gi dem verktøy og ideer som de kan bruke i klasserommet. De ønsker å bidra til at den kollektive praksisen utvikles og at det skapes en felles pedagogisk plattform. Lærernes tilbakemelding rundt begrepet «matnyttig» var overraskende for oss, og til dels motstridende i forhold til det som fremheves i forskningsrapporten fra Ungdomstrinn i utvikling (Postholm m.fl., 2017). Der hevdes det at lærere hovedsakelig er ute etter verktøy til bruk i egen undervisning. På forelesing (27.04.18) hevdet Erlend Dehlin at motivasjon i seg selv ikke er nok hvis innholdet ikke oppleves meningsfullt av deltakerne. Et meningsfullt innhold gir motivasjon. Planlegging for profesjonsutøvere handler i stor grad om å finne det som skaper felles mening, identitet og retning med mål om gode praktiske konsekvenser. Når våre lærere svarer slik de gjør kan det tenkes at dette kommer som en konsekvens av at vi har jobbet systematisk med skolebasert kompetanseutvikling som arbeidsform.

Vi definerer vår lederrolle som sentral når det gjelder ledelse av utviklingsprosesser i skolen. I løpet av de siste årene har vi alle vært med på å *rigge* organisasjonene slik at rammefaktorer som er med på å påvirke utviklingsprosesser blir ivaretatt. For oss handler det blant annet om å gjøre bevisste ledergrep der en sørger for tid, rom og ressurser. Vi må også lede gode forankringsprosesser slik at alle involverte har en grunnleggende forståelse for hva vi skal jobbe med og hvorfor. Det er vår oppgave å planlegge

utviklingsprosesser slik at vi jobber systematisk og har et langsiktig mål. Det må være en tydelig sammenheng mellom utviklingsplan, møteplan og innhold på utviklingsmøtene. For alle lærere er det viktig å vite hva som er meningen med det vi gjør, at arbeidet har en «rød tråd» og at det oppleves som nyttig og relevant. Det vil legge grunnlaget for drivkraften eller motivasjonen.

Å lede profesjonsutvikling forutsetter at ledere prioriterer, involverer og engasjerer seg i arbeidet. Når lærere på utviklingssamtaler trekker frem at de opplever det som inspirerende at skoleledelsen er engasjert og interessert, så gir det oss en bekreftelse på at vår prioritering er riktig. Ledere som velger å bruke utviklingstid til å for eksempel svare på e-post i stedet for å delta i faglige diskusjoner kan lett miste legitimiteten i kollegiet. Det vil sende signal til våre ansatte om at utvikling ikke prioriteres, noe som igjen kunn ført til at også de mistet motivasjon.

Vi skal lede organisasjoner med mange mennesker, noe som også fører til at vi står i mange ulike relasjoner i løpet av dagen. Relasjonskompetansen er et minst like viktig for oss som for lærerne. Utviklingstiden gir oss en unik mulighet til å se alle lærerne, bli kjent med den kompetansen de har og ikke minst verdsette det arbeidet de gjør ute i klasserommet. Gjennom erfaringsdeling får læreren vist frem gode eksempler fra egen praksis og får anerkjennelse og bekreftelse. Gjennom kollegabasert veiledning får lærere løftet frem utfordrende problemstillinger inn i profesjonsfellesskapet, og får på den måten nye perspektiver og løsninger på sakene. Dette gir innsikt i lærernes praksis, noe som gjør at vi både kan veilede og støtte dem i hverdagen. Samtidig er det viktig å ha med seg et utforskende blikk på undervisningen, der åpne spørsmål kan danne grunnlag for gode refleksjoner. Vår kjennskap og relasjon til lærerne gjør at vi kommer i posisjon til å kunne forvente og kreve av dem. Selv om en alltid vil ha lærere som melder seg ut eller er kritisk til arbeidet, er det viktig at disse ikke blir rådende. Innad i et kollegium kan det lett dannes subkulturer. Disse kan oppstå som et resultat av motstand mot endring, hvis for eksempel forankringsprosessen eller relasjonene ikke er god.

Våre funn er ikke generaliserbar. Vi vet det er det store individuelle forskjeller blant ledere og lærer, og ikke minst skolene i mellom. Ikke alle har en skoleeier som satser på skoleutvikling, eller i en skole som holder fokuset rettet mot utvikling. Samtidig er alle skoler avhengig av at man alltid er i prosess og har troen på at langt der fremme når vi målene. Uten kollektiv læring, samskaping og erfaringsdeling vil kunnskap forsvinne med medarbeideren. Samtidig er svært viktig at skolens ledelse har evnen til å løfte blikket, orientere seg om ny forskning og nye «trender», samt har et fremtidsrettet fokus. Vi kan ikke forvente at alle våre lærere har samme oversikten, og da er det vår jobb å sørge for at også de får tilført ny kunnskap og forskning gjennom kollektive prosesser.

5 Avsluttende refleksjoner

Arbeidet med denne masteroppgaven har for oss vært utrolig interessant og givende, og ikke minst arbeidskrevende! Vi har blitt bedre kjent med våre lærere og vi har fått kunnskap om hva de legger i begrepet «matnyttig». Deres åpenbare bevissthet rundt dette gjør at vi planlegger for utviklingsarbeid med dette som utgangspunkt. Samtidig har arbeidet ført til at vi alle tre har utviklet oss og lært mye om ledelse av utviklingsarbeid. Teorien har gitt oss en utvidet forståelse av de ulike faktorene som er med på å påvirke utviklingsprosesser. Timelange diskusjoner gjennom det siste året der vi har analysert og drøftet ulike problemstillinger og opplevelser på egne skoler, har ført til at vi har lært av hverandre. Vi har gitt hverandre støtte og veiledning, samt tilegnet oss nye perspektiver. Det har ført til at vi har utvidet vår egen ledelseskompetanse.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har vi lest teori som vi hele veien har drøftet og knyttet opp mot egen praksis. Dette har gitt oss en større trygghet som ledere, spesielt når det gjelder ledelse av utviklingsprosesser. I starten av masterprogrammet opplevde vi ledelse av utviklingsprosesser for høyt utdannede profesjonsutøvere som en uoverkommelig og skremmende oppgave, mens vi i dag finner dette som den mest interessante delen av skolelederjobben. Vi investerer tid i arbeidet, opplever det som svært interessant og givende, og veldig spennende.

Vår aksjonsforskning har skapt større bevissthet hos lærerne om læring i utviklingstiden; egen læring og utvikling, læring som er praksisnær og knyttet til klasserommet og den kollektive læringen. Etter at vi *satte ord på* de ulike formene for læring som de selv hadde kommet frem til, opplevde vi lærere som snakket på en annen måte om utbytte av utviklingstiden. Et godt eksempel på at læring i fellesskap er med på å gi oss et felles språk.

I ny overordnet del av læreplan beskrives skolelederrollen og lærerrollen i en utviklingskontekst. Her står det profesjonelle læringsfellesskapet sentralt for utvikling av skolen, og der det er en selvfølge at alle ansatte tar aktivt del i arbeidet. Lærerprofesjon bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et

felles forsknings- og erfaringsbasert grunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). De siste årene har skoleledere opplevd en desentralisering av ansvar og oppgaver, samtidig som det vektlegges et økt resultatansvar knyttet til elevenes læringsresultater. Vi må forholde oss til en økt kompleksitet som blir definert av stadig skiftende forventninger og krav, både fra politisk og offentlig hold. Det har samtidig skjedd et paradigmeskifte når det gjelder synet på ledelse, fra den heroiske leder til en mer distribuert ledelsespraksis (Aas & Paulsen, 2017). En fremtredende lederpraksis i et distribuert perspektiv beskrives som «tilrettelegging» og innebærer at rektor må lytte til og ta hensyn til lærernes profesjonalisme og meninger gjennom demokratiske beslutningsprosesser. I dette perspektivet kan ledelse forstås som noe som blir skapt i interaksjon mellom de ulike aktørene i og utenfor skolen, og selve situasjonen lederen står i. Denne ledelsesformen kan også beskrives som involverende lederskap i samspill (ibid). Sammen med verdsettende ledelse er distribuert ledelse noe vi vektlegger i utøvelsen av vårt lederskap.

Arbeidet som skoleeier i Tromsø kommune har gjort for å rigge organisasjonen/ene mener vi har vært svært verdifullt. Gjennom skolering har skoleeier satt skoleledelsen i stand til å lede eget utviklingsarbeid, noe som gir oss større trygghet i arbeidet. Samtidig ser vi på lærerne som profesjonelle medskapere og at de bidrar i stor grad til at skolene våre er i utvikling. Et godt eksempel på dette kom fra en lærer som hadde lest om *matnyttig leveranse* i rapporten fra Ungdomstrinn i utvikling. «*Sitatene gjør at jeg blir direkte FLAU på lærerstandens vegne!*», uttalte hun. Rapporten tegner et negativt bilde av lærerne, og dette stemmer ikke med hennes opplevelse. «*Vi er jo i stand til å lære og utvikle oss som lærere, og vi har et kollektivt perspektiv på skoleutvikling*», sier hun. Vi kan spørre oss om det statiske læringssynet (Postholm m.fl, 2017) er noe som henger igjen fra tidligere tider, der kurs og møter ikke hadde verdi hvis en ikke hadde noe å ta med seg tilbake til klasserommene? Det handler muligens ikke om manglende motivasjon for utvikling, men at den hektiske hverdagen innhenter oss, og at det da virker mer hensiktsmessig å få overlevert ny kunnskap som en direkte kan anvende. Det er vanskelig for oss å vite hva lærerne tenker, men samtidig har vi erfart at den største delen av kollegiet vårt har et kunnskapssyn

som er dynamisk Dette forsterkes gjennom tilbakemeldingene fra lærerne i denne studien. Det er imidlertid vår oppgave å lede utviklingsprosesser som har som hensikt å utvikle profesjonsutøverens tankesett, holdninger og verktøykasse. Det er her vi må investere tid, interesse og engasjement, for å øke skolens «kapital». Sammen kan vi skape en *kultur for læring*.

«*Alt som ikke er utvikling er avvikling*» skrev Christer Olsson (2009). Sitatet beskriver hvorfor skolebasert kompetanseutvikling bør prioriteres. Lærerne opplever arbeidet som «matnyttig» og forventer at vi som skoleledere skal kunne levere en varierende og smakfull «meny», med et fremtidsrettet perspektiv. Vi kan likevel konkludere med at kompetanse neppe kan serveres på «fat», uten at det ligger et grundig forarbeid og god struktur til grunn. Utvikling og kompetanse kan ikke serveres eller leveres. Det krever aktiv deltakelse fra alle involverte og en felles målsetting som gjør at vi utvikler oss kollektivt.

Litteraturliste

- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, I. K., Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2017). Forpliktende HR i skolen- Hvordan skoleledere kan utvikle lærernes prestasjoner og indre motivasjon gjennom evidensbasert HR. I M. Aas, & J. M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1981). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper (2. utg.)*. Aschehoug forlag: Oslo.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Gyldendal Norsk forlag Asd.
- De nasjonal etiske komiteene. (2017, desember 30). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/>: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/fek_generelle_retningslinjer.pdf
- De nasjonale forsknings etiske komiteene. (2018, januar 15.). *De nasjonale forsknings etiske komiteene*. Hentet fra Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder- likheter og forskjeller: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/>
- Emstad, A. B. (2012). Ekstern skolevurdering som verktøy for organisasjonslæring. I M. B. Postholm, (red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Grøterud, M., & Nilsen, B. S. (2008). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kunnskapsforlaget AS.
- Høsøien, U., & Prytz, M. (2016). *Skolebasert kompetanseutvikling. En idebank*. Oslo: Pedlex.
- Illeris, K. (2003). *Voksen utdanning og voksen læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Irgen, E. (2011). *Dynamisk og lærende organisasjoner- Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgen, E. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R.-A. I. Andreassen, *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Irgen, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon- å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (2. utg.)*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Kleven, T. A. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- En hjelp til kritisk tolking og vurdering (2.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, April 15.). *Meld. til St. 21 (2016-2017). Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, April 15.). *Meld. til St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, Sept. 7.). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8- *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. (2015, Juni 15.). Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NSD-norsk senter for forskningsdata. (2018, Januar 8). Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/>
- Olsson, C. (2009). *Hvor er du på vei- og vil du dit?* Kristiansand: Portal forlag.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (2.oppl.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk, innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., Normann, A., Dehlin, T., Engvik, G., & Irgens, E. J. (2017, Desember 20). *Ungdomstrinn i utvikling - en mulighetens gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/ungdomstrinn_i_utvikling_ntnu_sluttrapport_desember_2017.pdf
- Postholm, M., & Rokkones, K. (2012). *Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer*. I M. Postholm, (red.) *Lærers læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold (2.utg.)*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap.* . Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skrøvset, S. (2017). Verdsettende ledelse. I M. Aas, & J. M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Stjernstrøm, E. (2006). Aksjonsforskning og aksjonslæring- skolelederens nye muligheter. I K. Sivesind, G. Skedsmo, & G. Langfelt (red.), *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademiske forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring- forskende partnerskap. (2.utg.)*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tromsø kommune. (2017, Desember 17.). *Tromsø kommune*. Hentet fra Sammen for en fremtidsrettet skole. Kvalitetsutviklingsplan for Tromsøskolen 2015-2020:
<https://www.tromso.kommune.no/getfile.php/3065974.1308.effuecqrkd/KUP+til+publisering+p%C3%A5+hjemmesiden.pdf>
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning- en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese, & D. Roness (red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, September 16). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017, Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:
https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015, August 25.). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Læreplanverket for kunnskapsløftet- prinsipper for opplæringen:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, Desember 17.). *Ståstedsanalysen for skole*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/stastedsanalyse/statedsanalysen-for-skole/>

Innholdsliste for vedlegg

Vedlegg 1: Førundersøkelse, svar fra lærerne (systematisert)	i
Vedlegg 2: Presentasjon for kollegiet i forkant av aksjon 1	iv
Vedlegg 3: 12 kjennetegn på lærende møter	vi
Vedlegg 4: Logg over utviklingstid på 3 skoler	vii
Vedlegg 5: Svar fra lærere i etterkant av utviklingstid	xi

Vedlegg 1: Førundersøkelse, svar fra lærerne (systematisert)

Matnyttig for deg individuelt	Matnyttig for oss alle (Kollektivt)	Matnyttig til bruk i klasserommet?
Tema/emner knyttes til fag jeg underviser i. Arbeidsoppgaver som følges opp i etterkant.	Endringer/beslutninger følges opp i klasserom	Noe som er til gagn for elevene
Erfaringsutveksling med andre i og utenfor team.	Jobbe med emner/tema som er på en måte som gir kunnskap, diskusjon, refleksjon og engasjement i kollegiet.	Målbart Forsøk i naturfag. Gøy for elevene
Nyttig: VFL, klasseledelse	Gr. arbeid med konkrete oppgaver.	Ting jeg kan bruke med mine elever.
Erfaringsdeling, gode tips	Gode diskusjoner/tilbakemelding på det daglige arbeidet.	Praktiske oppgaver
Dypdykk i tema/emne	Jobbe felles og på trinn.	Praksisfortelling/tips i klasserom
Forberedelse/lekser	Stilles krav til oss	Praktiske oppgaver, utføres i klassen.
Prøve ut nye ting	Ledelsen tiltror de ansatte.	Noe en rask kan sette ut i livet i klasserommet
Tenkeskriving	Eksempler på hva andre gjør	Knyttes direkte til min undervisning
Forskningsbasert kunnskap.	Dele erfaringer, diskusjon	Knyttes direkte til undervisning og daglig praksis
Noe en kan, lære noe nytt, repetere, bli påminnet	Eks. VFL, Klasseledelse	Tips fra kollegaer. Bruke de som har studert, gode opplegg/ prøvd ut/ I mindre grupper
Leseutviklingstimene=matnyttig	Relevant for skolen.	Ting som kan knyttes direkte til undervisning. Omsetting til praksis
Noe jeg ser nytten av å bruke i klasserommet	Ikke for mange utviklingsmål	Tilgjengelig og ta i bruk.
Mål som er målbare. Mål som brytter ned arbeidsoppgaver som er mulig å gjennomføre.	Kunne jobbe i grupper og diskutere ulike synspunkt i forhold til det skolen har bestemt vi skal jobbe med	Noe jeg kan bruke i undervisning og komme elevene til gode. Lære nye ting
Ting som angår <u>meg</u> og <u>mitt</u> arbeid direkte. Trenger ikke være praktiske tips, men kan også være spr.mål som skaper refleksjon	Diskutere og høre om ulik praksis	Noe man kan få direkte bruk for i undervisningssituasjon
Arbeid som vi lærer mye av, og som vi også, uten for mye kursing og skoloring, kan ta med oss til klasserommet og jobbe med deler ut fra det. Tenker også at dette må være ne vi vil bruke over tid, og som implementeres raskt i kollegiet.	Lytte til andres refleksjoner og delt mine refleksjoner. Samarbeid med kollegaer, felles fokus. Fellesskap. Forskningsbasert kunnskap.	

<p>Relevant</p> <p>Tilføre noe nytt vi tror vil ha en positiv effekt</p> <p>Tenker vi går fra de store "vyer" til noe konkret som er lett å ta i bruk- hele tida/stadig</p> <p>Ting som er meg på å utvikle meg som lærer.</p> <p>Skoleutvikling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ønsker mer IKT-kurs for å utvikle meg innen data. Bli flinkere til det <p>Ting som man relativt enkelt kan prøve ut og evaluere, men som samtidig gir en ny dimensjon til undervisningen for øvrig</p> <p>Faglig påfyll som eks mattemoocen og dysleksikurset.</p> <p>Både lærer og elever skal ha utbytte av utvikl.arb. Jeg som lærer må få hevet min kompetanse innenfor et område som gjør meg trygg til å gjennomføre undervisningen på en bedre måte.</p> <p>Prosjekter/opplegg som alle må gjennomføre.</p> <p>Jeg synes at arb med å lage periodeplaner og årsplaner har vært "matnyttig"</p> <p>Faglig påfyll som er praksisnært</p> <p>Ideer og tanker rundt organisering av undervisning</p> <p>Metoder</p> <p>Det som ikke krever for store omlegginger på en gang eller samtidig</p> <p>Noe som gir utvikling, i motsetning til å bli "borte" i alt annet etter kort tid</p>	<p>Hele personalet får samme utgangspunkt selv om vi er på ulike trinn,</p> <p>Samme kunnskap</p> <p>Gr. arbeid.</p> <p>Faglig forankring.</p> <p>Refleksjon: På tvers av team/trinn</p> <p>Konkret.</p> <p>Hva sier forskning: undervisning, kartlegging</p> <p>Alle deltar.</p> <p>Praksisnært. Eks språkløyper</p> <p>Diskutere/samtale/dele m/ kollegaer</p> <p>Jobbe i gr. på tvers</p> <p>Hva er bevist at fungerer?</p> <p>Utvikling i fellesskap. Liker dette. Erfaringsdeling i mindre grupper</p> <p>Relevant</p> <p>Tilføre noe nytt vi tror vil ha en positiv effekt</p> <p>Tilgjengelig og ta i bruk.</p> <p>Tenker vi går fra de store "vyer" til noe konkret som er lett å ta i bruk- hele tida/stadig</p> <p>Gjøre, observere praktisk arbeid, dele hverandres erfaringer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisering av timer (hel kl, IOP, SU) • Arbeidsmetoder ,m.m. • Undervise hverandre <p>Noe som er til gagn for lærerne</p> <p>Noe som gir utvikling, i motsetning til å bli "borte" i alt annet etter kort tid</p>	<p>(undervisningsopplegg) slik som Hanne og Morten hadde på fagdagen.</p> <p>Konkrete opplegg</p>
--	--	---

<p>"ting" som kan brukes i klasserommet, konkrete</p> <p>Settes av tid til det vi skal jobbe med</p> <p>Kurs/opplæring i forhold til diagnoser</p> <p>Små ting så man kjenner/føler/ser endringene</p> <p>Arbeid som man kan bygge opp over tid, smått i klassen, så som en helhet til skolehverdagen</p> <p>Møteagenda, leder</p> <p>Utprøving av ulike arbeidsmetoder</p> <p>Felles tanker om undervisning, for eksempel lesestrategier</p> <p>Lære av hverandre, tilbakemeldinger på jobben du gjør (fordi: egen undervisning og mitt arbeid. Får brukt det i egen undervisning/utvikle meg selv).</p> <p>Kompetansemålene, diskutere hva man legger i de</p> <p>Viktig å ha basisen på plass, tryggheten i hva som forventes, tid til å gjøre det man skal</p> <p>Kunne brukes og ses nytte av i undervisningen</p>	<p>Kollokvia, diskutere/dele</p> <p>Arbeid på tvers av klassene</p> <p>Artikler leses/diskuteres/reflektere</p> <p>Konkrete planer som alle får et forhold til fagplaner</p> <p>Noe som gir fremtidsrettet arbeid</p> <p>Deling av undervisning</p> <p>Samarbeidstid</p> <p>Deling av undervisning</p> <p>Psykososiale miljøet, felles ting for hele skolen, aktiviteter, prosjekter Noe som utvikler skolen fremover både elev og lærernivå</p> <p>Faglige diskusjoner og utfordringer på gjeldende normer</p> <p>Fremlegg for hverandre, stille krav og forventninger</p> <p>Kompetansemålene, diskutere hva man legger i de</p> <p>Utviklingsområder som alle jobber sammen om, implementering- TID</p> <p>Utviklingsområder med kortsiktige og langsiktige mål</p> <p>Ferdige planer, så tiden kan brukes på implementering</p> <p>Evaluerer undervisning, hvor skal vi og hvor er vi på vei</p>	
---	--	--

Vedlegg 2: Presentasjon for kollegiet i forkant av aksjon 1

29. oktober 2017

08:26

- Fortelle om at vi er i gang med master. Skal forske på 3 skoler, ikke sammenligne skolene, men er ute etter lærerstemmen knyttet til skoleutvikling.
- Starten av masterprosjektet:
 - Hørt at lærere etterlyser og ønsker SKU-tid som er matnyttig.
 - Vi tenkte: Lærerne ønsker en ferdig oppskrift/opplegg til bruk i klasserommet.
 - Spurte spørsmålet på 3 skoler:

Når dere tenker på utviklingsarbeid i skolen så er det flere som etterlyser at dere ønsker at det skal være matnyttig.

 - Hva legger du i begrepet matnyttig? Hvorfor?
- Svarene fra dere overrasket både oss og veilederne våre svært positivt! Et mye bredere syn på hva dere legger i begrepet matnyttig. Både når det gjelder egen læring og utvikling, i forhold til at det må være noe som kan brukes i klasserommet, og at den skal gi kollektiv læring og utvikling for oss alle.
- Dette gjorde at vi nå har 3 kategorier for hva dere mener er MATNYTTIG og relevant ift SKU-tiden.
 - **Relevant for egen læring og utvikling**
 - **Relevant i forhold til noe som kan brukes: Praksisnært**
 - **Relevant i Samarbeid, utvikler seg sammen.**
- I fortsettelsen ønsker vi å gjøre en aksjonsforskning, der vi forsker på skoleutvikling, sammen med dere. Vi håper dere vil være med som medforskere gjennom at dere svarer på noen spørsmål i etterkant av et par utviklingsmøter.
- Hvordan skal aksjonsforskningen foregå:
 - Gjennom 1 læringsaksjon ønsker vi dere skal hjelpe oss å vurdere relevansen av det vi holder på med, knyttet til de tre områdene. Hva var nyttig for meg og min utvikling, hva var praksisnært og er noe jeg

vil bruke i klasserommet og til slutt hva er relevant for oss kollektivt og med tanke på at vi skal utvikle oss sammen.

- Som vi sa i innledningen er vi ute etter å høres deres lærerstemme. Det er derfor viktig at dere svarer ærlig på hvordan dere opplevde SKU-tida, og ikke nødvendigvis det dere tenker er de "riktige svarene".
- Spørsmålene besvares anonymt på lenke via e-post.
- Hvorfor gjør vi dette:
 - Vi ønsker deres stemme frem. Lærerstemmen. Dere har mye erfaring og kompetanse og er de fremste til å vurdere kvaliteten på det vi jobber med og måten vi jobber på.
 - Vi ønsker å "treffe" med SKU-tiden. Vi er redd for at hvis dere ikke opplever det som relevant så vil motivasjonen for utviklingsarbeid bli dalende.
 - Vi ønsker å legge til rette for SKU-tid som oppleves relevant og MATNYTTIG.

1. **Hva i dagens økt var nyttig/relevant for egen læring og utvikling?**
2. **Hva i dagens økt var nyttig/relevant for din praksis i klasserommet?**
3. **Hva i dagens økt tenker du er nyttig/relevant for kollektiv læring og utvikling?**
4. **Hvordan fikk du bidratt med egen kunnskap i dagens økt?**
5. **Hva kunne vært gjort annerledes i dag?**

Vedlegg 3: 12 kjennetegn på lærende møter

- ❖ Medskapning fremfor medbestemmelse
 - ❖ Spørsmål fremfor svar
- ❖ Bevisst utelate motforestillinger i søkefasen
- ❖ På jakt etter sammenhenger mer enn årsaker
 - ❖ Positive erfaringer før negative erfaringer
 - ❖ Møteledelse på omgang
 - ❖ Heterogene arbeidsgrupper
 - ❖ Prioriteringer fremfor avstemning
 - ❖ Tydelige milepæler og ansvarsfordeling
- ❖ Handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling
 - ❖ Pauserommet er ikke et godt arbeidsted
- ❖ Tydelig skille mellom utviklings- og fovaltnings saker

Kilde: Knut Roald (2012, s. 224)

Vedlegg 4: Logg over utviklingstid på 3 skoler

SKOLE 1

17 av 21 lærere var til stede.

Startet utviklingstiden med informasjon om forskningsprosjektet (se vedlegg). Jeg la fram funn fra førundersøkelsen der vi ba dem redegjøre for begrepet matnyttig. De syntes det var interessant at det var ulike svar på dette, og noen spurte en del om hvordan vi ønsket å jobbe videre med dette. Denne onsdagen skulle vi gjøre leksjon 1 og 2, under lesing som grunnleggende ferdighet, i Språkløyper.

Aksjon 1: Hva gjorde vi

Språkløyper, Lesing som grunnleggende ferdighet, Leksjon 1, Hva er språk og hvordan lærer vi språk?

- Gjennomgang formål for økta:
- Kahoot om språk: Systemisk og funksjonelt språk, fleip eller fakta
- Film: Hva er språk og hvordan lærer vi språk? (Systemisk og funksjonelt språk)
- Aktivitet: Plakater i rommet
- Refleksjonsoppgave to og to:
- Dele kort i plenum

Språkløyper, Lesing som grunnleggende ferdighet, Leksjon 2: Klasseromsdialogen

- Gjennomgang av formål med økta: Få kunnskap om og redskaper til å kunne iscenesette språkstimulerende og læringsremmende dialoger i klasserommet.
- Film: Klasseromsdialogen.
- Refleksjonsoppgave to og to: Kjenner du deg igjen i denne beskrivelsen, eller stemmer det ikke for din undervisningspraksis? Har du eksempler på samtaler i klasserommet som ble gode? Hva tenker du var årsaken til det? Hva opplever du kan være utfordrende med å få til gode samtaler i undervisningen?
- Film: Læringsfremmende og språkutviklende samtaler.
- Arbeidsoppgave 1- case. IGP. Hvordan stille spørsmål som inviterer elevene til deltakelse, språkbruk og forståelse? Eget oppgaveark
- Film: Oppfølgingsspørsmål
- Gjennomgang av oppdrag til neste gang:

Egne observasjoner: Stor deltakelse. Selv om det ikke var direkte praksisnært (ferdige opplegg) var alle svært engasjert og virket fornøyd. Tror det var med på å skape bevissthet om egen læring. Lav sverdeltakelse, burde ikke ha latt dem svare etter at vi var ferdig (at de kunne gå på konorene å svare). Flere hadde det travelt med å komme seg av gårde.

SKOLE 2

15 av 21 lærere var til stede.

Bakgrunn:

Alle var informert via møteplanen om at lesing sto på skoleutviklingsstida. Møteplanen er delt med alle. Vi skulle ta opp tråden fra uke 46, der vi jobbet med ferdigheten lesing og planlegging av leseaksjonen. Tidligere i høst hadde lærerne vært med på en idemyldring om dette. Dette var på bakgrunn av forrige års leseaksjon, der tilbakemeldingene var at den kom litt "brått på". I evaluering etter forrige leseaksjon var tilbakemeldingene at elevene likte at det var en felles aksjon for hele skolen. De ønsket også mer medbestemmelse om innholdet i selve aksjonen og at målet måtte være mer tydelig. I uke 46 var det teori om lesing og tilbakeblikk på leksjonene fra forrige år som var fokus.

I tillegg ble forslagene fra idemyldringene om leseaksjonen tatt frem.

Elevrådet hadde arrangert plakatkonkurranse. De skulle også lede kick-of samlinga. Dette var avtalt i september.

Innhold i uke 47:

Startet onsdagstida med info som var ferdig skrevet av oss. Dette skrevet hadde vi utarbeidet sammen.

Viktig at det var frivillig å svare og at det var satt av tid til å svare på spørsmålene på slutten av skoleutviklingstida. (15 min. Til å svare på spørsmålene).

Refleksjon etter info om masteren:

opplevde at lærerne fulgt godt med. Jeg fikk tre direkte tilbakemeldinger:

" Spennende at vi ser på læring hos oss"

" Artig å høre hva vi mener om matnyttig"

"Vi er jo glad i mat, Les vi liker utvikling"

Målet for onsdagstida: planlegge leseaksjonen i desember.

- Det er et todelt samarbeid om høytlesing og ant. Leste minutter
- Utviklingsgruppa hadde planlagt denne økta.
- Økta startet med rammene for leseaksjonen: tid, samarbeid på tvers, infoskriv, lesekort, alle er leselærere. Vi satte også tidspunktet for kick-of for hele skolen 1.desember. Elevrådet skulle være med. Her skulle også vinneren av plakatkonkurransen presenteres.
- Jeg gikk gjennom høytlesning og hvilke bøker vi hadde lånt fra hovedbiblioteket.
- Rita: tok delen om lesekortet og antall leste minutter/kvarter
- Jeg gikk gjennom info.skrivet som skulle ut til foreldre/elever
- Alt ligger I skyen

Innhold: planlegging på tvers av trinn/de man skal samarbeide med (Møtes etter 60 min.):

- Planlegging av innhold og samarbeid for leseaksjonen
- Hvordan involvere elever, foreldre.
- Info skriv. Tilbakemelding på dette før det sendes ut.

Læreren var delt inn etter hvilke trinn som skulle samarbeide om høytlesing

- 1.klasse og 6.klasse
- 2.klasse og 7.klasse
- 3.klasse og 5.klasse
- 4.klasse besøke barnehagen

Gruppene: planlegge høytlesingbiten, avtale tidspunkt for høytlesing, se gjennom info skriv og gi tilbakemelding på dette.

Refleksjon: Virket som lærerne var ivrige. De var satt sammen trinnvis og på tvers av trinn. De kom raskt i gang med planlegginga. Det var godt humør. Fikk ikke noen direkte tilbakemeldinger ang.rammene.

I dialogen på gruppene gikk det mye i planlegging av selve aksjonen. En av gruppene hadde fokus på hva innholdet skulle være og målgruppa. Det skulle være en god leseopplevelse for leser og lytter.

En annen gruppe diskuterte hvor lenge ei leseøkt burde være før elevene ble lei. Fikk ikke med meg alle dialogene.

Oppsummering og avklaringer til veien videre:

Hvilke forbedringer iht info-skriv og lesekort

Tilbakemeld: innspill på setningsformulering, eller positiv stemning. Samarbeid på tvers av trinn var positivt. God tid til planlegging!

Siste 15 min til svar via e-post

Refleksjon: Det var første gangen lærerne ga tilbakemelding via forms. De hadde fått info om at det var anonymt og det var frivillig å svare. En lærer kom innom kontoret umiddelbart etter hun hadde svart og sa at dette var en fin måte å gi tilbakemelding på. Vi burde bruke dette når vi hadde "vanlig" onsdagstid. Jeg spurte hva hun mente med vanlig. Hun svarte at det burde brukes når vi jobbet IGP og med lesing. Jeg spurte om hun kunne fortelle litt mer om dette. Hun sa at når vi jobbet med teori, begreper å sånt i grupper, så ville dette også vært nyttig.

De tankene jeg gjorde meg var at dette var ei økt som var veldig rettet mot praksis og at det ikke hadde fokus på erfaringsutveksling individuelt og i grupper. Vi har jobbet med språkløyper og følger ikke dette skoleåret en pakke. Gjennomspråkløyper var det veksling mellom teori, aksjoner, erfaringsutveksling. I oppstarten av masteren hadde vi en ide om at matnyttig var ei oppskrift. Vi har jobbet mye med metoden IGP og tenkeskriving. Tenkeskriving er vanligvis noe vi starter hver onsdagstid som handler om leing. Det er spørsmål som er knyttet til aksjoner, problemstillinger. Noen ganger reflekterer de individuelt og noen ganger i grupper.

At denne læreren mente med vanlig var kanskje at vi ikke fulgte oppskriften vi har brukt i arbeidet med ferdigheten lesing. Neste aksjon skal jeg ta i bruk tenkeskriving, før vi setter i gang!

SKOLE 3

Aksjon 1:

Informerte lærerne om funnene vi hadde gjort da de gav tilbakemeldinger til oss på hva matnyttig var for dem.

Ble samtaler rundt de tre kategoriene og flere følte disse "ryddet" i hodene når de skulle systematisere for seg selv i forhold til når og hvordan læringen på vår skole foregikk.

Noen undringer rundt hvordan vi skulle jobbe videre med masteren og hvilke svar den ville gi.

Språkløyper, lesing som grunnleggende ferdighet.

Gjennomgang av mål og tema for økta:

- hvordan er min egen og skolens praksis med lesing?

Mål for økta: å sette i gang refleksjon rundt eksisterende praksis i lese(- og skrive) opplæringen ved skolen.

- Introduksjon til økta
- Kort film: Kartlegging av egen og skolens praksis
- Fylle ut kartleggingsskjema - individuelt.
- Gruppearbeid, begrunne vurderingene- formulere utviklingsområder
- Oppsummering i plenum

Tilslutt felles forståelse av de tre satsningsområdene som vi ønsker fokus på i arbeidet rundt lesing for våren 2018.

Refleksjoner:

Alle deltar og er ivrige i gruppearbeidet, de "stille" stemmene våre kommer frem og gjør at man får et mer helhetlig bilde av hva og hvordan lesingen foregår på vår skole. Mange nye hos oss både i ledelsen og blant personalet, og det virker også som de får en større forståelse og ser sammenhenger i planarbeidet som er hos oss. Fint at lærerne er blandet fra 1-7.trinn og ikke slik det ofte er 1-3.trinn og 4-7.trinn.

Gode avklaringer i plenum og en oppsummering som viser at vi tenker likt og har de samme målene for arbeidet videre om hvordan vi skal komme oss til en mer helhetlig leseopplæring for 1-7.trinn.

Også bra at spesialundervisningen snakkes om, slik at de lærerne som jobber mye en til en blir utfordret på å tenke annerledes, samtidig som de får forklare hva deres arbeidsoppgaver innebærer når de er ute av klassen.

Vedlegg 5: Svar fra lærere i etterkant av utviklingstid

Hva i dagens økt var nyttig/relevant for egen læring og utvikling?

- Funksjonell/systematisk språksyn.
- å få drahjelp til hvordan få elevene mer muntlig aktiv i en undervisningsøkt
- den gode samtalen i klasserommet og hvordan en skal få elevene engasjerte og deltagende for å utvikle språket.
- Det å reflektere over egen undervisning, og det å bli minnet på at en bør stille dialogiske spørsmål.
- Økta om språk fikk meg til å reflektere over egen praksis, både den som har vært, og den som kommer :) Samtalene i grupper/par gjorde meg mer bevisst egen praksis.
- Hvordan få til gode samtaler i klasserommet.
- Bevisstgjøring på eget språksyn og hvilke arbeidsoppgaver jeg benytter i undervisningen. Å prøve å stille åpne spørsmål til bildet med landskapsformer var fin, her fikk vi praktisere det vi hadde lært av teori.
- Det er veldig greit å få en skikkelig evaluering av det vi gjør, som f.eks. Åpen Dag. Da har vi muligheter for å endre på ting og kunne gjøre det bedre neste gang. Språkløypa er "Matnyttig". Det får en til å reflektere over egen undervisning. Det kan også føre til en større bevissthet på hvordan vi bruker språket i ulike sammenhenger/kontekster med elevene.
- Likte video og emnet. Bra med konkrete forslag til hvordan få til en god klasseromssamtale hvor flere elever bli delaktige, lærer og reflekterer. Dagens økt bidro til økt bevissthet rundt klasseromssamtalen.
- Viktig å se at vi trenger felles holdninger og felles info i forkant av en leseaksjon. Vi forbereder oss sammen, og det inspirerer.
- Nyttig med informasjon og praktisk tilrettelegging av planlegging. Læring og utvikling skjedde når vi satt sammen å planla, der jeg kunne bruke kreativitet og egen inspirasjon.
- Det var relevant med informasjonen vi fikk. Var ikke mye ny læring eller utvikling dessverre.
- Rektor gav oss nyttig informasjon og inspirasjon til leseaksjon som vi starter 1.desember. Hun var godt forberedt og hadde handlet inn det vi trengte til aksjonen. Veldig bra! Tydelig fokus på hvor mange minutter elevene skulle lese hver dag. Det viser at hun virkelig har tenkt igjennom prosjektet.
- Ikke så mye. Diskusjonen gikk ut på hvordan vi skulle organisere gjennomføringen.
- Siden dette var en økt som var foreberedelse til og praktiske detaljer i forhold til Leseaksjonen-2017, foregikk det ikke så mye læring/utvikling i min hjerne.
- I og med at dagens økt var ganske kort, ble det vanskelig å svare på denne undersøkelsen. I første omgang tenkte jeg at økta besto mest av info og planlegging. Med dette erfarer jeg at for å lære og utvikles i løpet av utviklingstida kreves det stor grad av refleksjon i etterkant av utviklingsarbeidet. Refleksjon i etterkant av arbeid skjer ikke av seg selv. Derfor må jeg selv være aktiv i etterkant av utviklingsarbeidet for å lære.
- Det var nyttig med felles oppstart og ha god tid til å planlegge med kolleger. I forhold til egen læring/utvikling har jeg samarbeidet godt på tvers av trinn/team. Dagens utviklingstid var mer preget av info/planlegging enn direkte læring.
- Samarbeid på tvers av team i forhold til å planlegge høytlesningsmøter mellom to klassetrinn. For egen læring og utviklings del er det alltid nyttig å bli kjent med hvordan de andre trinnene planlegger og får gjennomført sine opplegg. Når man jobber på tvers av et kollegiale vil det dessuten bli enklere å forstå hvorfor andre kanskje gjør som de gjør.
- Det var nyttig å diskutere rammene for høytlesingsdelen av leseaksjonen sammen med lærerne til de klassene vi skal samarbeide med.
- Samarbeid på trinn, få tips fra kolleger, gjøre avtaler.
- Felles info om aksjonen og at det allerede var funnet frem bøker vi kunne låne i forbindelse med julelesingen.
- Det er godt å få snakket om det vi har fremfor oss, erfaringer vi har gjort tidligere. Det gir en egen motivasjon for å planlegge videre, altså leseaksjonen.
- Diskusjonene i gruppa
- Dagens økt var nyttig i det videre arbeidet for egen læring og utvikling. Håper at det vi har funnet ut vil utvikles videre slik at vi kan fordype , utfordre, engasjere og veilede hverandre faglig.
- Bekreftelse på det at det er viktig at det blir satt av tid til dypere refleksjon og respons på egen praksis.
- Jeg vil si at alt var veldig nyttig. Det er selvsagt ikke noe helt nytt, men absolutt et viktig område vi bør ha mer fokus omkring.
- Refleksjon. Tid til samtale på tvers av klassene. Erfaringsdeling. Jeg utvikler meg i samspill med andre, som har ulik bakgrunn og andre erfaringer enn meg selv.

- Det nyttige ved dagens økt var å bevisstgjøre seg selv på egen lærerpraksis. Samtaler rundt oss lærere som lese- og skrivelevere gir en påminnelse om den viktige jobben vi alle har. Samtaler og diskusjoner rundt utforskende samtaler og det å være kritisk spørrende setter tankene i sving rundt det å tørre å være spørrende og utfordrende, men også å tåle å ta i mot veiledning og rettelser fra andre.
- For egen læring og utvikling så var gruppediskusjonene det som gav meg mest læring. Dele tanker og utfordringer med kollegaer.
- Det var nyttig å sette fokus på hvordan vi snakker sammen. Også veldig nyttig å få tid til å snakke sammen og reflektere rundt dette. Relevant for min utvikling og et godt bidrag til felles tanker og hvordan vi kan lære av hverandre.
- Diskusjoner rundt opplegg. Utdyping av tekster med hensyn til ord og begreper

Hva i dagens økt var nyttig/relevant for din praksis i klasserommet?

- Hvordan jeg stiller spørsmål for å få mer språklig aktivitet.
- mer trygg på veien videre. jobbet med muntlig aktivitet i klasserommet.
- refleksjon rundt egen praksis. det å kunne reflektere over hva en gjør i klasserommet og hva en ikke gjør og hva en burde gjøre mer av. får meg til å vurdere andre tilnæringsmåter til fagstoff, utvikling og språk.
- Å bli minnet på at de åpne spørsmålene er viktig for å la elevene reflektere.
- "Oppskrifta" og eksemplene på hvordan man kan drive gode samtaler i klassen.
- Hvordan få til gode samtaler i klasserommet.
- Bevisstgjøring på hva jeg kan gjøre mer av i undervisningen under "vandreoppgaven".
- Jeg fikk en god oversikt hva vi gjør mye og lite av i arbeidet med klassen (stille seg ved ulike plakater), og hva jeg ønsker å ha fokus på videre. Diskusjonene om hvordan vi bruker språket (funksjonelt eller strukturert) i lag med elevene var også interessant. Dette ble en påminning om hvor viktig språk og kommunikasjon er for læringsutbyttet til alle elever, spesielt m. h. t. å stille gode, åpne spørsmål (både skriftlig og muntlig), og oppfølgingsspørsmål. Dette vil også kunne få de "stille elevene" på glid.
- Konkrete forslag til hvordan man kan stille spørsmål, oppfølgingsspørsmål.
- God tid til forberedelse og klargjøring for leseaksjonen og undervisningen i den perioden.
- Organiseringsmessig og at voksne er enige og samkjørte.
- Vi var nyttig å få samarbeide for praksis i klasserommet gjennom Lesefestivalen 2017
- jeg bør være like godt forberet. Gi god inspirasjon for å få elevene med på det.
- Lite.
- Dette var ei veldig nytting økt, siden vi fikk forberedt praktiske detaljer rundt lesing på tvers av klassene.
- Vi snakket om elevrådets medvirkning i leseaksjonen. Elevene likte å få være med å velge ut vinner av årets leseaksjonplakat. Dersom/ettersom elevmedvirkning fører til større motivasjon, bør det i større grad tas i bruk i klasserommet.
- Nyttig i forhold til planlegging av Leseaksjonen.
- Leseaksjonen innhold er fullstendig planlagt og jeg har derfor nå et tydelig bilde av hvordan min rolle og mitt handlingsrom i klasserommet vil være i løpet av leseaksjonen.
- Det var nyttig å snakke om hvordan vi tenker forskjellig rundt de ulike måtene å praktisere lesing i klasserommet: lesing for egen glede, lesing i fag og høytlesing.
- Siden jeg har fått tid til å diskutere med mine kolleger er jeg bedre forberedt på hva jeg skal gjøre med elevene.
- Det er laget et program for leseaksjonen og lesekort.
- Hvordan jeg gjennomfører mine økter, spesielt i tiden når leseaksjonen er.
- Lite
- Om vi får til det vi har snakket om i dagens økt, vil det være nyttig for min praksis i klasserommet. Jeg vil da kunne utvikle meg som lærer, som igjen vil gi effekt i klasserommet.
- Ikke direkte til klasserommet det vi diskuterte i dag, men hvis vi får til å gjennomføre det vi alle egentlig er viktig, vil det jo forhåpentligvis bli svært relevant. Det er noe med å måtte sette ord på / begrunne/ flere hoder tenker bedre enn et.
- Jeg mener temaet i dagens økt er veldig relevant for egen praksis i klasserommet. Det med utforskende samtaler er absolutt noe elevene også skal mestre og det kan også brukes som en læringsstrategi.
- Ingenting jeg kunne ta i bruke klasserommet, men setter stor pris på å arbeide strukturert med læring og utvikling på denne måten.
- For min praksis i klasserommet vil jeg kunne bruke "utforskende samtaler" som en metode sammen med elevene. Det å stille spørsmål til det vi gjør - det å bevisstgjøre elevene på læringa vi gjør. Mål - læring - hva har vi lært? - kan vi lære mer? - Er vi ferdig utlært?

- Gjorde meg noen tanker om hvor viktig det er at de som er sammen er i samme klasse (lærere/ assistenter) bruker hverandre, gir tilbakemeldinger til hverandre, har et felles fokus. Samarbeidstid på prioriteres.
- Ikke direkte nyttig for praksis i klasserommet. Men fikk noen tanker om det å gå i dybden av ting. Håpe også vi får en kultur der vi kan ha mer kritisk reflekterende samtaler.
- "Bevisstgjøring og regulering av opplegg. Hva ønsker vi å få ut av arbeidet.

Hva i dagens økt tenker du er nyttig/relevant for kollektiv læring og utvikling?

- Bevisstgjøring av hva vi gjør mest/minst osv (innhold i tekst, høytlesing, oppgaver i bok, osv)
- at vi tenker noenlunde likt med tanke på effektiv læring i klasserommet.
- Det å dele tanker rundt egen undervisning tvinger oss til å reflektere rundt den.
- Felles fokus på ett tema - denne gangen språk og språkforståelse. Arbeid med felles begreper gir felles forståelse. Oppdrag til neste gang gjør at alle jobber med det samme, og deler erfaringer etterpå.
- Diskusjon rundt egen praksis.
- De fire punktene til hvordan man stiller spørsmål for læring og utvikling.
- Jeg har alltid likt begrepet: "Felles plattform". Det er viktig at vi jobber mot de samme målene for elevene og har felles forståelse for den faglige og pedagogiske utviklingen til elevene. Gjennom slike fellesmøter får vi muligheter for å komme med egne innspill og tanker, men også lytte til andres meninger, og kunne diskutere i fellesskap. Økta i dag ble informativ med flere video innslag, men likevel ble det muligheter for å komme med innspill. Det opplever jeg som nyttig og lærerikt. Jeg synes også at tema vi jobber med er relevant for kollektiv læring og utvikling i kollegiet. Det handler om felles holdninger og bevissthet på våre satsingsområder.
- Økt bevissthet. En kollektiv forståelse av hvilken kultur vi ønsker å ha i klassen/på skolen.
- Vi får felles holdninger og felles informasjon før vi setter i gang.
- At vi startet felles med like rammer rundt prosjektet.
- Nyttig med felles oppstart for et stort prosjekt som Lesefestivalen 2017.
- Det er viktig at vi har felles ramme. Slik at vi kan samarbeide og diskutere etterpå hva vi kan gjøre bedre neste gang.
- At vi får diskutert løsninger på hvordan ting kan gjøres. Alle blir hørt på sine argumenter. Felles forståelse på hva som forventes. Det er lagt opp til felles rammer får hvordan det skal gjennomføres.
- Dagens økt var veldig nyttig for planlegging av Leseaksjonen, men det foregikk nok ikke så mye kollektiv læring som det vanligvis foregår i utviklingstida.
- Jeg tenker at vi videre kan arbeide med bevissthet om nytten av etterarbeid ut i fra en slik økt.
- Nyttig i forhold til at alle har en felles forståelse for hva Leseaksjonen skal inneholde.
- Deling av erfaringer og felles planlegging vil være relevant for kollektiv læring. når to helt ulike klasser of lærere fra to helt ulike team skal samarbeide vil det skje nye kommunikasjons møter på tvers av allerede etablert kultur. Vi vil derfor alle lære noe.
- Det å kunne diskutere med andre, dele erfaringer - og lære av hverandre.
- Vi gjør hverandre bedre når vi har tid til å snakke sammen.
- Felles fokus på lesing, og å skape en positiv ramme rundt lesingen.
- Å ha en felles forståelse om hvordan en forestående leseaksjon skal og bør gjennomføres. Det er viktig at vi får tid til å planlegge dette sammen.
- Helheten, den kollektive biten tror jeg skapte flere tanker.
- Alt vi snakket om i dag er nyttig og relevant for kollektiv læring og utvikling så fram vi kan jobbe videre med det og få til struktur i utviklingsarbeidet.
- Den fellese forståelsen om at dette er viktig.
- "Hele økta var relevant mener jeg.
- Målet for økta ""utvikle praksis gjennom utforskende samtaler i et trygt læringsfellesskap"" er selvsagt et område det må jobbes med for å utvikle en slik praksis. Jeg mener det er en svært viktig strategi å bruke i kollektiv læring og utvikling."
- Viktig å få snakket sammen. Bygge relasjoner mellom oss i kollegiet! Når vi kjenner hverandre blir det enklere å skape et trygt miljø. Vite at mange av oss er på "samme side", og ønsker mange sv de samme tingene. Nyttig i oppstarten av noe vi som skole trenger for å utvikle oss videre.
- For den kollektive læringa og utviklinga tenker jeg dagens økt var nyttig for å sette fokus på utforskende tanke og samtale. Jeg tenker det er viktig at man arbeider med det kollegiale fellesskapet slik at man

skaper trygghet og rom for å kunne lære av hverandre. Det å stille spørsmål og være undrende er viktig for å utvikle både seg selv, men også skolen.

- Det som var mest nyttig tenker jeg var strukturen på økten med film, individuelt arbeid og etterpå gruppearbeid. Utviklingsarbeidet skjer når vi sammen gjør et løft og et felles fokus.
- Alt, egentlig. Opplever at dette er en god start for videre felles utvikling og læring. Vi MÅ sette av mer tid i PU-tida til slike lærende møter og samtaler.
- Komme fram til felles plattformer - hvor står jeg? Hva gjør vi på vår skole?. Ha diskusjoner om hva som virker/hva som ikke virker. Evaluere og korrigerer i stedet for å forkaste noe som noen mener ikke virker. Synes vi i for stor grad forkaster i stedet for å forbedre opplegg
- "Vi, gruppa, gikk gjennom de forsøkene vi tidligere har gjort tidligere for å få i gang kollektiv læring og utvikling på vår skole. Vi snakket/fortalte om tidligere tiders kollegaveiledning. I kollegaveiledning delte vi erfaringer om elevadferd og fikk innspill med tips om hvordan vi kunne møte slike utfordringer Hva kan vi videreføre og hva må vi legge til?"
- Veiledning i fag ble nevnt.
- Det er nyttig og relevant at vi setter fokus på at det er både mulig og ønskelig å gå mer i dybden enn vi ofte gjør. Når vi tar opp slike ting i PU-tida blir vi mer bevisst på at vi egentlig ønsker dette, og en slags "felles enighet" får mulighet til å utvikle seg. Det kan gjøre det litt lettere å faktisk få det til i hverdagssituasjoner også.
- "Reflektere over måten vi jobber på! Mål og hvordan kommer vi oss dit.
- Hvorfor gjør vi ting slik vi gjør.
- Snakket om data- hva slags tester skal vi ta og hvordan skal vi bruke de.
- Hva spør vi etter og hva slags svar får vi- hvordan bruke dette i videre arbeid er noe som er interessant syns jeg."

Hvordan fikk du bidratt med egen kunnskap/erfaring i dagens økt?

- Spørsmål til bildet.
- fikk delt masse av min egen praksis og tanker rundt undervisningen
- gjennom gruppediskusjon
- Det å stille åpne spørsmål er blitt en vane, og ikke noe jeg tenker over, så det å komme med egne eks var greit.
- Gjennom refleksjoner og diskusjoner i par/grupper (og etterpå i plenum).
- Ved å fortelle hvordan jeg har jobbet i ulike fag.
- I oppgaven med landskapsformer følte jeg at jeg fikk bidratt med egen kunnskap og erfaring for å stille åpne spørsmål.
- Jeg liker å komme med innspill og delta i diskusjoner, noe jeg også gjorde under denne økta. Jeg synes det er viktig å kunne dele erfaringer/kunnskap med hverandre. Det er alltid interessant å høre andres meninger.
- Gode samtaler i grupper.
- Bidratt med planlegging på trinn, og felles.
- Lite kunnskap og erfaring, mer kreativ utvikling. Positiv feedback til de jeg samarbeidet med.
- Gjennom samarbeid og planlegging av Lesefestivalen 2017. (Tirsdagens høytlesing)
- Hadde jeg villet si noe hadde jeg fått det.
- Fikk delt mine synspunkter.
- Forhåpentligvis på en måte som avklarte noen problemer/uklarheter.
- I dagens økt var jeg selv passiv.
- Samarbeidet om å finne passende bøker ift lengde og innhold.
- Ved at noen av mine innspill omkring hvordan trinnet mitt har behov for tilpassing i høytlesningsøkten ble tatt til følge.
- Jeg fikk bidratt med min erfaring i forhold til hvor lenge mine elever kan klare å lytte til høytlesing før de mister konsentrasjonen, hvilke bøker/tekster som passer og hvilke blir for vanskelige. Jeg fikk også bidratt med å komme med ideer om hvordan vi kan få inkludert ulike lesemåter i leseaksjonen, som både gir læring og glede.
- Jeg fikk satt fokus på tidsrammer og ble enige med de andre om organisering og kriterier for gruppedeling i klassene.
- Bidro ikke selv med noe i dag.
- Jeg delte mine erfaringer om flere bøker, alders adekvat. Er det oss eller er det elevene?
- Med å aktivt involvere meg i diskusjonene.
- Siden vi jobbet i små grupper følte jeg at jeg fikk bidra med mine tanker og erfaringer.

- Jobbing i små grupper tvinger alle til å delta. Det er bra.
- Metoden som ble brukt er god med tanke på at det skaper rom for alle å delta. Jeg føler jeg fikk bidra med min kunnskap og erfaring.
- Vi hadde en fint fordelt økt hvor vi gikk runder. Jeg føler at jeg fikk bidratt med mitt, og at jeg fikk utfordret meg selv på ulike områder.
- Jeg fikk bidratt med egen kunnskap og erfaring gjennom to muntlige gruppearbeid. Alle lærerne fikk dele sine tanker og erfaringer, og på den måten blir man mer bevisst og reflektert over det man selv gjør i klasserommet.
- Har jobbet med veiledning tidligere så følte at jeg hadde noen erfaringer å bidra med.
- Alle snakket i gruppediskusjonene. Alle kom med sine tanker og refleksjoner.
- Har vært på så mange veier at jeg vet snart ikke hva som er hva . Kulle ønske vi tar for oss hvilke skrive og leseopplegg har og hvorfor - ikke bare en som har vært på kurs. Sp er det jo at det som fungerer fint ene dagen er ubrukelig for andre guruer
- "Tanker rundt; hva er felles behov og hva er den enkelte lærer sitt behov? Min erfaring er at tid som jeg tidligere brukte direkte på arbeid med/til elevene blir redusert av krav om papirplanlegging/utvikling.
- Min erfaring er at den kollektive læringen har alltid har vært i skolen, (noen av oss holder oppleggene tett til brystet, men de fleste ikke-). Jeg regner med at vi får verktøy til å komme videre i veiledning.
- Jeg var sekretær på gruppa, og prøvde å notere ned mest mulig. Jeg bidro også litt i samtalene, men ikke så veldig mye. Jeg syntes det var interessant det som de andre snakket om. Men jeg har mye på hjertet om disse tingene, kanskje litt andre ting enn det som ble naturlig å snakke om i dag.
- Jeg fikk bidratt godt i gruppa men diskusjon og innspill.

Hva kunne vært gjort annerledes i dag?

- I don't know :-)
- "meget bra økt. vanskelig hva som kunne vært gjort annerledes, men viktig at det tas opp og at alle tar i bruk praksisen.
- fint med erfaringsdeling neste uke."
- synes det var ei fin økt
- Ingenting
- Fin og nyttig økt.
- Vi kunne brukt litt mer tid.
- "Ei god økt. Ønsker å prøve ut det teoretiske i praksis flere ganger.
- "Jeg synes at møtet i dag var både lærerrikt og ""matnyttig"". Møtet var strukturert og godt planlagt m. h. t. informasjon, tidsbruk og gjennomføring. Slik jeg ser det, kunne det ikke vært gjort annerledes.
- Lykke til med masteroppgaven!"
- Har ikke noen gode forslag her.
- Jeg synes dagens økt var veldig fin til klargjøring av leseaksjonen.
- Brukt mer tid på inspirasjonskilder og hverandres fagutvikling og synspunkter.
- Vi kunne hatt en felles gjennomgang og idemyldring for inspirasjon før vi setter i gang.
- Jeg er fornøyd med dagens økt. Ble inspirert og gleder meg til å begynne med aksjonen.
- Ikke så mye. Det viktigste var at klassene fikk organisert hvordan gjennomføringen skulle gjøres.
- Jeg var svært fornøyd med dagens økt og ville ikke hatt noe annerledes.
- At vi som deltakere i utviklingsarbeidet i større grad bør være aktive i det som gjøres.
- Dersom målet var å planlegge Leseaksjonen/tirsdagene i desember/høytlesing i spising var økten veldig nyttig. Vi kunne eventuelt hatt en idemyldring på små og store aktiviteter/tips til hva vi kan gjøre i klasserommene ellers i Leseaksjonen siden noen ikke har vært med på det før og noen er litt rusten.
- Vi kunne godt ha hatt et lite faglig innlegg/diskusjonsoppgave omkring høytlesning for barn. Sånn at alle går inn i lese aksjonsuken med tilnærmet samme utgangspunkt.
- Synes den fungerte godt.
- Jeg synes at dagens økt fungerte godt og ville ikke gjort den annerledes.
- Ingenting! Den var fremragende:)
- Jeg synes disse spm. skulle ha kommet en onsdag, hvor vi har hatt en "vanlig" økt.
- Mere tid, ble veldig raskt, kort å liten tid til felles forståelse
- nei
- Fint at det er tid til refleksjon, men hvis det er håndfaste "ting" som skal komme ut av det, må det være enda mer konkrete spørsmål... Jeg synes egentlig refleksjonen er viktig så da var det vel egentlig greit :-)
- Akkurat nå har jeg faktisk ingen tanker om det. Selvsagt føler man alltid på at man skulle hatt litt mer tid, men slik er arbeidshverdagen. Jeg føler vi fikk gjort mye på kort tid.

- Jeg liker å arbeide på denne måten. Setter stor pris på å bli kjent med andre, høre deres meninger og lytte til deres praksis.
- Jeg mener vi burde gått mer i dybden i stedet for å berøre overflaten. Grppesamtaler om slike viktige temaer krever tid da hver lærerstemme bør høres.
- Mange viktige diskusjoner rundt i gruppene som er viktig å få med seg. Egentlig skulle alt skriftlig arbeid vært samlet inn og sett over. Økten kunne vært avsluttet med at det sies noe om hvordan dette skal arbeides med i fortsettelsen.
- Greit i dag. Kanskje teamene kunne fått et oppdrag til neste PU tid? En aksjon de skulle gjennomføre.
- "Kunne vært en mere konkret oppgave f.eks ut fra en tekst, synes ogsp noe er vanskelig å overføre yil småskolen.
- Brgynner lese- og skriveopplæring ++"
- "Egentlig ingenting. Strategien er lagt og vi skal lære dette. Jeg tror matnyttig er et viktig ord/mål å ha i fokus,
- -alltid. Er ikke det vi arbeider med matnyttig, ja så ramler jeg og mine arbeidskamerater av.
- Tolker jeg ""i dag"" som i vår tid ligger forklaringen til hvorfor vi kan falle av i at eleven og læring er så sterkt i fokus hos oss og jeg/vi har alltid et sterkt ønske om å presentere fagene på en mest læremulig, inspirerende og pedagogisk riktig måte. Dette tar tid, mye tid, ofte mer tid enn vi har til forberedelse. Jeg ser at dette som utfordrende, og har en følelse at jeg som lærer har to sider som drar meg. På den ene siden elevene, som trenger hele min kapasitet og på den andre siden dokumentasjonskrav der jeg gjør rede for at jeg skal gjøre som jeg gjør/skal gjøre. Ja, det er en sammenheng, men -"
- Det er en utfordring å få alle på gruppa til å være noenlunde like aktive. Kanskje vi kunne ha vært mer bevisst på at alle må få/ ta like mye av kaka? Kanskje jeg skulle ha kommet mer med mine innspill? Det var en person på gruppa som sa enda mindre enn meg, kanskje vi skulle ha gjort noe for å få fram mer av denne personens synspunkter? Det er uansett vanskelig å få med alt på en gang.
- "Syns det var ei fin økt med film- litt egen tenking og gruppe arbeid.