

Skolebasert kompetanseutvikling

Profesjonalisering av lærerrollen gjennom interaktivt og reflekterende praksisfellesskap

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Masterprogram:

Master i Pedagogikk med spesialisering i Utdanningsledelse

Navn på kandidat:

Annette R. Schømer

Måned/årstall:

Oktober, 2013

FORORD

Arbeidet med denne studien har vært lærerikt, utfordrende og givende på flere nivåer. Alt i positiv forstand.

Først og fremst gjennom utvidet faglig innsikt, og det å utvikle større menneskekunnskap og forståelse på et spennende felt. Det har vært en faglig og mellommenneskelig reise som har gitt meg mye å grunne på, og som har inspirert og engasjert meg.

Videre ved å etablere kontakt og relasjon til mine respondenter som gladelig delte av sin kunnskap og sine erfaringer. Dere har med velvillighet, faglig tyngde, imøtekommenhet og ærlig engasjement vært til uvurderlig hjelp i min studie. Tusen takk!

En berikelse har det også vært å «bygge ut» en (for meg) utviklende, lærerik, meningsfylt og ikke minst hyggelige relasjon til min dyktige veileder. Halvor Bjørnsrud, du er en sann inspirator og et flott menneske! Tusen takk!

Jeg vil også takke min mann og beste venn, Gard. Takk for at du har vært en tålmodig lytter på alle våre lange løpeturer når jeg har hatt behov for å diskutere fag. Takk for at du alltid har urokkelig tro på meg i alle situasjoner og livsutfordringer. Du hadde rett denne gangen også – jeg klarte det!

Til slutt en stor takk til mine aller kjæreste gutter, Jonas August og Elias, som på sin måte har heiet meg fram og motivert meg gjennom hele studiet. Til høyre uttrykt gjennom en illustrasjon som viser deres tro på og holdning til sin mamma.



Tjøme, september - 2013

Annette R. Schømer

INNHOLDSFORTEGNELSE

Forord

1. Innledning	s. 6
2. Bakgrunn	s. 7
2.1 Hvorfor skolebasert kompetanseutvikling?.....	s. 7
2.2 Dagsaktuell nasjonal satsing på området.....	s. 8
2.3 Skolebasert kompetanseutvikling på Vika ungdomsskole.....	s. 9
3. Problemstillingens komponenter	s. 10
3.1 Presisjon og avgrensning.....	s. 10
3.2 Studiens problemstilling og forskningsspørsmål.....	s. 11
4. Kunnskapsstatus	s. 11
4.1 Kort beskrivelse av studiens teoriutvalg.....	s. 12
5. Relevant forskning relatert til min studie	s. 13
5.1 Læreres læring i skolen.....	s. 13
5.2 Tidligere forskning relatert til min studie.....	s. 14
5.3 Forbindelseslinjer mellom min studie og tidligere forskning som vist til.....	s. 15
6. Teorigrunnlag	s. 16
6.1 Læring som sosial praksis.....	s. 16
6.1.1 Praksis som mening.....	s. 18
6.1.2 Meningsforhandlingsprosessens dualitet.....	s. 19
6.1.3 Praksis og fellesskap – praksisfellesskap.....	s. 20
6.1.4 Grunnleggende dimensjoner i et praksisfellesskap.....	s. 20
6.1.4.1. Gjensidig engasjement.....	s. 20
6.1.4.2. Felles virksomhet.....	s. 21
6.1.4.3. Felles repertoar.....	s. 22
6.2. Erfaringsbasert kunnskap.....	s. 23
6.1.1. Den erfaringsbaserte læringens opprinnelse og natur.....	s. 24
6.1.2. Lewins perspektiv.....	s. 24
6.1.3. Deweys perspektiv.....	s. 24
6.1.4. Piages perspektiv.....	s. 25
6.1.5. Kolbs læringssyklusmodell.....	s. 25
6.1.6. Den tause dimensjon.....	s. 27
6.1.7. Taus kunnskap.....	s. 28
6.1.8. Språkliggjøring av den tause kunnskapen.....	s. 28
6.2. Distribuert ledelse.....	s. 30
6.2.1. Distribuert ledelse som analytisk begrep.....	s. 30
6.2.2. Samhandling, interaksjon og kontekst.....	s. 32
6.2.3. Ledelsespraksis gjennom ulike interaksjoner.....	s. 33
6.2.4. Pluralitet og mangfold – en ressurs.....	s. 34
7. Forbindelseslinjer mellom teorigrunnlagets delemner og tilknytning til min studie	s. 35

8. Forskningsmetode og empirigrunnlag	s. 37
8.1. Adgang til feltet.....	s. 38
8.2. Utvalg av respondenter.....	s. 38
8.3. Datainnsamlingen.....	s. 39
8.4. Brevmetoden.....	s. 39
8.5. Forskningsdesign.....	s. 41
8.6. Validitet.....	s. 42
8.7. Forskningsetiske vurderinger.....	s. 44
9. Analyse og drøfting av funn	s. 45
9.1. «Hvilke faktorer må være til stede for at læring aktiveres og forløser lærerkollegiets kollektive kompetanse?».....	s. 46
9.1.1. Interaktivt samspill.....	s. 46
9.1.2. Klare kriterier.....	s. 49
9.1.3. Åpenhet omkring egen praksis.....	s. 52
9.1.4. Gode relasjoner.....	s. 55
9.1.5. Kort oppsummert.....	s. 56
9.2. «På hvilken måte kan læreres erfaringer bidra til å heve kvaliteten på skolens praksis?».....	s. 56
9.2.1. Erfaringsdeling.....	s. 57
9.2.2. Kontekstbundethet.....	s. 58
9.2.3. Fellesskapets ressurser.....	s. 59
9.2.4. Språkliggjøring av pedagogisk skjønn.....	s. 60
9.2.5. Kort oppsummert.....	s. 64
9.3. «På hvilken måte kan skoleleder legge til rette og åpne for en tydeligere ansvarliggjøring av lærerne, slik at det skaper mening og læring?».....	s. 65
9.3.1. Samordning av lederoppgaver basert på kompetanse.....	s. 65
9.3.2. Felles utgangspunkt.....	s. 67
9.3.3. tilrettelegging.....	s. 69
9.3.4. Medledelse gir mening.....	s. 71
9.3.5. Kort oppsummert.....	s. 74
10. Avsluttende betraktninger	s. 75
10.1. Kortfattet oversikt over funnene samlet.....	s. 75
10.2. Mine funn sett opp i mot tidligere forskning som vist til.....	s. 76
10.3. Overordnede hovedfunn.....	s. 77
10.4. Videre forskningsidè.....	s. 78
11. Litteraturliste	s. 79
12. Vedlegg	s. 82
12.1. Henvendelse og informasjon om studien utsendt til feltet.....	s. 82
12.2. . Grunnlag for studiens innsamling av empiri. Forskningsspørsmålene til mine respondenter.....	s. 85

1. INNLEDNING

En virksomhet har et sett av kunnskapsressurser, som for eksempel velutdannede medarbeidere og deres erfaringer. For at disse ressursene skal kunne forløses eller aktiveres slik at de kan skape resultater i virksomheten, må de imidlertid mobiliseres inn i aktiviteter og læringssituasjoner. På denne måten kan ressursene «spille sammen» inn mot felles målsetninger og visjoner. Dette handler om å nyttiggjøre seg den kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen, som grunnlag for bedre opplæring for eleven. *Skolebasert kompetanseutvikling* er et begrep som ivaretar disse elementene. Utdanningsdirektoratet gir følgende definisjon av begrepet:

«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» (www.udir.no).

Formålet med denne type utviklingsprosesser er å skape åpenhet, rom for refleksjon og kultur for læring ved å fokusere på menneskelige ressurser i organisasjonen.

Tema for denne studien vil være *skolebasert kompetanseutvikling*. Jeg tar utgangspunkt i definisjonen ovenfor, og den kompetanseutviklingsprosessen jeg undersøker i denne studien vil være begrenset til å inkludere ledelsen og lærerne i en undersøkelsesenhhet.

I St. meld. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, presiseres følgende:

«Lærerne trenger kunnskap om hva som gir god læring, hvilke metoder som virker, og hvordan de skal møte ulike utfordringer i klasserommet. Relevant forskning og forskningsbaserte verktøy må være tilgjengelig for lærerne og skolelederne i hverdagen».

(St. meld. 31, 2007-2008: 67). Dagens kunnskapssamfunn er i stadig utvikling, og krever utdanningsinstitusjoner med høy endrings- og utviklingskompetanse. St. meld. nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* viser til en undersøkelse gjort på ungdomstrinnet som indikerer at det er ganske uvanlig at lærere drøfter konkrete, praksisnære og faglige utfordringer i klasserommet. Konsekvensen av dette hevdes av forskerne som gjennomførte studien å være todelt: *«For det første styrker ikke dette lærernes faglige og profesjonelle utvikling. For det andre bygger det i liten grad en felles undervisningskultur ved skolen»*(<http://www.regeringen.no>). I samme St. meld. nr. 22 (2010-2011), hevdes det at

skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. I det så ligger det at den må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for impulser utenfra. Forskningen gir imidlertid sterke signaler på at de enkelte skolenes evne til å drive selvstendig kvalitetsutvikling varierer. Det presiseres at «*Målet er å lære å lære, og å lære sammen, i en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig utvikling og nytenkning i et fellesskap som gir mening for den enkelte*» (<http://www.regjeringen.no>). Videre påpekes det at dersom en lærer skal kunne undervise med høy motivasjon og god kvalitet, er det avgjørende å legge til rette for et system som fremmer solid og kontinuerlig kompetanseutvikling, og at en stor del av ansvaret for dette ligger hos skoleledelsen.

2. BAKGRUNN

I dette kapittelet vil jeg i korthet presentere egne tanker om min studies relevans, og hvorfor skolebasert kompetanseutvikling engasjerer meg som fagmenneske. Videre vil jeg knytte dette opp i mot et dagsaktuelt fokus på temaet, og sette det i forbindelse med en nasjonal satsing på området. Jeg forklarer og beskriver også hvorfor jeg har valgt ut denne undersøkelsenheten og det prosjektet som pågår der, for å belyse temaet.

2.1. Hvorfor skolebasert kompetanseutvikling?

Min oppfatning er at menneskene som arbeider i skolen som organisasjon er den viktigste ressursen. I St. meld. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, heter det om dette at «*Lærernes kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring når en ser bort fra elevenes bakgrunn. Lærerne må ha både faglig og pedagogisk kompetanse*». Det samme understrekes i en senere stortingsmelding hvor læreren igjen settes i sentrum, og der det uttrykkes på denne måten: «*Læreren er den påvirkningskilden som har størst betydning for elevenes skoleprestasjoner – ut over elevene selv og hjemmene deres*» (St.meld.nr.11 (2008-2009), s. 12). Bjørnsrud (2009) viser til Telhaug som presiserer et likeartet syn, gjennom å kalle læreren skolens *helt* i det daglige strevet med å tilrettelegge tilpasset opplæring for elevene. Jeg har tro på at man i større grad kan utnytte organisasjonens potensial og handlingsrom ved å legge til rette for gode praksisfellesskap og erfaringsdeling, og at dette kan styrke lærernes kompetanse ytterligere. Formålet og hensikten med min studie er å undersøke hvordan man gjennom å aktivere og reflektere over den kunnskapen og kompetansen som finnes blant personalet og ledelsen på skolen, kan danne grunnlag for kvalitetsutvikling og vekstmuligheter. Gode prosesser som ivaretar dette vil bidra til å styrke

skolen som lærende organisasjon helhetlig, og heve kvaliteten på elevens opplæringstilbud. Helt sentralt i denne sammenhengen er hvordan man som leder kan gi lærerpersonalet muligheter til å vokse og utvikle seg gjennom *skolebasert kompetanseutvikling*, og hvilke forutsetninger som må ligge til grunn i ulike utviklingsprosesser internt i virksomheten.

2.2. Dagsaktuell nasjonal satsing på området

I St. meld. nr. 20 (2012-2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, kommer de utdanningspolitiske satsinger som er iverksatt godt frem. En av satsingene retter seg mot ungdomstrinnet og legger opp til at arbeidet med kompetanseutvikling skal skje på skolene. Gjennom skolebasert kompetanseutvikling er det meningen at det pedagogiske personalet skal ta et felles ansvar for å utvikle og forbedre skolens praksis og elevenes resultater. Begrepene *samarbeid* og *nettverk* løftes frem i St. meld. nr. 20 (2012-2013), og skal bidra til erfaringsdeling, dialog og økt kompetanse i og kapasitet for utvikling.

Skolebasert kompetanseutvikling for ungdomstrinnet har vært et pilotprosjekt i regi av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Dette prosjektet er det mest omfattende tiltaket i forbindelse med Utdanningsdirektoratets nasjonale satsing, *Ungdomstrinn i utvikling*, og har vært tidfestet til 2012/2013. 22 kommuner har deltatt i piloten med til sammen 37 skoler. Prosjektet fastslår at strategiene for kompetanseutvikling i norsk skole bør bygges på at læreren er skolens viktigste ressurs. Lederens betydning og ansvar trekkes også frem. Det presiseres at skoleledere må ha et bevisst forhold til utvikling av enkeltlærernes kompetanse, samt utnyttelse av skolens samlede kompetanse. Seks universiteter og høyskoler har vært tilbydere i den skolebaserte kompetanseutviklingen i piloteringen. Erfaringer fra denne piloten har dannet grunnlaget for planleggingen av skolebasert kompetanseutvikling i fullskala. Det er nå laget en plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet i tidsperioden 2013-2017, hvor både informasjon om finansiering, og flere detaljer om roller og organisering er beskrevet (www.udir.no). Utdanningsdirektoratet har utarbeidet et rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet for perioden 2013-2017, på bakgrunn av erfaringer fra piloteringen. Alle som nå skal bidra i skolenes kompetanseutvikling er forpliktet til å følge dette rammeverket i arbeidet sitt.

2.3. Skolebasert kompetanseutvikling på Vika ungdomsskole

Vika ungdomsskole, hvor jeg har gjort mine undersøkelser, er et godt eksempel på en skole som forsøker å legge til rette for skolebasert kompetanseutvikling. Studien min tar utgangspunkt i et kompetanseutviklingsarbeid på skolen som baserer seg på kollegaobservasjon, etterfulgt av interaktive refleksjonssamtaler. Hensikten med arbeidet er at lærerne skal få mulighet til å profesjonalisere seg i lærerrollen. Dette skjer gjennom at lærerne er tett på egen og andre lærereres pedagogiske praksis. Med utgangspunkt i relevant forskning om hva som er god undervisningspraksis ønsker skoleleder at lærerne jobber systematisk etter kriterier for å profesjonalisere lærerrollen. Gjennom et kriteriesett som fungerer som et forskningsbasert verktøy er det meningen at lærerne på Vika ungdomsskole skal arbeide i tråd med evidensbasert kunnskap. Samtidig vil refleksjonsarbeidet gi mulighet til å sette ord på den «tause kunnskapen», den kompetansen og kunnskapen som er basert på erfaring, *det pedagogiske skjønn*.

Et møte mellom evidensbasert kunnskap og det praktiske skjønn vil på denne måten finne sted. Bjørnsrud (2009) drøfter i boken *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*, forholdet mellom evidensbasert kunnskap og de praktiske erfaringer. Han er tydelig på at den evidensbaserte kunnskapen er betydningsfull, men at den samtidig ikke skal overskygge lærerens erfaringer, holdninger, verdier og praktiske skjønn. Han hevder dette er sentrale komponenter i all skoleutvikling som ikke bør undervurderes. Lærerne vil gjennom en slik balansert tilnærming til kompetanseutvikling få muligheten til å vurdere og begrunne hva som «virket» og hva som gikk galt. Erling Lars Dale (2011) uttaler i boken *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*, betydningen av at utvikling av praksis må skje med vitenskapsbasert kunnskap som utgangspunkt. Dette kaller han en vitenskapeliggjøring av pedagogisk praksis.

Det er imidlertid ulikt engasjement blant lærerne på undersøkelsesskolen. Noen er veldig ivrige og opplever dette som givende, mens andre igjen er litt tilbakeholdne.

Oppmerksomheten i denne studien rettes mot hvordan lærerne og ledelsen ved Vika ungdomsskole opplever å være del av en slik prosess, og hvilke elementer som gir mening og læring i forhold til hensikten med prosjektet, som er *profesjonalisering av lærerrollen*. Det overordnede målet for deres prosjekt er å kvalitetssikre og øke elevenes læringsutbytte og læringsmiljø. Som leder blir det viktig å legge til rette for gode prosesser som ansvarliggjør og motiverer flest mulig av lærerne, og som oppleves som meningsfulle og lærerike. For å få til dette vil det være avgjørende å skaffe seg innsikt og informasjon som sier noe om hvilke

faktorer som spiller inn, og hvilke elementer som fremmer og hinder deltakelse. Mine funn i denne undersøkelsen vil trolig kunne være sentral informasjon i forhold til hvordan legge opp arbeidet med bredere implementering av prosjektet, og slik sett kunne danne et grunnlag for *handling* i videre arbeid. Dette vil igjen kunne styrke studiens pragmatiske validitet.

3. PROBLEMSTILLINGENS KOMPONENTER

Jeg vil nå presentere studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Denne delen av oppgaven beskriver konkret fokus og avgrensning i forhold til problemstillingen.

3.1. Presisjon og avgrensning

I arbeidet med kunnskaps – og profesjonsutvikling gjennom interaktiv kollegaobservasjon på Vika ungdomsskole, er det mange elementer som må ivaretas for å spre engasjementet blant lærerne. Jeg ønsker å se på hvilke forutsetninger som ser ut til å være tilstede når man lykkes gjennom skolebasert kompetanseutvikling, og hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå i et slikt utviklingsfellesskap. Videre hva som skal til for at deltakerne i praksisfellesskapet opplever det som meningsfylt, og hvordan slike læringsprosesser kan utvikle lærernes kompetanse og yrkesutøvelse i forbindelse med skolens kjerneoppgave, elevenes læring. Jeg trekker også inn ledelsesperspektivet i denne sammenhengen, og ser på hvordan skoleleder kan legge til rette for dette gjennom et distribuert ledelsesperspektiv som åpner for en tydeligere ansvarliggjøring av lærerne.

I boken *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*, viser Roald (2012) til to større metaanalyser som har fått spesielt stor oppmerksomhet i Norge. Rapportene *Veien mot kunnskapslandet* og *Lærerkompetanser og elevers læring* ble begge publisert i 2008, og trekker i følge Roald to klare konklusjoner: For det første hevdes det at læreren er avgjørende for læringsutbyttet i skolen og har effekt i en helt annen grad enn for eksempel ressursbruk. Videre konkluderes det med at målbare forhold som lærerens utdanningsbakgrunn har en viss innvirkning, men at mindre målbare forhold ved læreres daglige arbeid sammen med elevene ser ut til å ha større effekt på læringsutbyttet. Dette er også i tråd med tanken bak min studie. Her belyser jeg verdien av skolebasert kompetanseutvikling, og det praksisnære i forbindelse med profesjonalisering av lærerrollen.

3.2. Studiens problemstilling og forskningsspørsmål

Studiens problemstilling lyder som følger:

- *«Hva fremholder skoleleder og lærere i en skole som kjennetegn når skolebasert kompetanseutvikling oppleves som meningsfylt?»*

For å finne svar på dette vil jeg gripe fatt i og gå dypere inn i følgende tre forskningsspørsmål:

1. *«Hvilke faktorer må være til stede for at læring aktiveres og forløser lærerkollegiets kollektive kompetanse?»*
2. *«På hvilken måte kan læreres erfaringer bidra til å heve kvaliteten på skolens praksis?»*
3. *«På hvilken måte kan skoleleder legge til rette og åpne for en tydeligere ansvarliggjøring av lærerne, slik at det skaper mening og læring?»*

Forskningsspørsmålene vil slik jeg ser det ivareta de sentrale elementene jeg er ute etter i min problemstilling. Fokus vil således være på praksisfellesskapets kraft, betydningen av kontekst og det praksisnære, samt viktigheten av språkliggjøring av erfaringslæring.

Ledelsesperspektivet i forhold til å tilrettelegge prosesser som gir mening for lærerne er også representert gjennom problemstilling og forskningsspørsmål. For å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg fått inn empiri fra lærere og rektor ved Vika ungdomsskole. De arbeider med profesjonalisering av lærerrollen gjennom skolebasert kompetanseutvikling, i denne sammenheng kollegaveiledning. Gjennom å bygge opp en teoretisk referanseramme og drøfte empirien opp i mot den, har jeg kommet frem til noen hovedfunn. Disse vil jeg presentere i den delen av oppgaven som tar for seg analyse og drøfting av funn.

4. KUNNSKAPSSTATUS

I denne delen av oppgaven vil jeg kort vise en teoretisk forbindelse med tematikken, skolebasert kompetanseutvikling. Jeg har gjort et utvalg av teoretiske perspektiver jeg ønsker å ta stilling til, og som kan løfte de begrepene og den innfallsvinkelen jeg har valgt for min

studie. Det er gjort mye forskning på og skrevet mye om organisasjonslæring, og ut i fra dette har jeg foretatt et utvalg basert på hva jeg tenker er interessant og relevant å se nærmere på.

4.1. Kort beskrivelse av studiens teoriutvalg

Hensikten med mitt teoriutvalg er at det samlet skal kunne gi en helhetlig og solid innsikt i forhold omkring min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Denne undersøkelsen ønsker jeg å relatere til forskning og teori som fokuserer på sosial læringsteori, læring i praksisfellesskapet og erfaringslæring / refleksjon som en form for «læringsverktøy». Jeg vil belyse og drøfte ulike faktorer som potensielt kan fremme og hemme åpen, aktiv deltakelse og gjensidig engasjement i skolebasert kompetanseutvikling. Formålet med studien er å finne fram til noen komponenter eller elementer som styrker arbeidet med å skape en positiv og utviklende læringssirkel i praksisfellesskapet. Jeg har på bakgrunn av dette valgt et praksisnært perspektiv på teorigrunnlaget, og for å ramme inn og plassere min studies akademiske relevans. Begrepene jeg har brukt er brede og flerdimensjonale, og omfatter ulike faglige områder. Jeg har ut i fra problemstillingen og forskningsspørsmålene identifisert hvilke komponenter eller dimensjoner ved begrepene som blir mest relevante og interessante å belyse.

Jeg presenterer en teoretisk forståelsesramme for Lave og Wengers (2003) tanker om situert læring, og Wengers (2004) sosiale læringsteori og forståelse av begrepet praksisfellesskap. Deretter, fortrinnsvis gjennom Kolbs (1984) modell for erfaringslæring, redegjør jeg for ulike aspekter innenfor erfaringsbasert læring. Her supplerer jeg med Polanyis (1967, 2000) tanker om «*taus kunnskap*», det pedagogiske skjønnet og det han kaller for *The tacit dimension*, samt betydning av språkliggjøring av denne kunnskapen. For å sette de ulike teoriene i kontakt med et ledelsesperspektiv har jeg, gjennom Spillane (2006) og Gronns (2003) tenking, redegjort for forståelsen av distribuert ledelse som analytisk og normativt begrep, og på hvilken måte ledelse kan distribueres slik at samspillet mellom mennesker og situasjon kan forløse drivkraften til læring i praksisfellesskapet. Dette for å fremheve skoleleders ansvar og muligheter i forhold til å skape gode rammebetingelser og strukturer i organisasjonen som helhet, og for å styrke prosesser hvor intensjonen er å skape økt kunnskap og kompetanse gjennom sosial deltagelse. For å knytte sammen og løfte delemmene i det samlede teorigrunnlaget, har jeg i korthet trukket inn begrepet *intersubjektivitet*, belyst gjennom Biesta (2009) og hans Hannah Arendt inspirerte tanker.

Videre i analysedelen har jeg blant annet belyst May Britt Postholms (2012) tanker omkring verdien av refleksjon over egen og andres praksis, samt betydningen av ledelsens ansvar i dette arbeidet, som hun fremhever er en viktig og avgjørende faktor. Hun er leder for forskergruppa ved PLU som i samarbeid med Utdanningsdirektoratet koordinerer arbeidet i pilotprosjektet, *Skolebasert kompetanseutvikling*. Dette i forbindelse med den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*. Andre, som i likhet med Postholm representerer teori og forskning på de teoretiske områdene i norsk skolekontekst, vil også være representert.

Jeg ønsker å vise relasjonen mellom teorien og de ulike faglige begrepene jeg bruker, sette den i kontakt med min empiri, og på denne måten skape en helhetlig framstilling av min tematikk og problemstilling. Jeg vil videre forsøke å finne ulike sammenhenger og kartlegge hvilke komponenter som evt. kan påvirke hverandre. Tidligere forskning på feltet og studier som baserer seg på relevante problemstillinger i forhold til min teori og forskning, vil også trekkes inn for å gi styrke til min framstilling av emnet

5. RELEVANT FORSKNING RELATERT TIL MIN STUDIE

I dette kapittelet viser jeg til relevant forskning relatert til min studie. Gjennom andre undersøkelser som er gjort på feltet kan jeg skape et bredt bilde av temaet, og i tillegg vise ulike aspekter som er fokusert på området. Mitt fokus i denne studien er meningsaspektet i kompetanseutvikling, og hvordan det skolebaserte perspektivet kan bidra til dette. Jeg har forsøkt å vise forbindelseslinjer til min studie ved å presentere de utvalgte undersøkelsene, i tillegg til at jeg mener de belyser og gir tyngde til mine funn.

5.1. Læreres læring i skolen

Kompetanse måles ofte i formell utdanning og antall oppnådde studiepoeng. Jo høyere utdanning og grad man har, desto høyere er kompetansen. Hva så med den allerede eksisterende kunnskapen i et kollegafellesskap? Hvordan kan den kompetansen verdsettes, synliggjøres og aktiveres i samspill med andre kompetanser? I artikkelen *Improving impact studies of teachers` professional development: towards conceptualizations and measures*, viser den amerikanske forskeren Desimone (2009) til sine studier hvor hun har kommet frem til fem kjennetegn som er fremtredende dersom læreres kompetanse og kunnskap skal styrkes, og en forbedring av praksis skal kunne skje. I følge Desimone (2009) er dette: *innholdsfokus*, *aktiv læring*, *sammenheng*, *varighet* og *samarbeid*. *Innholdsfokus* representerer kunnskap om hvordan elevene lærer, *aktiv læring* innebærer å observere, eller bli observert, etterfulgt av

interaktiv feedback og refleksjon. *Sammenheng* fokuserer på om lærernes førkunnskap og overbevisninger er konsistente med innholdet i læringen, mens *varighet* påpeker at utviklingsaktivitetene bør ha en viss varighet. *Samarbeid* handler om at kollegiet kan lære av hverandre, dersom lærere fra samme trinn, skole eller avdeling kan lære sammen.

Desmone(2009) fremhever også at ledelsens rolle er betydningsfull i dette arbeidet, men det fremgår ikke som et eget kjennetegn. I arbeidet med min studie på Vika ungdomsskole har det vært interessant å se Desimones komponenter opp i mot mine funn, og om dette er faktorer som gir meningsaspektet i lærernes og ledelses arbeid med skolebasert kompetanseutvikling innhold.

5.2. Tidligere forskning relatert til min studie

May Britt Postholm (2012) retter i boken *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*, fokus mot læreres læring i skolen. Hun refererer til flere studier som viser at utviklingsarbeid på skolenivå har betydning når det gjelder læreres læring i skolen. «*Funn viser at lærerne opplever det å eksperimentere i egen praksis, å reflektere over egen praksis og å få ideer fra andre som læringsfremmende aktiviteter*» (Postholm, 2012: 30). Jeg ønsker å trekke fram spesielt tre av forskningsprosjektene Postholm (2012) refererer til, som har relevans for min studies tematikk og problemstilling. Hun viser til forskerne Lawrence og Chong fra Singapore, og deres arbeid med «*Lesson study*». *Lesson study* innebærer at flere lærere planlegger en undervisningsøkt sammen, og at en av dem gjennomfører mens de andre observerer. Etter endt undervisning reflekterer de sammen med bakgrunn i oppsatte kriterier og mål over hvordan det gikk, og gjør evt. endringer. I denne studien deltok også en ekspertlærer, som hadde spisskompetanse på det aktuelle området det ble fokusert på. Basert på Postholms (2012) uttalelser viser studien at tipsene fra ekspertlæreren opplevdes som nyttig, at kollegialiteten og lærernes selvtillit i undervisningssammenheng økte, og at lærerne fikk mulighet til å utvikle egne kunnskaper og egen praksis. Nok tid til refleksjonsarbeidet kom imidlertid opp som en utfordring eller en hindring. Denne forskningen kan enkelt settes i kontakt med min studie hvor kollegaobservasjon og refleksjon i etterkant av undervisningen står sentralt. I likhet med lærerne i «*Lesson study*», er også observasjons – og refleksjonsarbeidet på Vika ungdomsskole basert på oppsatte mål og kriterier.

Videre trekker Postholm (2012) frem Keung, en forsker fra Hong Kong, som baserer sin studie på metoden «*Learning study*». Metoden er veldig lik «*Lesson study*», men har i tillegg med en forsker og en lærerutdanner i arbeidet. «*Studien konkluderer at det er av nytte at*

lærere i et praksisfelleskap får observere og reflektere over hverandres praksis, slik at de selv lærer, for at elevenes utbytte av undervisningen skal bedres» (Postholm, 2012: 35). Hun refererer også til forskerne Zwart, Wubbels, Bergen og Bolhuis fra Nederland, som fremhever parsamarbeid lærere i mellom som spesielt læringsfremmende. Deres studie viser, i følge Postholm, at dersom lærere observerer hverandre og gir hverandre tilbakemelding på praksisen som er observert, vil det føre til mest endring i undervisningspraksisen. Studien påpeker også at lærere lærer mest når de har mulighet til å diskutere sine erfaringer i en trygg, tillitsfull og konstruktiv atmosfære (Postholm, 2012).

5.3. Forbindelseslinjer mellom min studie og tidligere forskning som vist til

Studiene ovenfor fremhever samlet betydningen av at læring skjer gjennom samarbeid, og konstitueres i praksis. Utgangspunktet er at læringen tar basis i undervisningspraksis, og i det å utvikle relevant pedagogisk innhold. Videre poengteres viktigheten av at lærerne får mulighet til å observere hverandre, og at det følges opp av interaktivt refleksjonsarbeid. Studiene påpeker i tillegg en viss varighet i arbeidet. Disse funnene er i tråd med Desimones (2009) kjennetegn på hva som skal til for at lærere lærer og utvikler sin praksis. I arbeidet med kunnskaps – og profesjonsutvikling i skolen, er det imidlertid mange elementer som må ivaretas for å kunne aktivere og operasjonalisere disse kjennetegnene. Det at vi vet noe gjennom forskning, betyr ikke nødvendigvis at man får det til i praksis. Formålet og hensikten med min studie er å undersøke hvilke forutsetninger som ser ut til å være til stede når lærere opplever lokalt utviklingsarbeid som lærerikt og meningsfylt. Jeg vil se på hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå i et slikt utviklingsfelleskap, og hva som skal til for at deltakerne i praksisfelleskapet ønsker å engasjere seg og bidra.

Arbeidet med profesjonalisering av lærerrollen på Vika ungdomsskole tar i likhet med studiene over utgangspunkt i at lærere samarbeider, observerer hverandres praksis og gjennomfører interaktivt refleksjonsarbeid i etterkant av observasjonen. Noen av lærerne på skolen opplever dette arbeidet som meningsfylt og lærerikt, og de erfarer å utvikle sin praksis gjennom dette prosjektet, mens andre igjen ikke har samme oppfatning. Mitt ønske har vært å fange opp hva det er som skaper mening, men også hvilke hindringer som oppstår i dette arbeidet for de som opplever det som problematisk å delta. Videre se på hvordan skoleleder kan legge til rette for skolebasert kompetanseutvikling. Samlet kan da funnene mine si noe om

forutsetninger for å lykkes, og bedre å kunne legge til rett for gode prosesser. Det er også interessant å se om mine funn samsvarer med den forskningen som vises til.

6. TEORIGRUNNLAG

I dette kapittelet har formålet vært å presentere det teoretiske grunnlaget jeg har valgt, for å ramme inn og plasserer min studies akademiske relevans. Jeg har også forsøkt å vise forbindelseslinjer og sammenhenger mellom teoriene, og i forhold til studiens emne og hensikt. Jeg har formulert en teoretisk forståelsesramme som tar for seg Wengers (2004) sosiale læringsteori. Deretter har jeg, primært gjennom Kolb (1984), redegjort for ulike aspekter innenfor erfaringsbasert læring. Videre retter jeg fokus mot Polanyi (1966), og hans tanker omkring *The tacit dimension*, og det han beskriver som «*taus kunnskap*». Her vil også Schön (1996) være representert. For å sette de ulike teoriene i kontakt med et ledelsesperspektiv, har jeg gjennom Spillane (2006) og Gronn (2003) redegjort for forståelsen av distribuert ledelse som analytisk begrep, da jeg anser dette som et betydningsfullt aspekt på tvers av teoriene jeg belyser. Det teoretiske rammeverket danner i sin helhet grunnlag for undersøkelsens problemstilling gjennom å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene som er reist. Forskningsspørsmålene er som kjent formulert på følgende måte:

1. «Hvilke faktorer må være til stede for at læring aktiveres og forløser lærerkollegiets kollektive kompetanse?»
2. «På hvilken måte kan læreres erfaringer bidra til å heve kvaliteten på skolens praksis?»
3. «På hvilken måte kan skoleleder legge til rette og åpne for en tydeligere ansvarliggjøring av lærerne, slik at det skaper mening og læring?»

6.1. Læring som sosial praksis

Mening – praksis – fellesskap – identitet

Denne delen av kapittelet er basert på å sette følgende forskningsspørsmål inn i en teoretisk forståelsesramme:

«Hvilke faktorer må være til stede for at læring aktiveres og forløser lærerkollegiets kollektive kompetanse?»

Læring er et omfattende, omdiskutert og bredt begrep, og det finnes mange ulike læringsteorier som baserer seg på å stimulere forskjellige aspekter ved læring. Slik sett kan man tenke at de ulike teoriene kan benyttes til forskjellige formål, og at en god teori snarere åpner enn lukker for en diskusjon. Etienne Wenger og hans kollega Jean Lave (1991), fremsatte i boken *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, teorien om situert læring. Denne læringsteorien bygger på at læring er situert i spesifikke sosiale situasjoner, og at den må sees i sammenheng med den konteksten den blir anvendt i. Læring som sosial praksis er et begrep som senere har blitt brukt om teorien (Lave & Wenger, 1991). Etienne Wenger (2004), forsøker i boken *Praksisfellesskaper. Læring, mening og identitet*, å fremheve betydningen av et læringsperspektiv som bygger på en sosial teori om læring.

Wenger (2004) viser til en stor kvalitativ studie han utførte på midten av 1990-tallet. Der undersøkte han en kvinnelig ansatt i forsikringsbransjen, og hennes økte effektivitet bare ved å be sine medarbeidere om hjelp. Hun klarte på denne måten å øke akkorden, samtidig som hun hjalp kollegaer i en hektisk hverdag. Lave, på sin side, har blant annet studert hvordan afrikanske vevere lærte faget fra hverandre uten noe annen form for formell opplæring eller skolering (Lave & Wenger, 1991). Begge studiene er basert på læring som sosial deltakelse. Selv om dette ikke er vitenskapelige studier som er gjennomført i utdanningssektoren, viser de hvordan læring og utvikling av praksis kan skje, kun ved at medarbeidere bistår hverandre og videreutvikler den kunnskapen de deler i praksisfellesskapet. Det er dette arbeidet på Vika ungdomsskole også går ut på. Der er hensikten at lærerne skal lære av og med hverandre, og at de gjennom praksisfellesskapet skal aktivere den kunnskapen og den kompetansen som allerede finnes i personalet på skolen.

Wengers (2004) grunnantakelser er at utvikling av praksis, og individuell og kollektiv læring, foregår i en gjensidig læreprosess, og at spesifikke praksisfellesskaper fremmer deltakelse. Han hevder at læring er et fundamentalt sosialt fenomen, som henger uløselig sammen med levde erfaringer og deltakelse i verden. Han påpeker at hans teori ikke er en erstatning for alle andre teorier, men at den har sitt eget sett antagelser og premisser, og sitt eget fokus. Den formen for sosial teori om læring han belyser, har en analytisk tilnærming og en begrepsramme, som kan gjøre det mulig å forstå læring som sosial deltakelse.

Det er fire komponenter som er sentrale i Wengers (2004) læringsteori; *mening, praksis, fellesskap og identitet*. *Mening* representerer vår evne til å skifte mellom individuelt og kollektivt fokus, og oppleve vår verden som meningsfylt. *Praksis* betegner de felles sosiale og

historiske rammer, ressurser og perspektiver som kan fremme et gjensidig engasjement. *Fellesskap* er en betegnelse på våre handlingers verd i sosiale konfigurasjoner, og anerkjennelse av vår deltakelse som kompetanse. *Identitet* poengterer hvordan læring endrer hvem vi er, og skaper personlige tilblivelseshistorier knyttet til våre fellesskap.

Wenger (2004) fremstiller begrepet «*praksisfellesskap*» som helt sentralt i sin læringsteori. Dette begrepet utgjør et konstituerende element, bestående av samspillsrelasjoner mellom mennesker og deres miljø, og representerer en inngang til en bredere begrepsramme omkring læring som sosial deltakelse. Denne begrepsrammen integrerer de fire komponentene omtalt ovenfor, samtidig som det henviser til en velkjent erfaring.

«Denne kollektive læring resulterer med tiden i praksisser, der både afspejler udøvelsen av vores virksomhed og de dermed forbundne relationer. Disse praksisser tilhører såldes en form for fællesskab, skabt over tid gennem langvarig udøvelse af en felles virksomhet. Det er derfor meningsfuldt at betegne disse former for fællesskaber som praksisfællesskaber» (Wenger, 2004: 59).

Han mener at den kollektive læringen som skjer når vi forenes i en eller annen form for felles engasjement, og hvor vi interagerer med hverandre og verden i et fellesskap omkring det praktiske arbeidet i en virksomhet, kan beskrives som et praksisfellesskap. Menneskene i praksisfellesskapet deler et felles engasjement for noe de arbeider med, og utvikler seg gjennom samspill, samhandling og å lære av hverandre. Ut i fra dette er det tydelig at det må ligge noen forutsetninger til grunn for at et praksisfellesskap skal være en læringsressurs. På Vika ungdomsskole er det utviklet ulike praksisfellesskap i forbindelse med utviklingsarbeidet, *Profesjonalisering av lærerrollen*. I den hensikt å heve undervisningsstandarden på skolen tar medlemmene i praksisfellesskapene utgangspunkt i å observere hverandres undervisningspraksis, for så å reflektere sammen i etterkant av undervisningsøkten. Viktige spørsmål å ta stilling til i forbindelse med utviklingsarbeidet på skolen i forhold til dette er: Hva er viktig å forstå for å kunne utnytte den drivkraften som ligger i praksisfellesskapet, for å aktivere læring? Hvordan kan ny kunnskap utvikles gjennom gjensidig læring som sosial deltakelse?

6.1.1. Praksis som mening

Wenger poengterer at praksis først og fremst er en prosess hvor vi kan oppleve verden og vårt engasjement som meningsfylt. Videre påpeker han at dette ikke primært handler om det

tekniske ved mening, ei heller på mening som et stort filosofisk spørsmål eller som et definerbart begrep. «Praksis handler om mening som en hverdagserfaring» (Wenger, 2004: 66). Han benytter begrepet *meningsforhandlingsproce*s for å forklare dette. Dette handler om å skape nye situasjoner, nye inntrykk og nye opplevelser av allerede eksisterende praksis. «Vi skaber meninger, der udvider, omdirigerer, afviser, omfortolker, modificerer eller bekræfter – kort sagt genforhandler – de meningshistorier, de er en del af» (Wenger, 2004: 67). Ved å reflektere over egen og andres allerede eksisterende praksis på denne måten, omdefinere, søke mening, være kritisk, kan man legge til rette for læring i praksisfellesskapet og utvikle evnen til samspill, påvirke og bli påvirket, argumentere, finne nye løsninger, komme til enighet og reflektere. Dersom det tas utgangspunkt i dette vil mening være sterkt koblet til erfaringslæring og læring i kontekst. På Vika ungdomsskole er det ulikt hvordan den enkelte lærer opplever utviklingsprosjektet. Noen mener det er meningsfylt og lærerikt, mens andre yter motstand mot kollegaobservasjonen, og opplever hindringer i forhold til å være motivert til å delta. Interessante spørsmål i forbindelse med dette arbeidet er: Hvorfor oppleves det evt. ulikt fra lærer til lærer? Hva begrunnes evt. motstand med, og hva er det som hindrer at man opplever å lykkes?

6.1.2. Meningsforhandlingsprosessens dualitet

To andre begreper Wenger (2004) benytter for å belyse meningsaspektet i praksis, er *tingsliggjørelsesproce*s og *deltagelsesproce*s. Disse begrepene representerer en dualitet som er grunnleggende for meningsforhandlingsprosessen. Deltagelse i denne sammenheng refererer både til det å delta som aktør i en prosess, og de relasjoner til andre som avspeiler denne prosessen, samspill. Tingsliggjøring handler om å uttrykke tanker, konkretisere og lage avspeilinger av symboler og praksiser, slik at de får en fokuserende effekt. Deltagelse og tingsliggjøring er komplementære i deres samspill på bakgrunn av at de aktiverer hverandre i meningsforhandlingen. Tingsliggjøring er kun et formular som ikke svarer til en aktørs deltakelse, og uten deltagelse vil den være tom. På den andre siden vil frembringelsen av en tingsliggjøring være avgjørende i en meningsforhandling for å samle perspektiver, interesser og fortolkninger. «Der er virkelig tale om transformationer – produktion af en ny kontekst for både deltagelse og tingsliggjørelse, hvori relationerne mellem det tavse og det eksplicite, det formelle og det uformelle det individuelle og det kollektive skal gjenforhandles» (Wenger, 2004: 85). Deltagelse viser altså til en aktivitet som har til hensikt å gjenforhandle mening i en ny kontekst, og tingsliggjøring på sin side handler om å skape betingelser for nye meninger og fortolkninger.

Denne dualiteten, eller dette samspillet, former vår praksis og stiller spørsmål ved den eksisterende praksisen. Spørsmålet man må stille seg her, og som legitimerer meningsforhandlingens utfall er: Gir praksis mening i forhold til det som er skolens kjerneoppgave? Angir meningen riktig retning? På Vika ungdomsskole er det slik at noen lærere opplever prosjektet med profesjonalisering av lærerrollen som meningsfylt og utviklende, mens andre igjen ikke har kommet i gang. De opplever ulike hindringer i forhold til å delta som aktører, og mister dermed de relasjoner til andre og det samspillet disse relasjonene er bygget på. For å finne svar på min problemstilling, er det interessant å forsøke å finne ut hva om avgjør deltakelse, og hvilke mekanismer som må aktiveres for at det oppleves som meningsfylt å delta i praksisfellesskapet.

6.1.3. Praksis og fellesskap – praksisfellesskap

Wenger (2004), omtaler meningsforhandlingen som det primære diskursnivået begrepet praksis skal forstås ut i fra. Den andre delen av den grunnleggende forståelsesrammen, er å forbinde praksis med dannelsen av *fellesskaper*. Han mener at sammentrekningen av begrepene *praksis* og *fellesskap* representerer to elementer. Det ene er at det gir en mer medgjørlig karakteristikk av praksisbegrepet, og skiller det fra uttrykk som kultur, virksomhet eller struktur. Det andre er at den spesifiserer en type fellesskap – et *praksisfellesskap*.

6.1.4. Grunnleggende dimensjoner i et praksisfellesskap

I den hensikt å forbinde begrepene praksis og fellesskap, beskriver Wenger (2004) tre grunnleggende dimensjoner som må være til stede for at medlemmene skal kunne utvikle identitet, dele, og ta hverandres kompetanse i bruk. *Gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar*. Jeg vil nå belyse disse, og vise noen forbindelseslinjer i forhold til å kunne se hvordan praksisfellesskapet kan være en kilde til læring og utvikling.

6.1.4.1. Gjensidig engasjement

Gjensidig engasjement er et bindeledd mellom praksis og fellesskap, og praksis eksisterer fordi mennesker er engasjert i handlinger. «*Medlemskap i et praksisfellesskap er derfor et spørsmål om gjensidig engasjement. Det er det, der definerer fellesskapet. Et praksisfellesskap er ikke bare en samling med mennesker*» (Wenger, 2004: 91). Det er ikke nok for eksempel å arbeide i samme virksomhet, eller på samme kontor. Det som danner praksisfellesskapet er opprettholdelse av de relasjoner som består av et gjensidig engasjement

organisert omkring det aktørene er der for å utrette. Wenger fremhever pluralitet som en ressurs i forbindelse med å skape et fruktbart gjensidig engasjement. Han poengterer at homogene fellesskap ikke innebærer et gjensidig engasjement som er produktivt, men at det derimot skaper begrensninger. Gjensidig engasjement kan ikke basere seg på kun egen kompetanse, men også andres. På denne måten kan hver enkelt bidra med sine ressurser og sitt kunnskapstilfang, samtidig som man kan knytte meningsfulle forbindelser til andes viten og bidrag. Et gjensidig engasjement som beriker fellesskapet, vil slik sett bestå av medlemmer med komplementære bidrag. Lærerne og ledelsen på Vika ungdomsskole har et overordnet gjensidig engasjement forhold til å ivareta skolens kjerneoppgave, som er elevenes læring. Men er dette nok for å utvikle fruktbare og meningsfylte praksisfellesskap? Vil meninger om tilnærming og metoder for å imøtekomme det gjensidige engasjementet sprike så mye, at det blir vanskelig å få til noe felles? Det utviklingsarbeidet som foregår på skolen nå, og som er fokusert i denne studien, er definert gjennom kollegaobservasjon og interaktiv refleksjon. Det er ønskelig fra ledelsens side at alle lærerne deltar i dette bestemte praksisfellesskapet for å utvikle skolens praksis. Hva skal så til for at flere av lærerne skal ønske å delta i dette praksisfellesskapet? Hvordan kan det legges til rette for å bidra til å skape mening for flere?

6.1.4.2. Felles virksomhet

Forhandlingene om en *felles virksomhet* er også helt sentral i en praksis. Wenger (2004) fremhever tre elementer ved en virksomhet, som han mener holder et praksisfellesskap sammen. For det første hevder han at en slik virksomhet er resultatet av en kollektiv forhandlingsprosess, som er fremmet på bakgrunn av kompleksiteten i et gjensidig engasjement. Videre påpeker han at den defineres av deltakernes eierforhold til virksomheten, til tross for de krefter og påvirkninger de ikke har kontroll over. Til sist poengterer han betydningen av etablerte relasjoner som ivaretar en gjensidig ansvarlighet, som blir en integrert del av praksisen.

Et annet element som også nødvendigvis vil gjøre seg gjeldene, er ytre rammer og bestemmelser. En virksomhet har ofte sentrale retningslinjer å forholde seg til, og styres gjerne gjennom et ytre mandat. Det er også slik at spesifikke medlemmer av praksisfellesskapet har mer makt enn andre. Dette bestemmer allikevel ikke virksomheten, mener Wenger. Praksisfellesskapet utvikler praksis i møtet med denne type situasjoner og rammefaktorer. Dette betyr imidlertid ikke at praksisfellesskaper ikke kan manipuleres, trues, utnyttes eller svekkes, men i siste instans er det allikevel handlingen som springer ut av det

gjensidige engasjement som forhandler sin virksomhet. Dette skaper også ansvarlighetsrelasjoner, hvor gjensidig ansvarlighet bør tilstrebes å bli en integrert del av praksis. Sentrale styringsdokumenter som læreplanen og opplæringsloven er retningslinjer lærerne på Vika ungdomsskolen må forholde seg til i sitt utviklingsarbeid. Det er tolkningen av disse sentrale retningslinjene som avgjør handlingsrommet på skolen i forhold til å ivareta mandatet, det overordnede gjensidige engasjementet. I denne studien blir det derfor interessant å se på hva som skal til for at lærerne skal kunne forenes, og engasjere seg i et praksisfellesskap som er basert på en felles tilnærming, samt hva skoleledelsen kan bidra med.

6.1.4.3. Felles repertoar

Wenger fremhever også et praksisfellesskaps *felles repertoar*. Dette består av symboler, begreper, kunnskaper, handlinger, rutiner, ord, historier, måter å gjøre ting på osv. Alt som er blitt en del av en felles praksis. «*Jeg betegner et fællesskabs fælles ressourcer som et repertoire for både at understrege dets instuderede karakter og det forhold, at det står til rådighet for videre engagement i praksis*» (Wenger, 2004: 101). Dette repertoaret er både gjenstand og ressurser for meningsforhandling. Praksisfellesskapet kan slik sett være en privilegert kontekst for å skape mening gjennom meningsforhandling, men dette innebærer ikke at felles praksis i seg selv nødvendigvis innebærer harmoni og godt samarbeid. Kraften som ligger i å ha et felles repertoar kan være både en styrke og en svakhet. Den kan være stedet for kreativ og fruktbar meningsutveksling, og like fullt kime til en satt og urokkelig praksis. Et slikt repertoar vil uansett også bestå av mange forskjellige kompetanse og kunnskap på ulike områder. Vika ungdomsskole har også sitt repertoar som har blitt en del av en felles praksis. Nå ønsker de imidlertid å utvide dette repertoaret. Utgangspunktet for kollegaobservasjonen og det interaktive refleksjonsarbeidet i etterkant av observasjonen er ferdig oppsatte kriterier for god undervisningsstandard. Disse kriteriene er basert på forskning og videre utarbeidet av lærerne og ledelsen på skolen. Ledelsen ønsker at disse kriteriene skal bli en del av skolens felles praksis, således en del av praksisfellesskapets felles repertoar.

Dersom disse beskrivelsene av gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar er kilden til praksis i et fellesskap, så vil de også kunne favne læring som sosial deltakelse på ulike måter. Wenger fremhever hvordan utvikling av forskjellig gjensidig engasjement kan bidra til at man kan oppdage hvordan man engasjerer seg, definere identiteter og fastslå hvem som er hvem, hvem som er gode på hva og hvem som er enkle og vanskelige å omgås. Det å skape en felles virksomhet lærer deltakerne å stå til ansvar, innordne seg med sitt engasjement

og definere hva virksomheten skal stå for. Utviklingen av et felles repertoar fremmer en gjenforhandling av meningen med ulike elementer. Man omdefinerer, kasserer, tar vare på og reflekterer over. Deltakerne lærer kanskje ikke et statisk emne med grunnlag i dette, men selve det å være engasjert i og delta i utviklingen av praksis. Denne type læring har å gjøre med utviklingen av praksis å gjøre, samt utvide evnen til å forhandle mening og være kritisk til egen og andres praksis. Deltakernes preger hverandre med sine erfaringer og sitt medlemskap, trekker hverandre med og transformerer hverandre.

6.2. Erfaringsbasert kunnskap

Hensikten videre i dette kapittelet er å forsøke å gi følgende forskningsspørsmål akademisk relevans:

«På hvilken måte kan læreres erfaringer bidra til å heve kvaliteten på skolens praksis?»

Er det tilstrekkelig med formell kunnskap for å møte de krav og utfordringer som lærerprofesjonen krever? David A. Kolb gav i 1984 ut boken, *Experiential Learning – Experience as The Source of Learning and Development*. I denne boken hevder han at læring er erfaringsbasert, og bryter med et syn på behavioristiske og kognitive læringsteorier og andre læringsforståelser som ligger i tradisjonelle, formelle utdanningsmetoder. Hans læringssyn har mange likhetstrekk med Wengers forståelse av læring som sosialt fenomen, og som hevder at læring urokkelig henger sammen med levde erfaringer og deltakelse i verden. Kolb (1984) belyser i sin modell et læringsperspektiv som han kaller *erfaringsbasert* (experiential), og poengterer den sentrale rollen bevissthet og subjektiv erfaring spiller i læringsprosessen. Han ønsker imidlertid ikke å gjøre den erfaringsbaserte læringsteorien til et alternativ til andre læringsteorier, men i høyere grad representere et holistisk og integrert syn på læring, som kombinerer erfaring, persepsjon, kognition og atferd. Den «tause kunnskapen» er også interessant å trekke inn i forbindelse med erfaringsbasert læring. Begrepet ble lansert på engelsk (tacit knowledge) i boken *The tacit dimension* av den ungarsk-engelske legen og filosofen Michael Polanyi i 1966. *Tacit knowledge* er et uttrykk for den kunnskapen og den kompetansen vi innehar som ikke er satt ord på, og som nærmest har blitt en naturlig del av oss. *Det pedagogiske skjønn* er også et begrep som brukes om dette fenomenet.

6.2.1. Den erfaringsbaserte læringens opprinnelse og natur

Erfaringslæring henter inspirasjon fra flere pedagoger og samfunnsteoretikere. Kolb (1984) anerkjenner Lewin, Dewey og Piagets mange teoribidrag som spesielt betydningsfulle i denne tradisjonen, og påpeker at de fremhever blant annet tankegangen om dialektiske motsetninger som sentralt. Kolbs anerkjente modell for erfaringslæring sammenfatter de ulike tradisjonene, og viser hvordan læring er en kombinasjon av konfliktfylte spenninger mellom motpoler og en fire-faset syklus; konkret erfaring, reflektert observasjon, abstrakt begrepsdanning og aktiv eksperimentering. Nedenfor kommer en kortfattet fremstilling av hovedpunkter i Lewin, Dewey og Piagets tenking. Denne framstillingen er i hovedsak basert på Kolbs (1984) presentasjon av de tre, og vil derfor følges av kildehenvisning til hans bok, *Experiential Learning – Experience as The Source of Learning and Development*, supplert av hovedkildene. Videre følger en beskrivelse av Kolbs egen læringssyklusmodell.

6.2.2. Lewins perspektiv

Kolb (1984) viser til Lewins erfaringsbaserte læringsperspektiv, som er en læringssyklus bestående av fire stadier. Det første stadiet er konkret erfaring som basis for det andre stadiet som er observasjon og refleksjon. Videre, på bakgrunn av observasjon og refleksjon, skapes det i tredje stadie begreper som danner mye implikasjoner for handling. Disse implikasjonene tjener igjen som retningslinjer for handling med henblikk på nye opplevelser og erfaringer. (Kolb, 1984) fremhever spesielt to aspekter ved Lewins tenking som han mener er i tråd med sin måte å tenke læring på. Det første er umiddelbar personlig opplevelse som fokuspunkt for læring, som gir abstrakte begreper liv, struktur og subjektiv personlig betydning, og samtidig et konkret felles referansepunkt for å teste implikasjonene og gyldigheten av de ideene som er skapt i læreprosessen. Det andre er læringsmodellen basert på informative feed-back prosesser som grunnlag for en målrettet handlingsprosess, og evaluering av handlingens konsekvenser (Kolb, 1984).

6.2.3. Deweys perspektiv

Deweys læringsperspektiv ligner i følge Kolb (1984) Lewins, men det fokuserer enda mer på læringens utviklingsmessige natur, som inngår i Lewins forståelse som feedback-prosess. Deweys modell for erfaringsbasert læring fremhever læring som en dialektisk prosess som integrerer erfaring og begreper, observasjoner og handling. Han mener at «*Opplevelsens impuls giver ideerne deres drivkraft, og ideerne giver retning til impulsen*» (Kolb i Knud

Illeris (red), 2000: 50). Det er gjennom integrasjonen av disse forholdene mål utvikles fra blinde impulser. Han beskriver hvordan læring omdanner de konkrete erfaringene, impulsene, følelsene og lystene til handling med et formål, samtidig som han poengterer betydningen av erfaringens kontinuitet. «*Princippet om kontinuitet i erfaringen (betyder) at enhver erfaring både opptager noget fra de erfaringer, som er gået forut og på en måde forandrer kvaliteten af de som følger efter*» (Dewey, 1974: 47). Dewey (1966) presiserer at læring og kunnskapsutvikling sentrerer seg rundt konkret erfaring og refleksjon over de erfaringene man opplever. Videre hevder han at man utvikler kunnskap og lærer når man samhandler, tenker og reflekterer, og at reflektert handling, tenking og meninger er kontekstuelle fordi de skapes ut i fra en spesiell utfordring eller situasjon (Dewey, 1916).

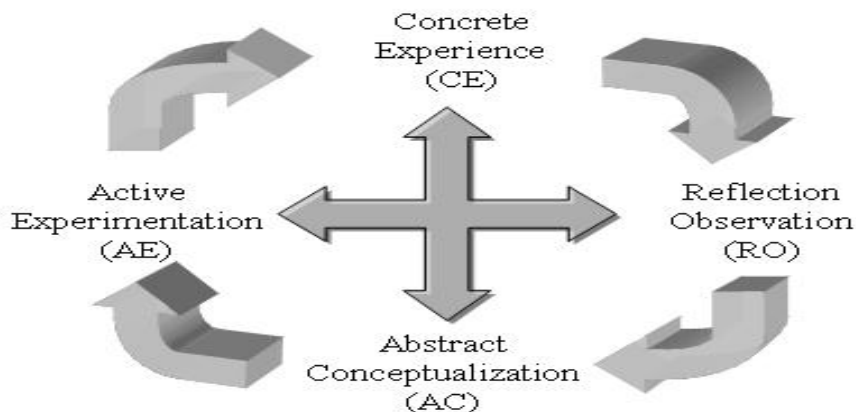
6.2.4. Piagets perspektiv

Kolb (1984) viser til at også for Piaget er dimensjonene erfaring og begrep, og refleksjon og handling, det grunnleggende i læringsprosessen. Han fokuserer på utviklingen fra barn til voksen, og gjennom aldersstadiene i sin utviklingsteori identifiserer han grunnleggende utviklingsprosesser som former den fundamentale læreprosess for voksne (Piaget, 1970). I dette arbeidet fremhever Piaget en samspillsyklus mellom individ og omgivelser, som igjen gjør at det kan trekkes linjer til både Lewin og Deweys perspektiver (Kolb, 1984). I Piagets terminologi ligger veien til læring i et likeverdig og gjensidig samspill mellom *akkomodasjon*, som er en form for utvidelse av begreper eller skjemaer til å erfare verden med, og *assimilasjon*, som er tilegnelse av hendelser og erfaringer fra omverden som legges til eksisterende begreper og skjemaer. Prosessen fra konkret til abstrakt, og fra aktiv til reflekterende er basert på utveksling mellom disse to begrepene (Piaget, 1970). Slik jeg forstår det vil da læring og utvikling i av våre tankemønstre (skjemaer), skje gjennom erfaringer og bearbeidelse av disse erfaringene gjennom refleksjon.

6.2.5. Kolbs læringssyklusmodell

Kolb (1984) poengterer at læring, innenfor hans modell for erfaringslæring, best kan forstås gjennom et voksent læringsmiljø, og å tenke at den lærende er en voksen. Modellen hans viser at læring i seg selv er en sammensatt og komplisert prosess, og at ulike spenningsfelt hele tiden påvirker prosessen. Den fremstiller hvordan nye holdninger og ferdigheter, og ny kunnskap oppnås gjennom konfronterende møter på fire nivåer. Konkret erfaring, reflektert observasjon, abstrakt begrepsdanning og aktiv eksperimentering. Modellen er presentert

nedenfor med forklaring. Kolb (1984) viser til denne modellen som en slags *guide* til optimale læringsforhold. Han påpeker imidlertid at slike optimale læringsforhold er vanskelig å oppnå, men at det er et ideal som man burde søke å etterkomme.



«Learners, if they are to be effective, need four different kinds of abilities (...) That is, they must be able to involve themselves fully, openly, and without bias in new experiences (CE). They must be able to reflect on and observe their experience from many perspectives (RO). They must be able to create concepts that integrate their observations into logically sound theories, and they must be able to use these theories to make decisions and solve problems (AE). Yet this ideal is difficult to achieve» (Kolb 1984:30).

Et slikt læringsperspektiv innebærer evne til både å handle og å reflektere samtidig, og ha evnen til å være umiddelbar og konkret og danne logisk holdbare hypoteser. Modellen er et ideal. Det er kanskje vel så betydningsfullt at den åpner for bevisstgjøring av disse spenningsfylte forbindelsene og kombinasjonene mellom erfaring, persepsjon, kognisjon og atferd, og å bli kjent med den kraften og det potensialet som kan ligge i å tenke på læring som et kretsløp i bevegelse mellom aktør og observatør, deltaker og analytiker.

Jeg ser mange likhetstrekk med Kolbs modell og det skolebaserte utviklingsarbeidet på Vika ungdomsskole. Slik jeg forstår de ulike nivåene i modellen, vil jeg kunne sette den i kontakt med min studie på følgende måte: CE består i å gjøre seg en erfaring gjennom å utføre en konkret handling. Handlingen baserer seg på lærernes praksiserfaringer og kriteriene for god undervisningspraksis, og er grunnlaget for observasjon. RO vil representere det å være villig og i stand til å reflektere over CE. I denne fasen skjer den interaktive refleksjonsarbeidet over

observasjonen. Det neste steget, AC, vil være dannelsen av begreper som skal gi føringer for fremtidig handling. Ut i fra refleksjonsarbeidet må lærerne sette ord på hva som var vellykket, og hva som evt. bør endres til neste undervisningsøkt. I dette arbeidet må de verbalisere erfaringene og refleksjonene fra observasjonen. Når dette er oppnådd vil AE bestå i å anvende og utforske erfaringslæringen. Kolb (1986) påpeker at gjennom å kombinere disse egenskapene, vil man kunne forstå at læring og problemløsning er en del av den samme prosessen. Spørsmål som blir viktig at respondentene mine svarer på vil i denne sammenhengen være: Hvilken betydning har det at lærere deler praksiserfaringer i arbeidet med å profesjonalisere lærerrollen? På hvilken måte bidrar observasjon og refleksjon i etterkant til at lærerne utvikler sin praksis?

Fasene i denne modellen, kan slik jeg tolker den, enkelt kjennes igjen i Wengers perspektiv på læring i praksis. Erfaringen er utgangspunktet, og deltagelse er en forutsetning. Det Wenger kaller for meningsforhandling kommer til uttrykk i andre fase, gjennom refleksjon. Videre vil Kolbs fase tre, dannelsen av begreper, kunne sees i sammenheng med tingliggjøringsprosessen, som igjen danner grunnlag for videre praksis, fase fire.

6.2.6. Den tause dimensjon

Lærerne på Vika ungdomsskole har, som andre lærere i praksis, en teoretisk utdanning, i tillegg til mange erfaringer fra sin yrkesutøvelse. Dette betyr at de har både teoretisk og praktisk kunnskap. Den praktiske, erfaringsbaserte kunnskapen er implisitt, og er en del av lærernes pedagogiske skjønn. Dette betyr at dersom den tas i bruk uten at den løftes frem og reflekteres over, vil den forbli «taus». Dette innebærer at den heller ikke vil kunne settes i spill med andres erfaringsbaserte kunnskap, samt at lærerne ikke blir bevisst sin egen og andres praksis og den kunnskapen de bruker. Dette «tause», men verdifulle kunnskapstilfanget kan ikke overføres i påstandform, og det representerer en dimensjon av kunnskap som enda ikke er festet til begreper gjennom språkliggjøring. Gjennom interaktiv samhandling og refleksjon over praksis, vil utviklingsarbeidet på Vika ungdomsskole kunne bidra til å gjøre denne kunnskapen synlig. Dersom de lykkes i dette arbeidet vil det kunne fremme en bevisstgjøring, som vil igjen kunne gjøre det mulig for medlemmene i praksisfellesskapet å dele kunnskap med hverandre. Det vil i tillegg gi den som besitter kunnskapen innsikt i eget kunnskapsrepertoar, slik at den kan benyttes mer bevisst og tilsiktet.

6.2.7. Taus kunnskap

Med *taus kunnskap* menes altså den erfaringsbaserte kunnskap og viten man får i utøvelse av en aktivitet, et fag eller yrke og som ofte ikke lar seg forklare med ord. Slik kunnskap blir det derfor vanskelig å få med i formuleringer i en lærebok eller rutinebeskrivelse. Taus kunnskap kan også beskrives som erfaringskompetanse eller pedagogisk skjønn. Polanyi (1966) hevder at vi innehar mye mer kunnskap enn det vi kan sette ord på, og at vi tilegner oss kunnskap gjennom innsikt. Videre sier han at den kunnskapen vi tilegner oss delvis skjer gjennom personlige erfaringer. Denne lærdommen er vanskelig å videreføre til andre, men Polanyi (1966) argumenterer for at taus kunnskap spiller en viktig rolle for både praktisk og teoretisk kunnskap, til tross for at den ikke er gitt en eksplisitt formulering. Han hevder at teoretisk eller formell kunnskap alene, ikke under noen omstendigheter er tilstrekkelig. Polanyis sentrale poeng er at læring skjer med utgangspunkt i noe vi har lært. Dette er i tråd med det Kolb sier om erfaringsbasert læring og konkret erfaring som utgangspunkt for all læring. Wenger fremhever også, gjennom sitt perspektiv på læring som sosial deltakelse, betydningen av individets levde erfaringer og handlinger.

6.2.8. Språkliggjøring av den tause kunnskapen

Den tause kunnskapen eller det pedagogiske skjønnet er kunnskap det er vanskelig å sette ord på, og det kreves refleksjon for å gjøre taus kunnskap eksplisitt. Schön (1983) brukte i boken, *The Reflective Practitioner*, begrepet «*knowing in practice*» og «*reflecting in practice*» om dette fenomenet. *Knowing in practice*, representerer den tause erfaringsbaserte kunnskapen. Og gjennom begrepet *reflecting in practice*, fremhever han refleksjonens posisjon. Han poengterer betydningen av å reflektere omkring praksis, og kaller dette «*reflecting on knowing in practice*». Schön (1983) løfter allikevel spesielt begrepet «*Reflection-in-action*», og vektlegger den kontekstbaserte refleksjonen. Han mener det er nettopp i den unike situasjonen at den tause kunnskapen kommer frem i lyset og blir synlig. «*Further, as a practice becomes more repetitiv and routine, and as knowing in practice becomes increasingly tacit and spontaneous, the practitioner may miss important opportunities to think about what he is doing*» (Schön, 1996: 61). Dette er i tråd med Polanyis forståelse om at refleksjon kan fremme bevisstgjøring av denne kunnskapen, og denne bevisstgjøringen vil igjen kunne gi anledning til å dele og å overføre kunnskap til andre. Samtidig vil det å gjøre denne kunnskapen synlig for den som besitter den, gi personen muligheter til å bruke den mer tilsiktet og veloverveid. Å skape arenaer hvor dette kan skje, vil kunne bidra til

organisasjonslæring gjennom kunnskapsoverføring. Slik kunnskap overleveres og formidles gjennom direkte kontakt mellom erfarne yrkesutøvere.

På Vika ungdomsskole forsøkes det å legge til rette for en arena hvor dette kan skje gjennom ulike praksisfellesskap. Kunnskapen kan ikke meddeles andre som en sannhet eller en påstand, men den kan gjennom bevisstgjøring og refleksjon gis en verbalspråklig form. I refleksjonsprosessen som finner sted etter kollegaobservasjonen på undersøkelsesskolen, vil det være mulig å sette ord på den praksisen som utøves. Gjennom å begrunne, reflektere, diskutere og tolke vil kunnskapen bak handlingen kunne bli synlig og tilgjengelig, både for utøver og observatør. Hvilke elementer må så være til stede for at lærerne skal oppleve dette som meningsfylt og utviklende? Hva skal til for at lærerne skal ønske å bidra i dette praksisfellesskapet? Polanyis tanke sett mot Wengers framstilling av begrepene, tingliggjøring og deltagelse. Her handler det nettopp om å sette ord på og verbalisere kunnskap og tanker, og konkretisere og reflektere over symboler og praksiser, gjennom samspill og interaksjon. Polanyi (1966) poengterer imidlertid at den tause kunnskapen eller det pedagogiske skjønnet er knyttet til individet, eller til interaksjonen mellom individet og omgivelsene, på en slik måte at den vanskelig lar seg uttrykke helt og fullt verbalspråklig. Videre forklarer han at den tause kunnskapen gjør oss i stand til å bruke vår innsikt i ulike sammenhenger og at vi ubevisst og intuitivt tar i bruk erfaringene våre til å forstå handlinger og situasjoner.

Wenger (2004) på sin side hevder derimot at deltagelse som aktivitet har til hensikt å gjenforhandle mening i en ny kontekst. Slik sett kan den tause kunnskapen i utgangspunktet være gjenstand for nye fortolkninger og meninger, og videre omforme praksis. Polanyi (1966) påpeker at det er involvering i aktiviteter som gir mening, og at meningen utvikles gjennom kontinuerlig erfaring. Wenger fremhever at mening handler om praksis som hverdagserfaring, og understreker at dette går ut på å skape nye situasjoner, inntrykk og tolkninger gjennom det han kaller meningsforhandlingsprosesser. Språket er en viktig referanseramme for å kunne sette ord på praksis, og for å få en felles forståelse av hverandres praksis. Kolbs (1984) modell for erfaringslæring ivaretar også dette aspektet. Han viser dette ved å illustrere læring som et kretsløp, som starter med en konkret erfaring. Denne erfaringen skal det så reflekteres over, for videre å bli gjenstand for språkliggjøring og begrepsdanning. Neste steg vil være å utforske erfaringslæringen, justere osv. Dette understøttes av Dewey (1916) som hevdet at

språket er det viktigste verktøyet for å skape en felles referanseramme når det gjelder praksis, og at språket dermed kan brukes i samhandling og dialog for å utvikle praksis.

6.3. Distribuert ledelse

I denne delen av teorigrunnlaget ønsker jeg å plassere dette siste forskningsspørsmålet i en teoretisk sammenheng:

«På hvilken måte kan skoleleder legge til rette og åpne for en tydeligere ansvarliggjøring av lærerne, slik at det skaper mening og læring?»

God ledelse er minst like viktig i skolen som i enhver annen virksomhet. Den mengde litteratur som finnes innenfor forskning på skoleledelsesbegrepet er mangetydig og variert. Den viser likhetstrekk mellom begrepene, men like fullt at de er uensartet og motstridende. Forskningsfeltet viser også et mangfoldig bilde av hva som kan betegnes som god skoleledelse. Hva kan så karakteriseres som god skoleledelse? Ulike aktører, vil nødvendigvis besitte ulike suksesskriterier. Ut i fra dette tenker jeg at god skoleledelse må sees i lys av, blant annet, kontekst og de teoretiske rammene den inngår i.

Jeg ønsker å ta utgangspunkt i skoleledelse ut ifra et distribuert perspektiv. Jeg vil forklare hvilket samsvar og hvilke forbindelser jeg ser mellom de andre delemnene i oppgavens teorigrunnlag, og distribuert ledelse som analytisk og normativt begrep. Et distribuert perspektiv på ledelse legger til grunn et alternativ til det heroiske lederskapet, og det innebærer å se på ledelse som samhandling og aktivitet. I denne framstillingen av begrepet *distribuert ledelse*, legger jeg særlig vekt på Spillane (2006) og Gronns (2003) forståelsesrammer som flytter fokus fra ledelse til ledelsespraksis, konstituert i interaksjoner mellom person i og utenfor formelle lederposisjoner og situasjon / kontekst. De retter søkelyset spesielt mot pedagogisk ledelse, som de kaller for *learning centred leadership*.

6.3.1. Distribuert ledelse som analytisk begrep

Begrepet er utviklet med utgangspunkt i sosiokulturell teori, og beskriver et perspektiv som flytter fokus fra lederen og til ledelsespraksisen. «*Ledelse konstitueres i interaksjon mellom personer i formelle lederposisjoner, personer uten slike posisjoner og situasjon*» (Halvorsen i Postholm, 2012: 83). Spillane (2006) hevder i boken, *Distributed Leadership*, at ledelse er konstituert av interaksjoner mellom menneske og situasjon, og at det er et relasjonelt og

distribuert fenomen. Disse situerte interaksjonene tillegges stor vekt i hans framstilling. Han understreker at distribuert ledelse ikke er en måte å lede på, men en måte å *tenke* ledelsespraksis på. Det er dette som setter distribuert ledelse i et analytisk perspektiv.

«Forstår vi distribuert ledelse slik, i et analytisk perspektiv, gir det ikke mening å spørre for eksempel om distribuert skoleledelse fører til bedre læring for elevene. Vi må undersøke hvordan ledelse er distribuert og hvilke konsekvenser denne distribusjonen får i konkrete situasjoner» (Halvorsen i Postholm, 2012: 88).

I analysen av hvordan ledelse utøves kan det distribuerte perspektivet også fungere som et diagnostisk verktøy, som igjen har et vurderende aspekt. Ved å stille spørsmål omkring hvordan ledelse er distribuert i virksomheten, og om forhold tilknyttet distribusjonen, vil perspektivet få en indirekte og normativ funksjon (Halvorsen i Postholm, 2012). Denne type ledelsespraksis sikter seg inn på ansvarliggjøring av alle i skolens profesjonelle fellesskap, og vektlegger distribusjon og relasjon. Begrepet gir, slik jeg tolker det, imidlertid ingen føringer for hvordan dette arbeidet skal organiseres, utover at de situerte interaksjonene på skolene framstilles som den primære analyseenhet og utøvelsesarena. Roald (2012) gir begrepet dette innholdet: *« Medan delegasjon omhandler fordeling av oppgaver nedover i organisasjonen, er distribuert leiing eit spørsmål om å generere medansvar og skaparkraft oppover i organisasjonen »* (Roald, 2012: 19).

Innledningsvis i dette kapittelet henviste jeg til Desimone (2009) og hennes kjennetegn ved læreres læring. I tillegg til disse kjennetegnene påpekte hun ledelsens rolle i å skape muligheter for læring i personalet. Ut i fra et distribuert ledelsesperspektiv hvor det understrekes at det handler mer om ledelsespraksis enn om ledelse, var det i forbindelse med min studie interessant å forsøke og finne svar på disse spørsmålene: Hvordan er ledelse distribuert på Vika ungdomsskole? Styrker denne distribusjonen arbeidet med profesjonalisering av lærerrollen? Ledelsen ved skolen tok et aktivt grep om lærernes kompetanseutvikling for å heve kvaliteten på skolens undervisningsstandard. Etter hvert har interne ressurspersoner i personalet overtatt mye av dette ansvaret. Den faktiske pedagogiske ledelsen i utviklingsprosjektet, *Profesjonalisering av lærerrollen*, er på denne måten overtatt som samhandling mellom mer eller mindre formelle posisjoner, som spiller en viktig rolle i arbeidet i kraft av sin innsikt og profesjonalitet.

6.3.2. Samhandling, interaksjon og kontekst

Spillane (2006) fremsetter et sentralt poeng i det at ledelse er løsrevet fra en formell posisjon, og at ledelse er den samlede summen av individuelle ledelseshandlinger som kollegiet utøver. Slik sett blir ledelsespraksisen noe som deles mellom flere, og i teorien i utgangspunktet noe alle kan praktisere. Denne forståelsen av distribuert ledelse, kan etter min oppfatning og på et vis, settes i kontakt med hva som karakteriserer Wengers framstilling av begrepet *praksisfellesskap*. Wenger mener at den kollektive læringen skjer når noen forenes i et felles engasjement, og hvor man gjennom samspill og interaksjon forenes omkring praktisk arbeid i en virksomhet. Harris (2004), beskriver hvordan lærere utvikler sin profesjonalitet gjennom samarbeid, og at et distribuert perspektiv med kollektivt lederskap gir muligheter for nettopp dette. Et distribuert perspektiv på ledelse som har som hensikt å aktivere en tydeligere ansvarliggjøring av de ansatte, og samtidig sikre kvaliteten på elevenes opplæringstilbud.

På mange skoler er observasjon av læreres praksis en oppgave som utføres av ledelsen. Ved at det er dannet praksisfellesskap som ivaretar denne oppgaven, har lærerne på Vika ungdomsskole imidlertid fått dette ansvaret overført til seg. Dette er i tråd med et distribuert ledelsesperspektiv, og det gir lærerne ansvar i skolens utviklingsarbeid, og ansvar for utvikling av egen og andres praksis gjennom å «coache» hverandre i praksis. Fuglestad i Møller og Fuglestad (2006) skriver i boken *Ledelse i anerkjente skoler* at en fellesnevner for distribuert ledelsespraksis er at det er utviklet stabile og tydelige strukturer for samarbeid og samhandling mellom skoleledelsen og lærerstaben, og mellom lærergrupper på ulike trinn, eller i faggrupper og avdelinger. Ledelsespraksisen i skolen vil da opptre i relasjoner og gjennom samhandlingsprosesser. Dette er i tråd med Wengers framstilling av begrepet praksisfellesskap. Personalet på Vika ungdomsskole danner ulike praksisfellesskap gjennom å samhandle og samarbeide om ulike ledelsesaktiviteter som omfatter det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen.

Det distribuerte perspektivet fremhever situasjonens betydning, og vektlegger konteksten som en viktig faktor i forståelsen av ledelse. Situasjonen kan således forstås som den sosiokulturelle konteksten mennesket handler i. Spillane (2006) forklarer interaksjonen blant annet skjer igjennom etablerte måter å håndtere situasjoner på, den praksisen som har funnet sted. Forskjellige verktøy (tools), rutiner og ulik organisering kan danne grunnlag for samhandling og kommunikasjon. Videre forklarer han at dette kan danne faste mønster for interaksjonene, men at de også er gjenstand for dialog og meningsbryting. «*However, in*

actual practice, a routine or use of a particular tool can be modified and revised. Tools that were designed for one purpose, can take on a new purpose through practice” (Spillane, 2006: 84).

Dette er også i tråd med det Wenger fremlegger om et praksisfellesskaps *felles repertoar*. Dette felles repertoaret karakteriseres av alt som har blitt en del av en felles praksis, og som er både objekt og ressurs for meningsforhandling. Ved å benytte kriterier som vurdering i kollegaobservasjonen og refleksjonsarbeidet, slik som det gjøres på Vika ungdomsskole, vil det sikres en kvalitet på utførelsen av oppgaven. Det vil også sikre at arbeidet dras i riktig retning i forhold til formålet. Det er disse verktøy (tools) som danner grunnlaget for den samhandling og kommunikasjon som skal ivareta en kvalitetsvurdering. For å kunne utnytte og aktivere potensialet som ligger i det felles repertoaret vil det være viktig alltid å stille spørsmål som: Hva er formålet med vår virksomhet? Representerer og fremmer vårt felles repertoar dette formålet, og den utviklingen vi ønsker?

6.3.3. Ledelsespraksis gjennom ulike interaksjoner

Distribuert ledelsespraksis innebærer samhandling hvor minst to personer medvirker i interaksjonen. Spillane (2006) benytter begrepene arbeidsdeling (*division of labour*), samhandling (*co-performance*) og parallell handling (*parallel performance*) om de ulike formene for distribuert lederskap. Interaksjonene kan ta ulike former, og dele ledelsesoppgaver på ulik måte. Gronn (2003), på sin side, trekker opp en skillelinje mellom to måter å forstå distribuert ledelse på. Den ene kaller han *Distributed leadership as numerically multiple actions*. Denne forståelsen har et additivt aspekt, som innebærer å tenke at distribusjon av ledelse i en organisasjon er den samlede summen av de individuelle ledeshandlingene som utføres. Videre presenterer han *Distributed leadership as conservative action*, som representerer et mer holistisk tankegodt. Gronn (2003) snakker om tre ulike mønster for holistisk ledelsespraksis: spontant samarbeid (*spontaneous collaboration*), intuitive samarbeidsrelasjoner (*intuitive working relations*) og institusjonalisert praksis (*institutionalised practice*). Her står samhandling mellom aktørene sterkt, og ledelsespraksis vil utvikles som et resultat av interaksjon mellom individene i organisasjonen. Ut i fra både Spillanes ulike interaksjoner, og Gronns beskrivelse av *Distributed leadership as conservative action*, vil distribuert ledelsespraksis, slik jeg forstår det, være konstituert i ulike små og store praksisfellesskap.

De ulike interaksjonene representerer det Wenger betegner som grunnleggende dimensjoner i et praksisfellesskap. Medlemmene i praksisfellesskapet har et *gjensidig engasjement* i form av det de er der for å utrette, de har en *felles virksomhet* som er et resultat av en kollektiv forhandlingsprosess over tid, og de har et *felles repertoar* som representerer alt som har blitt en del av en felles praksis. På Vika ungdomsskole består praksisfellesskapene av ulike grupperinger med minst to medlemmer som samhandler om å styrke egen og hverandres praksis gjennom kollegaveiledning. De har et gjensidig engasjement, en felles virksomhet og et felles repertoar. Er dette nok til å fremme mening i utviklingsarbeidet? Disse komponentene er komplekse, og de består av mange elementer og nyanser. Medlemmene i praksisfellesskapene på skolen har et gjensidig engasjement, men måten å etterkomme dette engasjementet på kan ha ulik forankring. De har også en felles virksomhet, men det betyr ikke at alle har utviklet det samme eierforholdet til virksomheten. Den praksisen som har utviklet seg til å bli deres felles repertoar utgjør noe kollektivt, men det er ikke nødvendigvis i tråd med den utviklingen som ønskes for skolen videre. De tre komponentene må hele tiden være aktive og dynamiske. Utfordringen blir å få til meningsfylte endringsprosesser som imøtekommer den utviklingen som ønskes, ivaretar og utnytter personalets iboende ressurser, samt skaper konstruktiv og verdifull samhandling. Det er dette jeg skal undersøke i min studie.

6.3.4. Pluralitet og mangfold – en ressurs

Gronn (2003) påpeker gjensidighet mellom aktørene som et viktig element i fordeling og deling av ansvarsområder. Han framstiller to faktorer som beskriver dette forholdet. For det første kan medarbeiderne ha *overlappende ansvarsområder*. På denne måten deler man et ansvar, og ledelse blir summen av de som medvirker i de oppgavene som skal utføres. For det andre innebærer gjensidig avhengighet det Gronn kaller for, *komplementære ansvarsområder*. Den ledelsesoppgaven eller ledelsesfunksjonen som skal fylles avgjør kravet til kompetanse. Når kompetansekravet er stort og variert, kan flere gå sammen i problemløsningsprosessen. Slik kan hver enkelt bidra med sitt særskilte kunnskapstilfang, og gruppens aktører blir således komplementære, de utfyller hverandre. Utveksling av kunnskap vil også ofte forekomme i slike prosesser, som igjen kan komme til nytte i andre ledelsesoppgaver.

Dette kan også sees i sammenheng med *gjensidig engasjement*, som i følge Wenger er et bindeledd mellom praksis og fellesskap. Gjensidig engasjement er ment å ivareta en forskjellighet som beriker fellesskapet, og som kan danne grunnlag for både nåværende og

fremtidig praksis. Han hevder at homogene fellesskap ikke innehar den ressursen som ligger i å benytte seg av både egen og andres kompetanse, og at de således ikke er komplementære. På Vika ungdomsskole vil det være formålstjenlig å stille personalet spørsmål som: Hva er hensikten med denne oppgaven, eller dette ansvarsområdet? Hvor finnes den kunnskapen vi trenger i vår organisasjon for å løse oppgaven? Hvordan kan vi sette den i spill med andre kompetanser?

7. FORBINDELSLINJER MELLOM TEORIGRUNNLAGETS DELEMNER OG TILKNYTNING TIL MIN STUDIE

Slik jeg ser det er mange likhetstrekk og felles fokuspunkt i Lewin, Dewey, Piaget, Wenger og Kolbs perspektiver. Jeg kan oppsummere ved å fremheve at alle mener læring best kan forstås som en prosess, og ikke ut i fra læringsresultater. Perspektivene er også alle videre forankret i at læringsprosessen er basert på erfaring, og den har en dialektisk karakter med motsetningsforhold og konflikter. Som deltagerform kan dette imidlertid skape et større engasjement enn passiv konformitet (Wenger, 2004). Da gjensidig engasjement ikke krever homogenitet, vil heller ikke en felles virksomhet være ensbetydende med enighet i umiddelbar forstand. En felles virksomhet behøver ikke å basere seg på at alle er enige om alt og mener det samme. Uenighet kan like gjerne være en kime til produktivitet og utvikling i virksomheten, og det viktige er at det forhandles i fellesskap. Nye erkjennelser, holdninger og ferdigheter oppnås gjennom konfrontasjoner mellom to dimensjoner. Den ene representerer den konkrete erfaringen og begrepsdanning av denne, mens den andre er aktivt reflekterende og eksperimenterende. Slik er det også arbeidet på Vika ungdomsskole foregår gjennom skolebasert kompetanseutvikling. Kollegaveiledning, slik den er iverksatt på skolen, representerer erfaringslæring, språkliggjøring av erfaringene og interaktivt refleksjonsarbeid med den hensikt å profesjonalisere lærerrollen.

Det holistiske perspektivet er også sentralt både i teorigrunnlagets delemner og i min studie. Likeså å se på læring som et utvekslingsforhold mellom mennesket og omverdenen, hvor erkjennelse er et resultat av fortolkningen og transaksjonen mellom subjektive og objektive erfaringer. «*Læring er den proces hvorved erfaring (experience) omdannes til erkendelse*» (Kolb i Illeris (red), 2000: 65). Erkjennelse og læring er slik sett i alle perspektivene, og i det skolebaserte arbeidet på Vika ungdomsskole, en transformasjonsprosess som hele tiden skapes og gjenskapes, og som ikke er en uavhengig størrelse som kan tilegnes eller overføres. Her kan det trekkes en linje til komponenten *mening* i Wengers læringsteori, og hvordan mening

er gjenstand for kontinuerlig forhandling. Gjennom refleksjon omkring erfart og drøftet praksis har også meningsaspektet og begrunnelsene vært sentrale for mine respondenter.

Det distribuerte ledelsesperspektivet vektlegger konteksten som en viktig faktor i forståelsen av ledelse, og som den sosiokulturelle konteksten mennesket handler i. Spillane (2006) poengterer at erfaringer og etablert praksis påvirker hvordan interaksjonen, blant annet, skjer igjennom etablerte måter å behandle situasjoner på. Forskjellige verktøy (tools), erfaringer og ulike måter å organisere på kan danne grunnlag for samhandling og kommunikasjon. Det verdigrunlaget man baserer sin ledelsespraksis på vil prege profesjonsfellesskapet på skolen. Dersom leder bygger ledelsespraksisen på lærings – og utviklingsprosesser som man ønsker skal representere utviklingsarbeid på skolen, vil også dette arbeidet farges av det.

Ledelsespraksisen vil da speile det som er ønskelig å legge til rette for i lærerkollegiet.

Distribuert ledelsespraksis kan slik sett fremme ansvarliggjøring av alle i profesjonsfellesskap, gjennom å vektlegge medledelse, samhandling og relasjon. Fokus på ledelsespraksis har fått en sentral plass i min studie på Vika ungdomsskole. Betydningen av distribuert ledelsespraksis i forbindelse med utviklingsarbeid kom klart frem i empirien, og har blitt drøftet og analysert i den delen av oppgaven som tar for seg analyse og drøfting av funn.

Teorigrunnlaget samlet fremhever at dialog-perspektivet er vesentlig, og at delaktighet gjennom *kommunikativ samhandling* står sentralt. Begrepet intersubjektivitet er tydelig representert i den teoretiske rammens samtlige delemner, som igjen tydeliggjør verdien av prosesser som kjennetegnes av at deltakerne i den intersubjektive relasjonen anerkjenner hverandres ulike, men likevel likeverdige roller, og at det gjennom dette dannes en form for endringsskapende kraft (Aubert og Bakke, 2008: 63). Begrepet intersubjektivitet kan forklares gjennom Biesta (2009), og hans tanker i boken *Læring Retur – Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. I begrepet intersubjektivitet ligger det at læring kun kan skje gjennom sosial samhandling hvor initiativtakerne medvirker og bidrar, om enn på ulike måter (Biesta, 2009). Inspirert av Hannah Arendt belyser han, begrepet *handling*. Han forklarer dette begrepet som verdien av subjektets initiativ, og andre subjekters respons eller reaksjon på det initiativet som bringes fram. Det er dette Biesta kaller intersubjektivitet, og som baserer seg på en form for kommunikativt opplevelsesfellesskap hvor det dreier seg om å dele subjektive forståelser i et likeverdig «rom». Dette er uløselig i samsvar med framstillingen av begrepene ovenfor; deltakeraspektet, identitet, refleksjonsprosesser og forhandling om mening, som er gjennomgående representert i de ulike perspektivene.

Nå tilbake til studiens problemstilling, og hvilke forutsetninger som ser ut til å være til stede for at lærere opplever lokalt utviklingsarbeid som meningsfylt. Dersom vi nå igjen setter det teoretiske rammeverket i dette kapittelet i sammenheng min studie, er det flere elementer som må undersøkes. Teoriene er i tråd med Desimones (2009) kjennetegn på hva som skal til for at lærere lærer og utvikler sin praksis, som jeg viste til innledningsvis. *Innholdsfokus* fremstiller kunnskap om læring, og de ulike perspektivene støtter seg til læring som en prosess. *Aktiv læring* representeres i teorigrunnlaget gjennom fokuset på læring i kontekst med påfølgende interaktiv feedback. *Sammenheng* fokuserer på om lærernes erfaringer og allerede etablerte kunnskap samsvarer med innholdet i læringen, eller om det må endres og justeres. *Varighet* representeres gjennom prosesstenking, og det sirkulære aspektet i læringsprosessen. *Samarbeid* er gjennomgående gjengitt i form av blant annet praksisfellesskapet, det interaktive aspektet, forhandling, samhandling og kunnskapsdeling.

Det interessante i min studie har vært å se på om dette samsvarer med de subjektive fortellingene til mine respondenter ved Vika ungdomsskole, eller om det er helt andre elementer som spiller inn og løftes fram som meningsbærere i lokalt utviklingsarbeid. Og er det samsvar mellom det de ulike informantene formidler? De har basert sitt utviklingsarbeid, som handler om profesjonalisering av lærerrollen, på en metode som er ment å fremheve kjennetegnene ovenfor. Det er derfor også interessant å se på hva som fremmer og hva som hemmer ønsket om å delta, slik at kjennetegnene aktiveres og mobiliseres inn i læringen. For å finne svar på dette er empirien lenger ned kategorisert og sortert innenfor de tre forskningsspørsmålene.

8. FORSKNINGSMETODE OG EMPIRIGRUNNLAG

I dette kapittelet har jeg beskrevet mine metodiske avgjørelser og valg av forskningsdesign. Jeg har forsøkt å synliggjøre forskerhåndverket gjennom en beskrivelse av datainnsamlingen, analyseprosessen og forskerrollen. Denne delen av oppgaven vil også kunne være et bidrag til metodeforskningen. Gjennom å beskrive erfaringer knyttet til bruk av brevmetoden, vil denne studien bidra med erfaringsbasert kunnskap om en metode det er skrevet lite om. Videre drøfter jeg validtetsbegrepet i forbindelse med min studie. Avslutningsvis i kapittelet trekker jeg frem forskningsetiske betraktninger, og de ulike prosedyrene for å sikre kvalitet i kvalitativ forskning og fenomenologiske studier.

8.1. Adgang til feltet

Vika ungdomsskole, den enheten jeg har studert, har gjennom sitt prosjekt, *Profesjonalisering av lærerrollen*, arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. Jeg fattet interesse for caseskolen gjennom en avisartikkel hvor de sto frem og fortalte om sitt interne kompetanseutviklingsarbeid; prosjektet, *Profesjonalisering av lærerrollen*. Jeg tok kontakt med skolens rektor pr. telefon, og la fram min interesse for å forske på deres prosjekt. Videre sendte jeg henne en mail hvor jeg informerte om studiens tematikk, og la fram hvordan prosessen for eksempel og evt. ville foregå i forhold til tidsbruk og praktiske rammer. Jeg ytret også et ønske om hvilke respondenter jeg kunne tenke meg. Hun informerte videre i ressursgruppe og øvrig personal, som synes dette virket spennende, og de ble enige om å gi meg adgang til feltet. På bakgrunn av praktiske årsaker som tidspress på caseskolen, og etter ønske fra respondentene, ble vi enige om å gjennomføre prosessen ved å kommunisere hovedsakelig via telefon og e-post. Ut i fra dette ønsket respondentene å bidra med sine svar gjennom brevform. De mente dette var mest praktisk og hensiktsmessig.

8.2. Utvalg av respondenter

Mitt utvalg består av 5 respondenter. Skoleleder, to representanter fra prosjektets ressursgruppe, og tre lærere fra forskjellige trinn og med erfaringer knyttet til prosjektet. Dette utvalget uttalte jeg som et ønske til rektor ved caseskolen. Min tanke var at utvalget i sin helhet skulle representere en bredde i undersøkelsesenheten, noe jeg mener er ivarettatt. Utvalget ble gjort på bakgrunn av at dette var respondenter som, gjennom sin deltagelse i utviklingsarbeidet, kunne forventes å ha mye interessant informasjon å bidra med, og god evne til å formidle denne informasjonen. Respondentene har bidratt med empiri som baserer seg både på erfaringer fra læringsprosessen, samt kunnskap og kompetanse om ulike elementer i denne type utviklingsarbeid. I tillegg er empirien knyttet til kontekst i praksisfeltet. Ved at skolen selv imidlertid gjør et utvalg ut i fra gitte kriterier, kan det på den andre siden er det viktig å være seg bevisst begrensningene som kan foreligge ved denne type utvelgning. Forsker kan få liten kontroll over hvem som velger å delta, og det kan bli en overrepresentasjon av motiverte, interesserte og utadvendte aktører (Grønmo, 2004). Ved å unngå å ta disse begrensningene i betraktning, vil studiens validitet kunne svekkes.

8.3. Datainnsamlingen

Hensikten med mitt datamateriale er at det skal belyse studiens problemstilling. Det er dette som avgjør kvaliteten på dataen. Datamaterialets kvalitet er god dersom det bygger på prinsippene for forskningens sannhetsforpliktelse og logisk drøfting. Utvelging av enhet og informasjonstyper, samt gjennomføringen av datainnsamlingen, må også være foretatt på en forsvarlig måte (Grønmo, 2004). Det ble derfor viktig å reflektere omkring disse forutsetningene underveis i studien - både før, under og etter datainnsamlingen

Da vi ble enige om at mye av prosessen skulle foregå elektronisk, laget jeg et skriv som gav inngående informasjon om studien. Dette ble sendt respondentene for gjennomlesing (se vedlegg 1). Videre utformet jeg spørsmålene jeg ønsket at de skulle svare på, og sendte de til respondentene (se vedlegg 2). Underveis, både med tanke på informasjonsskrivet og forhold omkring spørsmålene, var jeg tilgjengelig på e-post og på telefon. Slik gav jeg mulighet for å oppklare eventuelle uklarheter. Neste steg var da at respondentene svarte på spørsmålene, og sendte meg svarene sine pr. e-post. Jeg gikk umiddelbart i gang med analysearbeidet. For å styrke studiens validitet kunne jeg også med fordel ha gjennomført observasjoner av veiledningssituasjoner på caseskolen. Grønmo (2004) fremhever at en slik form for metodetriangulering kan styrke tilliten til både metoden, funn og resultat. På denne måten kunne undersøkelsen min ha vært basert på en kombinasjon av ulike data, og samlet gitt et mer helhetlig bilde. Dette kan videre knyttes til studiens kompetansevaliditet og innsikt i å benytte adekvate metoder. Jeg kommer nærmere inn på begrepet kompetansevaliditet senere i kapitlet. Jeg opplevde allikevel at empirien jeg fikk inn fra brevskriverne, var tilstrekkelig uttømmende og dekkende i forhold til studiens problemstilling.

8.4. Brevmetoden

Jeg har benyttet en variant av brevmetoden tilpasset min studie i dette arbeidet, da jeg tenker at dette er en adekvat og formålstjenlig forskningsmetode i forhold til det jeg ønsker å finne data om. Dette var også et ønske fra respondentene. Brevmetoden er forholdsvis enkel å administrere, og jeg kom fort i gang med analysearbeidet. Metoden ivaretar også muligheten til å få tilgang på god informasjon fra travle mennesker. Samtidig tenker jeg at brevutsagn i seg selv er nøye vurderte og gjennomtenkte ytringer, dermed også troverdige og pålitelige. Informantene fikk gjennom denne metoden mulighet til å ta seg god tid og reflektere rundt spørsmålene de skulle ta stilling til.

Ved å benytte denne metoden, var jeg imidlertid avhengig av at utvalg av informanter representerte en undersøkelsesgruppe som var reflekterte, engasjerte og motiverte, i tillegg til å ha gode skriveferdigheter. Jeg opplevde at mine respondenter fremsto på en god måte ut i fra disse kriteriene, noe som igjen bidro til å legitimere metodevalget og styrke validiteten i studien. Spørsmålene jeg formulerte var tematisk avgrenset, men selve spørsmålsformen relativt åpen. Gjennom å benytte brevmetoden mistet jeg som forsker den umiddelbare muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål, dette oppleve jeg imidlertid ikke som noe behov. Jeg hadde også muligheten til å be om et oppfølgingsintervju, samt at e-postkorrespondansen med respondentene gav anledning for å veksle noen ord. Det er imidlertid, som forsker, viktig å være bevisst at man ved brevmetoden sikrer den individuelle veloverveide stemme, samtidig som man kan miste det kollektive som utgjør bindeleddene i undersøkelsen. En utfordring for meg ble å stille spørsmål som la til rette for at respondentene måtte løfte blikket både i forhold til samhandling med kolleger og kontekst. Dette følte jeg at jeg fikk til.

Brevmetoden forutsetter som sagt *skriftliggjøring av erfaringer*, og metoden står og faller på hvorvidt mennesket er i stand til å sette ord på og dele sine erfaringer med andre. Jeg har ikke lyktes i å finne så mye forskning om denne metoden i arbeid med min studie. Det jeg har funnet er knyttet til bruk av metoden. Dette er blant annet i tilknytning til Berg (1999) og Bjørnsrud. Sistnevnte beskriver bruk av metoden i artikkelen *Teamarbeid for tilpasset opplæring. Om kollektivt og individuelt lærerarbeid*, i Bjørnsrud og Nilsen (2011). Metoden står også sentralt i Ola Johan Sjøbakkens avhandling for graden Ph.d. som han avla ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet, UIO (2012). I sitt arbeid med elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv legger han frem metodiske refleksjoner og reiser spørsmålet om alt kan skriftliggjøres, også de tause erfaringene. Han ser dette i sammenheng med Polanyis begrep *taus kunnskap*, og viser til hans tanker om å utfordres til å sette ord på hva man tenker når man handler, for slik å få tilgang til personens implisitte kunnskap uttrykt i tilknytning til praksis. Det har vært en utfordring å benytte brevmetoden i mitt arbeid uten å finne metodologer som har skrevet systematisk og kritisk om selve metoden. Ola Johan Sjøbakken uttrykker det samme i sin avhandling, og poengterer betydningen av å stille seg spørrende til og søke å videreutvikle brevmetoden. Mitt bidrag i forhold til metodeforskning på dette feltet vil være å legge frem et arbeid hvor jeg beskriver og drøfter bruken av brevmetoden i forhold til min studies problemstilling.

8.5. Forskningsdesign

Min studie er en empirisk studie hvor jeg legger hovedvekten på spørsmål om fakta, og har tatt sikte på å undersøke hva som er de faktiske forholdene i forbindelse med min problemstilling. Problemstillingen på sin side er utformet slik at studien er basert på å søke forståelse omkring det emnet som fokuseres. Metodologisk situasjonisme og metodologisk relasjonisme står sentralt i tilnærmingen til studien. Denne tilnærmingen baserer seg på samhandling og relasjon mellom aktører og strukturer, og ikke på kun enkeltindivider eller trekk ved større strukturer. Relasjonen mellom nivåene på mesonivå blir det sentrale (Grønmo, 2004). Mitt ønske har vært å forstå hvilke ulike faktorer som påvirker læring i praksisfellesskapet, sammenhengen mellom disse og hvordan man kan bruke denne informasjonen bevisst i arbeidet med å forløse skolens og lærernes potensiale. Et begrep som kan gi dette en teoretisk innramming er *situert læring*. Begrepsmessig ligger det tett opp til kontekstuell læring. Begge begrepene er uttrykk for at læring skjer i samspill med omgivelsene omkring, og kan altså ikke betraktes løsrevet fra den praksisvirkeligheten som profesjonskollegiet befinner seg i. I følge Olga Dysthe (2000) fokuserer det situerte perspektivet på mer omfattende deler av det virksomhetssystemet som aktørene er en del av, enn bare aktørene selv og de umiddelbare omgivelsene omkring. Det favner og inkluderer enkeltindivider som deltaker i samspill med andre. Begrepet situert læring har blitt et sentralt begrep i den sosiokulturelle læringstradisjonen, og da altså som en mer konkret og samtidig sammenvevd forståelse av de situasjonene som læringsfellesskapet er en del av. Både mitt teorigrunnlag og min studie belyser dette begrepet, og metodevalget vil jeg si samsvarer godt med innholdet i min forskning.

Studien er et deduktivt opplegg med hovedvekt på problemformulering og testing av teori. En slik tilnærming går ut på å dedusere eller avlede bestemte problemstillinger fra den teorien som skal testes. Den er gjerne utformet som hypoteser slik at opplegget kan betraktes som hypotetisk-deduktivt (Grønmo, 2004). Jeg tenker at denne tilnærmingen er hensiktsmessig i min forskning. Den preges av en pendling mellom teori og empiri, hvor forbindelsene er problemformuleringen og fortolkningen. Studien er casebasert og begrenser seg til bare 1 undersøkelsesenhet (skole) på mesonivå. Innenfor en enhet finnes det i tillegg gjerne ulike typer underenheter som aktører, handling, mening, hendelser, og disse befinner seg imidlertid på mikronivå (Grønmo, 2004). Jeg har forsøkt å basere studien på å fremskaffe empiri på en slik måte at analyseresultatene gir en helhetlig forståelse av den enheten som studeres. Den aktuelle enheten har i seg selv vært det vitenskapelig interessante, uten at den nødvendigvis

betraktes som en del av et større univers. Denne studiens kvalitative tilnærming har vært fokusert på å anse undersøkelsesenheter som interessant i seg selv, og ikke på statistisk generalisering og sammenlikning. Det viktige har vært å skaffe mest mulig uttømmende informasjon om de relevante trekkene ved analyseenheten, fremfor å fremskaffe et sammenligningsgrunnlag mellom enheter gjennom et kvantitativt forskningsdesign.

8.6. Validitet

«Validitet refererer til datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen som skal belyses» (Grønmo, 2004: 231). Grønmo (2004) fremhever og forklarer tre validitetstyper som kan vektlegges når man skal vurdere kvalitative datas kvalitet: kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Framgangsmåten for å vurdere validitet knytter seg til å foreta systematiske og kritiske vurderinger av forskningsdesign, datainnsamling og datamaterialet. Jeg har, med utgangspunkt i de tre validitetstypene ovenfor, gjort meg noen tanker om hva som i denne sammenhengen har vært viktig å drøfte og belyse, i forbindelse med studiens validitet.

Under begrepet *kompetansevaliditet* vektlegges min kompetanse både i forhold til metodisk innsikt og til forståelse av studiens teoretiske forankring. Mine drøftinger i forbindelse med metodevalg avgjør om validiteten på dette området er høy, samt min empiriske og teoretiske analyse. Det har også avgjørende å være kompetent til å utvikle et forhold til kildene som gjør det mulig å samle inn den informasjonen som er mest relevant for min problemstilling. Dette stiller også krav til at jeg har vært kritisk til validiteten under selve datainnsamlingen, og evt. vurderer tiltak for forbedring og justering av datakvaliteten. Jeg kunne valgt en metodetriangulering gjennom å supplere med observasjon for å styrke mine funn, og for å undersøke om det var samsvar mellom det jeg observerte og det respondentene uttrykte i sine brev.

Kommunikativ validitet er en validitetstype som bygger på dialog og diskusjon mellom meg som forsker og andre om kvaliteten på datamaterialet. For å styrke validiteten i min studie, gjennomførte jeg en aktørvalidering, hvor jeg diskuterte datamaterialet med mine respondenter. Dette for å sikre at de kjente seg igjen i framstillingen av hvordan deres brevutsagn ble brukt og i hvilke sammenhenger. Jeg diskuterte også datamaterialet mitt med min veileder, og la opp til en kritisk drøfting som kunne avdekke svakheter eller problemer knyttet til problemstillingens relevans. Brevmetoden, som jeg har valgt, kan også gjennom dette perspektivet styrke validiteten. Ved at respondentene skrev brev til meg som forsker,

fikk de mulighet til å gjennomgå en refleksjonsprosess før svarene ble levert. Respondentene måtte gjennom denne metoden ta standpunkt, og de måtte forstå det de uttrykte eller skrev om. Respondentenes refleksjonsprosess og drøfting gir i dette validitetsperspektivet troverdighet til dataene.

Pragmatisk validitet viser i hvilken grad resultatene i studien kan benyttes til å avgjøre bestemte handlinger, som igjen kan styrke det arbeidet undersøkelsesenheten forsøker å fremme. Rektor og lærerne på Vika ungdomsskole ønsker å få tilgang til mine analyser og resultater, og jeg kommer gjerne tilbake og legger frem studiens resultater i personalet. Skolens utviklingsarbeid er ment å utvikle lærernes profesjonalitet i praksis, og rektor ønsker å engasjere og ansvarliggjøre alle lærerne i dette arbeidet. Resultatene fra studien kan gi nyttig informasjon om hva som skal til for at utviklingsarbeidet skal oppleves meningsbærende for flere, samt hva som evt. hemmer deltagelse. Gjennom dette kan forskningens resultater kunne brukes til å utvikle en bestemt praksis. Grønmo (2004) påpeker imidlertid at validitetsvurderingene kan bli preget av motstridende interesser med hensyn til hvilke handlinger som bør utvikles eller støttes. Det er derfor av stor betydning å legge til rette for gode prosesser, basert på medvirkning og dialog, når man avgjør et handlingsgrunnlag. Rektor ønsker at alle lærerne deltar og er engasjerte i dette arbeidet. Handling og tiltak i videre arbeid basert på studiens funn, vil således kunne styrke studiens pragmatiske validitet.

Maxwell (2005) fremhever blant annet begrepene «bias» og «reactivity», i forbindelse med validitet og forskerens rolle. Forskerens *bias* handler, slik han fremstiller det, om forskerens verdier, mål for studien, forventninger og forkunnskap. På dette området har det vært viktig for meg å være bevisst min *bias*, slik at dette ikke har påvirket studiens resultater, evt. på hvilken måte det har gjort det. «*However, eliminating the actual influence of the researcher is impossible*» (Maxwell, 2005: 125). Jeg har til en viss grad påvirket studien, gjennom mine forkunnskaper og valg av teori. Dette har avgjort retningen på undersøkelsen og hvordan problemstillingen ble utformet. Datamaterialet som har fremkommet har jeg imidlertid forholdt meg objektiv til. Begrepet *reactivity* viser til forskerens innflytelse og påvirkningskraft i forhold til respondentene. I forbindelse med min studie har jeg kun informert respondentene om hensikt og bakgrunn for studien. Det at vi har kommunisert gjennom e-post og telefon, har også ivaretatt en slags distanse i forhold til påvirkning. Jeg har således ikke vært «innvevd» i feltet, og jeg som intervjuer eller selve intervjusituasjonen har ikke hatt noen påvirkningskraft sådan. Min oppfatning er at brevene er basert på respondentenes subjektive betraktninger, og at de er troverdige og selvstendige.

8.7. Forskningsetiske vurderinger

«Alt i alt utgjør forskningsetikken et allment akseptert og viktig grunnlag for samfunnsvitenskapens legitimitet og troverdighet i samfunnet» (Grønmo, 2004: 20). Min studie må derfor vurderes opp i mot forskningsetiske normer og regler. Jeg har vurdert hvilke forskningsetiske hensyn som måtte tas, og være bevisst min meldeplikt til personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). NSD er personvern for forsknings – og studentprosjekter som blant annet gjennomføres ved alle høyskoler og universiteter. Mine respondenter ville muligens kunne være indirekte identifiserbare på den måten at institusjonstilknytning kombinert med yrke og tittel, kunne identifisere vedkommende. Jeg måtte derfor melde inn min studie i forkant av datainnsamlingen. Det stilles også «krav til lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner, og krav om informert og fritt samtykke» (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 2011).

Mine respondenter sendte skriftlige svar pr. e-post, og var gjennom dette intervjumaterialet personidentifiserbare. Datamaterialet har jeg oppbevart forsvarlig i denne begrensede tidsperioden, videre vil det slettes så snart det har tjent sitt formål. At respondentene er informert innebærer at de har fått tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektets hensikt, praktisk gjennomføring og det som angår hans eller hennes deltakelse. Det var mitt ansvar som forsker at denne informasjonen var forståelig for respondentene, og at samtlige kunne kontakte meg for avklaringer og oppklaringer. Fritt samtykke innebar at respondentene når som helst i løpet av forskningsprosjektet hadde rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette fikk negative konsekvenser for dem (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 2011). Ingen av respondentene valgte imidlertid å gjøre det.

«Forskere skal følge forskningsetiske normer som krav til redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarlighet» (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 2011: 8). Dette stiller krav til redelighet i dokumentasjon, bruk av adekvate metoder og bevissthet omkring egne holdninger, og hvordan disse kan påvirke avveininger og fortolkninger. Grønmo (2004) viser til Merton (1973), og fremlegger syv forskningsetiske normer. En av disse normene er forskerens *ydmmykhet*. «Ydmmykhet går ut på at forskerne skal være seg bevisst og eksplisitt klargjøre begrensningene ved sin faglige kompetanse og ved sine studier» (Grønmo, 2004: 19). Det var derfor viktig at jeg som forsker var bevisst mine faglige begrensninger, og forutsetning i forhold til egen studie. Videre fremhever Grønmo

(2004) *organisert skepsis* som en viktig forskningsetisk norm. Dette handler om etterprøving, kritisk drøfting og revurdering av studiens resultater. Kommunikativ validitet, som beskrevet ovenfor, kan trekkes inn her. Jeg gjennomførte som sagt deltagervaliditet med respondentene på Vik ungdomsskole og diskutere datamaterialet med min veileder for å sikre kvaliteten, både i forhold til problemstillingens relevans og for «godkjenning» av respondentene. Jeg ønsket også å styrke studiens resultater, ved å gjennomføre observasjon av lærernes arbeid med profesjonalisering av lærerrollen, i tillegg til brevmetoden. Dette for å undersøke om det jeg observerte, var i tråd med skoleleders og lærernes subjektive fortellinger.

Forskernes sannhetsforpliktelse utgjør også et normativt aspekt i forhold til studiens grunnlag. Grønmo (2004) fremlegger tre grunnleggende prinsipper for samfunnsvitenskapelig virksomhet. Det første er at samfunnsvitenskapen bygger på sannhet som en overordnet verdi. Dette er basert på at studiens analyser skal etableres på mest mulig sannhet. Det andre prinsippet er at oppfatninger av sannhet i vitenskapen er teoretisk, metodologisk og kontekstuelt forankret. Sannhet vil slik sett være sosialt konstruert og basert på menneskers virkelighetsoppfatninger. Sannheten vi derfor også i en studie som denne, være teoretisk forankret, ut i fra valgt teori. Det tredje prinsippet Grønmo (2004) fremhever er at vurderinger av sannhet i samfunnsvitenskapen bygger på rasjonelle og logiske kriterier. Dette reier seg om framgangsmåte og metode for å finne frem til sannheten, og at dette må være underlagt klare og gjennomtenkte kriterier. Det rasjonelle og logiske fundamentet skal, på tross av at framgangsmåter kan variere, være basert på faglig kritikk og utgjøre noe felles og stabilt i all forskning. Disse prinsippene var det viktig at jeg forholdt meg til i min studie på Vika ungdomsskole. Jeg måtte legge til rette for at respondentene bidro i forskningen med sine subjektive fortellinger eller sannheter. Dette mener jeg at brevmetoden fremmet. Gjennom skrivingen kunne respondentene, upåvirket av andre, dele sine tanker og erfaringer inn mot forskningsprosjektet. «*Skrivingen hjelper oss både til å se nye sammenhenger og avsløre mangel på sammenheng og forståelse. Skriving fører til dybdelæring i stedet for overflattisk læring og hjelper oss til å gjøre fagstoffet til vårt eget*» (Dyste m.fl. 2000:12). Videre ble det selvsagt viktig at det respondentene bidro med, ble vurdert opp i mot studiens problemstilling og det teoretiske grunnlaget.

9. ANALYSE OG DRØFTNING AV FUNN

I denne delen av oppgaven vil jeg fremlegge en analyse av mine funn. I sammenheng med dette blir datamaterialet drøftet, og sett opp i mot oppgavens teoretiske rammeverk.

Strukturen i kapittelet vil, i likhet med teorikapittelet, basere seg på studiens tre forskningsspørsmål. Jeg presenterer således analyse og drøfting av funn i tre bolker, hvor jeg tar for meg ett og ett forskningsspørsmål. For å gjøre datamaterialet mer oversiktlig har jeg delt det inn i fire kategorier for hvert forskningsspørsmål. Disse brukes som underoverskrifter i framstillingen. Empirien fra lærerne skiller seg lite fra skoleleders, og viser tydelig samstemthet. Jeg lar derfor datamaterialet som helhet argumentere for eller imot den teorien som er framsatt. Jeg bruker imidlertid betegnelser på respondentene som skiller på om det er lærere eller ledelsen som står for meningsytringene og erfaringsbeskrivelsene, der jeg mener det er hensiktsmessig.

9.1. Hvilke faktorer må være til stede for at læring aktiveres og forløses i lærerkollegiets kollektive kompetanse?

I forbindelse med dette forskningsspørsmålet fikk jeg inn empiri som gav tydelige svar på hva informantene mener har betydning for læring i et praksisfellesskap. Jeg har valgt å kategorisere datamaterialet i følgende fire kategorier:

- *Interaktivt samspill*
- *Klare kriterier*
- *Åpenhet omkring egen praksis*
- *Gode relasjoner*

Jeg vil nå analysere og drøfte mine funn knyttet til det første forskningsspørsmålet ut i fra disse kategoriene.

9.1.1. Interaktivt samspill

I forbindelse med dette forskningsspørsmålet er det påfallende samstemthet blant respondentene, både lærerne og skoleleder. Kollegaobservasjon blir trukket frem som særdeles virkningsfullt i arbeidet med å profesjonalisere seg i lærerrollen. Troen på at læreren ansvarliggjør seg selv, planlegger bedre og legge lista høyere når det er fokus på egen praksis,

kommer frem som et viktig element for å bli bevisst egen rolle, egen praksis og de valgene man tar. Skoleleder uttrykker det slik:

«Det å utsette seg for observasjon vil mest sannsynlig bidra til at man tenker ekstra nøye igjennom hvordan man gjør ting; klasseledelse, faglig formidling, kontakt med elever, vurdering, variasjon, elevmedvirkning, begynnelse og slutt».

I tillegg til dette hevder respondentene at det å jobbe sammen på denne måten i et praksisfellesskap bidrar til læring og deling, slik at lærerkollegiets kollektive kompetanse aktiveres og forløses. En av respondentene skriver det på denne måten: *«Vi gir hverandre nye ideer, metodetips og lærer mer om hvordan vi kan takle vanskelige situasjoner».* Dette er i tråd med Wengers (2004) tanker om at læring er et fundamentalt sosialt fenomen, og at spesifikke praksisfellesskaper kan bidra til gjensidig læring og utvikling. Han hevder at samspillsrelasjonene mellom mennesker og deres miljø kan fremstille og skape en bredere begrepsramme, og vektlegger betydningen av den kollektive læringen. Funnene i studien viser også at lærerne opplever det å ha refleksjonssamtaler i etterkant av observasjon, som svært betydningsfullt. Slik ble det fremsatt av en av lærerne:

«Diskusjoner omkring undervisningspraksis og refleksjon omkring egen lærergjerning er fruktbart som personlig utvikling som lærer. Når diskusjonene bygger på observerte, relevante utfordringer – ofte plukket direkte fra gjeldende praksis, blir dette arbeidet etter min mening enda mer relevant og effektivt».

Wenger (2004) fremhever det samme gjennom å påpeke at menneskene i et praksisfellesskap lærer gjennom samhandling, refleksjon, samspill og å lære av hverandre. Dette er også noe Hargreaves (1996) er opptatt av. Han påpeker at lærerne må være i kontinuerlig utvikling, og vektlegger erfaringslæring i denne sammenheng. Han setter ord på det gjennom å benytte dette sitatet:

Kollegialitet og samarbeid mellom lærere er ikke bare viktig for å skape bedre moral og større tilfredshet blant lærerne (...). Kollegialitet og samarbeid er også nødvendig for å sikre at lærerne drar nytte av sine erfaringer og fortsetter å utvikle seg gjennom hele sitt liv som yrkesaktive” (Shulman i Hargreaves, 1996, s. 196).

Respondenten som er skoleleder påpeker i likhet med Hargreaves at om man skal bli profesjonell, uansett yrke, må man kontinuerlig være villig til å reflektere over egen praksis. Hun løfter i likhet med de andre respondentene frem kollegaobservasjon som en god måte å

arbeide med profesjonalitet på. Videre hevder hun at observasjonen først får profesjonell karakter når den etterfølges av en refleksjonssamtale. Denne samtalen mener hun skal dreie seg om det som ble observert, både det som fungerte bra og det som bør bli bedre. Hun fremhever at kollegaobservasjon også bidrar til profesjonalisering for den som observerer, noe hun presiserer på denne måten:

«Kollegaobservasjon bidrar også til profesjonalisering hos den som observerer. Du ser ting du normalt ikke ville når du selv er i aksjon – det kan bidra til at du selv reflekterer over ting du ikke vil gjøre og ting du vil gjøre i din egen undervisning».

I følge Wenger (2004) er denne gjensidigheten helt sentral. Han bruker begrepet *meningsforhandlingsproses* om dette fenomenet, og vektlegger betydningen av at mennesker reflekterer over egen og andres allerede etablerte praksis. Han mener at deltakerne i praksisfellesskapet på denne måten kan omdefinere, være kritiske, utvide, argumentere, forbedre, finne nye løsninger sammen og utvikle egen praksis. Dette kan også knyttes opp i mot Wengers begrep *tingsliggjørelse*. Gjennom det han kaller en *tingsliggjøringsproses* vil det som observeres, i denne sammenhengen lærerens praksis, bli konkretisert og tillagt refleksjoner, tanker og språk. Dette vil igjen føre til at det man søker å forbedre får en fokuserende effekt og en konstruktiv tilnærming. Dersom det er slik vil meningsaspektet ligge tett oppunder praksis, erfaringslæring og læring i kontekst, og være et utslagsgivende element i forhold til opplevelsen av mening. Dette utsagnet tyder på det samme:

«Observasjonen får først profesjonell karakter når den etterfølges av en samtale der det som ble observert snakkes om og der den som observeres reflekterer over tilbakemeldingene, både når det gjelder det som fungerer bra og det som bør bli bedre».

Det er allikevel slik at enkelte av lærerne på Vika ungdomsskole ikke er tilstrekkelig motiverte for å delta i utviklingsarbeidet. Wenger (2004) presenterer i forbindelse med meningsaspektet begrepet *deltagelsesproses*. Dette begrepet ivaretar ulike aspekter omkring det å delta som aktør i praksisfellesskapet, og i samspill og relasjonene til de andre deltakerne. Deltakelse viser i denne sammenheng til en aktivitet som har til hensikt å forhandle mening i samspillet som former praksis, og stiller spørsmål ved den allerede etablerte praksisen. Dersom lærerne opplever samarbeidet i praksisfellesskapet som påtvunget, vil dette kunne føre til at tiden som settes av blir uproduktiv og oppleves som energitappende. Det er

avgjørende for å lykkes at flertallet i personalet har en eierskapsfølelse og finner mening i arbeidet.

De av respondentene som er lærere opplever at mangel på tid og et trangt tidsskjema kan føre til at det dannes motstand mot kollegaobservasjon, og deltakelse i praksisfellesskapet. De forklarer at dette arbeidet krever tid dersom man skal få noe ut av det, og det skal oppleves som meningsfylt i forhold til hensikten som er profesjonalisering av lærerrollen. Dette er også i tråd med Wenger (2004) og det han sier om at deltakerne i praksisfellesskapet har adgang til de ressursene som er nødvendige. Tid er etter respondentenes oppfatning en slik ressurs.

«Vi må sikre os, at vores organisationer er kontekster, hvori de fællesskaber, som udvikler disse praksisene, kan trives. Vi må vurdere arbejdet med fællesskabsdannelse og sikre at deltagerne har adgang til de ressourcer, som er nødvendige for at lære, hvad de har brug for at lære for at kunne handle og træffe beslutninger, som fuldt ud inddrager deres egen kompetence» (Wenger, 2004: 21).

Ut i fra dette vil det være en viktig ledelsesoppgave å legge til rette for forutsetninger som gjør at det er mulig å skape et gjensidig engasjement, og for arenaer for erfaringsdeling, interaksjon og refleksjon. Man må som leder tre støttende og oppmuntrende til slik at praksisfellesskapene får tid og rom til å utvikle ny kunnskap, og jobbe aktivt for å få frem i lyset all den kunnskapen kollegiet til sammen besitter.

9.1.2. Klare kriterier

Klare kriterier i forhold til hva som skal observeres, løftes frem som avgjørende av lærerrespondentene for å gi drivkraft til læringen. Dette begrunnes med at enighet og bevissthet omkring det som skal observeres gir arbeidet retning og mening. Lærerne får mulighet til å fokusere på enkeltområder og profesjonalisere nettopp dette.

«Ved å plukke ut fokusområder sammen med en kollega og jobbe konstruktivt med dette i en undervisningssituasjon, gjør at både du som observerer og den som blir observert er skjerpet og motivert for å gjøre endringer på egen praksis».

Det å klargjøre roller, både for den som observerer og den som blir observert, samt å ha en felles forståelse angående kriteriene for observasjonen, legges også til. Wenger (2004) påpeker at gjensidighet er et bindeledd mellom praksis og fellesskap, og at praksis eksisterer fordi mennesker er engasjert i handlinger. Han hevder at det å jobbe i samme kollegial eller på

samme kontor ikke er tilstrekkelig for å utvikle et engasjement for praksisfellesskapet. Engasjementet og meningen er basert på det deltakerne i praksisfellesskapet er der for å utrette. En av lærer- respondentene poengterer bruk av kriterier på denne måten:

«Når observasjonskriteriene er uklare og det blir for mye synsing, kan observasjonen få preg av at den ene læreren skal dømme den andre på bakgrunn av personlig oppfatning. Observasjoner som ikke er planlagt og mangler en felles forståelse ang kriterier, kan føre til at lærerne blir negative og får mindre sjanse til å lykkes».

I dette tilfellet er det på Vika ungdomsskole profesjonalisering av lærerrollen som er det sentrale, hvorpå kollegaobservasjon benyttes som et verktøy i dette arbeidet. Det å ha klare kriterier å ta utgangspunkt i for observasjonsparet, vil trolig styrke fokuset på handling og en felles virksomhet. Dersom gjensidig engasjement finner sted og dannes på bakgrunn av dette, vil hver enkelt lærer på Vika ungdomsskole kunne få muligheten til å bidra med sine ressurser og sitt kunnskapstilfang, både som observert og observatør. I tillegg vil de få tilgang på hverandres viten og bidrag. En av lærer-respondentene poengterer dette om kriterier i sitt brev:

«(...) verdifullt er det etter min mening når man kan få hjelp til å se ting av en utenforstående observatør. I tillegg bidrar fruktbare diskusjoner i etterkant av observasjonen til at læreren kan løfte sin undervisning til et høyere nivå og bli enda mer profesjonell».

Å arbeide på denne måten vil ivareta muligheter til å skape gode medvirkningsprosesser, hvor ulike tilnærminger kan møtes og forenes inn mot det Skjervheim (1976) kaller et felles *sakstilhøve*. Et felles sakstilhøve er et element i det han presenterer som en *tre-ledda relasjon*. «Vi har her ein treledda relasjon, mellom den andre, meg og sakstilhøvet som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre» (Skjervheim 1976: 52). Aktørene er subjekt, og det objektet de har oppe til diskusjon eller samtale, er *emnet* eller problemet. En slik forståelse baserer seg på at subjektene tar del i og lar seg engasjere av den andre sine vurderinger av sakstilhøvet, og er villige til å ta den andres meninger på alvor. På denne måten vil en refleksiv pedagogisk praksis sikre at kunnskap skapes og belyses gjennom likeverdige kommunikasjonsprosesser.

Skoleleder fremlegger at hun som rektor er opptatt av kvalitativt godt arbeid i alle ledd, og at alle lærerne er profesjonelle i rollen. Dette beskriver hun ved å påpeke betydningen av at

forskrifter, læreplaner og det de som kollegium er enige om, er god praksis. I forhold til at kriterier for observasjon blir trukket frem som et viktig element, påpeker hun følgende:

«Kollegaobservasjon har selvfølgelig størst effekt når den er forskningsbasert; vi bør holde oss oppdatert på det pedagogiske, metodiske og faglige nivå».

Dette er i tråd med det Erling Lars Dale (2011) hevder i boken *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Han er veldig opptatt av relasjonen mellom utdanningsforskning og pedagogisk praksis. Han mener det er viktig å bygge bro mellom forskningen og bruken av den, og at dette igjen vil kunne justere teorien i lys av de erfaringene man gjør seg i praksisfeltet. Gjennom å benytte kriterier som er basert på forskning om god undervisningspraksis, slik de gjør på Vika ungdomsskole, vil de ivareta et møte mellom det evidensbaserte og *det faglige skjønn*. Slik sett er kollegaobservasjon et godt verktøy for å kunne imøtekomme forskningen og gi retning til arbeidet. Dette ble også presisert innledningsvis i oppgaven gjennom å vise til dette sitatet i St. meld. nr. 31(2007-2008) *Kvalitet i skolen*:

«Lærerne trenger kunnskap om hva som gir god læring, hvilke metoder som virker, og hvordan de skal møte ulike utfordringer i klasserommet. Relevant forskning og forskningsbaserte verktøy må være tilgjengelig for lærerne og skolelederne i hverdagen» (St. meld. nr. 31, 2007-2008: 67).

Dette kan settes i kontakt med det arbeidet lærerne på undersøkelsesskolen gjør i forbindelse med kollegaobservasjon. Lærerne på Vika ungdomsskole forsker på egen praksis slik de legger opp observasjonssituasjonene. Den som observerer og den som blir observert forsker sammen på praksis slik at de kan profesjonalisere seg i lærrollen. Dale presiserer videre at aktører i utdanningssystemet ikke kan inngå i en dialog om sin egen verden uten å bruke kategorier som strukturerer utdanningsvirkeligheten. Arbeidet til lærerne på Vika ungdomsskole tar utgangspunkt i forskningsbaserte kriterier for god undervisningspraksis. Dette sikrer kvaliteten i arbeidet, og setter praksisfeltet i kontakt med den evidensbaserte kunnskapen. Slik sett vil de faglige aspektene som inngår i observasjonskriteriene være gjenstand for intersubjektivt arbeid, og konstitueres gjennom fortolkning og forståelse. Deltakerne i den intersubjektive relasjonen vil anerkjenne hverandres ulike, men allikevel likeverdige roller.

Mine undersøkelser i denne studien viser at Vika ungdomsskole, gjennom sin kollegaobservasjon, forsøker å skape et kollektivt faglig skjønn og en praksis som er i tråd

med evidensbasert kunnskap om hva man vet virker i undervisningssammenheng. Utfordringen ligger trolig i å gjøre den evidensbaserte kunnskapen praksisnær og gjenkjennbar for alle lærerne, og at meningsaspektet muligens kunne virket inn på bakgrunn av dette. Empirien fra lærerne viser at de tenker motstand mot kollegaobservasjon kan komme av mangel på gode kriterier. Det fremkommer at de ser det som betydningsfullt å ha noen felles rammer og en felles «vurderingsnøkkel» å gå ut ifra. Videre hevdes det at dersom kriteriene er uklare og det blir for mye «synsing», kan observasjonen få preg av at den ene læreren skal dømme den andre på bakgrunn av personlig oppfatninger. Dale (2011) presiserer viktigheten av at det ikke utvikles pedagogisk praksis gjennom refleksjon som ikke har vitenskapelige standarder som er evidensbaserte. Utvikling av praksis gjennom praksis, refleksjon og erfaringslæring hevder han må skje på bakgrunn av forskningsbaserte kriterier. Dale kaller dette for «*vitenskapeliggjøring av pedagogisk praksis*». Han påpeker i tillegg nødvendigheten av lærernes vurderinger og overveielser i forhold til vitenskapelige konklusjoner, slik at profesjonsfelleskapet i skolen kan bli engasjert i forskningsmessig tenking og aktivitet. Han fremmer betydningen av å:

«(...) vektlegge vitenskapsteori og metode på flere nivåer i utdanningssystemet. På den måten kan en utvikle evnen til kritisk refleksjon over sin egen praksis på de ulike nivåene i utdanningssystemene og dermed bedre bevare hva som skal institusjonaliseres som god undervisning» (Dale, 2011: 228)

9.1.3. Åpenhet omkring egen praksis

De av respondentene som er lærere fremhever imidlertid viktigheten av at de som lærere viser *vilje* til å reflektere og å være kritiske til egen praksis.

«Vi ønsker å være en skole som drar i samme retning, og uten åpenhet rundt egen praksis, er det vanskelig å kvalitetssikre at vi virkelig gjør det. I tillegg til dette blir vi alle nødt til å ta jobben seriøst, og plutselig får læreryrket en litt annen status blant oss selv, vi kan ikke lenger holde på med vårt bak en lukket dør».

Dette utsagnet viser tydelig at åpenhet omkring egen praksis fremheves som et viktig element for læring og utvikling i et praksisfelleskap, og arbeidet med å profesjonalisere seg i lærerrollen. «*Et profesjonsfelleskap er avgjørende for å kunne utvikle og forvalte lærernes kompetanse og kunnskapsressurser (St.meld.nr.31 2007 – 2008)*». Resnick med fler (2010) påpeker betydningen av å utvikle et profesjonalisert læringsmiljø blant lærerne, og at det har

stor innvirkning på om skoler kan få til praksisendring. ”Det er viktig å holde fast ved at kjernen i alt pedagogisk innovasjonsarbeid er lærerens evne og vilje til kritisk og kreativ refleksjon i forhold til egen praksis” (Skogen og Buli Holmberg 2002: 140). Skoleleder ved Vika ungdomsskole skriver dette om det å utvikle sin profesjonalitet i yrket:

«Skal man bli profesjonell, uansett yrke, må man kontinuerlig være villig til å reflektere over egen praksis. Det kan man selvfølgelig gjøre i enerom, men det er langt mer effektivt dersom man blir observert i aksjon av en annen profesjonell».

Dette kan relateres til tanker om å være en lærende organisasjon. «En lærende organisasjon arbeider på en slik måte at den lærer av sin egen praksis. Organisasjonens medlemmer vurderer arbeidet som blir gjort, og reflekterer over det på en slik måte at de kan forandre sin praksis» (Lillejord, 2003:21). I arbeidet med kollegaobservasjon på Vika ungdomsskole er dette av gjennomgripende betydning. En viktig lederoppgave i denne sammenheng blir å tilrettelegge slik at dette kan skje. Klarer vi å spre vår kompetanse og våre erfaringer? Har vi arenaer for erfaringsdeling? Hva hindrer oss? Er eksempler på spørsmål som skoleleder bør stille, og som jeg mener kan ha stor kraft i arbeidet med implementering.

Det er stor enighet blant respondentene om at det er viktig å være villig til å være kritisk til egen praksis, og de ønsker en skole hvor lærerne tør å være ærlige med hverandre, på et faglig nivå. En av lærer-respondentene uttrykker det slik:

«Vi må tørre å være ærlige med hverandre, og vi kan alle mislykkes i enkelte situasjoner. Det er viktig å huske på, for det er ikke meningen at dette skal være en belastning, men heller en ressurs slik at vi alle blir bedre rustet til å gjennomføre jobben vår».

I forhold til motstand mot kollegaobservasjon og vilje til å være kritisk til egen praksis, hevder en av lærerne at det muligens kan være vanskeligere for den «eldre garde» av lærere som ikke er vant med besøk i sine timer, og som på en måte kanskje føler seg utlært. Redsel for å måtte endre praksis trekkes også frem som en kime til motstand. Michael Fullan (2001) trekker i boken *Leading in a Culture of Change*, relasjoner og tillit frem som viktige elementer i utviklingen av kunnskap. Han påpeker viktigheten av trygghet og viser til dette utsagnet av Von Krogh (2000): « (...) *Good relationships purge a knowledge-creation process of distrust, fear and dissatisfaction, and allow organizational members to feel safe enough to explore the unknown (...)*”(Von Krogh, 2000: 45 i Fullan, 2001).

Skoleleder legger til at hun ikke ønsker en situasjon der foresatte og elever opplever det som et «lotteri» når de får tildelt lærere, eller som hun uttrykker det: «Å være heldig eller uheldig med læreren». Hun mener at et ærlig og åpent arbeid med kollegaobservasjon kan bidra til et felles løft for skolen, og for å kvalitetssikre lærernes praksis. Hun mener at å arbeide regelmessig på denne måten også kan hjelpe lærere som sliter med jobben sin i perioder, og nye ansatte som er usikre i rollen. Gjennom det Wenger (2004) kaller *felles virksomhet* belyser han ulike elementer som kan bidra til å skape kvalitet i hele organisasjonen. Han mener at det er ulike faktorer som holder et praksisfellesskap sammen slik at kollektiv utvikling kan skje. Han presiserer betydningen av en kollektiv forhandlingsprosess som baserer seg på kompleksiteten i et gjensidig engasjement. Videre sier han at denne felles virksomheten skapes av deltakernes eierforhold til virksomheten. Han konstaterer også nødvendigheten av å etablere relasjoner som ivaretar både pluralitet og gjensidig ansvarlighet. Dette skal igjen ha en fundamental tilknytning til sentrale styringsdokumenter og et ytre mandat. Gunnar Berg (2000) forklarer dette gjennom å peke på at den horisontale strukturen uttrykker det grunnleggende innholdet i samfunnsmandatet, mens den vertikale avgjør formen på hvordan organisasjonen arbeider for å imøtekomme denne oppgaven. I forbindelse med lederrollen uttrykker han det slik:

(...) denne arbeidsorienteringen kan formuleres med ordene grensebevoktende sjef og friromsoppmuntrende leder (...) å kunne håndtere en slik yrkesrolle, dreier seg om kunnskap innrettet mot så vel styring av som styring i skolen (Berg, 2000: 194).

Jeg mener at det her blir viktig for rektor på Vika ungdomsskole å finne den riktige balansen, slik at man ikke overkjører og kveler initiativ og kreativitet, men heller ikke gir så mye slipp at man som leder mister styringen over skolen og dens overordnede mål.

Det er derfor av stor betydning både som lærer og leder å stille seg spørsmål som; Hva er det som styrer handlingene mine? Hvilke kunnskap – og læringssyn er det som ligger bak de valgene jeg tar? Jeg tenker at det i fra ledelsens side må legges til rette for en felles grunnlagstenking i bunn, og videre forsøke å la dette komme til uttrykk i lærernes praksis. Dersom pedagogiske praksiser skal farges av et gjensidig engasjement trengs en helhetstankegang som ivaretar noe felles. Samtidig må man forsøke å se forskjellighet som et gode, og tillate variasjon i utforming basert på mangfoldet som springer ut fra kultur og sosial bakgrunn. Det er ut i fra dette viktig at det er frihet nok til at lærerne får prøve, utforske og utvikle seg selv og organisasjonen. I undersøkelsesenheten skjer dette gjennom

kollegaveiledning på undersøkelsesskolen. Dette er sammenfallende med human resource perspektivet i forhold til å gi menneskene i organisasjonen frihet og mulighet til utfoldelse. «Å finne den rette balansen mellom faglig frihet og felles retning er en utfordring i de fleste kunnskapsorganisasjoner» (St.meld.31 2007 – 2008: 44). Det er viktig at skoleutvikling ikke bare ender opp med en agenda som kun farges av målstyring, virksomhetsplan og sentrale styringsdokumenter. Det å gi rom for refleksjon og videreutvikling av de områdene som lærerne selv engasjeres av, det praksisnære, handler om å utnytte det handlingsrommet og den kompetansen som finnes i organisasjonen.

9.1.4. Gode relasjoner

Tillit og trygghet er elementer som trekkes frem av samtlige respondenter som avgjørende i et praksisfellesskap med fokus på kollegaobservasjon.

«En viktig faktor for å kunne lykkes er at vi er trygge på hverandre. Læreren som observerer må være en som du kan stole på og føle deg trygg med».

Lærer-respondenten som uttrykker det på denne måten legger til at dette trolig kan øves på. Lærerne fremhever betydningen av at ansvaret for dette i stor grad hviler på en som skal observere. Det kommer frem at dersom observatør tenker på seg selv som en dommer som skal avgjøre kvaliteten på kollegaens praksis i klasserommet, vil dette føre til utrygghet og dårlige relasjoner, og at observasjonen antakelig vil mislykkes. Motstand kan i følge respondentene også oppstå på bakgrunn av usikkerhet i forhold til egen praksis, og redsel for ikke å strekke til i påsyn av en kollega.

«Det er viktig at observatør er ydmyk i forhold til sin rolle. Han/hun er en brikke som kan bidra til personlig utvikling både for seg selv og læreren som blir observert. Om observatøren tenker på seg selv som en dommer / vurderer som ensidig skal gi tilbakemelding på ting han/hun liker eller ikke liker (uten faglige kriterier) vil observasjonen etter min mening ha gode muligheter for å bli mislykket».

Skoleleder slutter seg også til at en forutsetning for å lykkes i arbeidet med kollegaobservasjon, er at den som observeres er trygg og avslappet, at det er enighet om hva observatøren skal legge merke til, og at begge har et ønske om og evne til å bidra i positiv retning. Hun sier videre at begrunnelser for evt. motstand mot kollegaobservasjon kan komme av utrygghet.

«Jeg tror en reel grunn til motstand ofte er engstelsen for å blottlegge seg; læreryrket har i alle år vært et skjermet yrke for innsyn utenfra. Å vite at noen skal inn å observere deg utløser nok for mange en nervøsitet; gjør jeg ting bra nok? Vil jeg avsløre feil og mangler? Vil jeg framstå som dårlig i kollegers øyne?».

Ros løfter hun, i likhet med flere av de andre respondentene, frem som svært betydningsfullt. Hun mener at følelsen av å mislykkes og redsel for å prøve igjen ofte kan være basert på tilbakemeldinger som er preget av mye kritikk og lite ros. For at tilbakemeldingen skal oppleves som meningsfull i forhold til hensikten med arbeidet, påpeker hun på den andre siden at tilbakemeldingen ikke må være intetsigende. Da mener hun lærerne fort kan oppleve det som bortkastet tid. Wenger (2004) formidler at utvikling av et gjensidig engasjement kan bidra til at personer kan oppdage meningen i det å engasjere seg, lettere se hverandres ressurser og fastslå hvem som er hvem både i forhold til fag, praksis og relasjon. Det å binde arbeidet til kriterier kan også skape større trygghet i forhold til innsikt i hva som er fokus. Gjennom denne innsikten vil også ros være tilknyttet noe konkret som forsøkes ivaretatt, og dermed unngås intetsigende tilbakemeldinger.

9.1.5. Kort oppsummert

Empirien jeg fikk inn i forbindelse med det første forskningsspørsmålet viser tydelig hvilke oppfatninger informantene har som de mener kan aktivere læring i et praksisfellesskap. De løftet frem interaktivt samspill som et viktig element, og la trykk på observasjon og refleksjonssamtaler. Klare kriterier kom fram som betydningsfullt, og at det å ha en felles «*vurderingsnøkkel*» gav retning til arbeidet. Skoleleder poengterte at disse kriteriene måtte være basert på evidensbasert kunnskap. Åpenhet omkring egen praksis og vilje til å være kritisk til egen praksis kom tydelig fram i datamaterialet. Videre understrekes gode relasjoner som avgjørende i forhold til læring og utvikling i et praksisfellesskap. Det er samsvar mellom empirien fra skoleleder og lærere.

9.2. På hvilken måte kan læreres erfaringer bidra til å heve kvaliteten på skolens praksis?

Datamaterialet som ble samlet inn i forbindelse dette forskningsspørsmålet viser tydelig respondentenes syn på hva det praksisnære betyr, og hva språkliggjøring av pedagogisk skjønn kan bidra til. Jeg har også her valgt å kategorisere datamaterialet i følgende fire kategorier:

- *Erfaringsdeling*
- *Kontekstbundethet*
- *Fellesskapets ressurser*
- *Språkliggjøring av pedagogisk skjønn*

Jeg vil nå presentere en analyse av min empiri knyttet til det andre forskningsspørsmålet, og drøfte hovedfunnene ut i fra kategorien ovenfor

9.2.1. Erfaringsdeling

Empirien viser at de av respondentene som er lærere opplever kontinuerlig deling av praksiserfaringer som nødvendig for at de skal få utvikle sin praksis. De påpeker at erfaringer man gjør seg med elevene har mye større verdi dersom man får mulighet til å reflektere over disse sammen med kolleger. Videre kommer det frem at mange lærere sitter på praksiserfaringer de ikke får mulighet til å dele med andre, slik at flere kan dra nytte av dem.

«Ikke minst får vi ideer av hverandre (...) Vi setter fokus på småting i praksisen vår som lett går på autopilot, men som samtidig er viktig for at vi skal kunne utvikle oss».

Dale (2011) viser til Sandven (1954) når han belyser ressursene som kan ligge i det å utvikle det profesjonelle fellesskapet. *«Det er det rutinemessige, det mekaniske, det vanemessige, det ikke-inspirerte og søvnige som representerer den største faren for den som arbeider med barn og ungdom»* (Sandven, 1954: 215 i Dale, 2011). Respondentene mener at deling av erfaringer fra praksis vil holde det pedagogiske fokus hos lærerne ved like. Den praksisnære læringen kolleger i mellom blir trukket frem som minst like viktig som formell kunnskap man skaffer seg gjennom studiepoeng og ulike kurs. En av lærer-respondentene skriver dette:

«Lærere er generelt opptatt av at alt de gjør skal være nyttig i jobben, og dette opplever nok mange som veldig meningsfylt. Vi har alle sittet flere ganger på kurs/foredrag som ikke opplevdes som matnyttig i hverdagen, dette er det».

Det respondentene uttrykker kan sees i sammenheng med det David A. Kolb (1984) argumenterer i boken *Experiential Learning – Experience as The Source of Learning and Development*. Der hevder han at læring er erfaringsbasert, og hans læringssyn har flere likhetstrekk med Wengers (2004), og hans forståelse av læring som et sosialt fenomen. Kolb viser med sin modell for erfaringslæring hvordan læring er en sammensatt og komplisert aktivitet som skjer gjennom erfaring (fase 1), reflektert observasjon (fase 2), abstrakt

begrepsdanning (fase 3) og aktiv eksperimentering (fase 4). I arbeidet på Vika ungdomsskole er lærerne i gang med et arbeid som kan knyttes opp i mot Kolbs modell. De tar utgangspunkt i kriterier for god undervisningspraksis hvor lærer utfører en undervisningsøkt som blir observert av en kollega. Observasjonen danner grunnlaget for en refleksjonssamtale hvor det er fokus på å forbedre praksis. Videre setter de ord på den kunnskapen og den erfaringen som gir retning for videre arbeid med elevene, for så umiddelbart å prøve dette ut i en ny praksissituasjon. Lærerne jeg har intervjuet uttrykker tydelig at de har utbytte av dette arbeidet, og at det gir mening å arbeide med basis i praksiserfaringer.

«Kontinuerlig deling av praksiserfaringer er nødvendig for at lærere skal kunne utvikle seg og bli bedre lærere. Erfaringer som lærere gjør alene i et klasserom får mye større verdi når man får mulighet til å reflektere over dem sammen med andre».

Dette utsagnet kom fra en av lærer-respondentene, og indikerer klart at erfaringsdeling er viktig, og at det kan sees i sammenheng med Kolbs tankegods. Dette kan også sees i sammenheng med kategorien *interaktivt samspill*, som hører til under det første forskningsspørsmålet. Kolbs (1984) perspektiv på læring kan, slik jeg ser det, klart sees igjen i Wengers (2004) tankegods. Han ser også erfaringen som utgangspunktet, lik første fase i Kolbs modell. Hans begrep *meningsforhandling* kommer til uttrykk i fase 2, gjennom refleksjon, mens dannelse av begreper i fase 3 kan sees i sammenheng med Wengers *tingsliggjøringsproses*. Dette danner igjen grunnlaget for ny praksis.

9.2.2. Kontekstbundethet

Praksisnærhet, kontekst og at kompetanseutviklingen er skolebasert trekkes tydelig frem som viktige elementer i arbeidet med å heve kvaliteten på skolen. Dette er i tråd med Lave og Wengers (1991) fremstilling av begrepet *Situated Learning*. Teorien omkring dette begrepet bygger på at læring er situert, at den er kontekstbasert og må sees i sammenheng med den sosiale situasjonen den oppstår i. En av lærer-respondentene vektlegger dette i ett av sine svar, og skriver det på denne måten:

«Diskusjoner omkring undervisningspraksis og refleksjon omkring egen lærergjerning er fruktbart for personlig utvikling som lærer. Når diskusjonene bygger på observerte, relevante utfordringer – ofte plukket direkte fra gjeldende praksis, blir dette arbeidet etter min mening enda mer relevant og effektivt».

Empirien viser videre at lærerne i større grad føler at de bidrar til skolens kompetanseutvikling gjennom arbeidet med kollegaobservasjon. De gjør noe konkret sammen som skal føre til bedre praksis og profesjonalisering av lærerrollen, setter ord på dette og deler det videre i diskusjoner i plenum. En av lærerne uttrykker verdien som ligger i å kvalitetssikre praksis gjennom dette arbeidet, slik at elevene på skole ikke er prisgitt den læreren de får tildelt, men at lærerne jobber mot noe felles for elevene. Et av brevutsagnene understreket betydningen av å knytte arbeidet med profesjonalisering av lærerrollen til kontekst på denne måten:

«Det er sjelden vi ser hverandre i undervisningssituasjon, så dette er viktig både for å lære av andres praksis og å bli bevisst sin egen. Det har også vært fint å ha et konkret område som man fokuserer på, f. eks. oppstart av en time. På den måte vet man hva man skal observere hos hverandre, og man kan øve på å profesjonalisere nettopp dette».

Jeg vil også her trekke fram Skjervheim (1976) og hans begrep, *En treledda relasjon*, som en innramming på dette. Han forklarer at det gjennom *En treledda relasjon* vil være mulig å utvikle kommunikativ samhandling som tillater ulikhet og argumentasjon omkring et felles *sakstilhøve*, eller saksforhold. Han hevder at en slik tilnærming gjør det mulig å innta to fundamentalt ulike holdninger, men hvor man deler oppmerksomheten mot det samme saksforholdet på en konstruktiv måte. Kollegaobservasjon som tar utgangspunkt i kontekst og som med påfølgende refleksjonssamtale gir mulighet til å drøfte det observasjonen baserte seg på, vil på denne måten kunne være en mulighet til endring av praksis til det bedre.

Betydningen av det kontekstbaserte i erfaringslæring uttrykkes av en av lærerne slik:

«Det viktigste er praktiske situasjoner fra VÅR skole og VÅR hverdag som vi får mulighet til å reflektere over og sette inn i en teoretisk forståelsesramme».

9.2.3. Fellesskapets ressurser

Respondenten som er skoleleder er også overbevist om at læring i praksisfellesskapet og skolebasert kompetanseutvikling er svært betydningsfullt. Hun sier det på denne måten:

«Vi har lang tradisjon for å sende lærere på kurs i beste fall hjelper det den enkelte til å endre egen praksis, men det har ofte liten overføringsverdi. Derimot har samtaler med gode kolleger om praksis og fag, deling av opplegg og utvikling av opplegg

sammen stor nytte. Det finnes så mye kompetanse og god praksis på hjemmebane at det å dele dette tror jeg i veldig mange tilfeller gir en bedre kompetanseheving».

Det hun sier kan etter min oppfatning settes i kontakt med det Wenger (2004) forklarer om felles repertoar. Han hevder at fellesskapets ressurser er et repertoar som sier noe om hva som befinner seg som etablert kunnskap, og det som kan danne grunnlaget for videre engasjement i praksis. Dette repertoaret er gjenstand for meningsforhandling, refleksjonssamtaler og endring eller justering av praksis. Dette er som Wenger presiserer ikke bare basert på harmoni og enighet, men at kraften i det å kunne reflektere ut i fra dette repertoaret er avgjørende. En av lærerne uttrykker dette i forbindelse med tilretteleggingen av å kunne dra nytte av fellesskapets ressurser:

«Vi bruker tid i fellesmøter på å diskutere praksiserfaringer og reflektere rundt pedagogiske spørsmål, ofte i små grupper sammensatt på ulike måter hver gang. Det gjør at vi blir kjent med hverandres tanker og ideer på en helt annen måte enn tidligere».

Ulik kompetanse og forskjellig kunnskapstilfang vil således møtes i et «rom» hvor meningsutveksling og utvikling kan skje. På Vika ungdomsskole er det et mål at kriteriene som er utgangspunkt for kollegaobservasjonene skal bli en del av skolens felles repertoar, og at dette igjen skal bidra til en kollektiv profesjonalisering av lærerrollen. En av lærerrespondentene sier at det er «*svært viktig å relatere diskusjoner og samtaler til reelle situasjoner i klasserommet. Læreren vil oppleve dette som relevant i forhold til egen profesjonsutvikling*».

I St.meld.nr.32 (2007-2008) fremheves det at den enkelte lærers kompetanseutvikling vil ha betydning for lærerens undervisning, men at den samtidig skal være en ressurs for skolen. «*Organisationer lærer kun gjennom enkeltpersoner, der lærer. Individuel læring er imidlertid ingen garanti for organisationslæring, men uden den opstår der ingen organisationslæring*» (Senge, 1999:125). I arbeidet med kollegaobservasjon på Vika ungdomsskole gjelder det å finne en god balanse som ivaretar både det kollektive og det individuelle, samtidig som fellesskapets ressurser settes i spill.

9.2.4. Språkliggjøring av pedagogisk skjønn

Videre uttrykker skoleleder at det er et mål å komme dit hen at taus kunnskap gjøres tilgjengelig for alle i organisasjonen, og at den må videreføres. Hun hevder at:

«Taus kunnskap forsvinner med de som eier den den dagen de slutter. Det er viktig å sørge for at den er tilgjengelig for alle og at den overføres til nye».

En annen viktig effekt av dette er i følge henne at det kan gi en god oversikt over skolens repertoar, og at det kan øke den kollektive følelsen. Hun forteller at hun har arbeidet ved skoler hvor enkeltlærere har hatt et eksemplarisk samarbeid til egen og elevenes store nytte, mens andre ikke har hatt noen å samarbeide og dele erfaringer med. En av lærerne sier det på denne måten:

«Mange lærere med mange års erfaring har svært mye god, taus kunnskap som det er viktig at blir språkliggjort og ført videre til yngre lærere med mindre erfaring.»

Arbeidet på Vika ungdomsskole er slik sett et forsøk på å skape et sikkerhetsnett i forhold til at alle lærerne skal få mulighet til å lære å dra nytte av hverandre, gjennom kollegaobservasjoner og erfaringsdeling. Dette arbeidet er skolebasert og ment å utvikle hele skolen ved å aktivere den kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen.

Hargreaves påpeker på den annen side at man må være bevisst faren for at samarbeid også kan være konformitetsskapende, som handler om å svekke individets egen tenking og evne til å stå alene (Hargreaves, 1996). For en organisasjon som skolen er det helt nødvendig at fagpersonellet er i dialog med hverandre, og at arbeidet er satt i system slik at alle må bidra og komme med selvstendige ytinger. Det er viktig at leder bidrar slik at dette er mulig, gjennom å skape arenaer for refleksjon og deling av kunnskap. Dersom det legges til rette for dette vil lærerne antakelig i større grad søke hverandres perspektiver, gi hverandre tilbakemeldinger og reflektere sammen. Dette vil igjen øke sjansen for at den tause kunnskapen settes ord på og gjøres tilgjengelig. Praksisfellesskap vil i kraft av dette kunne frembringe viktig kunnskap inn i organisasjonen. Wenger (2004) hevder at dersom det ikke er forståelse for dette, vil målstyrte, pålagte læringsplaner bli viktigere å implementere, enn å ta i bruk den kunnskapen som hver enkelt medarbeider besitter og sette den i samspill med hverandre.

Lærerne på Vika ungdomsskole har både teoretisk og praktisk kunnskap. Den kunnskapen som er implisitt inngår i det Polanyi (1966) kaller for *The Tacit Dimension*. Denne kunnskapen er den som nærmest har blitt en del av læreren, og som ikke er satt ord på, den «tause» kunnskapen. Skoleleders ønske om å gjøre den samlede kunnskapen på skolen tilgjengelig for alle, er i tråd med det Polanyi vektlegger i forhold til at den tause kunnskapen spiller en viktig rolle både for det praktiske og det teoretiske kunnskapstilfanget. Han

presiserer at det ligger en uutnyttet ressurs i den tause kunnskapen, og at et mål må være å gi den en eksplisitt formulering. Flere av respondentenes brevutsagn støtter opp under dette, og en sier det på denne måten:

«Språkliggjøring er en del av bevisstgjøringen hos læreren i forhold til egen praksis, derfor er det viktig. Jeg mener dette er en del a det å jobbe systematisk for å oppnå egen læring. Jeg tenker umiddelbart på skriftlig språkliggjøring og slik sett kan dette nyttiggjøres på skolen på sikt og gjøre hele skolen bedre».

Både Wenger (2004) og Kolb (1984) fremsetter dette perspektivet og betydningen av det. Wenger trolig spesielt gjennom meningsforhandling og det han legger i begrepene *tingsliggjøringsprocese* og *deltagelse*, og Kolb gjennom den fasen i sin modell for erfaringslæring som ivaretar denne dimensjonen, fase 3, *Abstract Conceptualization*. Hensikten er å verbalisere og konkretisere kunnskap, erfaringer og tanker gjennom samspill og interaksjon. Fullan (2001) hevder også at språkliggjøring av kunnskap er viktig, men han problematiserer det imidlertid ved å forklare at det å sette ord på kunnskap er en komplisert oppgave.

«The process of knowledge creation is no easy task. First tacit knowledge is by definition hard to get at. Second, the process must sort out and yield quality ideas; not all tacit knowledge is useful. Third, quality ideas must be retained, shared, and used throughout the organization» (Fullan, 2001:80-81)

Empirien fra lærerne viser også samlet at språkliggjøring av den tause kunnskapen er vesentlig for at den skal kunne bli en del av skolens repertoar, og for at den skal være tilgjengelig for alle som arbeider i organisasjonen. Dette handler i stor grad om å gi ulike kompetanser og kunnskaper muligheten til å spille sammen. Respondentene fremhever betydningen av at det deltar både erfarne og nye lærere i prosessene med å språkliggjøre kunnskap.

I likhet med Både Wenger (2004), Kolb (1984) og Polanyi (1966) hevder respondentene, både lærerne og skoleleder, at språket er avgjørende for å få en felles forståelse av hverandres praksis. Schön (1983) som også er representert i studiens teoretiske rammeverk argumenterer for det respondentene uttrykker. Han vektlegger spesielt den kontekstbaserte refleksjonen. Han løfter tanken om at det er nettopp i den unike sosiale situasjonen at den tause kunnskapen kommer frem i lyset, og at den først da kan bearbeides gjennom interaktivt samspill og gjøres

tilgjengelig. Videre understreker han at den som i utgangspunktet er eier av den tause kunnskapen gjennom språkliggjøring kan benytte den mer tilsiktet og veloverveid.

Skoleleders oppgave blir her å legge til rette for arenaer hvor dette kan skje, og sette arbeidet i system slik at det involverer hele det profesjonelle fellesskapet. I følge Schön overleveres denne kunnskapen i direkte kontakt mellom erfarne yrkesutøvere. Denne påstanden vil, slik jeg ser det, utelukke at den tause kunnskapen kan overføres fra erfarne lærere til nyutdannede lærere med minimalt av erfaring. Mine funn støtter heller ikke oppunder Schöns argument, og flere av lærerne understreket nytten av å språkliggjøre kunnskap i forbindelse med nye lærere som begynner å arbeide på skolen. På denne måten mente respondentene at nye lærere lettere kan ta i bruk den kunnskapsbasen som skolen har etablert som felles repertoar, og gjøre egne erfaringer på bakgrunn av dette.

Videre hevder en av lærerne at det å utvikle et språk i forhold til å kunne møte elementer som trekkes inn i skolen og lærerens verden er viktig.

«Med alle nye ting, trenger vi å utvikle språk og utvikle eget forhold til nye erfaringer. Dette er også viktig for å kunne eie prosjekter og bli enige om samme språk».

En annen støtter opp under dette, og mener at det er viktig å være faglig på «bølgelengde» språklig slik at man kan kjenne seg igjen og oppleve mening i forhold til skolens utviklingsarbeid. I sammenheng med arbeidet med profesjonalisering av lærerrollen gjennom kollegaobservasjon, hevder den samme respondenten at «kunnskap om kollegaobservasjon må være til stede som en forutsetning». Jeg tolker det slik at dette området på sitt vis krever felles språkliggjøring og forståelse for å kunne være meningsbærende.

Mangel på språkliggjøring i forhold til de kriteriene som skal være utgangspunkt for observasjonen og refleksjonssamtalen, trekkes også frem som en mulig kime til motstand fra lærerne. Dersom det ikke er felles forståelse og enighet om hva som skal observeres, kan dette skape usikkerhet rundt innhold og forståelse.

«Observasjoner som ikke er planlagt og mangler en felles forståelse ang. kriterier for observasjonen, fører til at lærerne blir negative og at sjansen til å lykkes blir mindre».

Dette understøttes av Dewey (1916) som hevder at språket er det viktigste redskapet for å skape felles referanserammer, og at samhandling og dialog må iverksettes slik at språket kan bidra til å utvikle praksis. Det at refleksjonssamtalen blir gjennomført i umiddelbart i etterkant

av observasjonen trekkes også frem som betydningsfullt av respondentene. Dette i forhold til å kunne sette ord på det som har foregått i observasjonen på en god måte, og at dette enklere kan gjøres dersom «*det er ferskt og kan brukes direkte i nærmeste framtid*».

Det kommunikative aspektet er hele veien løftet fram som et viktig element i prosessen med å sette ord på den tause kunnskapen. Både gjennom empiri og teori. Det er imidlertid en realitet at språk representerer en form for makt. I St. meld. nr. 35 (2007–2008) *Mål og mening*, poengteres det at når språkbruk og maktbruk henger sammen, innebærer det også at språkbruk kan skapa avmakt og gi oss en følelse av språklig avmakt. I forbindelse med det kan det være interessant å stille spørsmål ved hvilke muligheter dialogen gir, og for hvem. Vil det være krav om å kunne argumentere og være verbalt sterk for å få mulighet til å delta i den intersubjektive arenaen? Vil språket kunne være begrensende i forhold til hvem som får mulighet til å definere god praksis? Den som forstår hva som blir sagt, og i tillegg har mulighet til å respondere med sine oppfatninger, har en åpenbar fordel sammenlignet med en som ikke kan det. Det å la språkliggjøringen av kunnskap skje innenfor et sikkerhetsnett hvor det som kommer opp blir drøftet og analysert, kan kanskje være en god ide. Dette handler også om å sikre at alle forstår hva som ligger begrepene som blir utviklet, og at det dannes en felles forståelse.

Gjennom språkliggjøring av kunnskap og erfaringer vil kriteriene være utgangspunktet for et kommunikativt opplevelsesfellesskap hvor det dreier seg om å dele subjektive oppfatninger i det Biesta (2009) kaller for et «likeverdig rom». På den andre siden er det viktig å være seg bevisst hvordan man legger opp skoleutvikling generelt. Kan et ensporet fokus på språkliggjøring av den efaringsbaserte kunnskapen, og skolebasert kompetanseutvikling generelt, føre til en «avakademisering» av lærernes praksis? I så fall: Vil en «avakademisering» føre til en friere tanke om pedagogikk og didaktikk? Eller vil det det faglige og forskningsbaserte i skolen svekkes? Uansett vil det være viktig at både lærere og skoleleder har en faglighet i utviklingsambisjonene. Slik de arbeider med profesjonalisering av lærerrollen på Vika ungdomsskole, hvor de betrakter erfaring opp i mot evidensbasert kunnskap, vil det akademiske og det erfaringsbaserte være komplementære elementer.

9.2.5. Kort oppsummert

Datamaterialet jeg fikk inn i sammenheng med det andre forskningsspørsmålet er tydelig på at erfaringsdeling er betydningsfullt i utvikling av egen praksis. Det praksisnære løftes fram, og kontekstbundethet kommer klart fram som utslagsgivende. Det å aktivere fellesskapets

ressurser i skoleutvikling understrekes, og betydningen av det skolebaserte synliggjøres av respondentene som meningsfullt. I arbeidet med å profesjonalisere seg i lærerrollen fremheves *særlig* språkliggjøring av den tause kunnskapen som et avgjørende element.

9.3. På hvilken måte kan skoleleder legge til rette og åpne for en tydeligere ansvarliggjøring av lærerne, slik at det skaper mening og læring?

Datamaterialet fra dette forskningsspørsmålet gir tydelige indikasjoner på hva som gir mening i kompetanseutviklingsarbeid. Informantene har klare formeninger om ledelsens rolle, og hva en tydeligere ansvarliggjøring av lærerne kan bidra til. Jeg har valgt å kategorisere funnene i følgende fire kategorier:

- *Samordning av lederoppgaver basert på kompetanse*
- *Felles utgangspunkt*
- *Tilrettelegging*
- *Medledelse gir mening*

I det følgende analyserer og drøfter jeg mine hovedfunn knyttet til det tredje og siste forskningsspørsmålet ut i fra kategoriene ovenfor.

9.3.1. Samordning av lederoppgaver basert på kompetanse

På mange skoler er observasjon og vurdering av læreres praksis en oppgave som utføres av den formelle ledelsen på skolen. På Vika ungdomsskole er imidlertid lærerne gitt dette ansvaret. De av respondentene som representerer lærerne hevder at dette er en godt grep for profesjonalisering av lærerrollen. De mener at de da lettere kan fokusere på ting de opplever som betydningsfulle for egen praksis. Respondentene påpeker at det er lærerne som kjenner praksissituasjonen best, og at det er mindre avstand mellom to lærere, enn mellom leder og lærer. Rollene blir slik sett mer *«likestilte»*.

«Jeg tenker at det definitivt IKKE skal være bare ledelsen som observerer. Ledelsen må gjerne være aktør i arbeidet, men jeg tror det er viktig for utbyttet av observasjonen at det er likeverdige lærere som observerer hverandre».

Dette er et eksempel på utsagn som presiserte at ledelsen kanskje ikke har like mye å bidra med i denne situasjonen, da de ikke i like stor grad har same nærhet til praksisfeltet. Det

hevdes at lærerne mest sannsynlig kjenner de aktuelle elevene best, og har bedre innsikt i lærestoffet og de ulike metodene som benyttes. Dette opplever de kan gi et større utbytte av observasjonen, enn hvis en lederkollega uten de samme forutsetninger er med.

Et distribuert ledelsesperspektiv innebærer å se på ledelse som samhandling og aktivitet. Gjennom dette perspektivet er fokus på ledelse flyttet fra ledelse til ledelsespraksis konstituert i kontekstbasert interaksjon mellom mennesker med formelle og uformelle lederposisjoner. Halvorsen i Postholm (2012) hevder at man ikke kan stille spørsmålet om distribuert ledelse fører til bedre læring for elevene, men at det må vurderes gjennom et analytisk perspektiv. Dette går da ut på å undersøke hvordan ledelse er distribuert. Et profesjonskollegium vil alltid ha flere valgmuligheter og ulik kompetanse. Nøkkelen i det å distribuere ledelse blir således, etter min oppfatning, å finne strukturer som tilstreber å optimalisere forhold omkring samordning av den enkeltes innsats og kvaliteter. På Vika ungdomsskole har, slik jeg ser det, skoleleder siktet seg inn på en ledelsespraksis hvor målet er å ansvarliggjøre alle i skolens profesjonelle fellesskap.

Arbeidet med profesjonalisering av lærerrollen gjennom kollegaobservasjon er distribuert og organisert slik at lærerne selv er de som tar ansvar for observasjon av praksis, og interaktiv refleksjon i etterkant av observasjon. Forarbeidet for observasjonsarbeidet har vært å bestemme hvilke kriterier observasjonene skal ta utgangspunkt i. Dette har lærerne gjort sammen med ledelsen på skolen. De drøftet spørsmål som: Hvilke problemområder ønsker vi å jobbe med? Hva vil vi bli bedre på? Videre lokaliserte leder den kunnskapen det var behov for i dette arbeidet, og hvor den fantes i organisasjonen. Hvem kan bidra som nøkkelpersoner, og hvem skal ha ansvar for hva? Slik ble det på undersøkelsesskolen opprettet et praksisfellesskap i organisasjonen, som hadde en felles hensikt i å profesjonalisere lærerrollen. En av lærerne reflekterer over ansvarsfordelingen slik:

«Jeg synes det er viktig at ledelsen er ute blant oss og observerer, men det kan være små og uformelle besøk i klasserommet. Viktig at ledelsen ser de ansatte. Samtidig utvikler vi oss på en egen måte når vi observerer hverandre, vi er på samme nivå og kan fokusere på ting vi opplever som betydningsfulle ved praksisen vår».

Lærerne er gjennom kollegaobservasjon helt konkret med på å utvikle organisasjonen gjennom skolebasert kompetanseutvikling. De fikk frihet til å definere roller, og er selvgående i observasjonsarbeidet. Denne måten å gjøre det på er i tråd med delegert ledelsespraksis, og gir lærerne autonomi og ledelsesansvar. Dette krever like fullt at skoleledelsen gir støtte og

veiledning i arbeidet, og sørger for tilrettelegging av ulike rammefaktorer. Dette er også sammenfallende med det Katzenback og Smith i Bolman og Deal (2009), fastslår i forbindelse med gjensidig ansvarlighet. De hevder på den ene siden at hver enkeltes ansvar må være klart formulert for å oppnå god samkjørt innsats, mens de på den andre siden påpeker betydningen av kollektivt ansvar for en felles målsetting.

Lillejord (2003) påpeker at «*Skolelederen er den som kan ivareta et helhetsperspektiv når styringsdokumentene blir gjort til gjenstand for pedagogiske diskusjoner om skolens foranderlige oppdrag*» (Lillejord, 2003: 78). Hensikten har på undersøkelsesskolen vært å få til et utviklende samarbeid mellom lærere og ledelsen. Dette er i tråd med Spillane (2006) som framsetter at et sentralt poeng innenfor distribuert ledelsespraksis er at den er løsrevet fra formell posisjon. Ledelse handler ut i fra dette om de ledelseshandlinger som kollegiet sammen utfører. Dette kan også klart settes i kontakt med Wengers (2004) tanker om begrepet praksisfellesskap. Han påpeker at den kollektive utviklingen først skjer når noen forenes i et felles engasjement, og når kollegiet forenes omkring det praktiske arbeidet gjennom samspill og interaksjon.

Praksisfellesskapene på undersøkelsesskolen ivaretar slik sett en ledelsesoppgave gjennom å veilede hverandre i arbeidet med elevene. De har på denne måten fått ansvaret for utvikling av egen og andres praksis, samt lage gode strukturer for hvordan dette skal foregå. Møller (2006) hevder imidlertid i boken *Ledelse i anerkjente skoler*, at det er knyttet problemer til begrepet distribuert ledelse. «Det kan bli uklart hva som er ledelse – til forskjell fra andre aktiviteter i organisasjonen» (Møller i Møller og Fuglestad, 2006: 30). Fordelen på sin side kan være at man i større grad ser på ledelse som en aktivitet snarere enn kun det formelle en leder gjør og tenker, og at det heller rettes fokus mot mennesker og verktøy «*tools*» som tas i bruk i samhandlingen, når de ulike ledelsesoppgavene skal løses

9.3.2. Felles utgangspunkt

Lærerne uttrykker at det kan gi en større trygghet for de som blir observert, dersom det ikke er ledelsen som observerer. De mener at en kollega i mange tilfeller vil være en nærmere relasjon. «*Å få en leder inn i klasserommet KAN medføre at lærerne oppfatter lederen som en dommer og blir mindre positiv til observasjonen*». Videre hevdes det at refleksjonssamtalen i etterkant bør foregå mellom «*likeverdige*» arbeidstakere for mer åpen samtale og større utbytte for den enkelte. En av respondentene uttrykker det på denne måten:

«Det er helt klart en fordel at vi som jobber i klasserommene får dette «rommet» til å utvikle oss i vår egen profesjon. Ledelsen har ofte få undervisningstimer og et dårligere / fattigere utgangspunkt å jobbe ut ifra».

Spillane (2006) forklarer at det distribuerte perspektivet tar utgangspunkt i situasjonen og vektlegger konteksten som et viktig element i forståelsen av ledelse. Videre sier han at interaksjonen skjer på bakgrunn av ulike måter å håndtere situasjoner på, den praksisen som har funnet sted. Han bruker begrepet «tools» for å beskrive den kunnskapen man benytter i en gitt situasjon. Handlinger er på denne måten basert på kunnskap, som igjen kan være verktøy eller «tools» i videre arbeid i praksis, og som også kan deles kolleger i mellom. Dette bygger opp under det lærerne på Vika ungdomsskole uttrykker. De mener de har størst utbytte av å utføre observasjonsarbeidet med en kollega de kan utveksle erfaringer og verktøy med, og som oppleves som «likeverdige». Dette er et argument for at lærerne selv er bedre rustet til denne oppgaven enn ledelsen ved skolen. Ved å benytte kriterier, som igjen er basert på evidensbasert kunnskap, vil utviklingsarbeidet på Vika ungdomsskole være innenfor et «sikkerhetsnett» kvalitetsmessig. Empirien fra lærerne viser imidlertid at de mener en ulempe med overføring av ansvaret til lærerne, i arbeidet med kollegaobservasjon, kan skape en større avstand mellom lærerne og ledelsen, og at ledelsen får mindre innsikt i lærernes praksis.

Respondenten som er skoleleder viser gjennom sine svar at hun har forståelse for at lærerne foretrekker hverandre fremfor ledelsen i dette arbeidet, og at de antakelig føler seg nærmere hverandres hverdag. Hun sier videre at mange av lærerne ønsker å bli observert eller observere lærere med samme fagbakgrunn for å få størst mulig utbytte av observasjonen. Hun tror også noen av lærerne kan være skeptiske til ledelsens hensikt med observasjonen.

«Når ledelsen skal observere vil det ofte ligge to hensikter bak; å bidra til profesjonell utvikling, rose og gi gode råd, men samtidig vil ledere også være opptatt av å avdekke uholdbar praksis».

Videre påpeker hun at både henne som rektor og hennes inspektører ikke er profesjonelle i sin ledelsespraksis før de kjenner lærernes praksis, kan veilede der det trengs og tørre å være tøffe når det trengs. På den andre siden trekker hun frem betydningen av at den praksisnærheten lærerne opplever og oppnår ved å observere hverandre, kan være unik og svært effektiv dersom lærerne er gode på det. Dette mener hun kan være en stor fordel og ha bedre effekt enn hvis ledelsen utelukkende utførte denne oppgaven.

Det respondenten uttrykker samlet i dette avsnittet, kan sees i sammenheng med det Grønn (2003) hevder om gjensidighet mellom aktørene som en viktig faktor i fordeling og deling av ansvarsområder. Han trekker frem to overordnede elementer som beskriver denne samhandlingen. Han understreker betydningen at medarbeiderne har *komplementære* eller *overlappende ansvarsområder*. I det overlappende aspektet ligger det at medarbeiderne kan dele et ansvar, og at ledelse på denne måten blir summen av de som medvirker. De komplementære ansvarsområder representerer at medarbeiderne bidrar med ulike kompetanser og ulik kunnskap, og på denne måten utfyller hverandre i forhold til en ledelsesoppgave. På bakgrunn av det skoleleder uttrykker, vil oppgaven med observasjon av praksis være basert på et overlappende ansvarsområde i den forstand at lærere deler dette ansvaret seg i mellom, og at leder bidrar med tilrettelegging. Videre vil det komplementære aspektet være representert gjennom samhandlingen lærerne i mellom, og mellom ledelsen og lærerne. Her vil ledelsen supplere med veiledningskompetanse som kan hjelpe lærerne å utvikle profesjonell praksis.

9.3.3. Tilrettelegging

Lærerne fremhever at ledelsen kan legge til rette for arbeidet med kollegaobservasjon og refleksjonssamtaler ved å vise at de tar det på alvor. Tilstrekkelig med tid fremheves som en svært viktig faktor. Videre påpekes det at ledelsen bør ha en aktiv rolle i arbeidet, da gjerne gjennom å observere refleksjonssamtalene. Dette hevdes gjennom empirien fra lærerne å kunne gi ledelsen et unikt innblikk i skolen og lærernes praksis.

«Det er viktig at ledelsen har en aktiv rolle i arbeidet med kollegaobservasjon. For det første er det viktig at de ser viktigheten, prioriterer og setter av tid til arbeidet. Jeg tenker også at de kan ufarliggjøre egen rolle ved å være aktør og tilstede under refleksjonssamtalene».

Videre kommer det frem at ledelsen må bidra med å sette arbeidet med kollegaobservasjon i system, og sette av nok ressurser slik at satsingen får det fokuset og det løftet som skal til for å oppnå positiv effekt. Det at ledelsen viser interesse og utvikler et eierforhold til arbeidet uttrykkes som vesentlig fra lærernes side. Blant annet gjennom disse to utsagnene kom dette frem gjennom empirien:

«Målet må være å utvikle en bedre profesjonell skole, det får man ikke til hvis dette bare blir halvhjertet».

«Ledelsen må få eierforhold til f.eks. ved å delta i observasjon og samtale. Slik vil de også øke sin bevissthet rundt lærernes situasjon».

Gjennom empirien fra skoleleder kom det frem spesielt tre elementer som ble fremhevet som betydningsfullt at ledelsen bidrar med, i forhold til å legge til rette for arbeidet med kollegaobservasjon. *«Tid, struktur, forventninger»*. Hun gav også uttrykk for at det å ivareta og aktivere ressursene i personalet er av vesentlig karakter i skoleutvikling. Dette viser et godt samsvar med det lærerne har løftet frem som viktige og avgjørende elementer. Lærerne må hele tiden føle seg som en del av virksomheten, og ikke minst som betydningsfulle i arbeidet med å utvikle den. Fullan (2001) viser til Elmore (2000) som definerer hva han primært legger i det å være en god leder. Dette er i tråd med de tre elementene skoleleder på Vika ungdomsskole også løfter frem som betydningsfulle i utviklingsarbeidet.

«The job of administrative leaders is primarily about enhancing the skills and knowledge of people in the organization, creating a common culture of expectations around the use of those skills and knowledge, holding the various pieces of the organization together in a productive relationship with each other, and holding individuals accountable for their contributions to the collective result» (Elmore, 2000: 15 i Fullan, 2001)

Ledelsen må hele tiden være i dialog med medarbeiderne om områder som trenger et løft, og som kan utvikles. I dette arbeidet er det viktig å drøfte spørsmål som: Hvor, blant medarbeiderne, finnes den kompetansen skolen trenger for å løse denne oppgaven, eller besørge dette ansvarsområdet? Hva er hensikten med dette utviklingsarbeidet, og er det i tråd med den visjonen vi har for skolen? Hvem ønsker å ha en nøkkelrolle i forbindelse med dette prosjektet? Dette må skje i en blanding av formelle og uformelle strukturer. Ikke for stramt slik at autonomi, engasjement og initiativ kveles, men heller ikke så løst at leder mister den overordnede kontrollen på at utviklingen skjer i den retning den skal. Skoleleder på Vika presiserer følgende:

«Jeg tenker om meg selv som rektor og mine inspektører at vi ikke er profesjonelle ledere før vi kjenner lærernes praksis, kan veilede der det trengs og være tøffe når det trengs (...)En stor fordel med å overlate observasjon til lærerne er at den form for observasjon er mer praksisnært og kan ha større effekt dersom lærerne blir gode til det».

Gjensidig engasjement i et praksisfellesskap løftes fra av Wenger (2004) som limet mellom praksis og fellesskap. Denne gjensidigheten er ment å ivareta forskjelligheten som beriker fellesskapet, aktørenes ulike kompetanser, kunnskaper og bidrag. Denne pluraliteten er verdifull og betydningsfull for å kunne utvikle virksomheten både i forhold til nåværende og fremtidig praksis. Den er også viktig for at medlemmene skal oppleve å arbeide sammen mot et felles mål. I boken *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*, støtter Roald (2012) oppunder at det vesentlige er å sikre at utviklingsarbeidet er målretta, og at det legges opp slik at hver enkelt lærer blir ansvarliggjort. Han hevder at skolen, på generell basis, kan sies å ha en tendens til ikke å gjøre den pedagogiske diskursen forpliktende for den enkelte lærer. «*Diskusjonane blir haldne i ei overordna, generell, seminarliknande form som i liten grad gir reel etterprøving (...)*» (Roald, 2012: 201). Mitt inntrykk gjennom min studie på Vika ungdomsskole er at de gjør det motsatte i sitt utviklingsarbeid. De har lagt til rette for å gjennomføre en systematisk kvalitetsvurdering med den hensikt å forbedre praksis, og gjennom dette profesjonalisere lærerrollen. Observasjonene bygger på kriterier for hva som skal vurderes. Disse kriteriene er basert på evidensbasert kunnskap om hva som er god undervisningspraksis. Ut i fra dette benytter lærerne seg av sitt faglige skjønn, sin forskjellighet, sine erfaringer og vurderinger i forbindelse med observasjonen. Et viktig element i dette arbeidet er å være kritisk til egen praksis, og at det som læres eller utvikles underveis settes ord på, og benyttes umiddelbart i ny praksis.

9.3.4. Medledelse gir mening

Empirien fra lærerne viser videre at de opplever det som fundamentalt at lærerne gis ansvar i skolens utviklingsarbeid. Slik kom det til syne i empirien:

«Det er vi lærerne som eier problemet, det er vi som ser best hva som må gjøres for å bli bedre som individuelle lærere og få en mer profesjonell skole».

Det kommer også tydelig frem at hele kollegiet må få mulighet til å utvikle et eierforhold til utviklingsplanen og utviklingsarbeidet de driver med, videre at det legges opp til prosesser som er preget av medvirkning. Respondentenes utsagn uttrykker også tydelig at dersom lærerne skal oppleve utviklingsarbeidet som meningsfylt, er det viktig at han/henne ser «*egen gevinst*» av arbeidet. En av lærerne sier det på denne måten:

«Jeg tenker det er utrolig viktig at vi lærere får ansvar for å utvikle og samarbeide om hva slags skole og skolehverdag vi ønsker oss. Vi trenger støtte og hjelp til å få dette til fra en fleksibel og samarbeidsvillig ledelse».

Til forskjell fra mange andre yrker som ikke er gitt de samme mulighetene til innflytelse og medvirkning, har lærerne mulighet til å påvirke sin arbeidshverdag. Dette skjer naturligvis innenfor visse rammer, men muligheten til å utforme yrkesutførelsen er relativt stor. Dette kan også, etter min oppfatning, sees i sammenheng med Wenger (2004) og det han sier om *gjensidig engasjement*. Lærere har ganske så lik bakgrunn i kraft av sin utdanning. Med bakgrunn i dette vil de kunne ha innvirkning på egen arbeidssituasjon. Skrøvset og Stjernstrøm hevder i Møller og Fuglestad (2006) at lærerne i kraft av sin felles bakgrunn vil kunne utvikle et *gjensidig engasjement*, som kan ha betydning for både praksis og tilhørighet. Samtidig er de forskjellige individer med ulik kompetanse og ulike erfaringer, og dersom denne komplementariteten utnyttes, kan det være med på å bidra til både medlemmene i praksisfellesskapet og skolens utvikling. Det er denne «ressursbanken» av ulike styrker skoleleder må gripe fatt i dersom en distribuert ledelsespraksis skal være aktiv. Det er hos skolelederen den formelle makten er plassert og det er, slik jeg ser det, fra denne posisjonen makten eventuelt bør deles / fordeles.

Ut i fra empirien ovenfor gir lærerne tydelig uttrykk for at de innehar den beste kompetansen i sammenheng med det som skjer i praksisfeltet. De ønsker på bakgrunn av dette å medvirke og få ansvar og utvikle seg i samhandling med sine lærerkolleger, i arbeidet med observasjon og refleksjon i forbindelse med sin yrkesutøvelse. Det som for respondentene gir mening i lys av dette er at de får medansvar, at de kan samhandle med andre lærerkolleger, og at arbeidet er praksisnært og erfaringsbasert. Et annet moment som fikk min oppmerksomhet i datamaterialet fra lærerne, var argumentet om at lærerne gjennom sitt kjennskap til elevgruppene, kan bidra til en utviklings om er i takt med tiden. Slik ble det formulert i datamaterialet:

«Det er viktig at skolen tar i bruk den gode kunnskapen til erfarne lærere, samtidig som de kan ta i bruk dagens teknologi, og tilpasse seg dagens elever og dagens samfunn».

Fullan (2001) fremhever begrepet «*quality leadership*» i forbindelse med skoleutvikling og endringsarbeid. Han hevder at en skoleleders viktigste oppgave er å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap for å aktivere og utnytte det potensialet og den kapasiteten

som ligger i organisasjonen. Spillane (2006) påpeker på sin side at et distribuert ledelsesperspektiv ikke på noen måte fratrar den formelle lederen verken handlingsrom eller lederansvar, og at det til syvende og sist er leder som er ansvarlig for en bærekraftig skoleutvikling. Han hevder at personer i formelle lederposisjoner har innflytelse på sine kollegers yrkesutøvelse i kraft av den status og tilgang på makt som følger med posisjonen. For en leder er det slik sett en viktig lederoppgave å aktivere og overføre ansvar til medarbeidere som i kraft av sin personlighet, profesjonalitet og faglige status kan bidra som «medledere». Disse personene vil kunne påvirke og fremme skolens mål uavhengig av om de sitter i formelle lederposisjoner eller ikke.

Skoleleder understreket at det ikke ville skjedd en utvikling dersom lærerne ikke var med. Hun fremhevet betydningen av lærernes ulike kompetanser og praksiserfaringer som en berikelse i utviklingsarbeidet. Hun påpeker at lærerne må engasjeres og gis ansvar, for å la seg motivere og inspirere. Dette kan også sees i sammenheng med Spillane (2006) som understreker betydningen av hvordan det erfarne påvirker hvordan interaksjonen omkring praksis skjer. Lærerne arbeider i sitt observasjonsarbeid ut i fra kriterier for god undervisningspraksis opp i mot allerede etablerte måter å behandle situasjoner på. Dette oppleves, i følge de av respondentene som er lærere, som meningsfullt og lærerikt. Forskjellige verktøy (tools), erfaringer og ulike måter å organisere på danner grunnlag for samhandling og kommunikasjon, og opplevelsen av at det praksisnære er «*matnyttig*» kommer tydelig frem av lærerne. Det verdigrunnet skoleleder baserer sin ledelsespraksis på, vil prege profesjonsfellesskapet i skolen. Dersom leder bygger ledelsespraksisen på lærings – og utviklingsprosesser som man ønsker skal representere utviklingsarbeid på skolen, vil også dette arbeidet farges av det. Ledelsespraksisen vil da speile det som er ønskelig å legge til rette for i lærerkollegiet. Et distribuert ledelsesperspektiv vil i følge Gronn (2003) kunne bidra til å plassere rett person på rett plass, noe som er spesielt viktig når endringer skal gjennomføres og implementeres. Samarbeid og kollegialitet vil på mange måter være kjernen i en distribuert ledelsespraksis, og at ledelse i kraft av personlighet er uavhengig av formell posisjon. Skoleleder på Vika ungdomsskole poengterer følgende i sitt brev:

«Det skjer ingen utvikling på skolen dersom lærerne ikke er med. Og for å engasjere lærerne må de motiveres, inspireres og gis ansvar. Å lede utvikling blir dermed en balansekunst mellom å pushe og lytte og ta med på råd. Det kan være strategisk lurt å gi klare beskjeder om hvor vi skal for så å invitere lærerne med i hvordan vi kommer dit».

Gjennom sin måte å håndtere og organisere arbeidet med profesjonalisering av lærerrollen, har skoleleder på Vika ungdomsskole invitert lærerne inn som «medledere» av prosjektet. Samhandling om hvordan arbeidet skal utføres, hvordan prosessene skal drives, hvem som skal ha ansvar for hva og hvordan de ulike kompetansene kan spille sammen, vil således være et delt lederskap basert på distribuert ledelsespraksis. Hun har lagt til rette for interaktivt refleksjonsarbeid basert på observasjon, og hun lar lærerne komme til med sin kompetanse og sine praksiserfaringer. Hun har også kvalitetssikret arbeidet ved å sørge for at observasjonsarbeidet tar utgangspunkt i evidensbasert kunnskap om god undervisningspraksis. Gjennom å distribuere ledelsespraksis på denne måten ønsker hun å fremme ansvarliggjøring av alle i profesjonsfellesskapet. Dette utsagnet vitner i tillegg om at hun har klare formeninger om hvilke endringer som skal implementeres i skolen, og et nyansert bilde på hvordan endring og utvikling skjer:

«Det meste jeg har lest om utviklingsledelse sier at utvikling bør gro opp nedenfra og ikke være styrt ovenfra. Jeg er ikke så sikker på om det er riktig, nødvendig og tilstrekkelig utvikling til rett tid. Mye av siste års utvikling har kommet utenfra og ville ikke ha skjedd uten det».

Dette støttes også av Roald (2012) som uttrykker det på denne måten: «*Sjølv om eit bottom-up-perspektiv gir godt grunnlag for ein produktiv dynamikk i lokalt kvalitetsarbeid, syntes ikkje top-down-tilnærmingar frå statleg hald å vere verdilause*» (Roald, 2012: 216). En svakhet ved Spillane (2006) og Gronns (2003) fremlegging av begrepet distribuert ledelsespraksis kan, slik jeg oppfatter det, være at ingen av dem har tillagt vekt på at ledelsen i skolen også er konstituert av forhold som ligger utenfor den enkelte skolen. De understreker imidlertid begge at det er de situerte interaksjonene på skolen som bør være de primære analyseenheter i forhold til hvordan ledelse distribueres. Gjennom dette kan muligens det systemiske perspektivet ikke være fullstendig ivaretatt i Spillane og Gronns betraktninger. Halvorsen i Postholm (2012) uttrykker at på sin side at dersom vi forstår ledelse som påvirkning av andre slik at de kan fremme skolens kjernevirksomhet med sine handlinger, er alle potensielle ledere. Han hevder at dette gir alle som arbeider i skolen et ansvar som det ikke går an å fraskrive seg. Videre sier han at et slikt perspektiv på ledelse reduserer avhengigheten av enkeltpersoner, og har i kraft av det et potensial til å forløse og utnytte lærerkollegiets kollektive kompetanse. Han påpeker at distribuert ledelsespraksis gjennom dette kan være mye mer hensiktsmessig enn «tydelig ledelse» utført av enkeltpersoner, som vi kan finne henvisninger til i ulike styringsdokumenter av nyere dato.

9.3.5. Kort oppsummert

Funnene i forbindelse med det tredje og siste forskningsspørsmålet gir tydelige indikasjoner på at god ledelse ikke nødvendigvis handler om formelle posisjoner, men like fullt om å basere ledelse av ulike oppgaver på kompetanse. Det å ha et felles utgangspunkt eller et felles ståsted trekkes også fram som betydningsfullt i arbeidet med kollegaobservasjon. En ledelse som legger til rette og viser at de tar kompetanseutviklingen på alvor påpekes som avgjørende fra alle informantene. *Medledelse* er et begrep som kom frem i empirien og som vektlegges som særdeles betydningsfullt i forhold til å skape *mening* for hver enkelt. Det å få tildelt ansvar og bli gitt tillitt i arbeidet med å utvikle skolen bidrar i følge informantene til at arbeidet oppleves som motiverende, nyttig og meningsfullt.

10. AVSLUTTENDE BETRAKNINGER

I dette siste kapittelet gir jeg en kortfattet oversikt over funnene samlet. Videre ser jeg disse opp i mot elementer knyttet til tidligere forskning som jeg har vist til i kapittel 5 i denne oppgaven. Jeg vil så gi en framstilling av det jeg mener er overordnede hovedfunn i forbindelse med studiens problemstilling. Avslutningsvis har jeg kort skissert en mulig forskningside for videre arbeid.

10.1. Kortfattet oversikt over funnene samlet

Jeg vil nå peke på noen hovedfunn i forbindelse med studiens problemstilling. Hensikten med studien har som kjent vært å undersøke følgende:

«Hva fremholder skoleleder og lærere i en skole som kjennetegn når skolebasert kompetanseutvikling oppleves som meningsfylt?»

For det første viser funnene mine at det er påfallende stort samsvar mellom lærerne og skoleledelsen om at utvikling av praksis gjennom å reflektere over praksis gir mening, og er svært verdifullt og lærerikt. Læring i kontekst og språkliggjøring av erfaringer og kunnskap ble løftet frem som meningsbærere i skolebasert kompetanseutvikling.

For det andre er utvalget i sin helhet klare på at det å arbeide ut i fra et sett kriterier er avgjørende for å kunne holde fokus, og få noe ut av observasjonene og refleksjonssamtalene. Skoleleder var klar i tillegg på at disse kriteriene måtte representerer et forskningsbasert grunnlag i arbeidet.

For det tredje ble relasjon til den du arbeider i par med presisert som betydningsfullt for respondentene, både i forhold til tillitt, faglig respekt og relativt lik fagbakgrunn. Det ble også understreket av alle respondentene at hver og en lærer måtte være villig til å være kritisk til egen praksis, og at det å jobbe mot en åpenhet på dette området er avgjørende for å lykkes. Det kom også fram at observatør ikke måtte se seg selv som en «dommer» som skulle avgjøre om undervisningen til sin kollega var god eller dårlig, og at rollene og kriteriene burde bli definert på forhånd. Her ble det også presisert at skoleledelsen ikke nødvendigvis egnert seg best til denne oppgaven, men at lærerne er mer likestilte og at avstanden mellom rollene er mindre. Det ble hevdet at lærerne trolig seg i mellom satt på mest nyttig og meningsfull kunnskap og erfaring fra praksisfeltet. Trygghet ble også satt frem som et viktig moment i sammenheng med dette, og at ledelsen i større grad enn en lærerkollega kunne bidra til utrygghet og følelsen av å bli bedømt.

For det fjerde fremhever skoleleder det å gi lærerne tilstrekkelig med tid som en viktig faktor for å kunne lykkes. Det å legge til rette for struktur og være tydelig på forventninger mente hun også hadde stor betydning. Dette med nok tid ble også uttrykt av samtlige lærerrespondenter, samt at de fremhevet betydningen av at ledelsen overførte ansvar, og var samarbeidsvillige og fleksible.

For det femte mente lærerne at det å bli ansvarliggjort i forhold til ledelsesoppgaver knyttet til skoleutvikling gav dem motivasjon. De mente dette var helt nødvendig for å kunne utvikle et meningsfylt eierforhold til endringsarbeidet, og for å kunne få mulighet til å medvirke i forhold til hvilken skole de ønsket å skape. Skoleleder var enig i at det å distribuere ledelsespraksis på denne måten var fordelaktig, men følte allikevel behov for å ha en overordnet kontroll over kvaliteten på arbeidet som ble utført av lærerne. Lærerne mente imidlertid at ledelsen kunne miste innsikten i lærernes praksis og bli for distansert i forhold til «det virkelige livet i skolen», dersom de fraskrev seg for mye ansvar, og ikke deltok tilstrekkelig. En balanse i forhold til overføring av ansvar til lærerne og ledelsens deltagelse ble fastslått som viktig av flere av respondentene.

10.2. Mine funn sett opp i mot tidligere forskning som vist til

Disse funnene kan settes i direkte kontakt med Desimones (2009) kjennetegn på læreres læring. Kjennetegnet *innholdsfokus* representeres i funnene gjennom opplevd betydning av møtet mellom det erfaringsbaserte og den evidensbaserte kunnskapen, i forhold til det som er hensikten med kompetanseutviklingen. *Aktiv læring* er representert gjennom respondentenes

erfaring med kollegaobservasjon og interaktivt refleksjonsarbeid som meningsbærende. I forbindelse med kjennetegnet *sammenheng* er språkliggjøring av implisitt kunnskap løftet frem som verdifullt av respondentene, da dette representerer førkunnskap som kan knyttes til innholdet i læringen, i dette tilfellet kriteriesettet. *Varighet* uttrykkes av samtlige respondenter gjennom behovet for nok tid, mens *samarbeid* handler om at kollegiet kan oppleve mening gjennom å lære av hverandre. Ledelsen rolle oppleves også som betydningsfull av lærerne. Generelt i forhold til tilrettelegging av struktur og tid, og spesielt i forhold til at de gis anledningen for «medledelse», ansvarliggjøring og at lærerne opplever å få tillitt til å ha ansvar for sentrale oppgaver i skolebasert kompetanseutvikling gjennom distribuert ledelsespraksis.

10.3. Overordnede hovedfunn

Funnene mine viser overordnet at skolen kan arbeide for å være en lærende organisasjon uten at den nødvendigvis må skaffe seg mer kunnskap. De uttrykker tydelig at den kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen kan settes i system og benyttes, og at dette er det som gir størst mening i kompetanseutviklingsarbeid og profesjonalisering av lærerrollen. Roald (2012) beskriver forholdet mellom kvalifikasjon og profesjon på denne måten:

"Kvalifikasjonsomgrepet er primært knytt til formaliserte utdanningskrav for å komme inn i eit yrke, medan profesjonsomgrepet er knytt til yrkesgrupper der fagleg samarbeid og vidare kunnskapsutvikling finn stad gjennom heile yrkesløpet» (Roald, 2012:18).

Videre skriver han at skoleledere og lærergrupper som forstår forholdet mellom disse begrepene ligger nærmest en forståelse av begrepet *profesjonsutvikling*. Det at kompetanseutviklingen er direkte knyttet til lærernes praksis gir ifølge mine funn *mening*. Respondentene beskrev at dersom vi skiller lærerens formelle utdanning, metodiske kompetanse og organisering av undervisning fra refleksjon, vil trolig undervisningspraksisen fort gli inn i et mønster av vaner og rutiner. Ved hjelp av refleksjon over egen og andres praksis, vil dette settet av kunnskap og kompetanse ut i fra mine funn bli gjort til gjenstand for deling, forandring, forhandling, utvikling og profesjonalisering. Dette skal igjen gi grunnlag for en bedre skole i form av styrket opplæring for elevene. En lærende organisasjon etterspør reflekterte praktikere. Viktige forutsetninger for en lærende organisasjon, er at det utvikles en positiv kultur for læring og eksperimentering, kollegialt samarbeid og utstrakt utveksling av ideer (Lillejord, 2003). Lærere står i en reprofleksjon i dette arbeidet. Når valg skal tas og

endringer gjøres, må både fortid og nåtid bringes inn i overveielser som påvirker fremtidig praksis. Nåtidig praksis og taus kunnskap må språkliggjøres før den kan videreutvikles og deles. Lærerne på Vika ungdomsskole presiserer også dette klart og tydelig.

10.4. Videre forskningsidè

Dersom jeg skulle tenke hva som kunne ha vært interessant å se på i videre forskning, ville det trolig gått i retning av en form for interaksjonsforskning som inkluderte elevene. Det kunne ha vært spennende å undersøke om læreres fortellinger om situasjoner hvor de opplever god undervisningspraksis samsvarer med elevenes fortellinger om det samme. Det interessante er i bunn og grunn uløselig knyttet til hensikten med Vika ungdomsskoles skolebaserte kompetanseutviklingsprosjekt, som er elevenes læring. Opplever elevene et utbytte av at lærerne erfarer å endre praksis, eller er dette noe som ikke eksplisitt kommer til uttrykk? Denne studien har fokusert på hva som gir lærere og ledelse i en skole mening og læring i forbindelse med skolebasert kompetanseutvikling, samt hvordan leder kan legge opp til at det skjer.

I videre arbeid kunne jeg ha studert i hvilken grad elevene er aktiv part, og hvordan elevene samhandler seg i mellom og med lærer. Hvilken interaksjon finnes i klasserommet? Er atferden læringsorientert? Er det indikatorer på at elevene er passive, eller på at de er engasjerte og konsentrerte i forhold til hvordan læreren legger opp sin undervisning? Opplever elevene at de lærer mer? Dette er eksempler på spørsmål som kunne gitt et bilde på i hvilket format et slikt skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt helt konkret kommer elevenes læring til gode. Lillejord (2003) uttaler det slik: «*Elevenes læring er skolens kjerneaktivitet og det som til syvende og sist legitimerer all annen aktivitet*» (Lillejord, 2003: 21).

11. LITTERATURLISTE:

- Aubart, A.M., Bakke, I.M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Berg G. (2000). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Biesta, G.J.J. (2009). *Læring i retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig framtid*. København: Unge Pædagoger
- Bjørnsrud, H., Nilsen, S. (red) (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bolman, G.L og Deal, E. T. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dale, E. L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Desimone, L.M. (2009). *Improving impact studies of teachers` professional development: towards conceptualizations and measures*. *Educational researcher*, 38 (3), 181-199. ProQuest Psychology Journal. Hentet fra:
<https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/areas/sld/programs/tlsip/docs/desimone.pdf>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan Company
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og Opdragelse*. København: Christian Ejlers.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., Løkensgard Hoel, T. (2000). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt Forlag as
- Fullan, M.(2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders. Changing Leadership Practice in an Era of School Reform*. London: Paul Chapman Publishing
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal

- Harris, A. (2004). *Distributed Leadership and School Improvement. Leading and Misleading?* Educational Management Administration & Leadership, 32 (1), s. 11-24.
- Illeris, K (red). (2000). *Tekster om læring*. Gyldning: Roskilde Universitetsforlag
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice – Hall.
- Lave, E., Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag
- Lillejord, S. (2004). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norges forskningsråd (2011). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. USA: Sage Publications, Inc.
- Møller, J. og Fuglestad, O.L. (red). (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. New York: Columbia University Press.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Doubleday, N.Y. og Routhledge & Keagan Paul, London. Norsk utgave: 2000. Spartacus Forlag. Printed in Norway, Valdres
- Postholm, M.B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir akademisk forlag. Trondheim
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Maurice London: Temple Ltd, Gloucester Mansions, Cambridge Circus.
- Senge, M. P. (1999). *Den femte disiplin: Den lærende organisations teori og praksis*. Århus: Klim

Sjøbakken, O. J. (2012). *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv*. Avhandling for graden Ph.d. Pedagogisk forskningsinstitutt. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.

Skogen, K., Buli Holmberg, J. (2002). *Elevtilpasset opplæring: En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass

St. meld.31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld.nr.11 (2008-2009) *Læreren - Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. meld. nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St. meld. nr. 20 (2012-2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Wenger, E. (2004). *Praksis Fællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag

Internettadresser:

www.regeringen.no

www.udir.no

12.VEDLEGG

12.1 Henvendelse og informasjon om studien utsendt til feltet.

Hei og takk for hyggelig telefonsamtale tidligere i dag.

Jeg holder på å avslutte en mastergrad i utdanningsledelse på HIVE, og er veldig glad for at du som skoleleder er positiv til at jeg kan komme til dere å forske i forbindelse med min masteroppgave. Jeg er som sagt veldig nysgjerrig og interessert i det arbeidet dere gjør i forbindelse med profesjonalisering av lærerrollen. I tillegg er denne type utviklingsarbeid og skoleutvikling helt i min ånd.

Sender deg noen tanker omkring tema for studien, og hvordan jeg ser for meg at vi kan løse det praktisk. Jeg skisserer også kort et ønskelig utvalg av informanter / respondenter. Videre noen tanker om hva jeg kan bidra med tilbake, og som takk for at jeg får komme til dere.

Tanker omkring studiens tematikk

En virksomhet har et sett av kunnskapsressurser, som for eksempel velutdannede medarbeidere og deres erfaringer. For at disse ressursene skal kunne forløses eller aktiveres slik at de kan skape resultater i virksomheten, må de imidlertid mobiliseres inn i aktiviteter/lærings situasjoner. På denne måten kan ressursene «spille sammen» inn mot felles målsetninger og visjoner. Dette handler om å nyttiggjøre seg den kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen, som grunnlag for bedre opplæring for eleven.

Tema for min problemstilling er: *Profesjonalisering av lærerrollen gjennom skolebasert kompetanseutvikling.*

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og hele profesjonsfellesskapet, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass, hvor formålet er å skape åpenhet, rom for refleksjon og kultur for læring ved å fokusere på menneskelige ressurser i organisasjonen.

Min oppfatning er at menneskene i skolen som organisasjon er den viktigste ressursen. Jeg har også tro på at man større grad kan utnytte organisasjonens potensial og handlingsrom, ved å legge til rette for erfaringsdeling. Formålet og hensikten med min studie er å

undersøke hvordan man gjennom å aktivere og reflektere over den kunnskapen og kompetansen som finnes blant personalet og ledelsen på skolen, kan danne grunnlag for kvalitetsutvikling og vekstmuligheter. Gode prosesser som ivaretar dette mener jeg vil bidra til å styrke skolen som lærende organisasjon som helhet, og heve kvaliteten på elevens opplæringstilbud. Det arbeidet dere gjør på Borgheim ungdomsskole, med observasjon og veiledning kollegaer i mellom, er et veldig godt eksempel på en slik prosess.

I arbeidet med kunnskaps – og profesjonsutvikling i skolen, er det mange elementer som må ivaretas. Jeg ønsker å se på hvilke forutsetninger som ser ut til å være tilstede når man lykkes i denne type skoleutvikling. Videre, ut i fra dette, vil jeg forsøke å finne fram til noen «suksesskriterier» i forhold til å oppleve at utviklingsarbeidet gir mening. Jeg vil se på hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå i et slikt utviklingsfellesskap, hva som skal til for at deltakerne i praksisfellesskapet opplever det som meningsfylt, og hvordan slike læringsprosesser kan utvikle læreres kompetanse og yrkesutøvelse i forbindelse med skolens kjerneoppgave, elevenes læring.

Praktisk gjennomføring

Utvalg av informanter

Jeg ønsker meg følgende informanter til studien:

- Rektor
- To representanter fra personalet som har jobbet tett med tilrettelegging og gjennomføring av prosjektet
- Tre lærere fra ulike trinn som har deltatt i prosjektet

Tidsbruk og «gangen» i prosessen

Jeg ønsker ikke at dette skal være tidkrevende for dere, og vil derfor legge opp til en rask og effektiv prosess, men som allikevel sikrer kvaliteten i arbeidet. Nedenfor forklarer jeg i tre punkter hvordan vi for eksempel kan gjøre det. Tenker samlet tidsbruk ut i fra dette er overkommelig.

- I første omgang ønsker jeg å møte dere som skal delta som informanter samlet. På det møtet vil jeg informere litt om studien, og vi kan stille hverandre spørsmål omkring prosessen. Jeg vil også gå igjennom forskningsspørsmålene jeg ønsker dere skal svare på. På dette møtet kan vi også avklare metode – altså hvordan dere vil svare på forskningsspørsmålene - om dere vil levere skriftlig eller delta på intervju som blir tapet. Jeg kan fortelle litt om de ulike metodene, så velger dere det som passer best. Dette møtet vil ta ca. 45 min.
- Videre vil det bli slik at dere besvarer forskningsspørsmålene hver for dere. Dette skjer en annen dag, og ikke i forbindelse med møtet. Enten pr. e-post, eller som intervju. Intervju må i så fall avtales, i motsetning til skriftlige svar, som kan tas litt mer når det passer for dere. Dette vil ta dere ca. 30 - 45 min, tenker jeg.
- Da er dere ferdige med deres del. Så er det opp til meg å bearbeide det jeg har fått inn fra dere i videre arbeid.

Hva kan jeg tilby dere?

Jeg ønsker også «å gi noe tilbake» til dere, og tenker at vi kan arrangere noe i forbindelse med empirien jeg får inn. Ut i fra den vil det mest sannsynlig foreligge mye nyttig informasjon om hva lærerne opplever skaper mening og fremmer dette arbeidet, men trolig også noe om hva som hemmer det. Når dette er sortert og kategorisert tenker jeg det vil være nyttig å ta det med seg inn i videre arbeid med implementeringen. Her kan jeg hjelpe om dere vil.

Jeg tenker også å skrive en artikkel som (om ønskelig) vil bli publisert, hvor jeg plasserer deres skoles arbeid i en teoretisk forståelsesramme. Positiv publisitet er alltid fint.

Noe dere ønsker dere fra meg?

Da venter jeg spent på svar, og evt. på et tidspunkt for å møte dere.

Ring meg på 40067387 om det skulle være noe, eller send mail til ars@lindhoy.no

Vennlig hilsen

Annette R. Schømer

12.2. Grunnlag for studiens innsamling av empiri. Forskningsspørsmålene til mine respondenter

EMPIRI – spørsmål til informantene

«Hvilke faktorer må være til stede for at læring aktiveres og forløser lærerkollegiets kollektive kompetanse?»

- På hvilken måte tenker du at arbeidet med kollegaobservasjon kan bidra til formålet, profesjonalisering av lærerrollen?
- Hvilken betydning har det at arbeidet er praksisnært og kontekstbasert?
- Hvilke forutsetninger er til stede de gangene du opplever det som meningsfylt i forhold til formålet?
- Hva begrunnes evt. motstand mot kollegaobservasjon med, og hva kan hindre at man opplever å lykkes?

«På hvilken måte kan læreres erfaringer bidra i arbeidet med å profesjonalisere lærerrollen?»

- Hvilken betydning tenker du deling av lærernes praksiserfaringer har i arbeidet med å profesjonalisere lærerrollen?
- Hvordan ville du uttrykke betydningen av å sette ord på de praksiserfaringene lærerne har, gjøre den «tause kunnskapen» mer tilgjengelig?
- På hvilken måte bidrar observasjon og refleksjonssamtalene i etterkant til at du utvikler din praksis?

«På hvilken måte kan skoleleder legge til rette og åpne for en tydeligere ansvarliggjøring av lærerne, slik at det skaper mening og læring?»

- På mange skoler er observasjon og vurdering av læreres praksis en oppgave som utføres av ledelsen. Hva tenker du om at lærere gis dette ansvaret, og hvilke fordeler evt. ulemper har det?
- Hva er viktig at ledelsen bidrar med og legger til rette for?
- I hvilken grad og på hvilken måte tenker du det er viktig at lærerne gis ansvar i skolens utviklingsarbeid?