

Kåre Andreas Folkvord, Grete Dalhaug Berg og Hallvor Lyngstad (red.)

Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap

Rapport nr. 70, UiS
November, 2017

Kåre Andreas Folkvord, Grete Dalhaug Berg og Hallvor Lyngstad (red.)

Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap

Erfaringer og læring fra ulike perspektiv i satsingen Ungdomstrinn i utvikling

1. DESEMBER 2017
UNIVERSITETET I STAVANGER

Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap

November 2017

ISSN 0806-7031

ISBN 978-82-7644-748-4

Rapport nr. 70, Universitetet i Stavanger

Universitetet i Stavanger

N-4036 Stavanger

Norge

www.uis.no

Forord

Som representanter for UH-sektor og med rolle som utviklingspartner overfor skoler i satsingen UIU, sitter vi igjen med mange erfaringer fra en spennende prosess. Samtidig sitter vi også igjen med ny og foredlet kunnskap og flere spørsmål enn da vi startet. Å være partner for skoler og kommuner i UIU gjennom skolebasert kompetanseutvikling har vært en lærende-, spennende- og krevende prosess.

Vi ønsker med dette som utgangspunkt å summere våre og andres erfaringer i «Rapport fra Universitet i Stavanger» med mål om deling av erfaringer og læring fra ulike perspektiv i satsingen UIU. Vår ambisjon med rapporten er også at historien om skolebasert kompetanseutvikling gjennom UIU ikke bare kan fortelles ut fra et UH-perspektiv, men også gi rom for å «løfte stemmen» til andre aktører i satsingen.

Gjennom rapporten ønsker vi å dele perspektiv som kan oppleves som nyttig for UH-sektor, lærere og ledere i skolen

Rapporten ønsker å henvende seg lærere, skoleledere og skoleeiere. I tillegg vil også rapporten være relevant for UH-sektor og lærerutdannere gjennom å bidra med erfaringer og ulike perspektiv knyttet til profesjonsutvikling og profesjonsfellesskap i skolen.

Rapporten har en todelt struktur der første del omhandler ulike tekster som tar ulike perspektiv på skolebasert kompetanseutvikling fra et UH-perspektiv. Andre del presenterer erfaringer og fortellinger fra praksisfeltet. Rapporten samlet ønsker å synliggjøre noe av spennet i en skolebasert kompetanseutvikling.

Vi vil med dette takke alle som har bidratt med tekster i rapporten. Dere har alle vist stor fleksibilitet og vilje til å dele kunnskap og viktige erfaringer fra en satsingen som har involvert mange aktører i skolen

UiS 01.12.2017

Kåre Andreas Folkvord, Grete Dalhaug Berg og Hallvor Lyngstad

Innholdsfortegnelse:

Forord	
Del I Skolebasert kompetanseutvikling i UIU sett fra et UH-perspektiv	1
Ungdomstrinn i utvikling ved UiS – en stor og omfattende satsning	1
<i>Av Elin Thuen og Hallvor Lyngstad</i>	
Skolebasertkompetanseutvikling i UIU- Erfaringer fra et UH perspektiv	9
<i>Av Kåre Andreas Folkvord, Grete Dalhaug Berg, Hallvor Lyngstad</i>	
Fra tilbyder til partner – om samarbeidet mellom lærerutdanning og skoler sett fra UH-sektoren.....	16
<i>Av Unni Vere Midthassel</i>	
Aha-opplevelser og god læring	27
<i>Av Monica Gundersen Mitchell</i>	
Skriving – ein nøkkelkompetanse i dagens og framtidens tekstsamfunn Å samarbeide med skular om skriving i alle fag.....	34
<i>Av Sidsel M Skjelten</i>	
«Før tenkte jeg at det var en nødløsning å lese i timene...»	45
<i>Av Toril Frajford Hoem, og Ingrid Nielsen</i>	
Lesson Study og tid til samarbeid – et dilemma?.....	66
<i>Av Janne Fauskanger</i>	
Ledelse i skolebasert kompetanseutvikling.....	76
<i>Av Kåre Andreas Folkvord</i>	
Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap	93
<i>Av Elaine Munthe</i>	

DEL II Skolebasert kompetanseutvikling i UIU sett fra praksisfeltet	99
Utviklingsveilederen – en oversetter og brobygger fra nasjonale målsettinger til lokal utøvelse.	100
<i>Av Inger Sofie Berge Hurlen, Ingeborg Dubland, og Tone Solum Søndervik</i>	
En ungdomsskole i utvikling.....	114
<i>Av Paul Næsse, Lurahammaren ungdomsskole</i>	
En ressursgruppe sine refleksjoner om ungdomstrinn i utvikling.....	122
<i>Av Jack Frode Skjæveland, Heidi Lenes, Jørn Øvrebø, og Sverre Jørgen Høgmo, Kristianslyst skole</i>	
På rett spor, - påstigning fra plattform UiU.....	132
<i>Av Mariann Straume, Randaberg kommune</i>	
Relevant, praksisnært og tett på - UiU på Oltedal skole	142
<i>Av Målfrid Heien Førde, og Randi Skaar Wilford, Oltedal skole</i>	
Sokndal skoles erfaringer med UIU	149
<i>Av Karen Arnø Grastveit, Sokndal Skole</i>	
Undheim skule i utvikling	152
<i>Av Camilla G. Høgevold og Eva Madeleine Buer, Undheim skule</i>	
Skrijving som reiskap for skolen si kollektive læring.....	156
<i>Av Anne Lunde, og Vigdis Ylvisåker, Lunde skole</i>	
Lært-lurt- Gjort- lært-lurt i ungdomstrinn i utvikling Sandnes kommune	164
<i>Av Hege Egaas Røen, Sandnes kommune</i>	

Del I

Skolebasert kompetanseutvikling i UIU sett fra et UH-perspektiv



Ungdomstrinn i utvikling ved UiS – en stor og omfattende satsning

Elin Thuen

Instituttleder, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS)

Hallvor Lyngstad

Prosjektkoordinator, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

Å forstå Ungdomstrinn i utvikling

Da vi ble presentert for myndighetens nye storsatsning, Ungdomstrinn i utvikling, senhøstes 2012, var det både med spenning, forventning og undring vi gikk i gang med å forsøke å forstå hva satsningen innebar. Målet var en mer praktisk, variert og relevant undervisning på ungdomstrinnet – slik at alle elever skulle føle seg inkludert og oppleve mestring. Et mål som alle kunne være enige i og støttet. UH, ved lærerutdanningene, ble utpekt som en av de viktige aktørene, sammen med skolene selvsagt, til å bidra i arbeidet med å nå disse målene, gjennom det som ble kalt et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt.

Selv om målet for elevene var klart, var UiU en komplisert satsning å sette seg inn i. Vi leste alle dokumenter og føringer, vi var på møter med Utdanningsdirektoratet, vi møtte alle de andre aktørene i satsningen, det var mye å avklare, både innhold, roller, forventninger, ansvar, økonomi, og etter hvert, hvordan vi skulle «angripe» satsningen. De ulike aktørene var tildelt ulike roller og oppgaver, og UHs rolle var tilbyder-rollen, vi skulle utvikle og tilby skolebasert kompetanseutvikling innenfor rammen av satsningen og utvikle og formidle kunnskap og god praksis innen satsningsområdene, som var klasseledelse, regning, lesing og skriving. Det ble

understreket at vi skulle ta utgangspunkt i den enkelte skoles behov, og sammen med skolens ledelse og prosjektgruppe bidra til kompetanseutvikling på skolene, ledet av rektor. Ordet «skreddersøm» ble brukt – satsningen skulle skreddersys den enkelte skole. Ikke en liten oppgaven.

Fra oppdraget ble gitt til vi skulle starte opp med første pulje, var det liten tid. Vi kartla kompetansen ved fakultetet, hvem kunne tenke seg å bidra? Det ble nedsatt en prosjektgruppe for satsningen på fakultetet/instituttet, denne besto av lederne for de tre enhetene som var involvert (IGIS, Lesesenteret, Læringsmiljøsenderet), fagansatte som skulle inn i satsningen, samt administrativ støtte.

Hvor mye vi kunne gå inn i satsningen på den enkelte skole, ville avhenge av midlene vi fikk tildelt, og de økonomiske rammene kom ikke på plass før i mars 2013. Prosjektet skulle starte opp i august, og det innebar at vi måtte i gang før vi helt hadde forstått hva satsningen innebar, og hvilke UH-ansatte som egentlig krevdes og som var tilgjengelige. Veien ble til mens vi gikk eller løp – kan være en dekkende måte å si det på.

Ny rolle for UH – fra kursholder til utviklingspartner

UiU krevde altså fagansatte ved lærerutdanningene som kunne bidra både innen de ulike tematiske fordypningene (lesing, skriving, regning, klasseledelse) og ha kompetanse innen organisasjonsutvikling fordi de skulle bidra til den skolebaserte kompetanseutviklingen på den enkelte skole. Det var vanskelig å få tak i hva denne doble rollen besto i, og hva innebar egentlig skolebasert kompetanseutvikling, og hva måtte den faglige ansatt gjøre for å bidra til dette? Hvordan jobbe, hvor mye? Dette var kjernesporsmål som ble stilt, og de kunne ikke besvares annet enn sammen med de andre aktørene i satsningen, og også disse strevde med å forstå fullt ut hva UiU innebar.

Litt av problemet besto i at det var langt mellom UH-ansatte som både hadde riktig fagkompetanse, kompetanse innen organisasjonslære, og erfaring med å arbeide så tett og over så lang tid med den enkelte skole. Mange UH-ansatte er vant til å holde kurs og kursrekker, men UiU skulle være noe helt annet, noe helt nytt, her skulle ikke UH være en som ga kurs/tradisjonell kompetanseheving, men vi skulle bidra tett på den enkelte skoles kompetanseutvikling med fokus på valgte fordypning.

UiU krevde, for å si det litt banalt, en UH-ansatt som det ikke fantes så mange av. For å foregripe litt, dette gjorde det vanskelig å rekruttere ansatte til å arbeide med UiU. Mange følte rett og slett at de ikke var kvalifisert, de hadde ikke den doble kompetansen som lå i «oppdraget». Samtidig forsto vi at det var store forventninger i skolene til satsningen og hva UiS skulle bidra med – og folk var rett og slett bekymret for om de kunne leve opp til alle forventningene.

Stor interesse i Rogaland

I Rogaland var det stor interesse for UiU, hvor de aller fleste ungdomsskoler og flere 1-10 skoler ønsket å være med. Hele 91 skoler - til et fireårig prosjekt. Heldigvis kunne Høgskolen Stord Haugesund (HSH) bidra i Nord-Rogaland, så vi var to UH-institusjoner til å dele jobben. UiS har hatt ansvaret for 59 skoler og HSH 32 skoler. Skolene ble fasett inn i prosjektet gjennom fire puljer, hver pulje med tilbud over tre semestre, og siden ny pulje startet hver høst, ble det ett semesters overlapping. Veldig mange skoler, med overlappende semestre, utgjorde en stor logistikk- og personutfordring for oss. I overgangen mellom pulje 2 og pulje 3, bidro UiS på til sammen 37 skoler!

Heldigvis har vi hatt god støtte fra fakultetet når det gjelder all logistikken og administrasjonen knyttet til UiU, for det er ikke lite.

I Rogaland (UiS sin andel) var det svært mange skoler som valgte klasseledelse som tematisk fordypning, hele 39 av de 59 skoler. Med tanke på den store satsningen som har vært på klasseledelse over mange år, var vi noe forundret over dette, samtidig som vi skjønnte at vi måtte bidra med noe nytt – vi kunne ikke bare «levere» det samme som før. Det stilte også store krav til de som skulle bidra. I tillegg satset 12 skoler på lesing, 6 skoler på regning og bare 2 skoler på skriving, så trykket kom særlig på klasseledelse og lesing. Vi hadde nok ønsket oss en jevnere fordeling på de ulike fordypningene.

Fra famlende start til nye grep

Opprinnelig ville mange av skolene i Rogaland starte opp i første pulje. Det var stor iver fra kommuner og skoler om å bli med så raskt som mulig. Siden mye enda var såpass uklart, samt at vi strevde med rekruttering både til utdanningene inne og til UiU, signaliserte vi fra UH sin side at det ville bli svært vanskelig for oss å bidra inn i kompetanseutviklingen på så mange skoler samtidig, allerede i første pulje. Vi var rett og slett ikke klare - og det tror vi faktisk også gjaldt flere av skolene. Heldigvis ble vi lyttet til, og det ble bestemt at vi begynner litt i det små, med bare 8 skoler, 5 i klasseledelse og 3 i lesing. Det var nok et lurt valg for alle parter.

På grunn av den korte tiden før oppstart, kan vi trygt si at ikke alle brikker for å kunne lykkes helt, var på plass da pulje 1 startet. Blant annet ble det altfor lite tid til forandringsprosessen sammen med skolene, og hva UH sin rolle egentlig var, var også høyst uklart. Så skolene i pulje 1 ble kanskje litt «prøvekaniner», og de ga relativt tydelig uttrykk for at de ikke var helt fornøyde med UH sitt bidrag.

På tross av en noe famlende start, lærte vi mye av erfaringene fra pulje 1, erfaringer vi tok med oss da vi planla den videre satsningen i UiU og oppstart av pulje 2. Viktig var det også at

utviklingsveilederne kom på plass i løpet av pulje 1, og for oss fra UH ble disse svært gode samarbeidspartnere da vi sammen med skolene skulle planlegge kompetanseutvikling for skolene som inngikk i pulje 2 og senere puljer.

I Rogaland var det som sagt mange skoler som hadde valgt klasseledelse som satsningsområde, og samtidig hadde vi fått erfare hvor komplisert satsningen egentlig var, og ikke minst merket vi at det var store krav og høye forventninger til hva UH skulle bidra med. Vi så også at en vellykket satsning ville kreve mye samarbeid og tid til å bli kjent med hverandre, siden UiU skulle realiseres i fellesskap mellom alle aktørene. Som en konsekvens av alt dette, valgt UiS å ansette en prosjektleder i full stilling, med klasseledelse som fordypning. Prosjektleder har brukt hele stillingen inn mot skoler som har valgt klasseledelse som fordypning, samtidig som han også har vært sentral i ledelsen av hele UiU- satsningen fra UH sin side, sammen med instituttleder og prosjektkoordinator på fakultetet. Vi opplevde at dette var et svært godt grep.

Samtidig utviklet vi en struktur/modell for satsningen, slik at de som jobbet inn mot skolene, hadde noen rammer å forholde seg til. Hovedinnretningen ble at skoler som naturlig kunne høre sammen, ble slått sammen i klynger, alt fra to til fire-fem skoler, avhengig av størrelse. Videre ble det bestemt å ha 3 møtepunkter med skolene pr semester; 2 felles fagdager i klynger, pluss oppfølging av den enkelte skole mellom disse to fagsamlingene. Dette ble gjennomført alle tre semestre. En slik organisering av UHs «innsats» gjorde det overkommelig for UH å bidra inn mot utviklingsprosesser på mange skoler samtidig, og ordningen utnyttet det lærende fellesskapet som oppstår når flere skoler arbeider sammen. Vi fikk også på plass en timenorm for den enkelte skole og ansatte, slik at vi visste hvor mye tid vi hadde til disposisjon.

I tillegg erfarte vi at forankringen av prosjektet på den enkelte skole, med ledelse og prosjektgruppe, og ikke minst på kommunenivå, var av uvurderlig betydning. Dette arbeidet ble styrket, og vi innførte et semester «null» i satsningen. Her ble det viktige arbeidet med

avklaringer, bli-kjent med satsningen og hverandre, forankring og god planlegging av prosjektets gjennomføringsfase gjort. På denne måten ble det lagt et godt grunnlag for innholdet og samarbeidet i prosjektet på den enkelte skole og i skoleklyngene i de kommende tre semestre. Det ble lagt vekt på en dynamisk prosess, hvor en i hele perioden prosjektet varte, justerte kursen på bakgrunn av de erfaringer en gjorde undervegs. Dette krevde mye samarbeid og samsnakking, også utover de fastsatte møtepunktene. Tid til relasjonsbygging ble også viktig.

Flere ansatte ved UiS kom inn i satsningen etterhvert, både i klasseledelse og i de andre fordypningene. Vi kunne i større grad også lære av hverandre, og vi så at skolene «løste» UiU på veldig ulike måter. Prosjektgruppen ble en viktig gruppe hvor vi kunne diskutere erfaringene, dele med hverandre og tenke fremover. Her ble også utviklingsveilederne invitert inn.

Etter hvert fikk vi en form på satsningen som begynte å «svinge». Men det er ikke til å underslå at UiU har vært en krevende satsning, både når det gjelder faktorer knyttet til tid, logistikk, reising, og til mer substansielle forhold og samarbeidsrelaterte forhold. Samtidig har det vært utrolig lærerikt.

Hva har vi lært?

Nå går Ungdomstrinnsatsningen mot slutten. Vi har i løpet av de siste fire årene deltatt som utviklingspartnere i hele 59 skoler – aldri før har instituttet/fakultetet arbeidet med en så stor og omfattende satsning. Til sammen har 14 personer ved IGIS og de to sentrene vært involvert i UiU som utviklingspartnere, og i tillegg har flere andre bidratt i deler av satsningen, både faglig og administrativt. Vi er altså mange som har lært mye gjennom dette arbeidet, og at noe

av alt dette arbeidet nå blir beskrevet mellom to permer, er i alle fall ett synlig bevis for reisen vi har vært igjennom.

Vi har lært at forankring og gode prosesser også er viktig på fakultet og institutt, ikke bare på skolene – selvsagt. Vi har erfart at ansatte i UH har fått nye roller/oppgaver som fagpersoner, noe som har vært lærerikt, men til tider også frustrerende. Skolebaserte kompetansehevingsprosjekt krever noe annet av fagpersonene enn det vi er vant til, og det er ikke bare lett, men det gir muligheter for kompetanseutvikling også i UH. Den måten vi har jobbet sammen med praksisfeltet i UiU for å utvikle en bedre ungdomsskole for elevene, har gjort at det er knyttet tettere kontakt mellom lærerutdanningen og praksisfeltet. Vi er blitt bedre kjent med skolene og de viktige utviklingsprosesser som foregår der, og dette er viktig kunnskap som vi også forsøker å bringe inn i utdanningen av våre studenter.

Fagansatte i UiU har fremhevet mange positive sider med arbeidet, som å få anledning til å møte lærerne og se hvor mye de kan lære av alt det spennende som skjer på skolene, at de har fått lov å komme så tett på skolene og utviklingsprosessene de har vært i, at de har lært mer om skolebasert kompetanseutvikling og om hva som skal til for å bli en lærende skole, og at de har fått en breiere kunnskapsbase. De skryter av samarbeidet med utviklingsveilederne. Det har også vært lærerikt å kunne jobbe så målrettet med ett område, for eksempel lesing og skriving, til et helt personale over såpass lang tid – det har føltes godt å kunne få bruke sin spisskompetanse på en ny måte.

De opplever også at det har vært utfordringer og mye usikkerhet knyttet til satsningen, både innholdsmessig og organisatorisk, de har opplevd å møte «motkrefter» i personale, at det har vært utfordrende å finne den rette «inngangen» til skolene, og her understrekes det at utviklings- veilederne har vært av uvurderlig betydning, og de har opplevd utfordringer knyttet til ledelse, at ledelsen ikke har sittet i førersetet alle steder. Ikke minst er det flere som påpeker

at satsningen har vært svært tidkrevende og at det er brukt mye mer tid enn det de har hatt til disposisjon.

Gjennom erfaringene vi har gjort i fire lærerike år med UiU, har vi bygget et godt grunnlag for videre samarbeid mellom lærerutdanningen og praksisfeltet, et samarbeid som har som mål å styrke kvaliteten både i grunnskolen og i lærerutdanningen. Vi er kommet et stykke videre, og vi vet nå mer om hva som skal til for å lykkes.

Skolebasertkompetanseutvikling i UIU- Erfaringer fra et UH perspektiv

Kåre Andreas Folkvord

Prosjektleder, Ungdomstrinn i Utvikling, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS)

Grete Dalhaug Berg

Prosjektleder, Ungdomstrinn i Utvikling, Nasjonalt senter for læringsmiljø og adferdsforskning

Hallvor Lyngstad

Prosjektkoordinator, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

Denne teksten oppsummerer et utvalg av erfaringer fra Skolebasert kompetanseutvikling i UIU fra et UH-perspektiv. Erfaringene tar utgangspunkt i logg fra arbeidet med 25 skoler fra pulje 2 til og med pulje 4.

Ungdomstrinn i utvikling har vært en stor og spennende nasjonal satsing rettet inn mot ungdomstrinnet. Elevenes motivasjon for læring har vært i fokus.

Elevenes stemme har vært et viktig utgangspunktet og grunnlag for denne satsingen gjennom at elevene har fortalt at de ønsker en mer praktisk og variert undervisning som de selv opplever som relevant og utfordrende (Kunnskapsdepartementet 2011). Denne dialogiske tilbakemelding fra elevene til profesjonsfeltet har vært et viktig grunnlag og en rød tråd i satsingen. I møte med skolene og lærere har disse

ambisjonene blitt oversatt til forkortelsen «PRUV» (praktisk, relevant, utfordrende og variert). Disse ordene har igjen vært bærende når skoler har prioritert ulike fokusområder i satsingen (Klasseledelse, lesing, skriving og regning). Våre erfaringer i satsingen forteller at skoler som gjennomfører systematiske elevdialoger med sine elever i forhold til læringsprosesser og opplevelse av eget læringsmiljø, har fått viktig informasjon til sin skolebaserte kompetanseutvikling. Samtidig har denne satsingen også vært et eksempel på at kunnskap ikke bare kan «leveres» for så å omsettes i praktisk handling. Skolebasert kompetanseutvikling innebærer stor grad av prioritering, langsiktighet, ydmykhet og kollektiv tilnærming.

Fra tilbyder til verdsettende partnerskap

Forventninger om partnerskap har utfordret etablerte tradisjoner på skoler, kommuner og ikke minst ved UH. Vår rolle som utviklingspartner overfor skoler i utvikling har vært viktig og krevende i denne satsingen.

UH har tradisjonelt sett på seg selv som tilbyder av forskningsbasert kunnskap og kompetanse, der ambisjonen ofte har vært «å tilby» noe som skolene har etterspurt og «bestilt». UH-sektor sine bidrag i skoleutvikling har ofte blitt gjort med utgangspunkt i den tradisjonen. I en tilbyderrolle ligger det en asymmetri i både maktforhold og kommunikasjon. Godt partnerskap forutsetter imidlertid en symmetrisk samhandling i forhold til posisjon og kommunikasjon (Lillejord og Børte 2014).

Etablering av gode relasjoner mellom aktørene er viktig og en forutsetning for å lykkes med et godt partnerskap (Breault og Breault 2010. I Lillejord og Børte 2014). Våre erfaringer i satsingen har løftet fram partnerskap som en gjensidig investering som igjen har forutsett kontinuerlig dialoger og rolleavklaringer mellom aktørene. Skrøvset

og Tiller (2011) viser til begrepet verdsettende ledelse. Med utgangspunkt i erfaringer fra vår rolle som partner i UIU, kan vi muligens utvide dette begrepet til også å inkludere partnerskap; Verdsettende partnerskap. Et verdsettende partnerskap fremmer romslige holdninger og samtidig gir rom for motstand og spenninger i samskapingen. Et robust partnerskap har ambisjonen om å gjøre hverandre gode. Et verdsettende partnerskap evner å skille mellom dårlig klima og dårlig vær.

Ledelse og skolebasert kompetanseutvikling

Våre erfaringer fra arbeidet med Ungdomstrinn i utvikling bekrefter viktigheten av tydelig og god ledelse. God ledelse som klarer å skape mening i kommunikasjon med sine lærere, involverer og etablerer plass for ressurspersoner i egen organisasjon. God ledelse som synliggjør forventninger til sine ansatte og etabler strukturer for kollektiv læring i egen personalgruppe. Gjennom dialog med mange skoleledere i satsingen har vi fått mange inntrykk og betraktninger om hvordan lederrollen blir utøvd ved ulike skoler. Skolens ledelse har ved mange tilfeller delt sine erfaringer om det å være i krysspress fra både elever, lærere og foresatte. Evnen til å håndtere alle disse forventningene i tillegg til å drive skoleutvikling på en god måte har imponert oss. Vår erfaring er at det er mange skoleledere som gjør en fantastisk jobb ved sin skole. En kvalitet ved disse lederne er at de også framstår som hele mennesker som kan uttrykke suksesser og samtidig sette ord på vanskelig prosesser og enkeltsaker. Med utgangspunkt i alle disse møtene med rektorer i satsingen blir ydmykhet et uttrykk for kvalitet ved god ledelse. Ydmykhet overfor ansvaret, for eget personale og overfor mangfoldet av oppgaver som ligger til lederrollen. Også ydmykhet i forhold til at gode organisasjoner alltid kan lære mer. «Når vi jobber med dette kollektivt i personalet, oppdager vi stadig nye ting vi tidligere ikke har sett» (Folkvord- logg, 2017).

Skolebasert kompetanseutvikling er sirkulære- og kontinuerlige prosesser som en ikke kommer i mål med.

Vår erfaring fra satsingen løfter også fram betydningen av god ledelse på mange nivå. Det kommunale nivået har hatt betydning for å skape klarhet og gi prioriteringer i satsingen. En annen betydningsfull faktor for UIU har vært skolenes egne ressursgrupper. De skolene som forteller om gode erfaringer fra satsingen har vært godt organisert og velfungerende ressursgrupper har gitt rom for medinnflytelse og samskaping.

Forankring

Vår erfaring fra arbeidet med mange skoler gjennom UIU viser viktigheten av god forankring av skolens veivalg. Skoler og kommuner som har forankret arbeidet med UIU i egen skole og personalgruppe har i større grad opplevd mening og læring gjennom satsingen (Postholm mfl. 2013). Arbeidet lokalt med satsingen har profitert på at det har blitt satt av tid og ressurser til å forankre satsingen både på kommunenivå og skoleeiernivå. Selv om vår rolle som utviklingspartner har vært definert innenfor rammen på 3 semestre, har vi fra og med pulje 2 definert halvåret før oppstart som forankring. Innholdet i forankringsperioden har hatt fokus på egne møter med representanter fra skoleeiernivået, egne møter med skolens ledelse og dialogisk møte med skolenes ressursgrupper. Vi ser er at det har vært lurt å etablere gode forutsigbare strukturer for forankringsarbeidet som har sikret at skoleeiere, rektorer med ressursgruppen og fagpersoner fra UH har fått en felles forståelse for satsingen, samt at forankringen har gitt mulighet for å etablere et godt grunnlag for god samhandling internt ved egen skole og i partnerskapet med UH.

Lærende møter

Skolenes fagsamlinger gjennom UIU har fra et UH-perspektiv gitt oss og skolene spennende erfaringer og mye ny læring. Gode fagsamlinger har forutsatt et godt samarbeid mellom skolens ledelse med rektor og ressurslærere, utvklingsveiledere og UH. Partnerskapet har vært en viktig innramming for samarbeidet. Fra vårt perspektiv har dette utfordret vår tradisjon til å levere ferdige forelesninger. Dette samarbeidet har også utfordret skolens tradisjon til å bestille et faglig innhold som har blitt levert. Skolebasert kompetanseutvikling gjennom UIU har utfordret disse etablerte tradisjonene. Vår felles ambisjon har vært å involvere alle ansatte slik at de i fellesskap kan utvikle og foredle sin kunnskap, sine holdninger og ferdigheter i forhold til elevenes læring, lærernes undervisning og tradisjon for samarbeid (Udir 2016).

Ulike felles redskaper som dialogkonferansemodellen (Udir) er blitt tatt i bruk og gjennomført to ganger per semester. Planlegging, gjennomføring og vurdering av disse samlingen har vært et viktig samarbeidsområde mellom UH, skolens ressursgruppe og utvklingsveiledere. Vår erfaring fra disse samlingene kan oppsummeres gjennom to sentrale punkter; deltakernes forberedelse gjennom å lese forskningsbasert teori eller annen støttende litteratur. Det andre området som har hatt betydning har vært å etablere og foredle en tradisjon for å prøve ut nye ting i klasserommet samt å dele disse erfaringen med kollegaer.

UiU og veien videre.

Noe av intensjonen bak etableringen av partnerskap gjennom UiU var å koble lærerutdanningen og praksisfelt tettere sammen. Erfaringer og læring som er blitt skapt sammen med skolene i Ungdomstrinn i utvikling, blir et viktig grunnlag for nye satsinger både nasjonalt og lokalt. Skolebasert kompetanseutvikling blir i den sammenheng en viktig tilnærming. Skolenes og lærernes behov for medinnflytelse og medskapning må bli tatt hensyn til i utviklingsarbeid. Det må etableres en koreografi for samhandling mellom skoler/kommuner og UH sektor. Lærerprofesjonen må bli involvert i disse prosessene og de må oppleve seg som medskapende i prosessen.

Referanser:

Kunnskapsdepartementet. (2011): Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon-mestring-muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2017): Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Lillejord, S.& Børte, K. (2014) *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging –KSU 3/2014*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

Markussen, T., Carlsten, T.C., Seland, I., Sjaastad, J. (2015): *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet*. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2. Rapport 27. NIFU

Postholm, M.B.; Dahl, T.; Engvik, G.; Fjørtoft, H.; Irgens, E. J.; Sandvik, L.V.; Wæge, K. (2013) *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. (s. 107-143). Trondheim: Akademika forlag.

Skrøvset, S., Tiller, T. 2011: *Verdsettende ledelse*. Høyskoleforlaget

Fra tilbyder til partner – om samarbeidet mellom lærerutdanning og skoler sett fra UH-sektoren

Professor Unni Vere Midthassel, Læringsmiljøsenteret, UiS

Den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling (UiU) kjennetegnes av å være en villet endring for utvikling. Sånn sett kvalifiserer den som et innovasjonsarbeid etter definisjonen til Sørli og Skogen «En planlagt endring for å forbedre praksis» (Skogen & Sørli 1992, i Skogen, 2004 s 49). Forbedring av praksis innebar at elevene skulle oppleve en mer konkret, relevant og variert undervisning.

En ambisiøs plan

UiU var en ambisiøs satsing som krevde mange aktører og mye aktivitet på ulike plan. Initiativet og motoren i det nasjonale arbeidet lå i Utdanningsdirektoratet, men de var avhengige av oppfølging fra mange parter for at satsingen skulle kunne nå helt inn til den enkelte elev. En slik sentralstyrt strategi kan være en utfordring, og tidligere forskning har vist at det er vanskelig å få til endring som skal gjennom flere nivå (McLaughlin, 1990). Ulike forståelser for hva denne endringen innebærer, innarbeidede systemer for samhandling, tradisjoner og motstand mot endring er noen av hindringene som må forsøres.

I UiU ble det laget sentrale strategi- og grunnlagsdokumenter for å bidra til felles fokus i arbeidet. I tillegg ble det holdt mange regionale og nasjonale samlinger for å gi en felles påvirkning, for en mest mulig lik innsats i hele landet. Likevel vet vi at planer og foredrag blir omdannet til en forståelse tilpasset de som skal gjennomføre dem, slik at den lokale

fortolkningen av hva dette vil si i den enkelte kommune og enkelte skole, kan variere (Cuban, 1999; Datnow, 2006; Spillane, Reiser, & Gomez, 2006)

På lokalt plan var det nødvendig med mye samarbeid mellom ulike parter, med arbeidet på den enkelte skole som fokus. Ansvar og delegasjon fulgte den vanlige linjen, med skoleeier som ansvarlig for planlegging og gjennomføring i sin kommune, og den enkelte rektor med tilsvarende ansvar på sin skole. Det ble etablert støttesystemer for arbeidet, med utviklingsveiledere som eksterne støttespillere for rektorene, og ressurslærere som rektorenes interne samarbeidsparter for å støtte lærerne i arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Skolene, sammen med skoleeier, skulle velge fokus i arbeidet, og de kunne velge mellom om lesing, skriving, regning eller klasseledelse alene eller i ulike kombinasjoner.

Skolebasert kompetanseutvikling

I følge strategien for satsingen, var skolebasert kompetanseutvikling et viktig prinsipp for arbeidet på den enkelte skole. Denne kompetanseutviklingen skulle bygge på skolens kunnskap og ha et særlig fokus på personalets samarbeid for læring.

Lærerutdanningene fikk rollen som tilbydere til den skolebaserte kompetanseutviklingen. I strategien het det at lærerutdanningene skulle utvikle og tilby skolebasert kompetanseutvikling innenfor de prioriterte områdene. Dette ble blant annet beskrevet som: «Bidrar til å utvikle og formidle kunnskap om god praksis i klasseledelse, regning, lesing og skriving» (Kunnskapsdepartementet, 2012 s.13).

Lærerutdanningens rolle – en presisering

I brev til tilbyderne ble Universitet/høgskole gitt ansvar for å etablere avtaler med skoleeiere om hvordan de kunne gi støtte til skolebasert kompetanseutvikling (Lunnan, 2013). I brevet ble det presisert at skoleeier hadde ansvaret for kvalitetsutvikling på skolene i sin kommune, og hver rektor hadde ansvaret for å lede utviklingsarbeidet på sin skole. Rollen til lærerutdanningene var å støtte skolene gjennom faglig støtte av høy kvalitet innen de satsingsområdene skoleeier og skoler hadde bestemt.

Det innebar at lærerutdannerne skulle bringe inn forskningsbasert kunnskap, kombinert med gode praksiseksempler for å bidra til skoleutvikling. I tillegg skulle de samarbeide med skoleeier og skoler om å analysere utviklingsbehov innen satsingsområdene. Dette skulle resultere i en plan for hver skoles arbeid. Hver skole skulle motta slik støtte gjennom tre semestre.

Universitet og høgskoler fikk overført midler fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Disse midlene dannet rammer for arbeidet med skolene.

Samarbeidets premisser

I plandokumentene ble begrepet «tilbyder» brukt om lærerutdanningens rolle som samarbeidspart til skolenes utviklingsarbeid. Ordet tilbyder er et ord man kanskje forbinder mer med kjøp og salg, enn undervisning. Det henspiller på en part som tilbyr noe til en annen part, som så kan akseptere eller avslå tilbudet. Dette kan ses som en kontrast til strategi og planer som beskrev et samarbeid der skolene sammen med lærerutdanningen skulle bli enige om hva støtten skulle bestå i.

Å bruke tilbyderbegrepet gir også en opplevelse av at lærerutdanningen har noe å tilby som den enkelte skole trenger. Det er i tråd med et tradisjonelt syn på forholdet mellom universitetet som kunnskapsskaper og kunnskapsformidler og skolen som mottaker og bruker av kunnskap (Hargreaves & Stone-Johnson, 2009).

Begrepet tilbyder kan være problematisk dersom en ønsker et tett samarbeid om utvikling basert på den enkelte skoles ståsted, noe som var intensjonen i denne aktuelle satsingen.

Midtveis i satsingen, endret Utdanningsdirektoratet å bruke ordet partnerskap, om samarbeidet mellom skolene og lærerutdanningen. Partnerskap er et ord som gir andre forventninger om forholdet mellom partene i samarbeidet enn tilbyder (Midthassel, 2017). Imidlertid ble ordet tilbyder stående igjen i dokumentene som dannet rammene for samarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Partnerskap som samarbeidsform

Det engelske ordet «partnership» er brukt om ulike typer av samarbeid mellom ulike organisasjoner, der denne relasjonen har en målrettet hensikt (Goodlad, 1988). Til tross for en slik variasjon, beskrev Goodlad (s.14) at en gullstandard for partnerskap var en relasjon der det var en balanse mellom respekt for hverandres behov og ivaretagelse av sin egen tilfredshet. Andre forskere har advart mot urealistiske fantasier av hva som kan komme ut av partnerskap mellom universitet og skoler, fordi deres tradisjoner, arbeidsmåter, kulturer og forståelsesrammer er så ulike (Baum, 2003; Coburn & Penuel, 2016; Rice, 2002; Sirotnik, 1991).

Men selv om kulturforskjellene ofte er blitt sett på som hindringer, mente Goodlad at nettopp forskjelligheten kunne frigjøre energi for læring, dersom partene kunne bli enige om å være komplementære og forpliktet seg til å dele både visjoner og problemer (Goodlad, 1994).

Hvem er egentlig partneren?

Universiteter og høyskoler er blitt omtalt som store og tunge mastodonter, der de fleste av partnerskapsprosjektene er inngått ved at enkeltpersoner har tatt initiativ til samarbeid med en eller flere skoler om et forskningsområde de er opptatt av (Baum, 2003). Når da forskeren har klart å motivere en skole til å være med, er ofte resultatet positivt (Castelli, Centeio, Boehrsen, Barclay, & Bundy, 2013; Daniello, 2012; Ndlovu, 2011; Postholm, 2008). Et slikt samarbeidsprosjekt er avgrenset, og rollene er klare.

En oppsummering fra et amerikansk partnerskap-prosjekt om en skoles kompetanseutvikling, pekte på at slike samarbeid kan være viktige for enkeltforskere, men hadde liten betydning for lærerutdanningen som institusjon (Firestone & Fisler, 2002). Dette er i tråd med Baums erfaring, og kan forklares med den løse koplingen som høyere utdanning kjennetegnes av (Baum, 2003). Dette støttes også av organisasjonsteoretikere (Mintzberg, 1979).

I UiU ble kontraktene skrevet mellom skoleeiere og lærerutdanningsinstitusjonene, mens det reelle samarbeidet foregikk mellom enkeltskoler og ansatte fra lærerutdanningene. Kontraktene dannet altså overbyggingen og rammene, mens læringsmøtene og forhandlingen av roller, skjedde mellom noen ansatte på lærerutdanning og ansatte på en skole.

Roller og relasjoner i partnerskap

Uansett på hvilket nivå avtalene er inngått, vil det være enkeltpersoner som utgjør det reelle samarbeidet. Resultater fra en svensk studie om oppstarten av et partnerskap mellom en forsker fra et universitet og skolevirksomheten på kommunalt nivå, viste nødvendigheten av rolleavklaring før arbeidet starter. Dette innbefattet også avklaring av partenes ansvar (Blossing, Blom, & Persson, 2016). Det handler om å arbeide sammen, og da er både avklaring av oppgaver og relasjoner sentralt.

I en meta-etnografisk studie av 20 skoler der fokus var samarbeidsprosesser mellom skoler og universitet (Rice, 2002), ble det i samarbeidsprosessene identifisert tolv kritiske tema. Disse var fordelt på fire dimensjoner: Situasjonsspesifikke, strukturelle, prosessuelle og relasjonelle. De var til dels overlappende, med den relasjonelle dimensjonen som den dominerende. Konklusjonene var, at selv om det var kritiske faktorer innen alle de fire dimensjonene, var evnen til å samarbeide den mest kritiske. Andre studier har pekt på utvikling av et tillitsforhold mellom partene som nødvendig, og at dette tar tid (Vernon-Dotson & Floyd, 2012).

En foreløpig oppsummering

Internasjonal forskning har vist at ulike former for samarbeid mellom skoler og lærerutdanningsinstitusjoner har lang tradisjon. Utgangspunktet har noen ganger vært ønske om å utvikle skolen, og andre ganger har forskning vært formålet. Da har målet vært å forstå mer av arbeidet som foregår i skolen, eller samarbeidet har vært ledd i utvikling av forskningsbasert praksis og materiellutvikling.

Begge institusjoner har elevers læring og utvikling som mål, men deres oppgaver er forskjellige. Mens lærerutdanningen skal utdanne nye lærere og utvikle kunnskap gjennom

forskning, skal skolene bruke kunnskapen i sitt praktiske arbeid. Det kan ses som to sider av samme sak og jeg har tidligere referert til Goodlad (1988; 1994) som pekte på gevinsten ved at to parter med så ulik referansebakgrunn samarbeider. Men det krever at de kan enes om roller og mål, og at de har respekt for hverandres kompetanse.

I UiU har samarbeid mellom lærerutdanninger og skoler vært en av forutsetningene lagt av nasjonale myndigheter. Kontraktene ble skrevet på institusjonsnivå, mens det reelle samarbeidet fant sted mellom personer fra lærerutdanning og den enkelte skole.

Erfaringer fra UiU

Studien «University-school partnerships as arrangements in policy implementation» (Midthassel, 2017) hadde fokus på hvordan lærerutdannere i UiU opplevde prosessen med utvikling av felles forståelse av roller og fokus i arbeidet. Studien bygger på intervju med 16 lærerutdannere fra åtte institusjoner i Norge. (For mer informasjon om metode henvises det til den publiserte artikkelen).

De intervjuede lærerutdannerne opplevde at det å oppnå en felles forståelse om roller og fokus, var en prosess som måtte gjennomgås for hver gang de startet opp arbeidet med en ny skole. Det startet med avklaring av roller og ansvar. Da var rammeverket for UiU og grunnlagsdokumentene sentrale.

Informantene opplevde at skolene var svært forskjellige når det gjaldt hvor forberedte de var for å gå i gang med arbeidet i UiU, og de hadde også ulike forventninger til lærerutdannerne. Mens noen ønsket at lærerutdannerne skulle komme med faglige forelesinger om ny forskning, hadde andre forventninger om en faglig veileder som kunne komme med forskningsbaserte innspill og gi tilbakemeldinger på arbeidet som ble gjort på skolen.

De intervjuede lærerutdannerne opplevde også variasjon knyttet til hvor mye ansvar skolelederne mente at lærerutdannerne skulle ta i arbeidet. Noen av lærerutdannerne møtte skoleledere som ikke visste hva de kunne forvente, og som derfor spurte hva lærerutdannerne kunne tilby.

Lærerutdannerne selv så på seg som veiledere til skolens arbeid, og mente at «partner» var en riktige betegnelse enn «tilbyder». De mente at de trengte å oppnå tillit hos skolelederne og lærerne for å komme i posisjon for et godt samarbeid. Å jobbe sammen på denne måten, var i mange tilfeller nytt både for skolene og lærerutdannerne. Derfor måtte de sammen finne ut hva rollene innebar og hvordan de skulle jobbe.

Lærerutdannerne var opptatt av å svare opp skolens behov, innenfor de rammene som prosjektet satte. Det førte til at deres måte å jobbe ut mot skolene på, varierte. I noen tilfeller kunne de være proaktive, i andre tilfeller avventet de ønsker fra rektor, eller de satte seg ned sammen for å finne ut hva skolen trengte hjelp til.

Avsluttende tanker

Allerede i 1991, skrev den amerikanske forskeren Sirotnik at partnerskap mellom skoler og universitet var «a deviant idea, and an idea whose time has come» (Sirotnik, 1991 s. 15). En slik idé brøt med den tradisjonelle tenkningen om universitetet som kunnskapens høyborg og skolen som bruker av den produserte kunnskapen. Å jobbe sammen i partnerskap gir muligheter for å utvikle kunnskap sammen, der en både tar hensyn til forskningens egenart og egenarten ved praksis. Gjennom slikt samarbeid kan en også identifisere områder der skolen trenger mer forskning. Men det krever at en har respekt for hverandres kunnskapsområder. Forskning og praksis er forskjellige, og i det ligger også styrken til utvikling. I tråd med Goodlad ligger styrken i denne forskjelligheten, og at et godt utviklende partnerskap ivaretar

begge parters interesser, samtidig som partene også ivaretar sine egne behov. Med hans ord «..to create a balance between respect for each other's needs and protection of their own satisfaction» (Goodlad, 1988 s.14).

DISKUSJONEN

Å få til et godt samarbeid gjennom partnerskap, vil kunne øke kjennskapen til hverandres kunnskapsforståelse og respekt for hverandre kompetanser

- Baum, H. S. (2003). *Community action for school reform*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Blossing, U., Blom, A., & Persson, K. (2016). *Att skapa en samverkansprocess*. Retrieved from Göteborg: <https://gupa.ub.gu.se/handle/2077/46268>
- Castelli, D., Centeio, E., Boehrsen, H., Barclay, D., & Bundy, C. (2013). School-university partnership. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(9), 15-35. doi:10.1080/07303084.2012.10598841
- Coburn, C., & Penuel, W. (2016). Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48-54.
- Cuban, L. (1999). How Schools Change Reforms: Redefining Reform Success and Failure. *Teachers College Record*, 99(3), 453-477.
- Daniello, F. (2012). *Systemic functional linguistics theory in practice: a longitudinal study of school-university partnership reforming writing instruction in an urban elementary school*. (phd), Boston College, Boston.
- Datnow, A. (2006). Connections in the policy chain: The "co-struction" of implementation in comprehensive school reform. In M. Honig (Ed.), *New directions in education policy implementation. Confronting complexity*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Firestone, W., & Fisler, J. (2002). Politics, community and leadership in a school-university partnership. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 449-493.
- Goodlad, J. I. (1988). School-university partnerships for educational renewal: rationale and concepts. In K. A. Sirotnik & J. I. Goodlad (Eds.), *School-university partnerships in action* (pp. 3-31). New York, NY: Teacher College Press.
- Goodlad, J. I. (1994). *Educational renewal*. San Francisco California: Jossey-Bass Inc.
- Hargreaves, A., & Stone-Johnson, C. (2009). Evidence-informed change and the practice of teaching. In J. D. Bransford, N. J. Vye, D. J. Stipek, L. M. Gomez, & D. Lam (Eds.), *The role of research in educational improvement* (pp. 89-109). Cambridge, MA: Harvard Educational Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring - felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Oslo: Departementets servicesenter.
- Lunnan, H. (2013). *Innholdselementer til kontrakt mellom tilbyder og skoleeiere*. Brev til tilbydere av støtte til skolebasert kompetanseutvikling. Utdanningsdirektoratet.

- McLaughlin, M. (1990). The Rand Agent Study: Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities. *Educational Researcher*, 19(9), 11-16.
- Midthassel, U. V. (2017). University-school partnerships as arrangements in policy implementation. *Journal of Professional Capital and Community*(just-accepted), 00-00.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Ndlovu, M. (2011). University-school partnerships for social justice in mathematics and science education: the case of the SMILES project at IMSTUS. *South African Journal of Education*, 31(3), 419-433.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1717-1828.
- Rice, E. H. (2002). The collaboration process on professional development schools. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 55-67.
- Sirotnik, K. A. (1991). Making school-university partnerships work. *Metropolitan Universities*, 2(1), 15-24.
- Skogen, K., & Sørli, M.-A. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spillane, J. P., Reiser, M., & Gomez, L. (2006). Policy implementation and cognition: The role of human, social, and distributed cognition in framing policy. In M. Honig (Ed.), *New directions in education policy implementation. Confronting complexity* (pp. 47-64). Albany, NY: State University of New York Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Retrieved from www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/skolebasert-kompetanseutvikling-ungdomstrinnet/fullskala/#pengestrom-rapportering.
- Vernon-Dotson, L. J., & Floyd, L. O. (2012). Building leadership capacity via school partnerships and teacher teams. *The Clearing House*, 85(1), 38-49. doi:10.1080/00098655.2011.607477

Aha-opplevelser og god læring

Monica Gundersen Mitchell

Stipendiat, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS)

Å være en utviklingspartner i satsingen Ungdomstrinn i utvikling har vært utfordrende og lærerikt. Det utfordrende aspektet har vært knyttet til fagsamlingene, og da spesielt arbeidet med å sette i gang eller legge til rette for gode læringsprosesser. Samarbeidet med skolene har også vært spesielt lærerikt, fordi det har gitt meg ny kunnskap om organisasjonsutvikling, men også fordi jeg har måttet oppdatere meg på ny forskning. I denne teksten summeres noen av erfaringene knyttet til læring, nærmere bestemt *aha-opplevelser*.

Satsingen Ungdomstrinn i utvikling er et samarbeidsprosjekt hvor målet er at partene skal utvikle seg. For skolens del, er målet at den skal bli enda bedre på læring, blant annet. Å gjøre skolen bedre, kan bety at en gjør noe annerledes, at en gjør noe nytt, at en tenker nye tanker – for med ønsket om å utvikle skolen, følger et ønske om endring. Hva konkret som skal endres er det ikke sagt noe om, men alle som har vært involvert vet at det dreier seg om å utvikle lese-, skrive-, eller regneopplæringen, eller klasseledelsen. Dette, samtidig som det er et uttalt mål, at undervisningen skal gjøres mer praktisk, relevant, utfordrende og variert, for å få til mer motivasjon og opplevelse av mestring blant elevene. Faktorene er viktige, men de er komplekse og sammensatte, og det finnes utallige måter å gripe arbeidet an på.

For min del, i møte med lærerne, har ikke intensjonen vært å komme med et riktig svar på hvordan utviklingsarbeidet skulle gjøres. At satsingen skulle være skolebasert, la opp til at skolen selv skulle spille en viktig rolle, i samarbeid med de andre aktørene i satsingen, heldigvis. Jeg har altså samarbeidet med skoler, og fått spesifikke oppdrag knyttet til

fagsamlingene som skolene har gjennomført jevnlig. Det er dette arbeidet som har vært utfordrende. Sammen har vi blitt enige om et tema for samlingen, men hvordan temaet skulle belyses, introduseres, bearbeides har mye ligget på mine skuldre. Helt alene har jeg ikke vært, utviklingsveiledernes faglige bidrag og kompetanse har vært uvurderlig.

I ettertid, i arbeidet med å analysere og grave i egne motivasjoner for faglige valg som er tatt underveis i planleggingen av en fagsamling, har det slått meg, at jeg blant annet er på jakt etter aha-opplevelser. Det innebærer en søken etter måter å framstille lærestoffet på, som kan, hvis jeg er heldig, skape, eller legge til rette for aha-opplevelser, eller i det minste, noe som ligner på aha-opplevelser. Dette kan gjøres ved hjelp av eksemplene som brukes i en fagsamling, eller det kan være måten fagstoffet framstilles på. I fortsettelsen graver jeg litt dypere i hva aha-opplevelser er, for deretter å presentere to eksempler som viser arbeidet med, eller forsøket på, å legge til rette for aha-opplevelser.

Hva er en aha-opplevelse?

En aha-opplevelse beskrives som en plutselig opplevelse av å ha løst et problem, forstått en sak eller fått ny innsikt. Dette skjer når informasjon kobles sammen på nye måter, som fører til at en forstår og oppdager nye sammenhenger, som igjen fører til at en kan se løsninger og nye muligheter (Kounios & Beeman, 2009, s. 210). Aha- opplevelser beskrives gjerne med fire karakteristika *suddenness*, *ease*, *positive affect* og *truth and confidence* (Topolinski & Reber, 2010, s. 402). Suddenness viser til at opplevelsen oppstår plutselig og ganske overraskende for den den angår. Ease innebærer at løsningen nå framstår som rask og enkel. Uavhengig av hvor mye tid du har brukt på å løse problemet i forkant, så prosesseres nå løsningen i et annet tempo. I tillegg oppleves en aha-opplevelse positivt for den det angår, og det viser seg, at en selv er

ganske tilfreds med at løsningen som foreligger, er den rette. Dette er gjerne før en begynner å analyserer den nærmere.

Cognitive neuroscience, som langt fra hva jeg er komfortabel med å vise til, har ved hjelp av sine verktøy som kan måle hjerneaktivitet, (EEG og fMRI) sett, at like før en aha-opplevelse, oppstår det en betydelige økning av *high-frequency, 40-Hertz gamma-band* (Kounious & Beeman, 2009 s. 212; Rock & Schwartz 2007). Denne hjerneaktiviteten er produktiv, noe Rock & Schwartz påpeker: «(...)this oscillation is conducive to creating links across many parts of the brain» (Rock & Schwartz, 2007, s. 15). Rock og Schwartz, som i sin artikkel utforsker lederskap med utgangspunkt i neurovitenskap, påpeker at når aha-opplevelser skjer, eller *moments of insight*, skapes det et nytt sett av nye forbindelser i hjernen. Disse forbindelsene «(...)have the potential to enhance our mental resources and overcome the brain's resistance to change”(Rock & Schwartz, 2007, s. 15). Tidligere i artikkelen har de nettopp understreket hvordan hjernen er designet til å tolke forandring som en trussel, og at endring derfor er utfordrende å få til. Jeg kan ikke gå inn og diskutere disse funnene, men ved å anta at de stemmer, virker det som om aha-opplevelser er en positiv drivkraft. De skaper en tilfredsstillende følelse av det å oppleve, forstå, eller å se nye sammenhenger.

I fortsettelsen vises eksempler på hvordan jeg har forsøkt å legge til rette for at lærerne kan få nye innsikter, se nye sammenhenger, og kanskje få aha-opplevelser. Det utfordrende er at en aldri vet når det skjer, og hva som skal til for at det skal skje, og om det skjer i det hele tatt. Men når det skjer, oppleves det positivt for den det angår, fordi det er en selv som oppdager sammenhengen. Rock og Schwartz understreker at aha-opplevelser bare må genereres fra innsiden om de skal oppleves som nyttige, og det er *bare* da, at folk vil oppleve «the adrenaline-like rush of insight» (Rock & Schwartz, 2007, s. 15). Å fortelle om andres aha-opplevelser har ingen effekt, det er derfor en må legge til rette for at folk skal komme til egne innsikter, å få sine egne aha-opplevelser. Dette gjøres best ved en åpen, spørrende tilnærming til feltet (Rock og Schwartz 2007, s. 16).

Se og legg merke til – å få oppleve det på kroppen

Anledningen var en fagsamling hvor mitt oppdrag var å kombinere og trekke linjer mellom temaene lesing, læring og vurdering, og hvor målet var at lærerne skulle reflektere over sin egen rolle som en tilrettelegger for læring. Jeg valgte å starte samlingen ved å vise et bilde fra en bildebok. Bildet hadde mange detaljer, og lærerne fikk i oppgave å først bare *se* på bildet. Etter et lite minutt fjernet jeg bildet, og spurte om de *la merke til* gutten ved treet? Ingen hadde lagt merke til ham. La de merke til at det ikke var voksne i skolegården? Nei, ingen hadde sett dette heller. La de merke til gutten som gav en annen gutt pryl? Ja, ham hadde noen sett.

Etterpå ble oppmerksomheten rettet mot forskjellen mellom å se og å legge merke til. Jeg sa at å legge merke til handler om å rette fokuset, eller blikket, mot noe, mens å se er en mer åpen inngang til å studere bildet, i dette tilfellet. Å bli gjort oppmerksom på noe som du selv ikke har lagt merke kan være utrolig fascinerende, jeg understreket derfor dette som et godt læringsverktøy, fordi det fort kan skje utvikling og læring i slike øyeblikk hvor nye oppdagelser

skjer. Det var mye i bildet lærerne ikke hadde lagt merke til, men alle hadde sett noe. Å studere bildet på nytt, med ny kunnskap om hva det viste, engasjerte lærerne. De ble ivrige etter å legge merke til nye elementer.

Da fagsamlingen var over, ga lærerne tilbakemelding. (Lærerne fikk i oppdrag å skrive på gul lapp noe som de selv ville trekke fram – for eksempel en kommentar, en aha-opplevelse, ros, kritisk spørsmål,) Ni av de 32 lærerne som var til stede, trakk fram nettopp dette eksempelet fra oppstarten.

Lærerne fikk oppleve på kroppen forskjellen mellom å se og å legge merke til. Å selv få oppleve på kroppen det poenget som ble forsøkt kommunisert av meg, kan ha effekt på læring og det kan åpne opp for nye forståelser, og kanskje aha-opplevelser. For Jon Roar Bjørkvold er *grepethet* et sentralt begrep. Han sier at mange tror at læring skjer ved repetisjon, det vil si, at bare man sier noe mange nok ganger, så lærer man. Men deretter fortsetter han med å si, at læring også skjer plutselig, som lyn fra klar himmel, og når man lærer på denne måten, glemmer man den aldri. En slik læring kan ikke planlegges, men man kan legge til rette for at det kan skje (Bjørkvold, 1995, s. 50).

Nå har ikke lærerne fra eksempelet over blitt fulgt opp i sin 'gul-lapp-respons', og jeg kan derfor heller ikke bore dypere i deres opplevelser. Om det er sånn at de aldri glemmer denne opplevelsen, for å bruke Bjørkvolds ord, forblir ubesvart. Det var heller ikke poenget. Poenget var derimot å vise min tenking og mitt arbeid i møte med lærerne i Uiu. Neste eksempel viser en annen inngang, fra en annen fagsamling.

Kroppsøvingslæreren som leselærer

«Jeg har ikke tenkt over det på den måten før». Sitatet kom fra en lærer, på en skole, som gav en muntlig forklaring på sin 'gul-lapp-respons'. Bakgrunnen var spørsmålet som var stilt ved oppstarten av fagsamlingen; om det faktisk var sånn, at det var kroppsøvingslæreren som var modell for en god leselærer? Ved å stille dette spørsmålet, var hensikten å belyse lærerens rolle som en leselærermodell fra et noe mer uvanlig perspektiv. Jeg viste fram et orienteringskart, og viste til dette som en av kroppsøvingsfagets tekster som elevene skal lese. Kartet er en komplisert tekst som en må lære å lese, og elevene, og voksne også, for den saks skyld, trenger veiledning i dette lesearbeidet. Deretter stilte jeg spørsmålet; er det sånn at en elev er en god kartleser etter å ha lest og brukt kartet én gang? Svaret sier seg selv; for å bli en god kartleser, trengs det øving og repetisjoner.

Poenget mitt var, at fordi kartet er en komplisert tekst, er det en selvfølge at elevene trenger veiledning. Kroppsøvingslæreren må derfor modellere hvordan kartet skal leses, steg for steg, og etter det må elevene lese kartet på egen hånd. Like selvsagt oppleves det kanskje ikke når elevene skal lese kontinuerlige tekster i for eksempel samfunnsfag og naturfag. Forskning viser at elevene ofte blir overlatt til seg selv med lesingen (Maagerø & Skjelbred, 2007). Men er det ikke like viktig at læreren også i disse fagene, veileder i lesingen og er en modell for hvordan lese og ta seg fram i teksten, avhengig av formålet?

Lærersitatet forteller, at å få anledning til å betrakte det en selv jobber med til daglig fra en annen synsvinkel, kan åpne opp for nye forståelse. Om det kan defineres som en aha-opplevelse er usikkert, men det førte til at læreren tenkte nytt om sin egen leseundervisning.

Aha-opplevelser for elevene også

Eksemplene er svært ulike. På den ene siden vektlegges det hvordan læring kan skje plutselig, mens på den andre siden understrekes det hvordan repetisjoner og grundig opplæring kan føre til læring. Perspektivet mitt har vært læreren; å legge til rette for aha-opplevelser, for lærers, del på fagsamlinger, gjort med to innganger. Begge eksemplene har trekk i seg fra det som jeg over viste til som kjennetegnet på aha-opplevelser, det handler om en positiv følelse av at en har forstått noe, opplevd ny innsikt. Men like mye har det vært min oppgave å være en modell for lærerne for hvordan de kan jobbe med elevene sine, aha-opplevelser er minst like viktig for elevene.

Referanser

- Bjørkvold, J.-R. (1995). Læring og livsmestring: Om skolens virksomhet i et musisk perspektiv. I M. Adam (red.), *Kunstfagene: Til besvær eller begjær?* (s. 44-51). Vollen: Tell forlag i samarbeid med Fellesrådet for kunstfagene i skolen.
- Kounios, J. & Beeman, M. (2009). The aha! Moment. *Current Directions in Psychological Science*, 18(4), 210-216.
- Maagerø, E. & Skjelbred, D. (2007). Skrivning som grunnleggende ferdighet i fagene : Hvilken hjelp gir lærebøkene? I S. Matre & T. L. Hoel (red.), *Skrive for nåtid og framtid: Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 307-320). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Rock, D. & Schwartz, J. (2007). The neuroscience of leadership. *Reclaiming Children and Youth: The Journal of Strength-based Interventions*, 16(3), 10-based Interventions, 2007, Vol.2016(2003), p.2010-2017.
- Topolinski, S. & Reber, R. (2010). Gaining insight into the "aha" experience. *Current Directions in Psychological Science*, 19(6), 402-405.

Skriving – ein nøkkelkompetanse i dagens og framtidens tekstsamfunn Å samarbeide med skular om skriving i alle fag

Sidsel M Skjelten Førsteamanuensis i norsk/norskdidaktikk ved IGIS, UiS

Denne teksten fokuserer på nokre utvalte teoretiske og skrivedidaktiske perspektiv som inngjekk i samarbeidet om skriving ved to skular i Stavanger. Skuleleiinga og den viktige ressurslæraren i skriving var med på å stake ut kursen ut frå behov som kom fram i kollegiet, både i forkant og undervegs i det 1,5 år lange samarbeidet. Også fylket sin representant i ungdomstrinnsutvalinga var ein viktig ressurs i dette samarbeidet. Begge skulane hadde arbeidd med skriving i forkant, den eine skulen noko meir enn den andre. Likevel var skriveperspektiva dei ønskte å fokusere på, nokså samanfallande.

Skriving - eit ansvar for alle fag – på faga sine premisser

Då skriving blei innført som grunnleggjande ferdigheit i alle fag, blei skriving løfta fram som ein nøkkelkompetanse i dagens og framtidens moderne informasjons- og tekstsamfunn. Ei viktig oppgåve for lærarar som skal drive skriveopplæring, er å førebu elevane på ulike skrivesituasjonar og ulike tekstar som dei vil møte seinare i livet, både i vidare utdanning og i arbeidslivet. Fram til innføringa av *Kunnskapsløftet* hadde norskfaget både hovudansvaret og eineansvaret for skriveopplæringa. Med innføringa av skriving som grunnleggjande ferdigheit blei det stilt krav til lærarar i alle fag om å delta i skriveopplæringa, men på det enkelte faget

sine premissar. Dette kan vere utfordrande å følgje opp for enkelte fag som ikkje har særlege tradisjonar for skriving, og som kanskje heller ikkje har tradisjon for å snakke om kva slags tekst- og skrivekulturar som finst i faget. I norskfaget og i enkelte andre fag er nok tekstkulturen og fagdiskursen meir synleg og tydeleg enn for eksempel i kroppsøving og musikk.

Det å kunne eit fag handlar om å meistre faget sitt fagspråk, faget sine tekstar og fag-diskursar. Skal det skrivast i faga, må det skje på faga sine premissar, og det må vere lærarane i faga som initierer skrivebestillingane. Det er dei som kjenner faget og faget sitt fagspråk. For at faga skal finne plassen sin i det skriveansvaret som dei er pålagt, må det arbeidast med bevisstgjeringe spørsmål som: Kva kjenneteiknar tekstane og fagdiskursen i mitt fag? Kva slags formål kan skriving ha i mitt fag? Ei slik bevisstgjering er avgjerande når lærarar i ulike fag skal innfri ansvaret dei har fått.

Sjølv om alle fag no har fått medansvar for skriveopplæringa, har norskfaget framleis eit særleg ansvar (LK06/13). Det særlege ansvaret gjeld den grunnleggjande skrive-opplæringa og systematisk vidareutvikling av skrivekompetansen i møtet med stadig meir komplekse tekstar gjennom heile utdanningsløpet. Den fagspesifikke skrivekompetansen som er særeigen for skriving i det enkelte faget, må utviklast innanfor kvart enkelt fag sin fagdiskurs. At også andre fag enn norsk bidreg til den meir generelle skriveopplæringa, er sjølvstundt ein styrke for å utvikle elevane sin samla skrivekompetanse.

Norsk skriveforskning

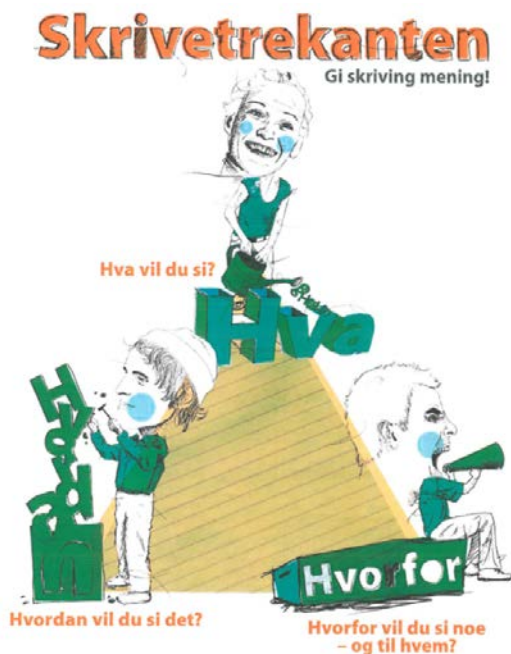
Skriving i skulen utgjorde fleire større nasjonale forskingsprosjekt på 2000-talet:

- *KAL-prosjektet* (Kvalitetssikring av elevenes læringsutbytte) undersøkte elevane sin skrivekompetanse etter endt grunnskule ved hjelp av eksamenstekstar frå perioden 1998-2001. Viktige funn som kan trekkjast fram, er at forteljande og sjølvsentrerte tekstar dominerte skrivinga, og at berre om lag 15 % av elevane valte oppgåver som inviterte til sakprega skriving. Dessutan skreiv jentene betre enn gutane (Berge m. fl. 2005).
- *SKRIV-prosjektet* undersøkte kva slags skriveopplæring som blir gitt i fleire norske klasserom og fag i perioden 2006-2008, leia av Jon Smidt. Ut av prosjektet kom ei lang rekkje studiar om skriving i ulike fag (Smidt 2011). Som del av prosjektet møter vi også skrivetrekanten og skrivehjulet, som blei vidareutvikla under Normprosjektet og Skrivesenteret.
- *FAGER-prosjektet* (2006-2010), leia av Frøydis Hertzberg. Prosjektet hadde mange delprosjekt, der dei undersøkte kva slags former for fagspesifikk skriving som eksisterte innanfor utvalde fag på ungdomstrinnet og i vidaregåande skule (Hertzberg 2008).
- *NORM-prosjektet* (2012-2015). I dette prosjektet blei det utvikla eksplisitte forventningsnormer for skriving på ulike trinn ut frå kvalitetsnivå. Fokus i prosjektet låg både på utvikling av elevane sin skrivekompetanse og på utvikling av lærarane sin vurderingskompetanse. Leiar av prosjektet var Synnøve Matre (Solheim og Matre 2014). Prosjektet har også utvikla ein stor rettressurs med tilgjengelege elevtekstar.

Skrivehandlingar og det viktige skriveformålet

Skriving som grunnleggjande ferdigheit i fag byggjer på eit funksjonelt språk- og skrivesyn, der formålet og funksjonen skrivinga skal ha i den aktuelle konteksten, står sentralt (Halliday 2004). Forsking har vist at elevane ikkje alltid veit kvifor dei skal skrive og kva som skal skje med teksten dei produserer. Skal andre lese den, skal den vurderast av læraren, eller kva? I det omtalte SKRIV-prosjektet (Smidt 2011) var eit av funna at læraren ofte underkommuniserte kva som var formålet med skrivinga. Elevane visste rett og slett ikkje kvifor dei skulle skrive og til kven.

Forskargruppa i SKRIV utvikla skrivetrekanten som eit skrivedidaktisk verktøy. Trekanten byggjer på eit triadisk syn på skriving, som Sigmund Ongstad presenterte alt i 2004, og der formål, innhald og form utgjer sentrale aspekt i eit skriveforløp.



Hjørna i trekanten viser samanhengen mellom skriveformål, innhald og form, og dei tre aspekta er avhengige av kvarandre. Blir formål og mottakar endra, vil det få konsekvensar også for innhald og form. Vi skriv annleis når vi skriv notatar til oss sjølve og som ingen andre skal lese enn når vi skriv ein tekst der oppgåvebestillinga er gitt av læraren og skal leverast inn til vurdering. Det nemnte SKRIV-prosjektet fann også at der skjer mykje fragmentert skriving i skulen, og at mange skriveoppgåver ikkje blir avslutta.

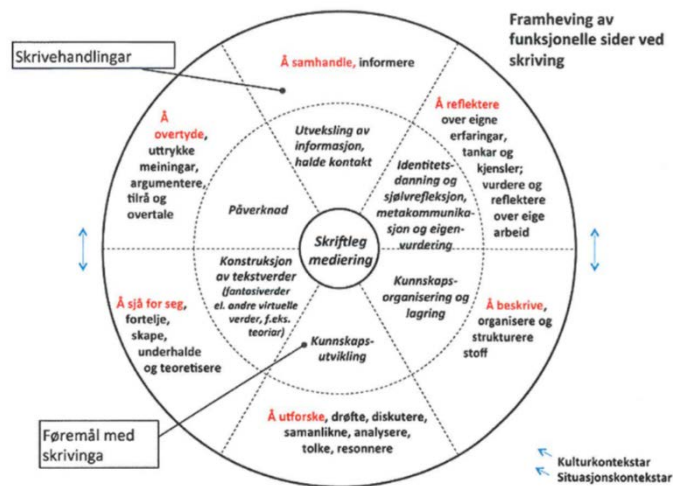
Skrivetrekanter kan såleis ha ein bevisstgjerande funksjon om kva som er formålet med skrivinga i den aktuelle situasjonen, og kva skrivinga skal brukast til.

Gjennom mange praksisbesøk på ulike skular i regionen har eg med glede registrert skrivetrekanter på plansjar i mangt eit klasserom. Det viser at det på mange skular truleg blir arbeidd meir med det viktige skriveformålet enn tidlegare.

Når formålet med skrivinga skal synleggjerast, er skrivehjulet ein annan nyttig og bevisstgjerande modell. Denne modellen blei utvikla av forskargruppa som stod bak forsøket med dei tverrfaglege skriveprøvene i 2005 og blei seinare vidareutvikla gjennom Skrivesenteret sitt arbeid med læringsstøttande prøver i skriving og gjennom Normprosjektet (Skrivesenteret 2012).

Skrivehjulet

Nynorsk | Bokmål



Skrivehjulet framhever funksjonelle sider ved skriving og viser alt skriving kan brukast til ut frå formålet med skrivinga, både i skulen og i samfunnet elles. Vi skriv for å *samhandle* med andre, for å *reflektere* over noko, for å *beskrive*, for å *utforske*, for å *forestille* oss noko og for å *overbevise* nokon om noko

Bruk av begge desse modellane kan ha ein funksjon når lærarar i ulike

fag diskuterer formålet med skrivinga i sitt fag og kva slags skrivehandlingar elevane skal utføre. Slike spørsmål må læraren tenkje over når han gir skrivebestillingar til elevane. I

dei siste eksamenssetta til avgangsprøva i norsk har skriveformål og skrivehandlingar kome inn i oppgåveformuleringane. No blir ikkje elevane lenger bedne om å skrive for eksempel ein artikkel ei novelle, men meir i retning av å skrive ein tekst som skal overbevise ei bestemt mottakargruppe eller ein tekst som skal underhalde. Det store spørsmål er kvaliteten på tekstane når rammene er endra, og ei utfordring for faga blir sjølvstøtt å øve på ulike skrivehandlingar ut frå ulike formål.

Å skrive for å lære og å lære å skrive

Skriving er såleis noko langt meir enn å produsere tekstar som andre skal lese. Som Skrivehjulet viser, er skriving både ein viktig reiskap for samhandling med andre og ei hjelp til å lære og å utvikle eigne tankar (Skrivesenteret 2012). Dermed ser vi at skriving har minst to hovudfunksjonar: 1) Å lære å skrive for å kunne kommunisere med andre og 2) Å skrive for å lære. Desse to perspektiva finn vi også igjen i skrivemandatet i faga. Å utvikle god skrivekompetanse er viktig «for at en skal nå sine mål, for at en skal kunne utvikle sine kunnskaper og evner, og for at en skal kunne delta i samfunnet» (ibid.).

Dei to perspektiva blir gjerne knytt til begrepa *presentasjonsskriving* og *tenkeskriving*. Presentasjonsskrivinga dreier seg om å skrive tekstar som skal kommunisere med andre. Slike tekstar må følgje krava og premissane som ligg i faget sin tekst- og skrivekultur. Tenkeskriving er derimot skriving for seg sjølv for å utvikle tankar, refleksjonar og idear knytt til eit emne. Tenkeskrivinga eller den innoverretta skrivinga er viktig i alle fag når formålet for eksempel er kunnskapstileigning, det å få fram eigne tankar og idear om eit emne. Eit viktig trekk ved slike tekstar er at dei ikkje er retta mot andre lesarar enn skrivaren sjølv. Dermed slepp skrivaren å tenkje på rettskriving, struktur og sjangerkrav, men kan konsentrere seg om innhaldet ut frå

eigne tankar. Det kan dreie seg om alt frå tankekart til stikkordslister og logg. I mange samanhengar kan tenkeskrivinga vere utgangspunkt og forarbeid til det som skal bli ein tekst for presentasjon.

God vurderingspraksis

I samband med ungdomstrinnsatsinga skal *Vurdering for læring* integrerast og vere eit gjennomgåande tema når skulen arbeider med eitt eller fleire satsingsområde (Kunnskapsdepartementet 2011). Fleire studiar viser at god vurderingspraksis fører til auka motivasjon, større elevmedverknad og betre læringsutbytte. St.meld 22 framhevar at «En forutsetning for å lære er gode tilbakeldinger» (ibid.:8).

Mykje forskning viser kva slags respons på skriving som fungerer og kva som ikkje fungerer. Ein gjengangar i så måte er at responsen kjem for seint i skriveprosessen, og at respons kun på sluttproduktet har liten effekt (Dysthe og Hertzberg 2009, Kvithyld og Aasen 2011). Skriveforskarane Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen har utvikla fem viktige og nyttige teser om funksjonell respons på elevtekstar (2011).

1. Responsen må kome undervegs i skriveprosessen
2. Responsen må vere selektiv
3. Responsen må vere ein dialog mellom responsgivar og skrivar
4. Responsen må motivere for revidering
5. Responsen må vere forståeleg og læringsfremjande

Tesene byggjer på forskning på respons og framhever funksjonelle sider ved respons og det læringsfremjande aspektet, tilpassa den enkelte elev sine forutsetningar og behov. Derfor

må elevane først og fremst bli informert om og forstå kva som blir forventa av dei. Dessutan må responsen vere tydeleg og klar og fortelje om kvaliteten på arbeidet. Elevane treng også råd om korleis dei kan utvikle seg som skrivarar, og desse må vere forstålege og tilpassa skrivekompetansen til den enkelte eleven. Viktige spørsmål i alle fag er korleis faga trekkjer inn Vurdering for læring i sine fag, og korleis dei involverer elevane i vurderingsprosessen. Slike spørsmål er også viktige å dele med kvarandre på tvers av faggruppene for å få større forståing av den samla vurderinga elevane får.

Å samarbeide om skriveopplæringa på tvers av fag – på faga sine premissar

Når faga no har fått eit felles ansvar for å utvikle skriveferdigheitene til elevane, er det heilt nødvendig med samarbeid mellom faga. Lærarar frå ulike fag må gå i dialog med kvarandre og synleggjere kva som kjenneteiknar skriving og tekstar i faga sine. På den måten får lærarane innsikt i den samla skriveopplæringa som elevane faktisk får. Utan samarbeid og fornuftig organisering av skriveoppdraga, kan ein oppleve at fleire ulike skriveoppdrag hopar seg opp i same periode, og at elevane lett blir skrivetrøtte.

Ein muleg strategi er å samarbeide på tvers av fag om eit felles emne med ulik fagleg inngang, men framleis på faga sine premissar. Ei slik organisering av skrivinga kan gi gevinstar både for lærarar og elevar. For lærarane kan det skape større bevisstheit om særpreg i tekstar i eigne fag, i forhold til tekstar i andre fag. Dessutan vil dei få innsikt i den samla skriveopplæringa elevane faktisk får, og kva utfordringar og krav elevane kan møte når dei produserer tekstar i dei ulike faga.

Eit slikt samarbeid kan også kome elevane til gode. Å skrive om det same emnet eller den same problemstillinga i ulike fag – men på faga sine premissar, kan bevisstgjere elevane om at ein skriv ulikt i dei ulike faga. Bruk av modelltekstar eller eksempeltekstar kan bidra til å synleggjere faga sine særlege tekstar. Ein skal heller ikkje sjå vekk frå at ulike skriveoppgåver innanfor eit felles tema kan motivere og skape variasjon i undervisninga, og at elevane ser fleire grunnar til å skrive. Ved at ulike fagkompetansar blir samla – med innspel frå fleire fag – vil elevane også få større og breiare innsikt i eit fagleg emne. Det gir eit godt utgangspunkt for ulike skriveoppgåver i faga og utprøving av ulike skrivehandlingar ut frå formålet med skrivinga.

Å gjere læring og erfaringar varige

Det har blitt arbeidd godt med skriving ved dei to skulane i denne samarbeidsperioden. Mellom fagsamlingane har skulane lagt inn nødvendige og viktige erfaringsutvekslingar av ulike slag, noko som har skapt større bevisstheit i personalet om kva som kjenneteiknar skrive- og tekstkulturen i faga. Lærarane har også utvikla mange gode og velfungerande skriveopplegg som dei har delt med kvarandre på tvers av fag. Det kan sjå ut som at skulane har klart å implementere skriving som grunnleggjande ferdigheit i store delar av fagpersonalet på fornuftige måtar. Då er det å håpe at dette viktige arbeidet med skriving held fram, og at skulane legg til rette for det.

Skriving er ein nøkkelkompetanse i dagens tekstsamfunn, men berre eit fåtal skular har satsa på skriving i forhold til dei andre satsingsområda. I ein kronikk på forskning.no skriv professor i tekstvitenskap og skriveforskning at trass alt det arbeidet som er gjort og framleis blir gjort for å utvikle skriving som grunnleggjande ferdigheit i alle fag, står norsk skule framleis overfor store utfordringar (Berge 2017). Berge påpeikar at skrivekompetansen varierer veldig frå skule

til skule, og resultat på dei nasjonale utvalsprøvene i skriving fortel at skriveopplæringa i norsk skule må styrkast. Den er rett og slett ikkje god nok. Då fell tankane mine på alle dei skulane som ikkje har satsa på skriving. Korleis bidreg faga til å gi elevane ei fullgod skriveopplæring på desse skulane? Ei utfordring for oss som arbeider med lærarutdanning er å utdanne lærarar med god kompetanse i språk, tekst og skriving, og som kan møte framtida ut frå dei krava og utfordringane skulen og samfunnet vil stille til elevane sin tekst- og skrivekompetanse.

Litteraturliste sjekk i forhold til kva eg har brukt

Berge, K.L. (2017). Vi må styrke skriveopplæringen i skolen. Kronikk på forskning.no. 20.9.2017

Berge, K. L., Evensen, L.S., Hertzberg, F. og Vagle, W. (red.). (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*, bind I og II. Oslo: Universitetsforlaget

Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning? I: O.K. Haugaløkken, L.S. Evensen, F. Hertzberg og H. Otnes (red.). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget

Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Third Edition. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London: Arnold

Hertzberg, F. (2008). Faglig skriving – hvorfor og hvordan? I: *Skriving i alle fag. Et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole og Universitetet i Oslo*.

Kunnskapsdepartementet. (2011). Meld.st.22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*

Kvithyld, T. og Aasen, A.J. (2011). Fem teser og funksjonell respons på elevtekster. I *Tidsskriftet Viden om Læsning*. Nr. 9

Skrivesenteret. (2012). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skriving på ungdomstrinnet. *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*. Vedlegg 4.

Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I: J. Smidt, R. Solheim og A.J. Aasen (red.). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Skrivesenteret Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Solheim, R. og Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». I: *Viden om læsning*. Nr. 15.

«Før tenkte jeg at det var en nødløsning å lese i timene...»

Toril Frajford Hoem

Førstelektor, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Ingrid Nielsen

Førsteamanuensis, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

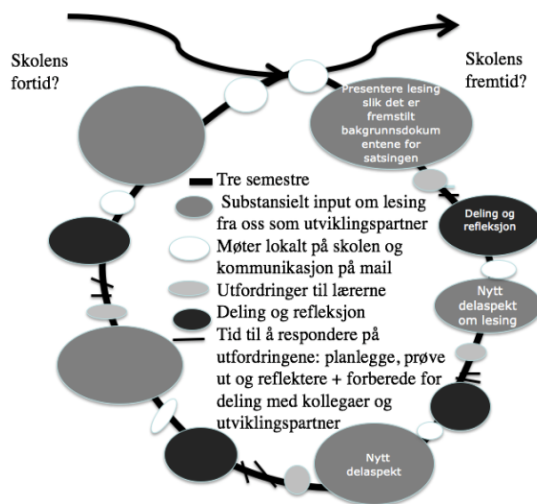
Erfaringer og funn som utviklingspartner i Ungdomstrinn i utvikling om ansatte i Universitets- og Høgskolesektoren har vi i prosjektet Ungdomstrinn i utvikling (UiU) vært utviklingspartner for tre skoler i en kommune på Vestlandet som har satset på lesing. Rollen som utviklingspartner har gitt oss mulighet til å komme tett på både skoleledelse og lærere på skolene, slik at vi har kunnet observere og beskrive hva som skjer på skolene når satsingen har som mål å styrke lærernes undervisning, slik at elevenes lesekompetanse bedres. Artikkelen undersøker hvordan lærerne på skolene opplever og svarer på satsingen. Forskningsspørsmålene vil handle om *i hvilken grad lærerne ser ut til å tenke og handle i tråd med satsingen og i hvilken grad de problematiserer, kritiserer og utfordrer satsingen faglig og praktisk.*

For å få innsikt i tenke- og handlingsmønstrer til lærerne på skolene har vi tatt feltnotater fra møtepunkter med skolene. I tillegg har lærerne gitt tillatelse til at vi kan bruke plakater fra styrte gruppediskusjoner der lærerne oppsummerte sine erfaringer fra satsingen. Vi legger disse dataene til grunn for artikkelen, der siktemålet er å få kunnskap om hvordan satsingen oppleves fra lærernes fra perspektiv.

Organisering av samarbeidet

Kompetansehevingen i UiU var i utgangspunktet rettet mot ungdomstrinnet. Men siden alle skolene var 1-10 skoler, og hadde lærere som underviste både på barne- og ungdomstrinn var det ønskelig at alle lærere fikk ta del i kompetansehevingen. Selv om skolene var forskjellige når det gjaldt størrelse og kollegiekultur, har antall møtepunkter og struktur i samarbeid med skolene vært sammenfallende. Rektorene har tatt initiativ til kontakten med oss som utviklingspartnere og formidlet skolenes behov for faglig støtte både i møter, på telefon og i eposter.

I møtet med skolene har vi forsøkt å tenke helhetlig, både i organiseringen av felles møtepunkter, og i den faglige inputen om utvikling av lesing som grunnleggende ferdighet. I oppstarten visualiserte vi overfor skoleledelsen at vi så for oss samarbeidet med skolene som en loop (figur 1), der ulike møtepunkter og arbeidsprosesser ville utspille seg. I denne fremstillingen av UiU var



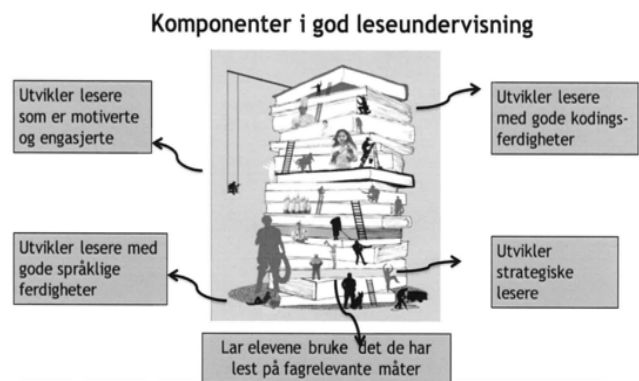
Figur 1. Visualisert framstilling av møtepunkt med skolene.

det for oss viktig å markere at loopen var avgrenset i tid, men likevel var relatert til skolens fortid og fremtid. Vi mener det er viktig at utviklingspartnere forsøker å møte skolens historisk etablerte kulturer, formelle så vel som uformelle, og at utviklingsprosessene planlegges som bærekraftige for en fortsatt utvikling, også etter at perioden med støtte fra utviklingspartnere er over. Modellen har gitt oss en tydelig struktur og en hensiktsmessig rytme i samarbeidet,

samtidig som modellen var tilstrekkelig fleksibel til at skolene kunne tilpasse det substansielle innholdet i samlingene til sitt behov.

Vi har hatt innledende samtaler og relativt tett kontakt per epost og møter med skoleledelsen og ressurslærerne på skolene, der vi har forhandlet om og planlagt faglig input og utformingen av oppdrag til lærerne (hva de skal prøve ut i etterkant). Videre har det vært to til tre forelesninger om lesing per semester. Dette har foregått i lærernes bundne arbeidstid i økter på rundt to timer på ettermiddagen. Forelesningene har, etter skolenes ønske, tatt utgangspunkt i bakgrunnsdokumentene som ligger til grunn for satsingen (Utdanningsdirektoratet, udatert).

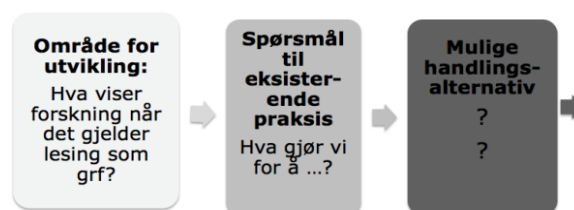
Beskrivelsen av hva som kjennetegner god leseferdighet på ungdomstrinnet i rammeverket (Utdanningsdirektoratet, 2013:20) gir oss et mål for leseundervisningen og peker indirekte på hva som kan være ulike komponenter for god leseundervisning. Hvis eksempelvis god leseferdighet på ungdomstrinnet innebærer elever som er motiverte og engasjerte, må god leseundervisning selvsagt ha som mål å utvikle engasjerte og motiverte elever. Vi har derfor gjennomgående lagt til grunn følgende bilde (figur 2), for å lokalisere en aktuell forelesning (f.eks. om motivasjon og engasjement) i et helhetlig bilde av god leseundervisning. Dermed kan lærerne arbeide systematisk ut fra en helhetsforståelse, tilpasse utviklingsarbeidet ut fra utviklingspotensialer i egen praksis, og



Figur 2. Helhetlig fremstilling av ulike komponenter i god leseundervisning og vår sammenfatning av bakgrunnsdokumentene om lesing i UiU.

over tid arbeide systematisk med ulike komponenter i god leseundervisning. Alle forelesningene har munnet ut i at lærerne har fått konkrete oppdrag for utprøving av nye metoder eller teoretiske prinsipper. Etter en utprøvsperiode har erfaringer blitt delt i plenum, på trinn eller i avdelinger. Vi har deltatt på 1-2 erfaringsdelinger per semester.

Ut fra en forståelse av at UiU er planlagt som en organisatorisk læringsprosess, har vi forsøkt å integrere forelesningene om lesing med en modell for organisatorisk læring. Når vi i møte med skolene har forelest om å arbeide systematisk og kollektivt med ulike aspekter av lesing som grunnleggende ferdighet, har vi derfor operert



Figur 3. Modell for systematisk utvikling.

med følgende modell (figur 3). Modellen forsøker å integrere relevant teori om organisasjonsutvikling og teorier om lærerarbeid med teorier om utvikling av lesing av grunnleggende ferdighet slik disse teoriene er presentert innledningsvis. I forelesningene har vi med støtte i denne modellen derfor presentert relevant forskning om lesing og skriving som grunnleggende ferdighet for å gi lærerne tilgang til teori er og prinsipper på feltet, og innrammet det som et mulig område for utviklingsarbeid på skolene for å gjøre kunnskapen handlingsorientert (jf. Munthe og Postholm, 2012; Blackler, 1995; Kolb, 1984; Ertsås og Irgens, 2012).

Hver forelesing har munnet ut i at lærerne har fått et konkret oppdrag utarbeidet av skolens ledelse og ressurslærere i samarbeid med oss. I oppdragene har de blitt utfordret til sammen

med en eller flere kollegaer å planlegge og utforske et nytt handlingsalternativ. Utprøvingen av handlingsalternativet har så gitt grunnlag for erfaringsdeling og refleksjon.

På hvilken måte er satsingen tatt imot på skolene?

Sølvi Mausestaden (2015) beskriver lærerarbeid som et yrke der utøverne trenger stor grad av frihet når det gjelder å planlegge og gjennomføre undervisning. Lærerne må vurdere elevenes læringsutbytte, og ta mange spontane og langsiktige avgjørelser uten alltid å ha noen å rådføre seg med. Deres profesjonsidentitet er derfor tradisjonelt knyttet til individuell autonomi og en forståelse av at jobben primært består av egen undervisning. De vil gjerne skjermes for arbeid som de oppfatter ikke er direkte elevrettet (Irgens, 2010). Dersom lærerne opplever satsingen som en innskrenking av deres autonomi, ved at den vektlegger bruk av forskningsbasert kunnskap og ansvar for elevenes resultater (i denne sammenhengen når det gjelder lesing), kan det føre til at de opplever maktesløshet og resignasjon.

Vi erfarte at lærerne møtte satsingen med en viss grad skepsis, før de etter tre semestre ga uttrykk for at de hadde opplevd at UiU var nyttig og hadde ført til lesefaglig utvikling. Vi viser denne utviklingen gjennom å løfte opp tre ulike møter med skolene.

Å utfordre praksis

Klokka er kvart over to en mandag ettermiddag, og alle lærerne på en skolene er samlet i kantina i forbindelse med satsinga på lesing i den skolebaserte kompetanseutviklingen "Ungdomstrinn i utvikling". Selv om det er god plass i kantina, har de fleste lærerne satt seg bakerst i lokalet, og vegrer seg for å komme lenger fram når utviklingspartnerne ber om det. Noen lærere har tatt med seg noe å notere på, og noen har med strikkesøy. Noen er synlig

trøtte, og lytter med lukkede øyne til det som blir presentert. En lærer vil ikke være med på tanken om at han er leselærer. Hans jobb er først og fremst å lære elevene fag!

Vi har med noen få unntak møtt lærerne med input fra forskning på lesefeltet og utfordringer til skolens lesepraksis i den ukentlige fellestiden, som på alle de tre skolene vil si de siste timene av skoledagen. I første møte ble vi, som den korte situasjonsbeskrivelsen her viser, møtt med det vi tolket som en viss distanse og skepsis. Det kan være flere grunner til det. Kanskje spiller både lærernes profesjonsforståelse og skoleleders disposisjon av lærernes arbeidstid faktorer inn her. Strukturen i denne satsingen har gjort at pedagogisk utvikling har blitt et skoleanliggende på organisasjonsnivå. Det overlates ikke til den enkelte lærer alene å ta ansvar for hvordan elevenes leseopplæring skal være. Det kan være vanskelig å få lærere til å utvikle en kollektiv orientering (Irgens, 2010) dersom de ikke har erfaring med eller tro på at felles innsats kan lette deres individuelle arbeidspress og øke elevenes læringsutbytte. Lærerne kan dermed utfordre en rektors legitimitet til å disponere den kollektive tiden til skolebasert kompetanseutvikling.

Gjennom våre forelesinger kan lærerne videre bli utfordret både i sin forståelse av læring og i måter å undervise på som kan gripe inn i og utfordre deres profesjonelle identitet. Hvis selvforståelsen utfordres, kan en reagere på ulike måter. Oppfattes utfordringen som urimelig, som at en skal være leselærer i tillegg til eller i stedet for å være faglærer, kan en strategi være å ta til motmæle, slik som naturfaglæreren i vårt tilfelle. En annen strategi kan være at en er til stede, men ikke er spesielt engasjert. Muligens er dette også et signal om at satsingen ikke er like sterkt forankret hos alle lærerne (jf. Markussen m.fl. 2015).

Det kan også være mange grunner til at gode prinsipper og teorier fra vår forelesinger noen ganger kan falle på stengrunn. Før lærerne vil ta i bruk nye metoder og prinsipper, må de være overbevist om at metoden eller prinsippet vil kunne forbedre deres nåværende praksis, og de må erkjenne at nåværende praksis har utviklingspotensialer (Kolb, 1984).

Kanskje er observasjonene i starten på samarbeidet også et uttrykk for en viss skepsis til at UH-ansatte skal være katalysatorer for utviklingsprosesser på skolene og en mild motstand mot "top-down"-aspektet ved satsingen. UiU ble innledet med at vi presenterte satsingen ut fra nasjonale myndigheters dokumenter, blant annet det såkalte "aktørkartet", som viste en oversikt over de ulike aktørene, og relasjonen mellom dem. Vi opplevde det imidlertid som avgjørende å utvikle et tillitsforhold, både i forhold til skoleledelsen og i forhold til lærerne, noe som ikke fanges opp av et formelt aktør-bilde. Vi forsøkte å uttrykke dette når vi møtte lærerne, samtidig som vi har sett at tillit er et skjørt lim i skolesammenheng. Det tar tid å utvikle tillit, og vi har merket at profesjonell tillit også er skjør: spørsmål kan lett oppfattes som kritikk, og forelesninger kan fortone seg som for teoretiske og forskningsorienterte, og oppleves som fjerne fra praksis. Vi har lagt vekt på å adressere dette i innramminger til forelesninger, og eksplisitt snakket om at vi skjønner at de ønsker direkte relevante tips til undervisningen, men at vi likevel vil bringe inn teorier, begreper og prinsipper som kan ligge til grunn for nye praksiser og tenkemåter. I hvilken grad dette har bidratt til å bygge tillit, vet vi jo ikke sikkert, men vi har over tid opplevd at det har utviklet seg gjensidige og gode relasjoner i løpet av satsingsperioden.

Erfaringsutveksling

Lærerne på en av skolene har i pargrupper fått i oppdrag fra ledelsen å planlegge et ordinært undervisningsopplegg med utgangspunkt i årsplanen, og med utgangspunkt i kompetansemål og beskrivelse av grunnleggende ferdighet i et fag. I planleggingen skulle de ha spesielt fokus på en av komponentene i god leseundervisning. Nå er det tid for erfaringsdeling. Med seg til erfaringsdelingen har lærerne tatt med tekster de har lest, oppgaver de har gitt, materiale som ble utarbeidet og andre artefakter som f.eks. elevtekster og elevutsagn fra gjennomføringen. I presentasjonene skal de først si noe om hva som var målet for opplegget og hvilken komponent de hadde spesielt fokus på. Deretter skal de beskrive hva de gjorde og gi begrunnelse(r) for valgene. Til slutt skal de reflektere over hvordan det gikk.

Målet med erfaringsutvekslingen er å gjøre lærerens undervisningspraksis til gjenstand for en utforskende tilnærming (Helstad, 2014) og på den måten styrke koblingen mellom lærernes individuelle kompetanse og skolens utvikling på lesefeltet. På sikt kan det bidra til økt lesekompetanse for elevene.

Når vi har vært til stede på erfaringsdelingene, har vi erfart lærerne som er engasjerte og nysgjerrige på utprøvingen av ny praksis. De har med begeistring vist fram artefakter som f.eks. stillaser de har utarbeidet for elevene, elevutsagn som vitner om motivasjon og mestring og elevtekster som dokumentasjon på læring. De har også løftet fram både hva som fungerte og hva de vil styrke eller justere neste gang. Vi har imidlertid opplevd at lærerne i liten grad diskuterer eller kommenterer hverandre, f.eks. ved å stille (også kritiske og utdypende) spørsmål om grunnene til at den nye utprøvingen ble akkurat slik (Jf. Helstad, 2014; Kvam,

2014; Junge, 2012). Rektorene har ved flere anledninger uttrykt ønske om at lærerne skal gi hverandre tilbakemeldinger, og har gitt dem støttestrukturer som ”gi en positiv tilbakemelding og still et oppklarende spørsmål” eller bedt lærerne presentere innenfor rammen av ”gjort – lært – lurt”. Men disse strukturene ser ikke ut til å hjelpe lærerne med å begrunne hvilke teorier og prinsipper som er lagt til grunn for valgene de har gjort, eller utdype hvordan de tenkte da de f.eks. valgte akkurat den førleseaktiviteten for å hekte elevene på, valgte akkurat de tekstene og bygde akkurat de stillasene for at elevene skulle forstå det de leste eller valgte akkurat den bestemte vurderingsmåten og anså akkurat de kriteriene som beskrivende for kvalitet når elevene skulle vise sin kompetanse på en fagrelevant måte (jf. Roald, 2012).

Læring gjennom deltakelse i ”lokale praksisfellesskap” er ikke nok for å gripe den økende kompleksiteten i de fleste yrker (Jensen, 2008). Samtalene blir for erfaringsbaserte, og lærernes diskusjoner er ofte horisontale. En trenger en vertikal dimensjon, der det kan lanseres og diskuteres teori, samt reflektere over prinsipielle sider ved erfaringen. For å framstå som en profesjonell yrkesutøver, må læreren både kunne begrunne sin undervisningspraksis teoretisk og sette denne inn i en større sammenheng (Ertsås og Irgens, 2012). Vi erfarer at det er et pedagogisk potensial i lærersamtalene som foregår under erfaringsutvekslingen, men tenker som Kvam (2014) at lærerne kan få mer ut av samarbeidet ved hjelp av analyserende og drøftende diskusjoner og ved at de stiller hverandre kritiske spørsmål som inviterer til å gå dypere inn i de pedagogiske utfordringene.

Vi har underveis ofte hatt inntrykk av at lærerne ventet på kommentarer fra oss som utviklingspartnere snarere enn å diskutere med og kommentere hverandre. Vi utviklet etter

hvert en praksis der vi forsøkte å løfte frem det prinsipielle i den utprøvingen av ny praksis som ble delt, slik at delingen fikk en dimensjon av refleksjon over god leseundervisning som styrket lærernes profesjonelle optikk. Dette innebar at vi la vekt på å løfte ”suksesskriteriene” i det lærerne har prøvd ut og erfart, slik at det ble mulig å begrepsliggjøre den nye praksisen, og se den i lys av en helhetlig teori om god leseundervisning. ”Jeg tror det kan være motiverende for elevene dine å jobbe med autentisk tekst (menyer fra virkelige restauranter på engelsk).” ”Så fint at du utfordrer elevene dine med vurderingsoppgaver som innebærer tekstskaping og remediering”. ”Elevenes litterære kompetanse blir stimulert gjennom spørsmålene du stiller. De må lese med fordobling og reflektere både over hva teksten handler om og hva den dreier seg om”. Vi har erfart at denne måten å kommentere lærernes erfaringsdeling på, fungerer godt, fordi lærerne da også vet at vi ikke kommer til å kritisere dem, men heller løfte frem positive prosesser i det de deler. Vi mener at dette er viktig i dannelsen av en kollektiv delingskultur på skolene, slik at det etableres et trygt og forutsigbart rom for deling av erfaring. Samtidig vil vi understreke viktigheten av at delingskulturen også utvikles over tid, slik at det blir mulig å stille mer kritiske spørsmål uten at dette oppleves som truende eller destruktivt.

Nye begreper blir i så måte redskaper som kan invitere til ny tenking og læring. Språk har mange fasetter som gjør at det kan bli brukt ulikt i ulike situasjoner. Det betyr at betydningen av et begrep vil avhenge av hvordan det brukes i spesifikke sammenhenger. Betydningen er ikke fast eller universell (Wittgenstein 1958), noe som betyr at ”et begreps mening er dets bruk”. På samlingene er lærerne introdusert for et knippe kjernebegreper innenfor lesefeltet som representerer teorier, metoder og empiriske funn. Noen av begrepene har vært nye for dem, for eksempel ”frontloading” (Buehl, 2011), ”substansutvikling” og ”svarjakt” (Løvland,

2011), samt ”tomgangsskriving” (Mehlum, 2004), mens andre, for eksempel ”strategier” og ”koding” har opptrådd i nye sammenhenger.

Under flere erfaringsdelinger spurte vi lærerne om hvordan de selv reflekterte over egen ny praksis, og opplevde da at mange begreper har glidd inn som i deres bruk, f.eks. ”frontloading” som en metode for å bygge førforståelse på, og kanskje også forebygge sosiale ulikheter, og ”baklengs planlegging” (Fjørtoft, 2009) som en metode for helhetlig undervisningsplanlegging der det er sammenheng mellom innhold, mål og vurdering. Lærerne har også tatt inn over seg forskningsfunn som viser at undervisningen har vært preget av for mye substansutvikling og svarjakt, noe som på sikt kan føre til at elevene ikke utvikler tilstrekkelig lesekompetane for å kunne fullføre videregående skole og etterhvert være klare for videre studier (Lødding og Aamodt, 2015). En av lærerne, som så viktigheten av eksplisitt leseopplæring der selve leseprosessen gjøres synlig for elevene gjennom samtale om ulike måter å lese på og modellering rundt tekst, oppsummerte erfaringsdelingen med følgende utsagn: ”Før tenkte jeg at det var en nødløsning å lese i timene. Nå ser jeg at det er lesing og skriving og samtale jeg skal holde på med når elevene skal lære fag.”

Evaluering av UiU

Det nærmer seg jul og slutten på tre semestre med samarbeid i UiU, og vi har kommet til en av skolene for en siste økt. Lærerne rusler inn i rommet, mange smiler og hilser før de setter seg i små grupper. Det står kaffe og frukt på bordene, og stemningen er avslappet. Kanskje er lærerne preget av at det snart er ferie, kanskje av at vi har sagt at denne gangen skal vi lytte og de snakke? Vi deler ut konvolutter på hvert bord, med spilleregler og påstanden som danner grunnlag for et dialogspill som vi håper vil vekke diskusjon om erfaringene med UiU. Vi har

spissformulert sju påstander som gruppene skal ta stilling til, og hver gruppe får særlig ansvar for å diskutere én av dem, før de til slutt lager en plakat med de viktigste momentene i diskusjonen. Mens vi forklarer spillereglene, begynner flere å småsnakke, og vi får inntrykk av at lærerne har mye på hjertet, et inntrykk som forsterkes når de åpner konvoluttene og diskusjonene begynner: på noen bord rolig, intens samtale, på andre bord latter og åpenbar, men vennlig uenighet.

På slutten av tredje semester brukte vi et dialogspill for å få i gang refleksjon over og evaluering av UiU, som tok utgangspunkt i følgende syv spissformulerte påstander:

1. "Jeg har noen ganger kjent at jeg har lyst til å boikotte arbeidet med UiU"
2. "Jeg mener at en profesjonell lærer bruker forskning som grunnlag for sin undervisning"
3. "Kompetanseutviklingen i lesing i UiU har ført til endring i mitt klasserom, og undervisningen min er blitt mer praktisk, relevant, utfordrende og variert."
4. "UiU har ført til nye strukturer for deling og refleksjon som forplikter alle lærerne."
5. "UiU har gitt meg nye begreper å tenke i når det gjelder undervisning og læring."
6. "UiU har ført til at jeg er blitt mer bevisst på mitt ansvar som leselærer i fagene på fagenes premisser."
7. "Jeg opplever UiU som en gavepakke til skolen."

De spissformulerte påstandene var ment å engasjere og tydeliggjøre lærernes egne stemmer, som respons på påstandene. På alle skolene vakte spillet engasjement, og delvis også diskusjon i den kollektive presentasjonen av plakatene.

Plakatene ble kodet ut fra kategorier som opptrådte hyppig, Interessant nok er det tre gjennomgående momenter i plakatene, uavhengig av hva påstandene peker i retning av: UiU har gitt lærerne en følelse av at bruken av felles tid til UiU har vært nyttig, de har fått nye begreper å tenke i, samt at UiU har bidratt til lesefaglig bevisstgjøring. Disse tre kategoriene; tidsbruk, begreper og lesefaglig bevisstgjøring ligger til grunn for den videre fremstillingen. Lærerne er enige om viktigheten av å utnytte felles tid til kollektiv utvikling, som muntlig også ble utdypet i retning av at det i UiU hadde vært positivt at skolen satt av tid til felles faglige utviklingsprosesser. ”Bra felles fokus.”, ”Skolen har hatt felles fokus”, ”Bra at vi får bruke fellestid til å utvikle oss rundt pedagogikk/didaktikk.”, ”Positivt at alle har jobbet med det samme samtidig og gitt oss et eierforhold”.

Lærerne opplever også å ha fått nye begreper å tenke med: ”Vi har lært en del nye begreper for ting vi kunne.”, ”blitt mer obs på begreper”, ”satt ord på taus kunnskap”. Disse begrepene vil også kunne føre til at de kan snakke om praksisen sin på en mer presis måte.

Det tredje momentet som går igjen på svært mange plakater, er ”bevisstgjøring”. En plakat nevner ”blitt bevisst” flere ganger, i en utdyping av hva de som lærere har blitt mer bevisst på. Kommentarer som går igjen er: ”Blitt bevisst pga. fokus på Nasjonale prøver”, ”Mer bevisst på førlesing”, ”Bevisst på hva vi vil eleven skal lære”, ”Vi har blitt mer bevisst på om de har forstått det de leser”, ”blitt mer bevisst på at en er leselærer og i andre fag, som f.eks. i matte”.

Det er påfallende at flere nevner at UiU har gjort dem bevisst på det de allerede vet eller har gjort: ”UiU har gjort oss mer bevisste på arbeidsmåter vi har brukt før”, ”Nytt navn for noe vi har holdt på med lenge.” Denne holdningen var ofte også fremme i den muntlige diskusjonen

i dialogspillet, der lærere på alle skolene ga uttrykk for at de lenge hadde arbeidet med lesing på den måten UiU framholdt, slik at det ikke egentlig var noe nytt for dem. Det er vanskelig å tolke disse utsagnene på noen entydig måte. På et nivå kan de forstås som uttrykk for at skolen allerede har utviklet en kultur for lesing som grunnleggende ferdighet som er i tråd med UiU som satsing på lesing. På et annet nivå kan de forstås som uttrykk for at læringsprosesser integreres i egen forståelse og praksis på en slik måte at det er vanskelig å ha overblikk over hva man har lært i forhold til tidligere. Endelig kan de forstås som en mer defensiv holdning til utviklingsprosesser som UiU, og mest fungere som en markering av at egen kunnskap og selvforståelse allerede er tilstrekkelig og på høyde med UiU som utviklingsprosess, kan hende sågar som uttrykk for motstand mot satsingen og indirekte tvil om hva som er nytt med UiU i plakatene:” Delekulturen har kanskje ikke så mye med UiU å gjøre.”, ”Tror at om vi ikke hadde hatt fokus på UiU, ville vi og hatt fokus på dette”.

På bakgrunn av enkelte av erfaringene våre på skolene, ønsket vi å formulere et spørsmål om motstand mot UiU. Siden vi i løpet av tre semestre opplevde at vi hadde opparbeidet oss tillit, og fordi vi ønsket å få opp engasjementet i dialogspillet, spissformulerte vi følgende påstand: ”Jeg har noen ganger kjent at jeg har lyst til å boikotte arbeidet med UiU.” På én skole svarer en gruppe at de ikke er helt enige i dette, men legger til at satsingen har innebåret” tvungen fokus på noe som ikke har kjentes like relevant der og da/i det faget, uten at det har vært snakk om noe boikott”. Dette kan tolkes som et ønske om at satsingen skal ha direkte og umiddelbar relevans for lærernes undervisning.

Det har blitt snakket en god del om læreres motstand i UiU, på nettverkssamlinger, på egen UH-institusjon og mellom oss som har vært sammen om å være utviklingspartnere ute i skolene. Det har vært en tendens til å forstå motstanden utelukkende som manglende vilje til å utvikle seg. I et slikt perspektiv fremstår motstanden som kritikkverdig, nemlig som profesjonell proteksjonisme og konservatisme. Men kan motstanden tolkes annerledes, f.eks. som faglig og menneskelig forståelige uttrykk for motstand, altså som kritikk?

Slik UiU er planlagt og formulert fra nasjonale myndigheter, ligger et mål om profesjonell og permanent utvikling til grunn. Dette har også gjennomgående vært fokus i forelesningene våre på skolene, og for erfaringsdelingene. Dette målet kommer også til uttrykk i dialogspillet, der en gruppe skriver på sin plakat: "Hva er egentlig UiU? Villig til å utvikle deg?" Sennet (1998; 2006) peker nettopp på det paradokset at den nye arbeidskulturen pålegger arbeidstakeren en vilje til utvikling, og på den måten altså griper inn i hans/hennes vilje og profesjonelle og menneskelige *persona*, uten hensyn til hvilke omkostninger dette har for enkeltmenneskets livsnarrativ og identitet. Et viktig poeng for Sennett er nemlig at kravet om endringsvilje har menneskelige konsekvenser: Profesjonelle livsnarrativer og akkumulert kompetanse mister verdi i en kultur som prioriterer endring og omstilling, og faglig forutsigbarhet står i fare for å forvitne til fordel for flyktige orienteringspunkter.

I første omgang kan Sennetts perspektiver kanskje virke for generelle til å ha forklaringskraft i forhold til den motstanden vi har erfart blant lærerne i UiU. For kan UiU forstås som eksempel på den nye arbeidskulturen som Sennett kritiserer? Sigmund Ongstad skriver i flere sammenhenger (Ongstad, 2006, 2012) om hvordan nye styringsformer i utdannelsene måler

kvalitet i forhold til spesifiserte mål på elevers prestasjoner, og argumenterer for at fag og fagspesialisering er et grunnleggende trekk ved konkurranse- og kompetansesamfunnet. I en globalisert vitenskøkonomi settes økonomisk kompetitiveness på dagsordenen på en måte som setter formell og etablert faglighet under press for å gi økonomisk avkastning. Det kreves at vitenskapsfagene skal levere nyttig og anvendelig viten, og det kreves av skolefagene at de kan gi elevene relevante kompetanser i forhold til arbeidsmarkedet. Det gjør i neste omgang, skriver Ongstad, at etablerte fag og disipliner får krav og fleksibilitet og omstillingsevne så de til stadighet kan innrette seg mot nye kontekster. Ongstad ser den skolepolitiske vektleggingen av grunnleggende ferdighet som en vesentlig del av en slik ideologisk utvikling. UiU kan sies å være en vesentlig del av den nasjonale satsingen på grunnleggende ferdigheter, fordi den er av nasjonal karakter, ressurskrevende, langvarig og med innstilling på permanent organisasjonsutvikling.

Ut fra Sennetts og Ongstads perspektiver på endringskultur, kan lærernes ulike former for motstand tolkes som uttrykk for en opplevelse av at UiU rokker ved deres profesjonelle identitet. Ut fra våre funn kan vi selvsagt ikke konkludere, men vi mener likevel at det er grunn til å stille spørsmål ved grunnene til at lærere til en viss grad også motsetter seg satsingens krav til endring og utvikling.

Oppsummering

Vi har i denne artikkelen undersøkt i hvilken grad og på hvilken måte ungdomstrinnsatsningen har blitt tatt imot på tre skoler i en kommune på Sør-Vestlandet: I hvilken grad ser lærerne og ledelsen ut til å tenke i tråd med satsingen og i hvilken grad problematiserer, kritiserer og utfordrer de satsingen faglig og praktisk?

Sammen med ledelse og ressurslærere har vi forsøkt å analysere skolenes utviklingsbehov på lesefeltet. Ledelsen ved alle skolene har lagt til rette for at vi som utviklingspartnere kan bringe inn forskningsbasert kunnskap, gi faglig støtte og sette i gang refleksjonsprosesser innenfor satsingsområdet i tråd med satsingen.

Skolene har også hatt strategier for å følge opp det de er blitt med på slik at kunnskapen er blitt handlingsorientert. Lærerne ytrer at det har vært et suksesskriterium at ledelsen ved skolene har sett betydningen av å legge inn tilstrekkelig med tid til skoleutvikling. Alle skolene har benyttet seg av de støttefunksjonene satsingen legger opp til. Vi vil spesielt trekke bruk av ressurslærere som en tenkemåte i tråd med satsingen. ”Gode ressurslærere gir satsingen legitimitet blant lærerne,” sier en av rektorene under oppsummeringen av satsingen. Gjennom hele perioden har skoleledelsen involvert ressurslærerne i planleggingen av innhold på samlinger og oppdrag til lærerne.

Etter en ”loop” på tre semestre med støtte fra UH, vil skolene fortsette disse utviklingsprosessene på egen hånd. Ressurslærerne vil være viktige pådrivere for at den nye kunnskapen skal bli en del av en felles forståelsen i skolekulturen og nedfelt i felles rammeverk.

Det komplekse med læreryrket gjør at det er lærerne som står igjen med det vanskelige transformasjonsarbeidet fra teorier og prinsipper til praktisk undervisning i klasserommet. Vi har sett eksempel på ytringer som viser endringer både i læreres profesjonsforståelse og begrepsbruk som er i tråd med satsingen. Men, som vi har sett, kan UiU også rukke ved lærernes profesjonelle identitet, slik at lærerne kan kjenne behov for å beskytte seg mot eksterne støttefunksjoner og uttrykke en viss motstand mot satsingen.

Litteraturliste:

- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and Organizations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies* 16/6, (s.1021-1046).
- Buehl, D. (2011). *Developing readers in the academic disciplines*. Newark, DE: International Reading Association.
- Ertsås, T. I. og Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M.B. Postholm (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (s. 195 – 231). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Fjørtoft, H. (2008). *Effektiv planlegging og vurdering. Rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I E. Elstad og K. Helstad (red.). (2014). *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134-151). Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens, & E.M. Skaalvik, (red.). (2010). *Kompetent skoleledelse*. (s.125-145). Trondheim: Tapir.
- Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring (ProLearn)*. Rapport til Forskningsrådets

- KUL-program 2008. Oslo: UiO, Pedagogisk forskningsinstitutt, i samarbeid med Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Junge, J. (2012): Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtale. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 5.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving. Strategi for ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvam, E. K. (2014). *Pedagogiske samtaler. En kvalitativ studie av lærersamarbeid i norsk grunnskole*. Phd, Universitetet i Oslo.
- Lødding, B. og Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. NIFU-rapport 2015:28. NIFU. Oslo.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Markussen, E., Carlsten, T., Seland, I. og Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkelighet i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstinn i utvikling*. Delrapport 2. Rapport 2015:27. Oslo: NIFU.

- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring. Om nye forventninger til lærerprofesjon og lærerarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Melhum, A. (2004). Maksimumsanalyse av en maksimumsfortelling. I I. Moslet og P. H. Munthe, E. og Postholm, M. B. (2012). Læreres profesjonelle læring i skolen. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe og R. Krumsvik (red.). (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. (s. 13-54). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Ongstad, S. (2012). Før en sammenligner: Metaforer som amorf, sentripetal og sentrifugal for dynamikk i fag og fagdidaktisk forskning. I S. Ongstad (red.). *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag*. (s. 311 – 326). Oslo: Novus Forlag.
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I S. Ongstad (red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. (s. 19 – 57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2012): *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Shanahan & Shanahan. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents. *Harvard Educational Review*, 78, 40-59.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character. The Personal Consequences Of Work In the New Capitalism*. New York/London: W.W. Norton & Company.
- Sennett, R. (2006). *The Culture of the New Capitalism*. Yale UP. New Haven & London.

«Før tenkte jeg at det var en nødløsning å lese i timene...»

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

Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Komponenter i god leseundervisning*. Hentet 26.09.2016 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/#98393>

Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. Cambridge: Basil Blackwell.

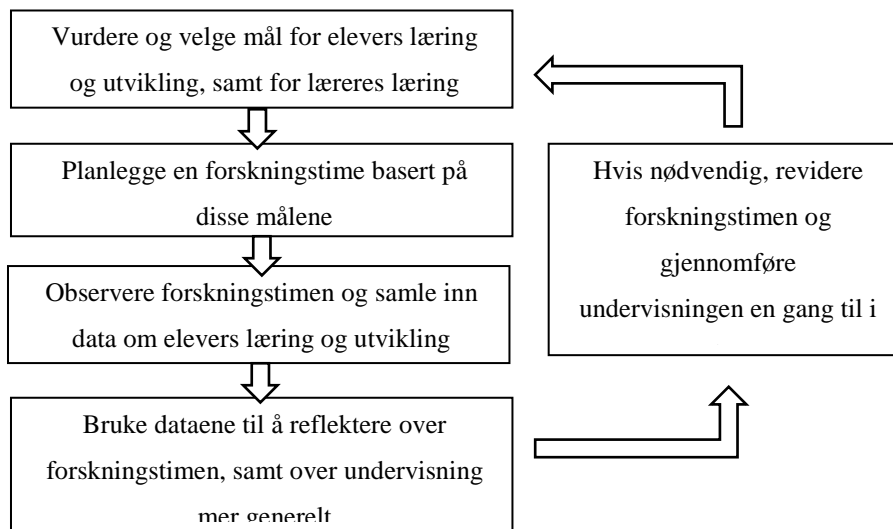
Lesson Study og tid til samarbeid – et dilemma?¹

Janne Fauskanger, Postdoktor

Institutt For Grunnskolelærerutdanning, Idrett Og Spesialpedagogikk

Fra det tidspunkt «TIMSS Video Study» møtte offentlighetens lys, har undervisningens betydning for elevers læring fått stor oppmerksomhet i utdanningsforskningen. Boken basert på denne studien, «The teaching gap» (Stigler & Hiebert, 1999), har medført enorm interesse for «Lesson Study» (heretter LS). LS er en skolebasert profesjonell utviklingsprosess som baseres på at lærere i samarbeid søker å utvikle egen undervisning. LS tar utgangspunkt i at en gruppe lærere observerer felles planlagt undervisning (en forskningstime), hvor lærerne har stilt spørsmål (forskningsspørsmål) de ønsker å finne svar på i løpet av LS-syklusen (figur 1). Lærerne samler inn data om elevers læring og analyserer dataene etter endt undervisning, alt med ett mål for øyet: å utvikle egen undervisningspraksis til det beste for elevers læring.

¹ Dette bidraget i rapporten er delvis overlappende med følgende publiserte kronikk: Fauskanger, J. (2017). Er «lesson study» og læreres arbeidstidsavtale på kollisjonskurs? *Utdanning*(2), 48–51.



Figur 1. LS-syklusen (oversatt og tilpasset fra Murata, 2011, s. 14).

Selv om bruk av LS utenfor Japan øker i ekspressfart både i lærerutdanning (f.eks. daPonte, 2017) og blant lærere (f.eks. Xu & Pedder, 2014), ser det likevel ut som om sentrale aspekter ved LS ikke har blitt overført til andre kontekster (Bjuland & Mosvold, 2015; Fujii, 2014, 2016). Samarbeidet som inngår i arbeidet med å planlegge en forskningstime er eksempelvis mindre verdsatt av lærere utenfor Japan (Fujii, 2016), noe som kan handle om at utdanningssystemer i ulike kontekster har ulike verdier og at nye tilnærminger (som LS) tolkes i lys av utdanningskonteksten.

I Norge er det forskning tilknyttet lærerstudenters møte med LS som har fått mest oppmerksomhet (f.eks. Bjuland & Mosvold, 2015; Hallås & Grimsæth, 2016). Disse forskerne fokuserer både på utfordringer og muligheter for LS i den norske lærerutdanningskonteksten, men synliggjør også mangel på forskning knyttet til utfordringer og muligheter i en norsk skolekontekst. Men, også erfarne læreres arbeid med LS er studert i en norsk kontekst (f.eks. Hallås & Grimsæth, 2016). Det er også gjort noen studier knyttet til satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» (UiU, Hauge, 2017) som er konteksten for LS-arbeidet jeg vil studere, når jeg

fokuserer på hvilke utfordringer og muligheter ved bruk av LS lærere fremhever etter et første møte med metoden som en del av UiU. Datamaterialet som analyseres er skriftlige refleksjoner fra lærere ved fire norske ungdomsskoler som deltok i UiU.

LS og lærende organisasjoner

Utvikling av skolen som en lærende organisasjon er et mål på alle skoler, og en viktig del av UiU (Postholm et al., 2017a, 2017b). I denne sammenheng fremheves en samarbeidskultur hvor lærere i fellesskap setter mål, planlegger undervisning og bruker data fra undervisning til å utvikle egen undervisning for å optimalisere elevers læring fremheves. I lærende nettverk er læring en kontinuerlig prosess hvor «teachers need to restructure their knowledge and beliefs, and, on the basis of teaching experiences, integrate the new information in their practical knowledge» (van Driel, Beijaard, & Verloop, 2001, s. 140). LS er en tilnærming til læreres profesjonelle utvikling hvor læring i samarbeid med kollegaer er sentralt.

I Japan er målet med LS utvikling av undervisning for å møte både langsiktige og kortsiktige mål for elevers læring og utvikling. Selv om japanske lærere kan bruke tid på LS daglig, tar det noen ganger mer enn et halvt år å utvikle en oppgave og planlegge en forskningstime (Fujii, 2014, 2016). Den grundige planleggingen av forskningstimen starter med et forskningsspørsmål, knyttet til hvordan et «gap» - forskjellen mellom hvor en er og hvor en vil - kan møtes, og ender med en plan for timen. Det å starte med et spørsmål er avgjørende for LS-syklusen (Murata, 2011), og henger sammen med at undervisning i Japan ses på som en profesjonell praksis som stadig utvikles (Fujii, 2014).

Et strukturert søk i fagfellevurderte artikler viser at i en norsk kontekst er det forskning tilknyttet lærerstudenters møte med LS som har fått mest oppmerksomhet, og mange publikasjoner er knyttet til forskning utført ved Universitetet i Stavanger (f.eks., Bjuland &

Mosvold, 2015; Helgevold, Næsheim-Bjørkvik, & Østrem, 2015. Se også delen «Lesson Study. Profesjonsutvikling» i Hallås & Grimsæth, 2016). Knyttet til UiU, og en kvalitativ studie med fokus på læreres læring gjennom LS, peker Hauge (2017) på både utfordringer og muligheter ved bruk av metoden. Mulighetene ligger ifølge Hauge (2017) i at LS skaper meningsfulle kollektive læringsprosesser, mens utfordringene knyttes til at LS er en tidkrevende metode, at LS krevet tett oppfølging av en ekspert som over tid kan veilede lærerne i LS-arbeidet, samt at LS tar for gitt at lærere har kompetanse til å gjennomføre refleksjonssamtaler som bidrar til utvikling og læring. Disse forskerne fokuserer både på utfordringer og muligheter med LS i den norske konteksten, men synliggjør også at mer forskning knyttet til en norsk skolekontekst er nødvendig. Utfordringer og muligheter ved bruk av LS som metode, slik praktiserende lærere ser det, er følgelig fokuset her.

Erfarne læreres refleksjoner etter et første møte med LS?

Etter en første erfaring med LS, skrev 48 lærere refleksjoner. Lærerne ser både fordeler og utfordringer ved metoden.

Fordeler

Tre av de 48 deltakende lærerne ser fordeler av å samarbeide med kollegaer, men ikke i en LS-syklus. Fordelene med LS, slik de er beskrevet av de resterende lærerne, kan tyde på at metoden gir lærerne muligheter for å bygge profesjonelle læringsfellesskap (jf. Hauge, 2017), for bedre planlegging av undervisning og for utvikling av kunnskap knyttet til observasjon generelt og observasjon av elevenes læring spesielt. Metoden gir også lærerne muligheter for å utvikle dypere kunnskap viktig for undervisningsarbeidet.

Av lærerne som er positive til LS, fremhever alle at metoden gir muligheter for å lære av andre. Noen fremhever læring generelt, mens ni av lærerne er konkrete på at det er aspekter ved undervisning en sammen med kollegaer utvikler seg i forhold til. De er mer eller mindre konkrete i beskrivelsen av eksakt hva ved undervisningen de mener: «Man får utvikle seg som lærere sammen med kolleger. Alle ønsker å finne den beste undervisningsmetoden. [Å] reflektere rundt de valgene man tok etterpå er svært lærerikt». Dette utsagnet fremhever refleksjon sammen med kollegaer som lærerikt, og at det er de valgene en har gjort i forhold til undervisningsmetode en lærer av i disse refleksjonene.

Over halvparten av lærerne skrev utsagn som kan tolkes i retning av at LS kan utvikle kollegier som lærende nettverk. En lærer skriver at det er bra med pedagogiske diskusjoner knyttet til reelle undervisningssituasjoner, at kollegiet på den måten blir «betre og eit lærande kollegium». En annen er opptatt av at en aldri blir «utlært, oppdagar stadig nye innfallsvinklar til ulike tema. Positivt å dela ulike innfallsvinklar med andre lærarar». Tre lærere fremhever verdien av at undervisningen blir felleseie. De resterende lærerne er mer konkrete på at det lærende fellesskapet LS gir muligheter for å lære både om planlegging og observasjon av undervisning, samt om andre aspekter viktige for undervisningsarbeidet. Lærerne ser, i motsetning til lærerne i Fujiis (2016) studie, men i likhet med Hauges (2017) studie, verdien av å planlegge sammen. 20 av lærerne skriver at de gjennom LS lærte hvor viktig detaljer i planleggingen kan være, og at «små endringer kan forandre læringsutbyttet til elevene. At det er viktig å bruke rett eksempel for å hindre misoppfatninger». Åtte matematikklærere understreker at de har blitt mer opptatt av at de gjennom samarbeid med kollegaer lærte at «[v]alg av oppgave er viktig».

42 lærere fremhever observasjon, når de skriver om hva de lærte i sitt første møte med LS. Det er likevel kun åtte som er tydelige på at det er observasjon av elevers læring som er viktig i LS (figur 1). To lærere fremhevet at de ble «bedre kjent med min egen klasse» gjennom at

kollegaer «observerte ting jeg ellers ikke ser når jeg selv står ved tavla», og fire fremhevet at de selv lærte gjennom å observere kollegaer.

Målet med LS er utvikling av læreres undervisningsrelaterte kompetanse. Av de 48 lærerne som deltok i studien skrev 45 at det var lærerikt å delta i en LS-syklus. Mange skriver at arbeidet med LS hjelper dem til å utvikle undervisningsarbeidet på mange områder: «Tvinger en til å vurdere sin egen tenkning med tanke på forberedelse, måltenkning, arbeidsmåter, innhold - you name it - alltid spennende å tenke sammen med andre. En mulighet til å komme ut av 'gammel vane-tenkning'».

Utfordringer

Om en går over til metodens utfordringer, er det kun en av de 48 lærerne som ikke syns at arbeidet med LS bøy på noen utfordringer. Utfordringene ved LS, som resten av lærerne fremhever, kan oppsummeres i fire kategorier. Den første er tid (jf. Hauge, 2017), den andre at metoden er «kunstig», den tredje er utfordringer knyttet til samarbeid med kollegaer og den siste er knyttet til hva som observeres i LS-syklusen.

Det var kun tre lærere som ikke fremhevet tidsaspektet som utfordrende. Av de andre, var det mange som begrunnet dette med at lærere har knapt med tid:

Det er veldig tidkrevende. Midt i en lærerhverdag kan relevansen kanskje oppleves noe delt. Som regel er du i et faglig løp og tenker på neste time, neste uke, neste vurdering, og alle de praktiske tingene som skal ordnes fortløpende. I den sammenhengen kan et sånt opplegg oppleves som litt «ork» fordi det er ikke der fokuset er, og det kommer på en måte litt sånn i tillegg.

Mange av lærerne knytter tidsbruken til en allerede travel lærerhverdag (som utsagnet overfor er eksempler på), og mange fokuserer på at planleggingsfasen er spesielt tidkrevende. Planlegging er altså synliggjort i datamaterialet med både positivt og negativt fortegn. I Japan brukes mesteparten av planleggingstiden på å diskutere en allerede utviklet plan, og

forskningstimes flyt vektlegges. Spesielt brukes tiden på å diskutere oppgaven som skal brukes i timen, denne oppgavens relevans i forhold til nasjonale retningslinjer og mål for timen, hvor vidt oppgaven utfordrer alle elever og prediksjon av mulige elevsvar som utgangspunkt for den delen av forskningstimen hvor ulike løsninger skulle diskuteres. Når mange av ungdomsskolelærerne synes planleggingen tok for mye tid, og stiller spørsmål om dette er vel anvendt tid, kan det handle om at den norske konteksten ikke i like stor grad vektlegger disse aspektene (Fujii, 2014). Om det ikke er viktig at alle elever utfordres og skal jobbe i sin nærmeste utviklingssone, blir ikke diskusjonen av oppgaven(e) som inngår i forskningstimen like viktig. Om prediksjon av mulige elevsvar som utgangspunkt for planlegging av undervisning ikke er noe en vektlegger (Fujii, 2016), kan slike diskusjoner oppleves som unødvendig bruk av tid.

Syv lærere fremhever at LS er en kunstig situasjon, dette er et aspekt som ikke er fremhevet i litteraturen, og kan således være kulturelt betinget (Fujii, 2014, 2016; Stigler & Hiebert, 1999). Det kunstige med LS, knyttes av seks av lærerne til at det er mange voksne i klasserommet i forskningstimen, noe som kan handle om at undervisning i en norsk kontekst ses på som individuell (Stigler & Hiebert, 1999). Selv om mange lærere fremhever samarbeid med kollegaer som noe positivt, fremhever 19 lærere samarbeid med mindre motiverte, eller annerledestenkende kollegaer også kan være en utfordring. 14 av lærerne fremhever praktiske utfordringer ved samarbeidet, at det rett og slett er vanskelig å finne felles tid for planlegging og refleksjon. Dette er et viktig aspekt i en norsk kontekst, hvor lærere har stor grad av frihet. Norske læreres arbeidstidsavtale kan således ses på som et hinder for å delta i LS-sykluser (Fauskanger, 2017), og det blir i denne konteksten spesielt viktig å legge til rette for samarbeid som krever mye felles tid. For å bruke Hauges (2017, s. 81) ord, så krever LS at «skolen må ha en langtidsplan for arbeidet, og det må legges til rette for og fasiliteres slik at Lesson Study-arbeidet ikke oppfattes som en ekstra oppgave hos lærerne».

Utfordringer knyttes også til at selve samarbeidet kan være utfordrende, både på grunn av at det «[i]kkje alle ein samarbeider like lett med» og på grunn av at ikke alle liker samarbeid. Samarbeid blir av ti lærere relatert til at motivasjon er en forutsetning for at et samarbeid gjennom LS skal fungere, og at lærere «ikke alltid alle er motiverte for denne typen arbeid». Motivasjon knyttes videre til at lærere gjerne vil planlegge undervisning slik de selv synes er best, og at det kan være utfordrende å inngå kompromisser, eller å bli enige om en plan for en forskningstime: «Det kan skape avstand at man ikke får det som man ville gjort det selv».

Det «ubehagelige» ved å bli observert ble fremhevet av 19 lærere, kan tyde på at fokuset er på lærerne: «Kan verka stressande fordi du som lærar blir veldig tydeleg». Om dette handler om at det er vanskelig å flytte fokuset fra lærernes undervisning til elevers læring, slik Fujii (2014) fremhever, eller om undervisningen er organisert slik at elevers læring usynliggjøres og dermed er vanskelig å observere (Bjuland & Mosvold, 2015), er det ikke mulig å tolke ut fra datamaterialet som er tilgjengelig. Dette kan også handle om at lærerne ikke er vant til å ha andre i klasserommet og av den grunn fremhever det ubehagelige, eller stressende med å bli observert. Til sist kan årsaken være at planlagt fokusert observasjon mangler, og da er det vanlig at lærerens undervisning blir fokus i observasjonen.

På spørsmålet om hva lærerne lærte, som vil være spesielt viktig for dem ved en eventuell deltakelse i en ny LS-syklus, var det tre som skrev at de ikke lærte så mye som var relevant for en norsk kontekst. De knyttet sin argumentasjon opp mot at tiden ikke strekker til:

Synes denne formen for planlegging ikke passer inn i den daglige undervisningen, fordi det blir beregnet for mye tid til for og etterarbeid. Greit å ha prøvd det, men urealistisk at 3-4 lærere skal bruke så mye tid på å lage og gjennomføre opplegget mange ganger. Tror at denne formen (LS) vil gi mindre tid til andre ting, som også er viktig i en travel skolehverdag.

Til sist fremhever ti lærere at de i en ny syklus vil effektivisere tidsbruken gjennom å: «[s]ette av tid som alle er enige om» og «[p]røve å bruke tida mest mulig effektivt, definere oppgaven/velge tema så raskt som mulig slik at en får tid til idedugnad/praktisk planlegging».

Disse lærerne ser på tiden brukt til LS som vel anvendt tid, men at tidsbruken må effektiviseres om ikke tidsaspektet skal bli en uoverkommelig utfordring.

Konklusjoner

Resultatene fra denne studien av læreres refleksjoner etter deltakelse i en første LS-syklus (jf. Fauskanger, 2017) tyder på at LS gir lærerne muligheter for å bygge profesjonelle læringsfellesskap (jf. Hauge, 2017), for å utvikle kunnskap viktig for planlegging av undervisning og for observasjon generelt og av elevenes læring spesielt, og for å utvikle dypere kunnskap viktig for undervisningsarbeidet. Utfordringene er flere og knyttet spesielt til tid (jf. Hauge, 2017), men også til at LS er «kunstig», til samarbeid med kollegaer og til hva som observeres i LS-syklusen.

Basert på resultatene fra denne studien anbefales det å finne veier til å unngå tidsklemma, og her foreslår Hauge (2017) at skolers langtidsplanlegging vil være til hjelp. Dette er en diskusjon som også bør tas på nasjonalt nivå og med lærernes organisasjoner (Fauskanger, 2017), da LS i sin fullstendige form ikke nødvendigvis korresponderer med alle utdanningskontekster (Stigler & Hiebert, 1999). Læreres arbeidstidsavtale, hvor deler av lærernes tid til profesjonell utvikling er individuell og hvor over 43 arbeidstimer er lagt til hver arbeidsuke, kan stå i motsetning til deltakelse i kollektive LS-sykluser (Fauskanger, 2017). God planlegging på skolen og veiledning fra LS-eksperter blir viktig (Hauge, 2017).

Referanser

- Bjuland, R., & Mosvold, R. (2015). Lesson study in teacher education: learning from a challenging case. *Teaching and Teacher Education*, 52, 83–90.
- daPonte, J.P. (2017). Lesson studies in initial mathematics teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(2), 169–181.

- Fauskanger, J. (2017). Er «lesson study» og læreres arbeidstidsavtale på kollisjonskurs? *Utdanning*(2), 48–51.
- Fujii, T. (2014). Implementing Japanese lesson study in foreign countries: Misconceptions revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 2–18.
- Fujii, T. (2016). Designing and adapting tasks in lesson planning: a critical process of Lesson Study. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 48(4), 411–423.
- Hallås, B.O., & Grimsæth, G. (Eds.). (2016). *Lesson Study i en nordisk kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hauge, K. (2017). Læreres læring og profesjonsutvikling med Lesson Study. I Postholm M. B., Dahl T., Dehlin E., Engvik G., Irgens E. J., Normann A. & Strømme A. (red.), *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling, lesing, skriving og regning. Funn og fortellinger* (pp. 59–84). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G., & Østrem, S. (2015). Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 128–137.
- Lewis, C.C., & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Murata, A. (2011). Introduction: conceptual overview of lesson study. I Hart L.C., Alston A.S. & Murata A. (red.), *Lesson study research and practice in mathematics education* (s. 13–24). New York: Springer.
- Postholm, M.B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens, E.J., Normann, A., & Strømme, A. (red.). (2017a). *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling, lesing, skriving og regning. Funn og fortellinger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens, E.J., Normann, A., & Strømme, A. (red.). (2017b). *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og ledelse. Funn og fortellinger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stigler, J.W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap. Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: The Free Press.
- van Driel, J.H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137–158.
- Xu, H., & Pedder, D. (2014). Lesson Study. An international review of the research. In Dudley P. (Ed.), *Lesson Study. professional learning for our time* (pp. 29–58). London: Routledge.

Ledelse i skolebasert kompetanseutvikling

*Kåre Andreas Folkvord
Prosjektleder for Ungdomstrinn i Utvikling*

Rektor smilte med hele seg i møte med representantene fra Universitetet og medlemmene i egen ressursgruppe. Hun var tydelig tilstede i rommet og uttrykte positive forventninger til satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Ressursgruppen ved skolen bestod av skolens ledelse, to ressurslærere, trinnledere og tillitsvalgte. Fra et leders perspektiv ble det fortalt om gode erfaringer med tidligere satsinger. Skolen hadde etablerte en koreografi/struktur for felles tidsbruk som de også ønsket å bruke i møte med UIU. Skolens ressursgruppe hadde deltatt ved forankringen av satsingen i regi UH. Skolens personale hadde arbeidet systematisk før oppstart for å bli kjent med grunnlaget for satsingen gjennom Stortingsmelding 22, Strategidokument for Ungdomstrinn i utvikling, samt bakgrunnsdokument for både klasseledelse og skolebasert kompetanseutvikling. I tillegg til UIU stod også skolen foran et stort arbeid med å innføre en ny digital læringsplattform. Denne satsingen var initiert av skoleeier. Ressursgruppen fortalte om noen få kritiske stemmer i personalgruppen. Skolen startet med observasjon av kollegaers praksis som et av tiltakene i UIU.

Ledelse er sentralt for å lykkes med skolebasert kompetanseutvikling i skolen (Postholm mfl. 2013). Markussen mfl. (2015) trekker også fram ledelse som en viktig faktor og et kjennetegn på de skoler som har positive erfaringer med skolebasert kompetanseutvikling. Skolene kjennetegnes av god forankring, målrettet arbeid med utgangspunkt i læring mellom lærere og en tradisjon for vurdering av egen praksis (Postholm mfl. 2013). Kompetansen til skolens

ledelse har stor betydning for både den pedagogiske ledelsen og samarbeidet som eksisterer i egen organisasjon (Meld.St.21 2016-2017).

Med utgangspunkt i den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i Utvikling (Meld. St.22, 2010-2011), heretter benevnt som UIU, vil dette essayet prøve å belyse ulike sider ved lederrollen som har betydning for skolens organisasjonslæring i skolebasert kompetanseutvikling.

Et av tiltakene i UIU er skolebasert kompetanseutvikling som 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» (Udir 2016, s. 6).

Med utgangspunkt i case vil jeg tematisere ulike sider ved lederrollen som omhandler distribuert ledelse, kollektive læringsprosesser, koreografi for læring, perspektiv på kunnskap og ledelse av læreres læring. Forskning fra satsingen UIU (Postholm mfl. 2013) som omhandler skolens og ledelsens viktige forankringsarbeid blir ikke omtalt i essayet.

Lærende organisasjon, organisasjonslæring og ledelse

Begrepet lærende organisasjoner blir i Meld. St.22 -2010-2011 (Kunnskapsdepartementet 2011) trukket fram som en overordnet ambisjon i satsingen. Meldingen retter et særskilt fokus på skolens som organisasjon når den angir ambisjonen i UIU om at: «..skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon» (ibid., s. 97). Den beskriver videre denne ambisjonen og begrepet som at lærerne kan lære av hverandre gjennom et forpliktende samarbeid og samtidig evne å ta inn nye impulser. Lærende organisasjoner blir videre beskrevet som at lærerne og skolen som organisasjon viser vilje og har endringskapasitet til kontinuerlig utvikling.

Wadel (2008) viser til begrepet lærende organisasjon som en læringsmessig organisering som dreier seg om igangsetting, utvikling og koordinering av læringsprosesser. Han viser videre til at den læringsmessige organiseringen må ha støtte fra en læringskultur som prioriterer og verdsetter læring og at disse har kjennetegn på læringsforhold med fokus på sosiale relasjoner og foregår i grupper og nettverk i organisasjonen

Skoler som fungerer som lærende organisasjoner har systemer på plass som aktiverer personalet i en organisasjon til samarbeid og til kontinuerlig læring og setter ny kunnskap ut i praksis (Silins mfl. 2002, s. 616). Silins (2002) viser videre til at denne evnen og kapasiteten som skoler har utviklet for samarbeidende læring definerer skolens organisasjonslæring.

Easterby-Smith & Lyles (2012, s. 3) beskriver lærende organisasjoner som et uttrykk for en idealtilstand der organisasjonen viser evne og har kapasitet til å lære effektivt og utvikle seg. Organisasjonslæring som begrep blir et uttrykk og beskrivelse av selve læringsprosessen (Easterby-Smith & Lyles 2012). Irgens (2013) viser til at bruken av begrepet lærende organisasjoner gjerne kan omhandle og beskrive organisasjoner som har etablert en ferdighet til å lære, mens organisasjonslæring som begrep uttrykker de ulike arbeidsformer og aktiviteter som blir tatt i bruk i organisasjonen.

Meld. St.22 -2010-2011 (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 97) beskriver en sentral ambisjon med satsingen som en bevisstgjøring om å lære å lære. Det kollektivet løftes fram gjennom at denne bevisstgjøringen må skje sammen med andre i en kultur som verdsetter utvikling og at dette oppleves meningsfullt for alle. Som en forutsetning for at kvaliteten i undervisningen kan forbedres må det legges til rette for system som fremmer kontinuerlig kompetanseutvikling. Ansvaret for dette legges på skolens ledelse.

Erfaringer fra pilotskolene i Skolebasert kompetanseutvikling viser at skoler som har etablert en koreografi for organisasjonslæring lykkes bedre enn andre i satsingen (Postholm mfl 2013, s. 135). Samme forskning trekker også inn ulike perspektiv på ledelse som en viktig faktor og kjennetegn på skoler som lykkes i Skolebasert kompetanseutvikling (Ibid., s. 136). Lederskap blir en viktig faktor i skolebasert kompetanseutvikling. Lederskap samler de ulike bestanddelene i en lærende organisasjon slik at ting henger sammen og blir bærekraftig (Stoll 2017, s. 11). Organisasjonslæring er en sentral brikke for effekten skolens ledelse har på læreres arbeid og elevenes læring (Silins mfl. 2002). Ledere i lærende organisasjoner klarer å etablere en lærende kultur med fokus på organisasjonslæring (Stoll 2017). Hun trekker videre fram at ledelse i lærende organisasjoner legger forholdene til rette for gode arbeidsfellesskap som fremmer trygghet og tillit som et grunnlag for å utfordre og forbedre eksisterende praksis.

Ledelse- et distribuert perspektiv

Stoll (2017, s. 12) viser til at distribuert lederskap i organisasjoner fremmer vekst og utvikling og kommer til uttrykk gjennom samarbeid, teamarbeid og deltakelse i lærende nettverk.

Dette perspektivet på ledelse kan illustreres gjennom vår case. Når rektor etablerer en ressursgruppe ved skolen, kan det være et uttrykk for distribuert ledelse. Når fagsamlingen for skolen blir planlagt mellom skolens ressursgruppe og UH, og når samlingen «rigges» i lærende nettverk kan det også uttrykke et distribuert perspektiv på ledelse. Når leder ved vår skole setter ord på tanker og deler sitt grunnlag for sin ledelse er også dette en kilde til dialog og refleksjon blant lærere. Ledelse og lederrollen kan dermed bli forstått som noe mer enn bare relatert til en person. I distribuert ledelse ligger grunnlag for åpne dialoger som utgangspunkt for gjensidige læringsprosesser.

En leders egenskaper er viktig. Disse er imidlertid ikke statiske, men utvikles også i de relasjoner som ledelsen inngår i (Silins mfl 2002). Ledelse blir med utgangspunkt i dette perspektivet også et uttrykk for mellommenneskelig forhold (Wadel 2008) og de relasjoner som settes i gang i lærende og reflekterende organisasjoner.

Ledelse i organisasjoner trenger også å være bevisst de emosjoner som oppstår og eksiterer i organisasjonen. Organisasjoner er en emosjonell plass (Vince og Gabriel 2011). Både følelser og emosjoner er knyttet til den sosiale arenaen som en organisasjon er. Fra deres perspektiv dreier ikke dette seg om å forstå personlige emosjoner, men mer en oppdagelse av hva emosjonene som kommer til uttrykk i møte med personer forteller om organisasjonen som et system.

Det distribuerte perspektiv på ledelse blir trukket fram som en kvalitet ved fungerende organisasjoner (Silins mfl. 2002). Innflytelse kommer til uttrykk gjennom sosiale interaksjoner og gjennom god ledelse vil dette gjennomsyre og påvirke organisasjonen. Ledelse blir gjennom dette et analytisk begrep og et grunnlag for hvordan vi tenker omkring ledelse.

Markussen mfl. (2015) beskriver kjennetegn på skoler som opplever at de lykkes i skolebasert kompetanseutvikling. De trekker fram at skolens ledelse ikke har delegert ansvaret for UIU til ressurslærere, men at rektor leder satsingen på egen skole. Ut fra egen erfaring som både rektor og prosjektleder i UIU gjøres det betraktninger om at det er stor forskjell i tilnærmingen mellom delegering og distribuering.

Å lykkes med skolebasert kompetanseutvikling forutsetter at arbeidet distribueres og at en gjennom dette synliggjør en avhengighet som leder til andre sin kompetanse og medledelse i organisasjonen (Silins mfl. 2002).

Ledelse av kollektive læringsprosesser

Skolebasert utvikling forutsetter en kollektiv læringsprosess ved egen skole der eksisterende kunnskap og erfaringer i organisasjonen skal gi grunnlag for videre foredling og kollektiv læring med tanke på læring, undervisning og samarbeid (Udir 2016).

Vår case beskriver en skole som allerede før oppstart med UIU hadde erfaringer fra å jobbe kollektivt i personalgruppen. Fagsamlinger der alle i personalet blir inkludert og er forpliktet til å dele erfaringer fra mellomarbeid fremmer kollektive læringsprosesser.

Erfaringer som lærere gjør seg i en organisasjon blir påvirket av mange faktorer. Elkjær (1999) viser at gjennom et sosio-kulturelt perspektiv på læring blir læringen skapt gjennom ulike situasjoner som en erfarer i eget arbeid. Læringen oppstår i relasjonen mellom individet og gruppens samhandling med praksisfeltet. Dewey (1916, Elkjær 1999, s. 7) definerer erfaringer som en pågående prosess der både individuelle-, sosiale- og emosjonelle aspekter inngår.

For at erfaringer skal få mulighet til å utvikle seg til refleksive erfaringer og ny læring, må disse ha et utspring i en refleksjon i nåværende praksis (Elkjær 1999).

I lys av dette perspektivet setter Kolb (1984, I Ertsås og Irgens 2014) erfaringer i relasjon til kunnskap. Han definerer dette som en transformasjonsprosess i fire delprosesser; erfaringer, refleksjon, begrepsdannelse og handling. For eksempel vil en lærer erfare at noen elever tar mer kontakt enn andre. Gjennom refleksjon kan en slik erfaring settes ord på og kan også komme til uttrykk gjennom utvikling av teorier eller modeller (Ertsås og Irgens 2014). Det kan her dreie seg om teorier som for eksempel er knyttet til elevers behov for faglig og emosjonell støtte som igjen kan danne grunnlag for ny utprøving.

Ertsås og Irgens (2014) viser til at modellen kan være en forenkling på transformasjonsprosesser. Den viser til sammenheng mellom erfaringer og kunnskap, samtidig som den uttrykker et individuelt fokus, har et kognitivt perspektiv og overser betydning av faktorer som sosiale og emosjonelle dimensjoner (Vince og Gabriel 2011). Samtidig er også organisasjoner som lærer avhengig av at individer tolker observasjoner og bygger sine funn basert på egne erfaringer i møte med elevers læring og som kan gi bidrag inn mot en kollektiv læringsprosess i eget personale. Skoler trenger både kollektiv og individuell læring (Irgens og Ertsås 2008, s. 268).

Gjennom en praksisorientert tradisjon kan læring i organisasjoner sees på som interaksjoner med kollegaer i et praksisfellesskap (Wenger 1994, i Elkjær 2014). En sosial transformasjonsprosess omdanner erfaringer til kunnskap gjennom deltakelse og en organisk samhandling ved ulike arbeidslag, for eksempel trinn, team eller lederteam (Erstås og Irgens 2014).

Skal erfaringer bli til organisatorisk kunnskap vil det kreve at ledelse og lærerne legger til rette for en mer omfattende kollektiv tilnærming (Erstås og Irgens 2014).

Vår case viser til en skole som hadde tatt i bruk kollegaobservasjon som redskap i sin skolebaserte kompetanseutvikling. Lesson- study og skolevandring er andre eksempler på kollektive tilnærminger som kan fremme at organisasjonens kollektive erfaringer blir en viktig ingrediens til den kollektive kunnskapsutviklingen.

Koreografi for læring

Næss (1999) viser til begrepet koreografi når han omtaler struktur og forutsigbarhet for samhandling og dialog ved en arbeidsplass. Skoler som lykkes med sin skolebaserte kompetanseutvikling har en aktiv ledelse som har etablert en koreografi eller en systematikk i arbeidet (Postholm mfl. 2013).

Vår case uttrykker ledelse som løfter fram viktigheten av en systematikk i utviklingsarbeidet. Ledelse av skolebasert kompetanseutvikling forutsetter at det etableres en forutsigbarhet i arbeidet som gir klarhet og kan skape forventninger til de kollektive læringsprosesser (Leithwood mfl. 2004). Gjennom et distribuert perspektiv og gjennom medskapning trenger ledelsen å involvere de ansatte i prosessen slik at det er forståelse og konsensus for organiseringen.

Systematikk og koreografi er et viktig redskap for skoler i utvikling (Postholm mfl. 2013), men vil også være til hjelp for å sikre retning og framdrift og kontinuitet ved andre sider av skolens drift (Hernes og Irgens 2012).

Basert på erfaringer i møte med flere skoler kan begrepet systematikk og strukturer i skolebasert kompetanseutvikling også generere ulike oppfatninger og holdninger. Begrepet kan oppfattes som regulering, begrensning og innsnevring av lærerens autonomi, etc. Kanskje har vi i skolens definert begrepet strukturer ubevisst som et antonym til begrepet kreativitet? Kreative prosesser, og da med utgangspunkt i musikkens verden krever også strukturer og må ha en koreografi som kan angi en handlingsrom, som må være liten, men stor nok for å tillate maksimal handling og fleksibilitet

Ledelse og kunnskap

Hvilken type kunnskap er en som leder på jakt etter i egen organisasjon? Hvilken type kunnskap skal skapes og utvikles?

Med utgangspunkt i en skoles mange oppgaver og skolens koreografi for læring kan det være viktig for skolens ledelse og lærere å bli bevisst ulike kategorier av kunnskap (Blackler 1995).

Fra et lederståsted vil måten vi tenker og ser på kunnskap på være viktig i forhold til egen rolle, men også i forhold til å kommunisere perspektivene i egen organisasjon. Gjennom et *pragmatisk perspektiv* på kunnskap kan vi tenke oss kunnskap som må tilpasses det behovet en skole har. I forhold til oppgaver til drift og forvaltningsoppgaver vil en kunne forstå kunnskap i organisasjoner fra et statisk- eller et strukturelt perspektiv. Skal nye rutiner knyttet til brannforskrifter læres, må det trenes på dette (*Embodied knowledge*). Når nye rutiner skal innarbeides i organisasjonen for eksempel knyttet til ulike søknadsprosesser, må også dette deles og rutinene må læres og øves (*Embedded knowledge*). Når skoler tar i bruk ulike digitale læringsplattformer som var tilfellet i vår case eller for eksempel «mobilskole» for registrering av elevs fravær (*Encoded knowledge*) er også dette uttrykk for kunnskap som forventes blir delt, øvd på og lært i en organisasjon (Blackler 1995).

Når skoler deltar i skolebasert kompetanseutvikling gjennom UIU kan vi forstå kunnskap fra et praksisperspektiv. Kunnskap kan komme til uttrykk og forstås som dynamiske og prosessuelle fenomen (Blackler 1995, s. 40). Kunnskapen som kommer til skolen blir utsatt for påvirkning gjennom formidling, språk og medier (*mediert kunnskap*). Kunnskapen kan også betraktes utfra når og i hvilken kontekst den skal nyttes i (*situert kunnskap*). Den kunnskap som skolene mottar og som skapes gjennom UIU kan også sees på som *tidsavgrenset* og gyldig

så lenge den oppleves som relevant av de som tar den i bruk. Kunnskap kan gjennom Blackers (1995) perspektiv også sees på *utfordret*.

Blackler (1995, i Ertsås og Irgens, s. 173) viser at den vanligste måten at kunnskap forstås i organisasjoner er gjennom et statisk- og strukturelt perspektiv. Ulike perspektiv på kunnskap kan være viktige redskap for skolens ledelse til å skape dialoger og refleksjon i egen organisasjoner om hvordan kunnskap kan forstås i en skolebasert kompetanseutvikling.

Ledelse av læreres læring – erfaring og generell teori

Ledelse er en sentral faktor i organisasjoner som har ambisjoner om å lære (Wadel 2008). Han viser videre til at organisasjonskulturer med ambisjoner om å framstå som lærende må integrere ledelse og kunne framstå som tydelige læringsledere. Robinson (2007, 2014) trekker fram den betydningen som ledelse har for både lærere og elevers læring gjennom å peke på leders evne til å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer og bygge gode relasjoner i organisasjonen. Hun viser også til fem dimensjoner ved leders ledelse som har effekt på organisasjonen og elevers læringsutbytte; «å sette mål, å bruke ressurser, å sørge for undervisning av høy kvalitet, å lede lærerens læring og utvikling, å sørge for et velordnet trygt miljø»

Argyris (1995) viser til at læring i organisasjoner kan oppstå når aktørene opplever en utfordring eller en uoverensstemmelse mellom det som er forventet og det som faktisk skjer og at dette resulterer i en utforskningsprosess (Elkjær 2012). Skal læringsutbyttet føre til organisatorisk læring må utbyttet også kommuniseres av andre og involvere og «festes» i hele organisasjons handlinger (Elkjær 2012, s. 265).

Argyris (1995) viser til at personer handler med utgangspunkt i teorier og at disse kommer til uttrykk i organisasjoner som to sett av handlingsteorier. De uttalte handlingsteorier kommer til uttrykk som en ambisjon, noe som kan være et uttrykk for egen bevissthet om egen profesjon. Det kan også komme til uttrykk som kollektive dokumenter som forteller noe hva en skole for eksempel har som ambisjon og hva de styrer etter og hvordan vi ønsker å framstå. Argyris (1995) beskriver det andre sett av handlingsteorier som de teorier vi anvender i vår egen praksis. De anvendte handlingsteoriene. Disse kommer til uttrykk i lærerens handlinger. De viser seg i praksis. Lærere vil ofte ha problemer med å beskrive egne anvendte handlingsteorier (Elkjær 2014). For vår case vil gjennomføring av kollegaobservasjon være et viktig redskap for å avdekke anvendte handlingsteorier.

Irgens (2013, s. 8) beskriver gapet mellom den uttalte kunnskapen som en besitter i en organisasjon og det som faktisk praktiseres i møtet med elevene som et «troverdighetsproblem». Slike erkjennelser virker negativt på organisasjonen og kan føre til «prosjekttretthet». Når leder og medlemmer av lærerteam tematiserer gapet mellom eksisterende praksis og skolens uttalte handlingsteorier kan det være viktig bidrag for også å belyse kjennetegn på skoler i utvikling. Samtidig kan dette også løfte fokuset mot viktigheten av skolens koreografi for organisasjonslæring.

For at ikke refleksjoner med utgangspunkt i egne og kollegaers erfaringer fører til «husblindhet» må refleksjonen bli informert av generell teori (Ertsås og Irgens 2014, s. 176). Endrings- og utviklingsprosessen kan legitimeres med utgangspunkt i både informasjon fra egne erfaringer og med utgangspunkt i generell teori.

Ledelsen ved en skole har en viktig effekt på elevers læring gjennom å lede lærernes læring og utvikling (Robinson (2014). Robinson (2014) viser til at ledere tradisjonelt og i dialog med lærere har rettet fokus på lærernes handlinger i praksis som en ønsker en endring på. Denne

tilnærmingen fremmer omgåelsesstrategier i dialogen fordi den skaper avstand i stedet for engasjement. Alternativ tilnærming vil være å skaffe seg informasjon om læreres praksis og i tillegg gjennomføre dialog der lærere kan sette ord på sine uttalte handlingsteorier. «Når vi forstår en persons handlingsteori, forstår vi hvorfor han handler som han gjorde, og vi kan jobbe sammen med ham når vi evaluerer om teorien i handlingen hans henger sammen med hensikten hans eller ikke (Argyris og Shon, 1996 i Robinson 2014, s. 111). Slike læringsdialoger kan være med å etablere grunnlag for samarbeid i organisasjonen og kontinuerlig profesjonsutvikling (Robinson 2014).

Spenninger i organisasjoner

Hvordan forstår ledelsen motstand og spenning i egen organisasjonen? Blir det oppfattet som motstand eller kan spenninger og ytringer fra lærere være viktige innspill i en skolebasert kompetanseutvikling (Irgens & Ertsås 2008). I vår case ble motstand registrert og beskrevet som motstand. Lederen var også bevist på at dette ikke skulle overskygge de mange gode erfaringer som ble gjort og læringen som ble skapt i organisasjonen

Lederens oppgaver står i mange tilfeller overfor utfordringer som er knyttet til relasjonelle eller mellommenneskelige forhold. Det blir lett å karakterisere motstand som noe negativ som legger hindringer i veien for skolens utvikling og som er et produkt av at noe ikke gikk som planlagt. Motstand mot endring og utvikling kan lett oppfattes som en uenighet som er knyttet til personer. Gjerne som ledelsen i skikkelse av rektor eller motstand representert av personer eller grupper i et personale. Dette kan dermed oppfattes som en tilstand som må overvinnes. Uenigheten blir personifisert (Robinson 2014). Hun viser til at motstandsspråket er lite hensiktsmessig for læringskulturer som har ambisjoner om kontinuerlig læring. Hun viser til viktigheten av at ledere velger å forstå, møte utfordringer og uenighet på en mer konstruktiv

måte. Gjennom å forstå motreaksjoner og spenninger som teoretisk uenighet og gjennom det flytter fokus fra person til sak.

«Jeg er ikke interessert i at du overbeviser meg, men at du forteller og deler til meg slik at jeg i større grad forstår hvordan du tenker» Dette overhørte utsagnet kan illustrere ledelsens oppgave til å forstå og sette seg inn i de teorier som danner grunnlag for en persons handlinger. Gjennom dialog kan leder forstå grunnlaget for at lærere gjør som de gjør og sammen finne ut om handlingen er koblet til hensikten eller ikke (Robinson 2014).

Robinson (2014) viser bruk av språket som en kilde til å skifte fokus i en organisasjon. Å skifte fokus fra et personlig «motstandsspråk» til språk som omhandler faglig uenighet. Gjennom dialog kan leder forstå grunnlaget for læreres handlingsteorier. Når ledelse kommuniserer sine perspektiv på spenning og motstand og løfter fram viktigheten av et faglig spenn, vil det være et godt grunnlag for å fremme en åpen kultur som ønsker motstand og spenninger velkommen som grunnlag, og en viktig ingrediens for læring i organisasjonen (Irgens & Ertsås 2008).

Oppsummering

Med utgangspunkt i den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i Utvikling (Meld. St.22, 2010-2011) har dette essayet prøvd å belyse ulike sider ved lederrollen som har betydning for skolenes organisasjonslæring i Skolebasert kompetanseutvikling.

Forskning (Postholm mfl. 2013) trekker fram skolens evne til organisasjonslæring som en hovedtendens hos skoler som opplever reelt utbytte av satsingen UIU. Organisasjonslæringen kommer til uttrykk som målrettet arbeid for utvikling, læring mellom lærere og en tradisjon for vurdering av egen praksis (ibid. s. 135)

Samme forskning (Postholm mfl.2013) løfter også fram ledelse som en viktig faktor ved de skoler som lykkes i sin skolebaserte kompetanseutvikling. Robinson (2007) viser også til betydningen lederrollen har for læreres læring og elevenes læringsutbytte.

Skoler som har etablert kultur for organisasjonslæring aktiviserer personalet på alle nivå til å lære kontinuerlig i fellesskap og klarer å omsette ny læring til praksis (Silins mfl 2002).

Essayet har prøvd å løfte fram noen kvaliteter og perspektiv ved lederrollen i Skolebasert kompetanseutvikling gjennom et fokus på distribuert ledelse, kollektive læringsprosesser, koreografi for læring, perspektiv på kunnskap og ledelse av læreres læring.

Det finnes mange perspektiv på ledelse i skolen. Mye av forklaringen på det kan også tilskrives mangfoldet av oppgaver som legges til en skoles ledelse. Med utgangspunkt i egne erfaringer kan «360 graders fokus» illustrere alle oppgaver som ligger til denne rollen. Å være læringsleder og tilgjengelig for et helt personale, synlig og tilstede i elevers læring og ikke minst framstå som et sentralt bindeledd i all formell og uformell interaksjon med foresatte og andre eksterne aktører krever sin mann og kvinne.

Referanser:

Argyris, C. (1995). *Action science and organizational learning*. Journal of Managerial Psychology, 10 (6), 20–26.

Argyris, C. (1991) *Teaching Smart People How to Learn?* Harvard Business Review, Mai-Juni 1991, 99:109

Blackler, F. (1995): *Knowledge, Knowledge Work and Organizational: An Overview and Interpretation*. *Organization Studies*, 16(6), 1021-1056.

Brandi U. & Elkjaer, B. (2011) *Organizational learning viewed from a social learning perspective*. I: Easterby-Smith, M., Lyles, M. (red.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. 2. utg. Chichester: John Wiley, s. 23–41.

Easterby-Smith, M., & Lyles, M. A. (2012). *The Evolving Field of Organizational Learning and Knowledge Management*. I: Easterby-Smith, M., Lyles, M. (red.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. 2. utg. Chichester: John Wiley, s. 1-20.

Elkjær, B. (1999). *Det er længe siden, at nogen har talt om den lærende organisation*. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 1(4), 85-101.

Erstås, T.I. & Irgens, E.J. (2014): *Fra individuell erfaring til felles kunnskap. Når kompetanseutvikling er et virkemiddel for å skape bedre skoler*. I Postholm, M.B.; *Ledelse og læring i skolen*, Oslo: Universitetsforlaget.

Hernes, T., & Irgens, E.J.: *Keeping things mindfully on track: Organizational learning under continuity*. *Management Learning*, July 2013 vol. 44 no. 3, 253-266

Irgens, E.J. (2014): *Skolen som lærende organisasjon*. I Postholm, M.B. og Tiller, T. (red). *Praksisrettet pedagogikk*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Irgens, E.J., & Ertsås, T.I. (2008): *Higher Education as Competence Program Providers in a Nationwide School Reform*. I: Claus Nygaard & Clive Holtham:

Understanding Learning-Centred Higher Education. Copenhagen: CBS Press, p 265-282.

Kunnskapsdepartementet. (2011): Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon-mestring-muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

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

Leithwood, K., Mulford, W. og Silins, H., (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Markussen, T., Carlsten, T.C., Seland, I., Sjaastad, J. (2015): *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet*. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2. Rapport 27. NIFU

Næss, G. (1999). Veiledning som møte. *Veiledernetverket i Kristiansand*. Årbok (alle)

Postholm, M.B.; Dahl, T.; Engvik, G.; Fjørtoft, H.; Irgens, E. J.; Sandvik, L.V.; Wæge, K. (2013) *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. (s. 107-143). Trondheim: Akademika forlag.

Robinson, V. (2014): *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Robinson, V. (2007), *The Impact of Leadership on Student Outcomes: Making Sense of the Evidence*, Keynote Address, The Leadership Challenge - Improving Learning in Schools, ACER Research Conference 2007, s. 12-16

Senge, P.M. (2004): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont. Hjemmets Bokforlag. Oslo.

Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. 2002. *Organizational Learning and School Change*. Educational Administration Quarterly, 38(5): 613-642.

Stoll, L. & Kools, M. (2017). *The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept*. Journal of Professional Capital and Community, 2(1), 2 – 17.

Utdanningsdirektoratet (2016). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet*. Oslo: UDIR. Lastet 15.05.2017 fra <https://www.udir.no>

Vince, R., & Gabriel, Y. (2011). *Organizations, learning, and emotion*. I: Easterby-Smith, M., Lyles, M. (red.) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. 2. utg. Chichester: John Wiley, 331-348.

Wadel, C. 2008: *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget.

Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap

Elaine Munthe

Dekan ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

Det er i hvert fall tre ting vi kan slå fast innledningsvis når det gjelder partnerskap: Det er krevende, det er nødvendig, og det forutsetter at det er samarbeid om noe:

Partnerskap er krevende og krever både tid, motivasjon og tillit. Partnerskap forutsetter at deltakerne har mulighet til å være aktive deltakere, og at deltakerne har et ønske om å være deltakere. Slik sett er det krav om rammer og tid til partnerskapsarbeidet og motivasjon til å inngå i alle de prosessene som er viktige deler av et partnerskap. Gjennom partnerskap kan vi bli utfordret på våre egne antakelser, vi kan bli klar over vår tilkortkommenhet så vel som vår kompetanse. Det kan bli stilt forventninger til oss som vi ikke var klar over eller ikke forventer, og vi kan ha forventninger til andre som de ikke var klar over eller forventet. Partnerskapsarbeidet kan være frustrerende, irriterende, og det kan sette emosjoner i kok. For at det skal være mulig å arbeide i vanskelige prosesser og i krevende samarbeid, er tillit en grunnleggende faktor.

Partnerskap er nødvendig. Vi har et felles ansvar for barn og unge. Ansatte i lærerutdanningene og sentrene ved UiS kvalifiserer lærere til å arbeide i barnehage, barneskole, ungdomsskole og videregående skole, og det er viktig at det arbeidet vi gjør har betydning for barn og unge. Da er det også helt nødvendig at vi har et tett samarbeid med barnehager og skoler om utvikling av våre grunnstudier og etter- og videreutdanning. Barnehage- og skoleeiere, ledere og lærere har et hovedansvar for den fortsatte utviklingen av kompetanse, og

et samarbeid med universitets- og høgskolesektoren (UH-sektor) og andre samarbeidspartnere er viktig for denne fortsatte utviklingen. Vi har behov for barnehagenes og skolenes kompetanse og innsikt, og de har behov for UH-sektorens kompetanse og innsikt. Problemstillinger i utdanningssektoren er mange og kompliserte, og et partnerskap omkring slike problemstillinger vil øke våre muligheter til å lykkes og å få til utvikling.

Et tredje område som er viktig for å få til partnerskap, er at det må ha en kjerne. Partnerskap handler altså om noe. Vi må ha *noe å samarbeide om*. Vi kan slå fast at det er ikke snakk om «etterspørsel – tilbud» når vi snakker om partnerskap. Det ideelle i et partnerskap som skal bidra til utvikling, er at alle partnerne har et ønske om å lære noe. I «Ungdomstrinn i utvikling» var det allerede forhåndsdefinerte områder som partnerskapet skulle handle om. I den nye desentraliserte ordningen for skolebasert kompetanseutvikling som er skissert i Melding til Stortinget 21 (2016-2017), må skolene / kommunene / regionene komme fram til hva partnerskapet skal handle om i samarbeid med UH sektoren. Det eneste som er bestemt, er at arbeidet må bidra til realisering av sektormålene for grunnopplæring. Disse sektormålene er viktige både for UH-sektoren og for skolesektoren. Vi har et felles ansvar for å nå målene:

Elever skal mestre grunnleggende ferdigheter og ha god faglig kompetanse

Elever skal ha et godt og inkluderende læringsmiljø

Flere elever og lærlinger skal gjennomføre videregående opplæring

Elever er både utgangspunkt og mål for skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap

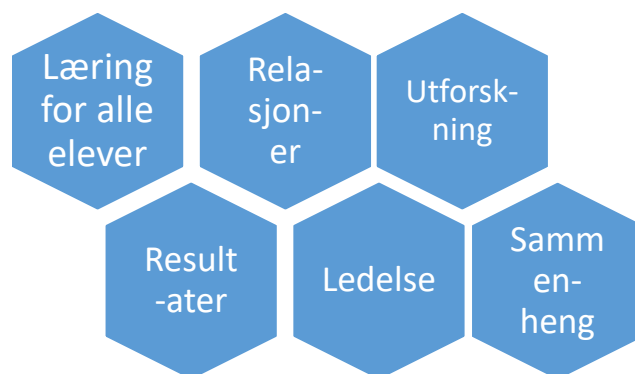
Alle sektormålene handler om elevers læring og velvære. Elevene er derfor både utgangspunktet for samarbeid om skolebasert kompetanseutvikling og de er målet. Partnerskapets lakmustest er derfor om elever merker noe til det. Bidrar partnerskapet til at elever utvikler grunnleggende ferdigheter og faglige kompetanser i større grad? Bidrar

partnerskapet til et bedre læringsmiljø som støtter opp om relasjoner, om undervisning som fremmer læring og inkludering, om skoler som organiserer for inkludering og læring?

I partnerskapet vil det være viktig å definere området samarbeidet skal handle om, og deretter å belyse spørsmål som: Hvordan ser vi resultater av arbeidet og hva slags informasjon trenger vi for å vurdere partnerskapets betydning?

Modellen nedenfor er en oversettelse av en «puslespills-modell» utviklet i Ontario, Canada (se: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/plc.pdf>). De seks bitene av puslespillet hører sammen, og utgjør til sammen elementer som har betydning for å få til gode, lærende fellesskap. At slike partnerskap handler om læring for alle elever, blir framhevet som en av de viktige elementene, i tillegg til at samarbeidet er resultatorientert. Partnerskapet må vite hvor det vil. I dette partnerskapet, må det utvikles tillitspregede relasjoner som gjør det mulig å være konstruktivt kritisk i arbeidet, og det må være en ledelse som gir rammer og muligheter og som verdsetter og deltar aktivt i arbeidet. Arbeidet må stå i sammenheng med overordnede mål, som f.eks. sektormålene eller skolens visjoner eller læreplan. Den siste brikken handler om arbeidsmåte. Basert på erfaringene som er gjort i Ontario, mener de at partnerskap som skal utvikle noe må være opptatt av å utforske i fellesskap. Det bør altså være noe å samhandle om, og det kan svært gjerne være en problemstilling som alle partnerne er opptatt av å utforske og lære noe om.

Figur 1: Partnerskap for utvikling (oversatt fra The School Effectiveness Framework Ontario, 2007).



I partnerskap mellom UH og skole, vil det dermed være essensielt at både UH-sektoren og skolene utgjør en lærende enhet. Vi skal lære sammen og være lærende organisasjoner i et samarbeid. Det er vanskelig å snakke om «partnerskap» hvis det bare er den ene parten som «er lærende».

Partnerskap som et lærende fellesskap

I vårt framtidige partnerskapsarbeid vil det være viktig å bygge videre på erfaringene vi har gjort i ungdomstrinnsatsningen, og å styrke partnerskapet ytterligere. Forskning om lærende partnerskap blir en viktig ledetråd for et forskningsbasert samarbeid. Denne forskningen peker på betydningen av å utvikle / definere en tematikk eller en problemstilling vi vil arbeide med som bidrar til læring for alle elever. Den påpeker også betydningen av å utvikle og støtte opp om systemer som gjør det mulig for alle ansatte å lære og å utvikle ny kunnskap både i skole

og i UH. Kultur for utforskning og innovasjon er viktig i lærende partnerskap, og dette ses også i sammenheng med systemer som gjør det mulig å innhente og utveksle kunnskap og læring.

Når denne rapporten går i trykken, vil vi ha begynt på utvikling av partnerskap i Rogaland for å arbeide med den desentraliserte ordningen for skolebasert kompetanseutvikling. Det er ingen tvil om at vi alle har mye å lære i årene framover! Men dette kan være en gyllen anledning til å sette utforskning og innovasjon på agendaen. Når mange går sammen om å utforske et tema, og at den utforskningen er skolebasert og kan innebære ulike perspektiver og ulike metoder, vil vi kunne bidra til kunnskapsutvikling på svært viktige områder som har betydning både nasjonalt og internasjonalt. Utviklingen av lærende nettverk i regionen som omfatter samarbeid mellom lærere i skole og UH kan få konsekvenser for utdanning i både skole og i UH.

Forskning belyser betydningen av fire T'er i slike partnerskap. De tre første er: Time, trust and thinking together (se f.eks. en oppsummering utgitt av OECD, 2016: <http://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>). Den fjerde er teknologi. Tid, tillit og sam-tenkning må forekomme innen alle de forskjellige områdene som samarbeidet handler om. For meg betyr dette at vi må tenke sammen om tematikken og bruke tid på det mens vi også skaper og forventer tillit. Vi må bruke tid på å utvikle gode systemer, og være opptatt av å lytte til andres tenkning og erfaringer etter hvert som systemer utvikles. Systemer må revurderes og styrkes. I arbeidet med systemer, må vi også tenke hvordan teknologi kan anvendes for å styrke nettverkene, styrke sam-tenkning, styrke kunnskapsutvikling og deling. Vi trenger tid til å utvikle de gode systemene for kunnskapsinnhenting og deling, og vi må ha tillit til hverandres kunnskap og erfaringer. Det blir særdeles viktig i det videre arbeidet å skape møteplasser (også digitale) for sam-tenkning og å lytte til hverandre.

Veien må bli til etter hvert som vi går den. Alt vil ikke være på plass fra dag en. Den erfaringen gjorde vi i Ungdomstrinn i utvikling, og den erfaringen vil vi gjøre igjen. Sannsynligheten er stor for at veien kan bli både bratt og heftig også. Men når vi har et felles ansvar, og vi har et eller flere områder som vi alle ønsker å utvikle gjennom skolebasert kompetanseutvikling, kan det fort bli veldig givende!

DEL II
Skolebasert kompetanseutvikling i UIU
sett fra praksisfeltet

DEL II

Skolebasert kompetanseutvikling i UIU

sett fra praksisfeltet



Utviklingsveilederen – en oversetter og brobygger fra nasjonale målsettinger til lokal utøvelse.

Inger Sofie Berge Hurlen, Utviklingsveileder, Midt-Rogaland

Ingeborg Dubland, Utviklingsveileder, Rogaland sør/Jærskulen

Tone Solum Søndervik, Utviklingsveileder, Rogaland sør/Dalane og Sandnesskolen

I denne teksten ønsker vi å synliggjøre hvilken betydning den nye rollen som utviklingsveileder har hatt i Rogaland. Rollen ble etablert i forbindelse med satsingen “*Ungdomstrinn i utvikling*”, og vi har valgt å sette lys på hvordan veilederrollen i stor grad har handlet om “oversettelser” underveis i satsingen.

Rapporten er delt inn i tre hoveddeler: Vi vil først si noen om bakgrunnen for rollen og hvordan denne ble organisert. Deretter vil vi dele noen erfaringer fra rollen som veiledere og oversettere, og hvordan vi har jobbet i møtet med våre samarbeidspartnere. Til slutt oppsummerer vi med noen tanker rundt betydningen av rollen som utviklingsveileder og veien videre.

Bakgrunn for rollen som Utviklingsveileder

Rollen som utviklingsveileder er beskrevet i flere av satsingens bakgrunnsdokumenter, som her fra *Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet* (Udir 2014):

“Utviklingsveilederne må ha god innsikt i ledelse av utviklingsprosesser i skolen, og de vil kunne være svært sentrale aktører for at skoleeiere og skoleledere lykkes med den lokale skoleutviklingen. De skal bidra til arbeidet i kommunene med å utvikle skolene som lærende organisasjoner, analysere skolens kompetanse og utviklingsbehov, etablere gode arenaer for kompetanse- og erfaringsdeling på og mellom skoler, bruk av

tilgjengelig støtte- og veiledningsmateriell, og organisere og tilrettelegge for skolenes bruk av ressurslærere. I tillegg skal utviklingsveilederne legge til rette for arbeid i lokale nettverk, og ha god dialog med UH- institusjonen for å sikre en felles retning i veilednings- og utviklingsarbeidet.”

Organisering i Rogaland

Fra Utdanningsdirektoratet ble det fordelt midler til kommunale Utviklingsveilederstillinger gjeldende fra 2014 og ut 2017. Av totalt 50 utviklingsveiledere i Norge fikk Rogaland tildelt tre fulle stillinger. I Rogaland midt og nord har dette vært lagt til to fulle stillinger. I Rogaland sør har stillingen vært delt mellom Jærskulen og Sandnes/Dalane (fordeling 40-60).

I samarbeid med GNIST og skoleeierne i Rogaland ble det i oppstarten laget en egen strategi for utviklingsveilederne i Rogaland. Gjennom arbeidet med å utarbeide og forankre strategien ble målet for arbeidet og rollen som utviklingsveileder definert:

“Det overordnede målet for utviklingsveiledernes arbeid gjennom hele perioden, er å bidra til å videreutvikle skolene i Rogaland til å bli lærende organisasjoner gjennom å støtte opp om gode organisasjonslæringsrutiner.»

Arbeidet med strategien ble oppstarten til vår rolle som oversettere.

Erfaringer i veilederrollen

Vi vil i denne delen av teksten dele erfaringer fra vår rolle. Har utviklingsveilederen bidratt til forankring av nasjonale målsettinger? Har lærerne fått en opplevelse av å være med på skolebasert kompetanseutvikling? Har vi i rollen bidratt til å bygge nye broer av forståelse?

Som Utviklingsveiledere har vi bidratt i flere ledd. Vi jobbet med mange ulike aktører og nivåer i satsingen - fra lærernivå til direktorat. I veiledning til den enkelte, mellomledd mellom aktører, til synliggjøring av sammenhenger mellom skolebaserte behov og nasjonale målsettinger.

Det ble umiddelbart behov for å etablere arenaer for samhandling mellom de ulike nivåene og partnerne i satsingen. Vi bisto i etableringen av kontaktpunkt som skulle bidra til dialog og læring. Vi var involvert i samhandlingsmøter på alle nivå, fra skole via universitet til nasjonale samlinger med direktorat.

Hvordan skulle vi få til læring sammen?

Det viste seg etterhvert at vi som utviklingsveiledere fungerte som oversettere både i vertikale og horisontale ledd. For å kunne støtte og veilede på en måte som førte til utvikling så vi at en av de viktigste egenskapene vi som utviklingsveiledere måtte ha var kompetanse til å oversette. Vi ble translatører for nasjonale målsettinger, inn i kommuner og skoler, og mellom ulike aktører. Translasjonsperspektivet, som i ordets grunnstamme betyr “oversettelse”, er innrettet mot kunnskapsgrunnlaget som aktørene anvender når de skal omsette reformideer til praksis. (Røvik 2014) Vi erfarte at endringsarbeid fordret god forståelse for å kunne omsette målsettinger og teorier til praksis. Hvordan forstod vi hver for oss hva skolebasert kompetanseutvikling var, og hvordan kunne vi sammen få til en felles forståelse?

Ungdomstrinnsatsningen hadde målsettinger på alle aktørene, i kommuner og for lærerutdanningene. Etter hvert som vi fikk erfaringer i rollen ble vi også translatører for lokale behov opp til nasjonale myndigheter. Hvordan fungerte denne satsingen i praksis? Hva burde justeres?

Da forståelsen for intensjonene i satsingen var etablert i en kommune eller skole ble det viktig å ta med oversetterkompetansen inn i veilederrollen. Vi bisto i forankring i forkant av puljer, bearbeiding underveis og i etterkant av puljer. Vi opplevde gjentatte ganger at vi trodde at arbeidet med å forstå og forenkle budskapet var etablert. Det var likevel aldri godt nok uten at vi skapte mening og klarhet i dette *sammen* med alle aktørene og med de vi veiledet. Hadde vi samme forståelse for hvor vi skulle hen og hvordan vi kunne komme dit?

I vårt arbeid med å bidra til kapasitetsbygging på leder- og skolenivå var det viktig for oss å støtte kompetanseutviklingen i lys av teori. Arbeidet vårt har vært forskningsorientert og vi har lagt til rette for prosesser og aktiviteter som fremmet dialog og refleksjon. Modeller og verktøy knyttet til teori og praksis ble modellert og brukt i møter og nettverk for at aktørene selv skulle kunne bruke dette i egne skoler eller kommuner.

Rektor har vært vår viktigste holdepunkt for å kunne bidra til at skolene utviklet seg. I noen settinger har vi opplevd Eureka øyeblikk der vi sammen med lederne har følt på energi og en entusiasme for arbeidet som har løftet både oss og våre samarbeidspartnere. Vi har klart å skape noe sammen som har ført til læring. Det har vært møter med ledere som har vist retning og jobbet målrettet, og hvor vi sammen har klart å skape klarhet i hvor vi vil hen. Ledere og lærere har vist oss anerkjennelse og forståelse for vår rolle som veiledere. De har vært åpne for læring, og de har brukt vår kompetanse. Vi har fått anledninger til å lære sammen. Heldigvis har det vært flest av disse.

Vi har støttet og utfordret på både skoleeier og skoleledernivå. Kanskje aller mest i forhold til organisasjonsutvikling og organisasjonslæring. Hvordan kan du lede læreres læring? Hvordan bygges kollektiv kapasitet og utjevnes forskjeller? Hvordan gjør vi hverandre gode, eller enda bedre?

Erfaringer fra de ulike møtene har gitt oss innsikt i hva som var lurt å ta med seg videre. Det tar tid å bygge tillit og å forankre felles forståelse. Det er lurt å sikre nok tid til dette, samtidig som det er vanskelig å forutse behov på forhånd. I det som opplevdes som gode og lærende møter opplevde vi at forståelsen var gjensidig. Lytting og dialog, og målet om å skape noe sammen ble det viktigste.

Erfaringer knyttet til møter som opplevdes utfordrende var som oftest knyttet til situasjoner der vi ikke hadde tatt oss tid nok til å sikre felles forståelse.

Læreplanforståelse - en bro til endring av praksis i klasserommet?

Det utspant seg etterhvert et behov for å se sammenhenger i både utøvelse av intensjonene i Ungdomstrinnsatsningen og sammenhenger til andre satsinger skolene jobbet med. Hvordan skulle vi bidra til å sette satsingen inn i hverdagen på en skole? Var det nok at en skole ble veldig god på klasseledelse eller de grunnleggende ferdighetene, eller handlet dette om noe større enn det? Hvordan kunne vi støtte en endring eller foredling av praksis i klasserommet?

Vi startet arbeidet med å se Ungdomstrinnsatsningen i lys av det allerede eksisterende hovedoppdraget, gitt i læreplan (K06), slik at det ble relevant for lærere lokalt. Vi var mange som trodde og tok for gitt at felles læreplanforståelse var tilstede, og det ble derfor ikke vektlagt tydelig nok når satsningsområder i UIU skulle forankres. Vi som veiledere hadde heller ikke lagt stor nok vekt på dette i starten av vårt arbeid.

Fokus på læreplanforståelse skulle vise seg å bli en av broene til en mer praktisk og variert undervisning, og en mulighet for å nå inn i klasserommet. I arbeidet med læreplanforståelse drev vi både kunnskapsoverføring og translasjon. Vi bidro vil til innskriving av reformideer i den skolebaserte kompetanseutviklingen gjennom tydeliggjøring av sammenhenger mellom nasjonale målsettinger og Læreplanen.

I utviklingen av denne forståelsen fikk vi kontinuerlig bearbeidet vår egen forståelse for læreplanen. Vi så sammenhenger og helhet i planen. Arbeidet etter dette ble å se på hvordan vi kunne bidra til oversettelsen av denne forståelse ut i kommuner og skoler. De anledningene vi fikk sammen med skoleledere og lærere til å reflektere omkring felles forståelse var viktige. Vi lærte at vi ikke må ta for gitt en felles forståelse og forankring, og at mangel på dette vil gjøre utviklingsarbeidet på en skole vanskeligere enn nødvendig. At vi skulle jobbe så mye med læreplanforståelse i ungdomstrinnsatsningen som vi har gjort, visste vi lite om da vi startet.

Hvem var vi i rollen?

Gjennom vårt arbeid som veiledere har vi møtt og jobbet med mange ulike mennesker. Mennesker i ulike roller, med ulike erfaringer og med ulik bakgrunn. Det de alle har til felles er at de er opptatt av skole.

Kunnskap, mot, tålmodighet og myndighet omtales som fire dyder for og beskrivelser av den gode oversetter. (Røvik 2014) I vårt arbeid har vi hatt disse dydene med oss.

Verdiene bak har vært gjensidig respekt og anerkjennelse av hverandre. Nysgjerrighet på læring hos andre, modighet i møtene med våre samarbeidspartnere, og med hverandre som utviklingsveiledere. Rollen har gitt oss mulighet til å utøve og utvikle disse egenskapene over tid. Takket være rause samarbeidspartnere i alle ledd, som har forstått vår rolle og gitt oss rom for å prøve og feile.

For å utdype noen erfaringer vi gjorde i møtene med våre samarbeidspartnere har vi i denne delen av teksten valgt å vektlegge noen grunnleggende verdier og egenskaper vi har funnet avgjørende i utøvelsen av vår rolle:

Relasjonell tillit

Vi erfarte at vi har gjennom samhandling med andre bygget relasjonell tillit. Våre samarbeidspartnere ønsket oss på banen og ba om veiledning, støtte og hjelp. Tillit bygges steg for steg over tid, og vi har gått disse stegene sammen med våre samarbeidspartnere.

Når tillit skulle etableres måtte vi trå varsomt i møte med dem vi skulle veilede. Anerkjennelse og en tro på at en vil hverandre vel er avgjørende for at en skal kunne støtte i veivalget en leder eller lærer skal ta. Vi opplevde også selv at det var utfordrende å være i rollen hvis vi var i tvil. Ville vi ble oppfattet som belærende eller at vi utfordret dem, når vi egentlig bare ønsket å hjelpe?

Andre ønsket en veileder som stilte spørsmål som utfordret dem og dyttet dem mot nye høyder. De var aldri i tvil om våre intensjoner eller opplevde oss som truende. Vi har lært at det ikke alltid er de som er tøffest utad som er de modigst i møte med læring, og i åpne opp for veiledning.

For det meste fungerte samarbeidet godt, men vi erfarte også situasjoner som utfordret oss og andre. Vi lærte at om vi tråkket feil så tok det lang tid å etablere ny tillit. Vi lærte også at vi likevel ikke kunne trå alt for forsiktig, da ville det ikke være noen nytte i vår rolle som veileder. Balansekunsten ble her viktig. Vi kunne dytte litt mer etter hvert som vi ble kjent og stolte på hverandre.

Rundene vi hadde med de ulike aktørene gjorde at vi sammen etablerte en slags felles forståelse for satsingens intensjoner og hvordan vi kunne spille hverandre gode.

Kompetanse

I Røvik sin teori vektlegges viktigheten av at oversetters kunnskap og kompetanse omfatter viten om både hva det oversettes fra, og organisasjonen det oversettes til.

Satsingen la opp til at organisasjonsutvikling skulle vektlegges, i tillegg til valg av innsatsområdet klasseledelse eller en av de grunnleggende ferdighetene.

Det som viste seg å være mest nyttig i vår rolle var vår kompetanse i organisasjonslæring.

Læring krever organisering, og det ideelle møtet opererer med en stram styring med åpenhet og deltakerinvolvering. Evne til organisering av lærende møter tar tid å lære, og må trenes på. Det er en krevende øvelse å forankre tydelige og presise mål for, og å lede lærende møter. Hvordan skulle vi få til læring og å skape forståelse i sammen?

De gode møtene opplevde vi der skoler og kommuner virkelig eide møtene selv, og med det mener vi at de selv satt i førersetet når planlegging og gjennomføring foregikk. Vår rolle var å bidra med støtte og veiledning, slik at aktørene klatret i hverandres praksis og forståelse. Det er ofte lettere å overta i stedet for å bidra til læring. I vår rolle ble det viktig å modellere nok til at gode eksempler ble lært og delt, men å ha samarbeidsevne nok til å vite når en som utviklingspartner skulle slippe taket.

Skoleeierne, lederne og ressurslærere deltok gjennom satsingen på nasjonale samlinger, nettverk, og ulike samlinger med universitet- og høgskolesektoren. Anledningen hvor utvikling av eget teorigrunnlag ble vektlagt. Som veiledere deltok vi på de fleste arenaene våre

samarbeidspartnere var på. Fra nasjonale samlinger til lærende møter på den enkelte skole. I noen tilfeller også observasjoner i klasserom.

Deltakelsen på alle arenaene var kanskje noe av denne rollens styrke. Som utviklingsveiledere hadde vi som målsetting å forsterke det den enkelte hadde lært på samlinger, gjennom veiledning og dialog med ledergruppene, og i lærende nettverk i etterkant. Det førte igjen til læring og utvikling i egen rolle som utviklingsveileder. Opplevelsen er at det har vært kompetanseutvikling hos mange i denne satsingen. Vi har vært sammen i læringen, og åpne for å lære av hverandre.

Betydningen av rollen, og veien videre

«Ungdomstrinn i utvikling» er en kompleks satsing, der mange aktører, ulike praksiser og ulike teorigrunnlag skulle virke sammen. Tuftet på denne kompleksiteten, opplevde vi at vår mulighet til å se og vise til sammenhenger ble en viktig rolle for at en kommune eller skole lettere skulle lykkes med skolebasert kompetanseutvikling. Vi har fått et grundig innblikk i Rogalandsskolen, og ble gjennom vår rolle gitt en mulighet til å få et overblikk kanskje andre aktørene som opererte på færre nivå ikke hadde muligheten til? Vi brukte mulighetene gitt oss til å oversette til alle nivå, og opplevde dette som avgjørende for å sikre helhet, sammenheng og felles forståelse i utøvelsen av satsingen.

I Rogaland har vi som utviklingsveiledere opplevd mye godt samarbeid med våre ulike utviklingspartnere. Vi har brynt oss mellom likheter og ulikheter, og mellom teori og praksis.

Målet for vårt arbeid, definert i den nasjonale strategien, lød at vi skulle bidra til å videreutvikle ungdomsskolene til å bli lærende organisasjoner.

Flere skoleforskere viser til funn som understreker at kollektiv praksis på en skole har positiv betydning både for den enkelte leders og lærers utøvelse av yrket. (Irgens, Robinson og Fullan) Vi mener å kunne peke på at Ungdomstrinn i utvikling og skolebasert kompetanseutvikling kanskje har handlet aller mest om det å få skoler til å utjevne kvalitetsforskjeller, både i utøvelsen av ledelse, lærerrollen og i elevers læring.

Det at samtlige ungdomsskoler i Rogaland har deltatt i en felles satsing, og at alle lærerne har vært med, kan ha hatt en kollektiv kvalitetseffekt både innad på skoler og i kommuner. Der hvor satsingen har virket best, har vi ikke bare sett skolebasert kompetanseutvikling, men også kommunebasert kompetanseutvikling. Organisasjonsutviklingen, som også innebærer organisasjonslæring, er kanskje det som ut fra vårt ståsted ser ut til å ha utvikles seg aller mest.

Arbeidet med skoleutvikling lenge har vært godt i gang i Rogaland, men vi vil hevde at i samarbeid med de ulike aktørene i satsingen har vi sammen lyktes med å bevege oss nærmere målet om å bli lærende. Vi ser likevel strekk i laget. Noen skoler og kommuner har utviklet seg mye, mens andre ikke ser ut til å ha beveget seg like mye. Hvorfor, er spørsmålet vi bør ta med oss videre. Skyldes det utenforliggende faktorer eller bør vi snu speilet innover mot oss selv? Hva kan vi alle lære?

Til tross for strekk i laget er forventningene om kurs for enkeltlærere redusert, og skolebasert kompetanseutvikling som et tanke sett for skoleutvikling er et etablert begrep for de som har deltatt. Skoler og skoleeiere melder tilbake om at hjulene er i gang og at utvikling skjer. SKU er kommet for å bli, og er etter denne satsingen brukt som tanke sett for flere nye satsinger fremover.

Blir det viktig med brobyggere også i fortsettelsen?

Gjennom denne teksten har vi forsøkt å synliggjøre den rollen utviklingsveilederne i Rogaland har hatt i oversettelsene av de store og små sammenhengene, i møte med våre samarbeidspartnere. Broer er bygget mellom nivåer og vi er blitt utviklingspartnere. Læring har skjedd i en relasjon med andre. Vi opplever at vår kompetanse fortsatt er etterspurt, og i det videre arbeidet med nye satsinger håper vi at rollen som oversetter vektlegges like stor betydning. I den videre forankringen og implementeringen av revidert læreplan krysser vi fingre for at vårt arbeid kan ha bidratt til framtidig forståelse for prinsippene i hvordan en læreplan skal forstås og leses. Lederes kanskje viktigste oppgave er kanskje å lede læring, og da å vise sammenhenger mellom ulike innsatsområder og hva som er hovedoppdraget i norsk skole.

Da vi på avslutningssamlingen med Utdanningsdirektorat spurte ledere og skoleeiere, i pulje 4 i Rogaland, om hva de ser på som suksessfaktorer de vil ta med seg videre, pekte de på noen punkter vi tror er nokså representative for alle. De omhandlet å knytte lokale målsettinger opp mot nasjonale målsettinger, og omvendt. Om å anvende verdsettende ledelse i alle ledd og med alle samarbeidspartnere. Om å etablere og videreutvikle medskapende prosesser. Om å modellere det en ønsket endret, og om å videreutvikle et felles språk for skoleutvikling. Punktene tror vi er en etablerte forståelse i flere av skolene vi har jobbet med, og vi tror disse punktene ville sett ganske annerledes ut for 4 år siden. I fortsettelsen må teori omsettes til praksis, ved å forstå og lære sammen, for å utjevne forskjeller.

Vi ser nå tilbake på et arbeid som har vært lærerikt, spennende og utfordrende. En læringsreise for alle involverte. Mye tyder på at utviklingsveilederens rolle har hatt en betydning i oversettelsene, for læringen, i samskapingen og i brobyggingene. Samtidig ser vi framover og spør: Hva har lærerutdanningen lært som vi kan ta med oss videre? Har forskjeller mellom og innad på skoler blitt utjevnet nok? Har oversettelsene våre påvirket praksis nok? Har undervisningen blitt mer praktisk og variert, og hvordan står det til med motivasjonen og mestringsfølelsen hos elevene?

Vi bør derfor, for å lære, stille oss spørsmålet: Hva tar vi med oss av erfaringer fra «Ungdomstrinn i utvikling» som kan nyttes i fremtidig utviklingsarbeid? Hvem gjør translasjonene og er brobyggerne i fremtidige satsinger?

*Denne rapporten er skrevet av de utviklingsveilederne som først og fremst har jobbet med kommuner og skoler i Rogaland der Universitetet i Stavanger har bistått i den skolebaserte kompetanseutviklingen.

Oktober 2017

Kilder:

Røvik, K. A. (2014). «Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet». I: Røvik, K. A.; Eilertsen, T. V. og Furu, E. M. (red.). Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering. Kapittel 1, s. 13-50. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Viane Robinson (2014, 4 opplag 2016) Elevsentrert skoleledelse. Cappelen Damm

Michael Fullan (2014, 2. opplag 2014) Å dra i samme retning. Kommuneforlaget

May Britt Postholm (red.) Ledelse og læring i skolen (2014) Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet (2014) Bakgrunnsdokument for organisasjonslæring i satsingen Ungdomstrinn i utvikling

https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf

Utdanningsdirektoratet (2014). Plan for skolebasert kompetanseutvikling.

https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/plan_for_skolebasert_kompetanseutvikling_pa_ungdomstrinnet_2013_2017_mal.pdf

Utdanningsdirektoratet (2012). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/Organisering/#Roller-og-organisering>

NIFU (2017) Intervjuundersøkelse blant et utvalg utviklingsveiledere om satsingen Ungdomstrinn i utvikling

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport-3-uiu--nifu-2017.pdf>

En ungdomsskole i utvikling

Paul Næsse, Rektor v/Lurahammaren ungdomsskole

En fortelling om at

«bærekraftig forbedring kan aldri gjøres mot og ikke en gang for lærere. Dette kan bare oppnås av og med dem.»

Lurahammaren ungdomsskole i Sandnes

Lurahammaren ungdomsskole i Sandnes har om lag 250 elever. Perioden 2012 – 2013 var preget av satsing på Vurdering for læring (VFL) og i perioden 2014 -2016 satsingen på Ungdomstrinn i utvikling (UiU). I de fleste av disse årene besto skolen av 11 og 12 klasser, og følgelig med forholdsvis få elever i klassen, 20 – 25 elever i klassen.

Lurahammaren har forholdsvis stor andel elever med vedtak om spesialundervisning, 10 – 12 % av elevene har vedtak når de begynner hos oss på 8. trinn, en andel som halveres i løpet av de tre årene hos oss. Vi har også en andel på 8-10 % av elevene som har vedtak om grunnleggende-norskopplæring og/eller særskilt norskopplæring. Elevene scorer høyt på de fleste områdene i elevundersøkelsen, gjør det gjennomsnittlig på Nasjonale prøver, men over snittet på eksamen i 10. trinn. Foreldreundersøkelsen viser også at vi har fornøyde foreldre.

Skolen har rundt 30 lærere, god aldersspredning med snittalder på noe over 40 år. Lærerne har høy formell kompetanse, og skolen har i alle disse årene prioritert videreutdanning slik at vi til enhver tid har 2 eller 3 lærere i utdanning. I kommunale medarbeiderundersøkelser melder lærerne at de trives i høy grad på skolen, og at samarbeidet er svært godt og fruktbart.

For Lurahammaren ble skoleåret 2012 – 2013 et tidsskille når det gjelder skoleutvikling. Skolen hadde på det tidspunktet hatt flere større eller mindre satsingsområder, de aller fleste initiert av sentrale og kommunale myndigheter, få initiert av skolen selv. Som rektor siden 2009 hadde jeg inn til da liten erfaring og kunnskap om endringsledelse, og det meste av utviklingsarbeidet førte ikke til særlig endring av praksis i verken klasserommet eller i det voksne miljøet. I et større EU-prosjekt mellom skoler i Sandnes og i Helsingborg, Sverige, i perioden 2012 – 2014, ble fokuset satt på rektors ledelse av endring i skolen. Det teoretiske grunnlaget kom på plass, og mellom samlingene skulle teori oversettes og omsettes i praksis på egen skole. EU-prosjektets hovedmål var å øke elevenes læringsutbytte, og ett av delmålene var å utvikle skolelederens evne til å implementere organisatoriske strukturer og systemer som fremmer best mulig læringsmiljø i skolen. På vår skole ble VFL-satsingene vårt område for egen praksis i prosjektet.

Vurdering for læring, for oss en naturlig forløper til Ungdomstrinn i Utvikling

I de følgende avsnitt vil jeg fortelle om vårt arbeid med Vurdering for Læring i de to årene før vi ble med i satsingen Ungdomstrinn i Utvikling. Dette er viktig å beskrive fordi det var avgjørende for vårt senere arbeid med UiU. Vår oppgave ved starten av VFL-arbeidet i 2012 var:

- hvordan få utviklingsarbeidet i gang og hvordan skape tid og rom for dette arbeidet i kollegiet?
- hvordan endre kulturen fra ledelsesbasert kompetanseutvikling til skolebasert kompetanseutvikling?

- hvordan skape endret og forbedret praksis i klasserommet som igjen skal øke læringsutbyttet til elevene?

Det var viktig i starten å involvere hele ledelsen i satsingen, dernest hele ledergruppen (som besto av ledelsen og trinnlederne), for så å involvere hele kollegiet. Dette er kanskje den største utfordringen i det å skape en varig endring i hele organisasjon. Den enkelte må se at det finnes et behov for forandring, en forandring som vil skape en bedre skole for alle, en forandring som vil få følger for egen og kollegaers praksis, en forandring som krever tid, innsats og samarbeid, en forandring som den enkelte har tro på og som skaper entusiasme, en forandring som vi alle skal skape sammen.

Analyse av Nasjonale prøver, eksamensresultater, standpunktkarakterer og ikke minst resultatene i elevundersøkelsen ble gjennomført. Hele kollegiet ble involvert i refleksjoner rundt resultatene, både i trinnmøter, fagmøter og plenumsmøter. Dette førte også til at uformelle samtaler og diskusjoner om skolens pedagogiske arbeid ble mer vanlige, og hele skolens ledelse var involvert i dette på alle nivå. Grunnen var gjennom dette lagt for at det var naturlig å diskutere, samtale og samarbeide både om pedagogiske tema og om praksis i klasserommet.

Tidlig i prosessen ble to lærere valgt som ressurspersoner for satsingen, to lærere som både var ildsjeler og spydspisser i arbeidet. Begge ble med i ledergruppen i det videre arbeidet.

Aksjonsplan

Viktig for det systematiske arbeidet vårt var at vi tidlig laget en detaljert aksjonsplan for arbeidet vårt med VFL. Planen ble delt inn i fire tidsepoker, hvert på ½ år, og temaet for epokene var de fire hovedprinsippene i VFL. Hver epoke ble igjen delt inn i fire hovedpunkter: *Når? – Tema? – Hvordan? (Redskap, arbeidsmåter og organisering) – Ansvar?* Hver epoke ble evaluert og konklusjoner trukket, alt lagt inn i aksjonsplanen. Aksjonsplanen ble et levende dokument, endringer fant sted ved behov, og utviklet seg til å bli et omfattende, men svært viktig dokument for hele vårt arbeid og også for vår senere arbeid med satsingen UiU. Det var ledergruppen som skrev og brukte aksjonsplanen underveis, den var kjent i personalet, men ikke et redskap for den enkelte lærer.

Et viktig redskap i arbeidet med å involvere alle, var GLL-metoden. Hva har vi *Gjort*, hva har vi *Lært* av det vi har gjort, og hva er *Lurt* å gjøre videre ut i fra det vi har gjort og lært? Denne metoden ble særlig brukt i forbindelse med evalueringen av hver epoke. Hver lærer jobbet skjematisk med dette ut fra et gitt tema/påstand, først individuelt, så i små tilfeldige grupper hvor en ble enige om *lure punkter*, for så å jobbe videre på trinnet. Deretter skjedde videre arbeid i ledergruppa og på trinnet inntil vi ble enige i hele kollegiet om hva som vil være *lurt* å ta med seg videre, formulerte forpliktende punkter i det videre arbeidet.

Et annet viktig redskap i arbeidet med å involvere alle, var Dialogkonferansemodellen. Denne modellen består av fire deler;

Praksisfortellinger (erfaringer i klasserommet) → *Teori og felles begrepsforståelse* (knyttet mot vårt arbeid med VFL) → *Refleksjoner i tilfeldige grupper* (etter GLL) → *Refleksjoner på trinnet*. Denne arbeidsmetoden er en flott måte å få til variert arbeid i plenum og gruppe, få fram refleksjoner og utvikling, og å binde sammen teori og praksis.

Det var viktig underveis å analysere om arbeidet vårt endret praksis til det bedre i klasserommet. Første bekreftelsen på endret praksis fikk vi i elevundersøkelsen allerede høsten 2013. Undersøkelsen viste signifikant bedre resultater på områdene vi hadde jobbet med i de to første epokene; *Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem. Elevene skal ha tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen*). På alle spørsmålene scoret vi bedre enn landssnittet. Høsten 2014 viste elevundersøkelsen enda bedre resultater på alle områdene innen VFL, og på de fleste spørsmålene hadde vi resultater som var signifikant bedre enn landssnittet. Våren 2015 gjennomførte lærerne en spørreundersøkelse hvor lærerne skulle vurdere sin egen praksis på en rekke områder i forhold til VFL. 96 % av lærerne konkluderte med at egen praksis hadde endret seg siden våren 2013.

Ungdomstrinn i Utvikling

Hargreaves og Fullan sier i boka «Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler»: *Profesjonell kapital handler om at fellesskap av lærere anvender den beste og den neste praksis sammen*. For Lurahammaren var det viktig å ta med seg vår erfaring, vår samarbeidskultur og vår endrede praksis med seg inn i satsingen Ungdomstrinn i Utvikling. For oss betydde det:

- alle ansatte måtte få et eierforhold til satsingen
- være kreative i forhold til å skape rom og tid
- legge til rette for refleksjon og kunnskaps- og erfaringsdeling
- lage en aksjonsplan for satsingen
- evaluering og analyse underveis
- forplikte konkret hver enkelt ansatt
- praksisdeling

- utfordre lærerne til å lese aktuell faglitteratur, dele og reflektere med andre
- rektor driver prosjektet

Satsingsområdet vårt i UiU, var klasseledelse. Når vi holdt på med VFL-satsingen var fokuset på læringsledelse. Disse to områdene er nokså like, men klasseledelse har i tillegg større vekt på relasjoner og på mer motiverende, praktisk og variert opplæring som er relevant og utfordrende slik at alle elevene inkluderes og opplever mestring. I forhold til VFL-satsingen var UiU-satsingen en naturlig fortsettelse av vår forrige satsing. Det som var annerledes i UiU-satsingen var:

- Samarbeidet med universitetet hvor faglærere fra Universitetet i Stavanger skulle bistå skolen i forhold til skolebasert kompetanseutvikling ved aktivt å delta og bidra på samlinger for hele personalet i klyngesamlinger (med Giske ungdomsskole, vår naboskole) og å veilede den enkelte skole lokalt.
- Utviklingsveiledere som skulle støtte og veilede skoleeier og skoleleder.
- Nettverksarbeid lokalt i kommunen mellom hele ledelsen, ressurslærerne og skoleeier. Utviklingsveilederen var sentral i dette arbeidet.
- Rektors deltakelse i nasjonalt nettverk.

På Lurahammaren ungdomsskole startet vi arbeidet med å lage en aksjonsplan etter mønster fra VFL. Det var også naturlig å fortsette med våre to ressurslærere fra VFL. Vi prioriterte å ha to i stedet for en ressurslærer, da det er styrke i at to deler på oppgaven, kan samarbeide støtte hverandre. Disse to sammen med skolens ledelse og trinnledere utgjorde ressursgruppen i satsingen, med møte 2. hver uke.

Klyngesamlingene hadde *Den gode timen* som overskrift. Universitetet bidro med aktuell teori i samsvar med tema, skolene bidro med praksisfortellinger, og tid ble avsatt til refleksjoner og erfaringsdeling i mindre grupper. (Viser til dialogkonferansemodellen.) Lærerne på Lurahammaren ble oppfordret til å forberede seg ved å lese foreslått litteratur, og at hver enkel i løpet av teoridelen skulle notere seg minst to punkter som var viktige å ta med seg videre i arbeidet.

Etter de fleste klyngesamlingene hadde vi direkte oppfølging ved å ha samling på kveldstid samme uke (2 timers intenst arbeid med påfølgende felles middag). Dette fungerte som den 4. delen i dialogkonferansemodellen, og var til stor og avgjørende nytte for det videre arbeidet på skolen. Det var her vi i fellesskap oversatte teorien til bruk for vår skole og delte erfaringene fra gruppene i klyngesamlingen, der den overordnede hensikten var hvordan dette kunne føre til konkret endring i møte med elevene i klasserommet. Hvert trinn ble enige om tre punkter de skulle øve på i klasserommet fram til neste samling, og foreslo også hva hele skolen i fellesskap skulle øve på.

Mellom noen av samlingen hadde vi også med oss faglærer fra universitetet, noe som var viktig i å få støtte, veiledning, hjelp og utfordring i vårt arbeid på skolen. Dette skulle vi ønsket å ha enda mer av, da det er viktig å ha direkte involvering fra Universitetet, og jeg tør påstå at dette også vil være til inspirasjon og nytte for universitetet. Tidligere har vi opplevd at vår kontakt med universitetet var at en fagperson har foredrag for større forsamlinger uten gjensidig menings- og erfaringsdeling. Både skolene og universitetene vil ha gjensidig utbytte av at universitetet kommer nærmere praksisfeltet slik vi fikk oppleve i UiU-satsingen. På slutten av hver periode evaluerte trinnene og ressursgruppen det vi var enige om å øve på, og hva som var viktig å ta med seg videre.

Slik gjør vi det på Lurahammaren

Ved slutten av selve UiU-satsingen våren 2016, ble vi enige om at *Slik gjør vi det på Lurahammaren*. Dette ble en form for konklusjon på 4 års arbeid med VFL og UiU, og er vårt viktigste grunnlagsdokument for alt arbeid vi gjør både i klasserommet, i vurdering, i planleggings- og samarbeidsmøter, i hele vårt samarbeid og kollektive kompetanseutvikling. Dokumentet er inndelt i tre områder:

Praksis i klasserommet.

Vurdering.

Samarbeid og kollektiv skoleutvikling.

Hvert område inneholder 5 til 9 konkrete punkter om Slik gjør vi det på Lurahammaren. Dette er alle punkter som er utarbeidet i fellesskap og som hver enkel lærer har forpliktet seg på. Senest nå i høst vurderte hver enkel lærer for seg selv i hvilken grad hvert av disse punktene preget arbeidet nå, og over 75 % av lærerne svarte i snitt på alle punktene at disse preget arbeidet i stor grad, mens 18 % av lærerne svarte i noen grad. Dette viser at det har skjedd store endringer på Lurahammaren og at endringene er blitt varige. Elevundersøkelsene hver høst viser også at elevene melder tilbake at endringer har skjedd, også på områdene innenfor motiverende, praktisk, og variert opplæring.

Vår måte å jobbe med satsinger på har fungert meget bra, og danner grunnlaget for fremtidige satsinger. Det blir viktig at alle våre ansatte på skolen i fellesskap tar vår nåværende gode praksis inn i neste praksis sammen; slik kan vi styrke vår profesjonelle kapital.

Min viktigste lærdom og erfaring alle disse årene er at *«bærekraftig forbedring kan aldri gjøres mot og ikke en gang for lærere. Dette kan bare oppnås av og med dem.»* Hvis ikke alle spiller på lag, både spillere og lagledere, vil ikke vår utvikling være bærekraftig, og det er kun i fellesskapet vi får en skole i utvikling.

En ressursgruppe sine refleksjoner om ungdomstrinn i utvikling

Jack Frode Skjæveland, avdelingsleder Kristianslyst skole

Heidi Lenes, avdelingsleder Kristianslyst skole

Jørn Øvrebø, ressurslærer Kristianslyst skole

Sverre Jørgen Høgmo, rektor Kristianslyst skole

Kristianslyst skole er med i pulje 4 i Ungdomstrinn i utvikling. Klasseledelse er vårt satsningsområde. Ressursgruppa på Kristianslyst skole består av ressurslærer, to avdelingsledere og rektor. Vi har et halvår igjen, der vi har støtte fra utviklingsveileder og UH kontakt.

Vi valgte å skrive våre refleksjoner, hver for oss, med utgangspunkt i ordene; gjort, lært og lurt.

Samtidig så vi dette som en mulighet til å se hva den enkelte i ressursgruppa tenker om satsningen vi er inne i. Spennende å se hva den enkelte ville velge å trekke frem, hva ville være likt og ulikt? Refleksjoner som er nyttige å ta med seg i vårt videre arbeid.

Vi gleder oss til se hverandre om morgenen

Jack Frode Skjæveland, avdelingsleder Kristianslyst skole

I og med at UiU-satsingen varer i halvannet år, gjør den noe med oss som ledere, lærere og organisasjon. Gjennom arbeidet har vi lært mye, både måten vi underviser på, hvordan vi er overfor elevene og hvordan vi organiserer timene og fellestiden.

Først og fremst har fokuset på PRUV (praktisk, relevant, utfordrende og variert undervisning) gjennom hele satsingen gjort at undervisningen gradvis blir endret. Flere lærere har utforsket nye metoder og man tør å prøve ut opplegg som man ikke har prøvd før. Det var blant annet lurt å gjennomføre en såkalt gallerivandring der ulike lærere fikk vist fram sine opplegg til inspirasjon for oss andre. Man har også hatt fokus på at det ikke er farlig å feile, noe som har fått flere til å prøve ut noe nytt. Jeg opplever at lærerne har blitt opptatt av PRUV, fordi det føles nyttig og kan knyttes direkte til klasseromsundervisningen.

Videre har arbeidet med relasjoner gitt oss nye tanker. Jeg opplever at dette arbeidet var selvgranskende og det har vært lærerikt å få innblikk i hvor stor effekt lærerens relasjon til elevene har på læringen. Det å få høre hvor mye forskning vektlegger lærerens relasjonskompetanse har gitt tyngde til budskapet. Vi lærte også mye om emnet gjennom i fellesskap med hele undervisningspersonalet sette opp hva relasjonskompetanse betyr for Kristianslyst skole. Det ene forslaget til hva relasjonskompetanse er rørte særlig ved oss: "Når elever og lærere gleder seg til å se hverandre om morgenen". Dette arbeidet tror jeg har gjort noe med elevsynet til personalet som helhet.

Også i arbeidet med struktur og regler har vi lært mye som utfordrer hvordan vi legger opp undervisningen. Noen av lærerne har nok allerede vært bevisst på hvordan man best starter og avslutter timene, men nå har vi i fellesskap løftet dette og sett på hvor viktig dette er for elevenes læring. Med et felles fokus på effektiv og pedagogisk innledning og oppsummering av timene tror jeg læringen vil øke på skolen vår.

Det er ikke bare undervisningen i klasserommet som har endret seg. Hvordan vi organiserer fellestiden har endret seg mye. Utviklingsveileder og representanten fra Universitetet i Stavanger har lært oss ny metodikk som gir inspirerende og mer effektive samlinger. Personalet er mer involvert og man ser hvor mye mer man får ut av dette enn ren enveisformidling. Vi har blant annet prøvd ut metodene IGP (individuell, gruppe, plenum), gallerivandring, kollegaobservasjon, speed dating og dramatisering. Variasjonen har motivert personalet på en helt annen måte og involveringen gjør at man må jobbe aktivt med seg selv i stedet for å være en passiv tilhører.

Vi har også lært at ikke alt nytt er like enkelt å gjennomføre. Det er viktig å prøve og feile. Kollegaobservasjon er en metode som ifølge forskning har stor effekt, men som vi til nå ikke har lykkes fullt ut med. Vi feilberegnet kanskje hvor skummelt mange synes det er å ha noen med seg inn i klasserommet. Likevel gir vi oss ikke, men går nye runder for å lykkes. Noen ting må man stå i lenger for å oppnå den effekten vi ønsker.

Jeg tror at varigheten av UiU er noe av suksessfaktoren til prosjektet. Den gir oss rom og tid til å endre oss som ledere, lærere og organisasjon. Endring tar først og fremst tid.

Positiv kultur

Heidi Lenes, avdelingsleder:

Vår prosess startet for fire år siden med en ståstedsanalyse. Hele personalet var med, og målet var å velge ut hva vår hovedsatsing skulle være når vi gikk inn i Ungdomstrinn i utvikling. Lesing, skriving, regning eller klasseledelse. Vi landet på klasseledelse, ikke fordi vi tenkte at dette er et felt vi er spesielt dårlige på, men fordi personalet mener at god klasseledelse er grunnpilaren i en god skole. Siden vi er med i pulje 4 gikk det lang tid fra ståstedsanalysen ble gjennomført til arbeidet var i gang. Våren 2016 brukte vi derfor til å forankre oppstarten av UiU i personalet ved å gi noen små smakebiter på det som skulle komme til høsten.

I skrivende stund er vi nå kommet til høsten 2017, og vi har snart lagt bak oss et og et halvt år med intensiv satsing på klasseledelse. Har vi utviklet oss til det bedre? Hva har vært bra? Hva kunne vært gjort bedre?

Hva har vært bra?

God støtte fra vår utviklingsveileder og UH-veileder. De har begge kommet med gode ideer og nye metoder, utfordret oss i ledelsen og de har vært aktivt med i prosessen ved vår skole. Lærerne trekker frem som positivt at de har blitt introdusert til nye metoder. Metoder som de selv har kunnet ta med ut i klasserommet. Her kan nevnes gallerivandring hvor noen sitter ved et bord og presenterer, mens flertallet sirkulerer fra bord til bord. En annen er å ta stilling til påstander ved å fysisk gå til den ene eller andre siden når en påstand blir fremlagt. Gruppearbeid hvor gruppene skriver inn sine meninger vha «padlet» slik at alle kan se hva de andre gruppene mener. Faggrupper som har delt ideer for å få en mer Praktisk, Relevant, Utfordrende og Variert undervisning. PRUV har blitt en forkortelse som vi bruker en del.

Forskningsbasert teori er blitt presentert av våre veiledere, og de har truffet godt. Lærerne har gitt tilbakemeldinger på at dette har vært nyttig og relevant. Vi har også benyttet mye av det som UDIR har lagt ut ved at lærerne har fått i oppdrag å se en film eller lese en artikkel som forberedelse til neste fellessamling.

Ressurslærer har hatt en viktig rolle. Hos oss har ressurslærer fungert som en god motivator som kjenner pulsen på skolen som sin egen innerlomme. Han har vært en viktig støtte for ledelsen i forhold til tempo og fremdrift, og en god veileder for lærerne.

Nettverksmøter med ledelsen ved andre ungdomsskoler, vår utviklingsleder og skolefagstaben i Stavanger kommune har vært nyttige. Vi har delt erfaringer og fått gode ideer til videre arbeid på egen skole.

Sist, men ikke minst har vi hatt entusiastiske og aktivt deltagende lærere som tør å prøve nye metoder, som deler med hverandre og som utfordrer seg selv til å fornye sin undervisning.

Hva kunne vært bedre?

Etter min mening har vi ikke lyktes med kollegaveiledning. Vi har delt inn i lærerpar som allerede jobber i samme klasse, og som vi dermed tenker er trygge på hverandre. Oppdragene til kollegaveiledningene har tatt utgangspunkt i UDIR sine skjema. Ikke alle spørsmål, men at lærerne selv har valgt ut det som de selv mener er mest relevant. Det er mange lærere som ikke har fullført kollegaveiledningen. Er dette fordi lærerne føler seg utrygge i en situasjon hvor de blir observert av en kollega? Har vi i ledelsen ikke tilrettelagt og fulgt opp godt nok? Vi erfarer at kollegaveiledning kan være vanskelig å få til, men siden vi også vet at det er svært virkningsfullt når det fungerer vil vi gjøre et nytt forsøk. Denne gangen med noe så konkret som oppstart og avslutning av en time. Som en innledning til dette har hele personalet i en gruppeprosess kommet frem til hva som kjennetegner en god oppstart av en time, og hva som

er viktig for å få en god avslutning. Disse punktene blir utgangspunkt for et nytt forsøk på kollegaveiledning.

Har vi utviklet oss til det bedre?

Fra mitt ståsted har jeg opplevd vårt arbeid med Ungdomstrinn i utvikling som en god og lærerik prosess. Organisasjonslæring hvor vi har fått faglig støtte fra de som er nevnt tidligere, og som har involvert lærerne som aktive medspillere har spredd seg ut til klasserommene. Ut fra elevundersøkelsen kan vi se at Kristianslyst skole sine parameter på støtte fra lærerne, læringskultur, faglige utfordringer, felles regler og trivsel har vært gode de tre siste årene. Det skal bli spennende å følge utviklingen, og vi bør etter det arbeidet som er lagt ned heve oss enda noen hakk.

UiU fra ressurslærers ståsted

Jørn Øvrebø, ressurslærer:

Tanker rundt oppstart og gjennomføring av UiU- satsingen ut i fra en ressurslærers ståsted på Kristianslyst skole.

Min egen «skepsis» til å si ja til ressurs stillingen var mellomrollen som kanskje kunne komme. Det å «stå» mellom ledelse og resten av personalet. Erfaring har vist at engstelsen har vært ubegrunnet. Dette kommer igjen av at ledelsen har frontet prosjektet på en solid måte selv. Min rolle har vært som bidragsyter i diskusjoner sammen med UiU gruppa og veiledere fra kommune og universitet. Jeg har også hatt enkelte oppdrag rettet mot personalet.

Jeg ble sendt på kurs til Bergen sammen med rektor og diverse andre fra kommunen. Viktigste bidrag her var tankegangen rundt prosjektet. Nyttige kontakter ble opprettet og erfaringer fra andre skoler delt. Dette var avgjørende for å få et eierforhold til prosjektet.

De større samlingene på Gardemoen var innholdsrike og gav gode innspill til arbeidet videre.

Vår tankegang på Kristianslyst var at forankringsarbeidet skulle gjøres solid. Vi ville at alle skulle skjønne hva det var vi satte i gang og få et eierforhold til prosjektet. Alle skulle få se en mulighet til ny vekst. Personlig var målet at hver enkelt lærer skulle snakke positivt om det å endre på egen praksis. Alle lærere skulle derfor skrive et brev til seg selv om egen praksis ved oppstart. Dette for å bevisstgjøre den enkelte og kanskje se en framgang etter endt periode. Det å forske på egen praksis setter i gang prosesser hos den enkelte lærer. Vi hadde også PRUV inne som et mål. Ønsket at den enkelte skulle forplikte seg på å gjøre undervisningen mer variert og praktisk

Vi har benyttet oss av universitetet med å gi avgrensede oppdrag til vår UH kontakt. Ofte små foredrag, igangsettere på 20 til 30 min. Dette har virket positivt for vår skole. Utviklingsveileder har bidratt godt med sine erfaringer fra andre skoler. Vi har nok vært heldige som var i siste gruppe.

Personalet på skolen domineres av et positivt tankesett. Veldig mange flinke, dedikerte lærere i ulike aldre. Relasjonskompetansen står sterkt hos oss, men vi valgte likevel å jobbe ganske mye med den i starten. Grappa hadde tro på at dette var nøkkelen inn til den enkelte elev og klasse. Solide diskusjoner rundt holdninger til elever og hvem vi skal være for den enkelte.

Det vil alltid være en utfordring å holde en endringsprosess i gang over lang tid. Våren 2017 var preget av stressede lærere på 10 trinn og en mengde aktiviteter ellers på skolen. Vi hadde satt oss fore å komme i mål med kollegaveiledning, men der feilberegnet vi oss litt.

Vi var ikke klare nok på tidsfrister og antall observasjoner som skulle utføres. Enkelte er nok fremdeles litt engstelige for å ha en annen inne i klasserommet som skal «se meg i kortene». Her ligger det et stort forbedringspotensial hos oss på Kristianslyst. Derfor blir det spennende å se utover høsten når vi nå har blåst liv igjen i kollegaveiledning på ny.

Grunner til at vi har lykket rimelig bra er:

Klar og støttende ledelse, tidsplan for når vi skulle jobbe med UiU, grundig forarbeid, ikke tatt for mange emner på en gang. Gjort enkelte ting med humor og glimt i øyet.

Kollektiv læring

Sverre Jørgen Høgmo, rektor

Det første jeg tenker på er samarbeidet med utviklingsveileder og UH. Utviklingsveileder har vært en viktig støttespiller i alle fasene. Sammen med utviklingsveileder og vår UH kontakt, har vi fått planlagt, gjennomført og evaluert våre fagsamlinger på en flott måte. Den interne prosjektgruppa med avdelingsledere og ressurslærer, har vært og er en viktig faktor i arbeidet. Her ligger mye av kjernen. Godt nettverkssamarbeid gir oss andre innfallsvinkler og hjelper oss til ny kunnskap og praksis.

Vi har lært ny metodikk i forhold til hvordan vi kan jobbe med felles pedagogisk utvikling. Det å ha struktur på deling av kompetanse, internt på skolen, har vært givende og noe lærerne har gitt positive tilbakemeldinger på. Konkret har dette gjort at vi fra dette skoleåret har samlet mer av vår fellestid. Målet er en styrking av vårt samarbeid på skolen. Det legges bedre til rette for å utvikle oss som en lærende organisasjon.

I min rolle som rektor, har det vært interessant å lære om hva forskningen peker på er viktig og effektivt for en skoleleder å ha fokus på. Det å lede lærernes læring har størst innvirkning på undervisningen. Samtidig skal jeg være delaktig i læringen, involvere meg i de prosessene vi har. Her er det mye å lære. Gode nettverk, internt og eksternt, blir viktige framover. Vi skal tørre å prøve og vi skal tillate oss å jobbe over tid.

Hovedkraften for å utvikle og foredle den gode undervisningen, ligger hos lærerne. Kristianslyst skole har lærere som er interesserte, motiverte og som ønsker å jobbe for å utvikle egne og andre sin undervisning. UIU har gitt meg som rektor ny innsikt hvordan vi kan jobbe sammen for å ivareta og videreutvikle Kristianslyst skole som en organisasjon som er i læring.

På rett spor, - påstigning fra plattform UiU.

Mariann Straume, Rådgiver skole, Randaberg kommune

Hva har jeg/vi lært i satsingen som er lurt og som har ført til at vi har gjort noe nytt i vår undervisning/ i vår organisasjon.

Randaberg kommune deltok i den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling i pulje 2, fra 2014- 2015. Hovedsatsingsområdet var lesing. Kommunen har tre skoler, alle 1-10 trinn, med til sammen ca. 1500 elever. Kommunen valgte å inkludere alle lærere i satsingen. Denne rapporten beskriver satsingen fra skoleeierperspektivet.

Valg av satsingsområde.

Skolene gjennomførte en ståstedsanalyse i forkant av satsingen. Ut fra denne og bl.a. resultat på NP valgte skoleledelsen lesing som satsingsområde for alle skolene. I og med at alle trinn ble inkludert i satsingen, ønsket en fokus også på begynner- opplæringen.

Det var i utgangspunktet delte meninger om hva som burde være satsingsområde, men det var enighet om at alle tre skolene skulle ha samme område, for å kunne samarbeide og lage felles tiltak.

Organisasjonslæring var en naturlig parallell satsing, for å kunne implementere, forankre og nyttiggjøre oss innsats og tiltak som ble etablert.

I samarbeid med Universitetet i Stavanger (UiS) har tiltak blitt utformet, og to veiledere fra Lesesenteret har fulgt skolene i prosjektperioden. Deres bidrag var først og fremst rettet mot

ungdomstrinnet, men flere av læringsøktene og fagsamlingene var av en slik art at alle lærere kunne delta.

Organisasjonsbygging, - forankring og ressurser.

Skolene i Randaberg har tidligere hatt felles satsingsområde rundt skolemiljø (Respektprogrammet) og vurdering for læring. Dersom UiU-satsingen skulle bli vellykket måtte organisasjonen rigges og tiltakene måtte nå ut til hver enkelt lærer. Målet vårt var helt klart at praksis skulle endres og at satsingen skulle sette spor i form av bedre resultater på alle måleindikatorer. Dette skulle være synlig gjennom at lærere fikk flere redskap og økt kompetanse innen satsingsområdet. Alle tiltak skulle gjennomføres som skolebasert kompetanseutvikling (SKU).

Ordningen med ressurslærere ble etablert i startfasen, der hver skole fikk to ressurslærere, en fra ungdomstrinnet og en fra barnetrinnet. I tillegg ble det etablert en 50% funksjon som "kommunal ressurslærer". Denne funksjonen fikk ansvar for å koordinere tiltak, etablere og drive nettverk, være tilgjengelig og delta på hver skoles planlegging og modellere og gjennomføre tiltak i samarbeid med skoles ressurslærere. Samtidig var skolesjef klar på at det var skoleledelsen på hver skole som var ansvarlige for å lede satsingen, og det ble avsatt 1 time på hvert kommunalt rektormøte til å dele og drøfte erfaringer, planlegge videre arbeid og gi tilbakemeldinger til den kommunale ressurslæreren. Dette forankringsarbeidet var og er fremdeles viktig.

Skolenes ressurslærere var i tett dialog med skoleledelsen og det ble etablert faste møtepunkt på hver skole, ofte kalt "SKU-gruppe" som drev prosjektet fram på hver skole.

Tillitsvalgte har vært inkludert gjennom hele prosessen, både på kommune- og skolenivå, og har vært konstruktive medspillere.

Kommunen har på alle nivå hatt tett kontakt med regionens utviklingsveileder. Hun har deltatt på møter med UiS, fulgt opp deres arbeid ute på skolene, hatt faste møter med ressurslærer og gjennomført læringsøkter på skolene. Innen organisasjonslæring og kompetanseutvikling for skoleledere har hun vært sentral i hele perioden. Denne kontakten er videreført i etterkant av prosjektperioden.

UH-sektorens oppdrag med å tilpasse og møte våre behov var en ny måte å samarbeide på, og vi brukte en del tid på å drøfte hvordan vi best kunne nytte fagpersonene fra UiS og hvilke innfallsvinkler og fokus som ville gi best resultat innenfor prosjektperioden. Her var skoleledelsen og utviklingsveileder aktive, og sammen med UiS ble samarbeidet formet underveis i prosessen. Dette gav et eierforhold til prosessen, men var også tidkrevende.

I og med at skolelederne hadde et stort ansvar for gjennomføring og innhold, så vi det som viktig at de også fikk kompetanseheving, utover de felles samlingene organisert fra Udir. I kommunen har vi årlig hatt tre samlinger for skoleledere og tillitsvalgte. De siste årene har også ressurslærerne vært invitert på disse samlingene. Siden 2014 har skoleledersamlingene vært organisert som lærende nettverk, der en bygger kompetanse hos skolelederne som kan nyttes på egen skole og i eget arbeid. Tema har bl.a. vært læreplanforståelse, relasjonsbygging, elevbasert skoleledelse, praksisdeling fra andre kommuner, modellering av metoder og problemstillinger, samt presentasjon av aktuell teori fra forskning og fagmiljø. Ressurser er hentet inn eksternt og internt.

Skolene har nyttet fellestid og planleggingsdager både under initierings- og implementeringsfasen i satsingen. Alle lærere har fått informasjon, og det har vært en klart uttalt forventning om at alle lærere engasjerer seg og deltar i f.eks. oppdrag og erfaringsdelinger. Dette har skolelederne fulgt opp, mens ressurslærerne i stor grad har stått for innhold, veiledning og organisering, i samarbeid med ledelsen. Oppdragene har vært noe ulikt

organisert og gjennomført på hver skole, fra fellesopplegg for alle, til mer avdelingsvise opplegg. Modellen har i stor grad bygget på felles læringsøkter fulgt opp av praksisoppdrag, og erfaringsdelinger i etterkant. Innhold planlegges ut fra kommunens felles strategiplan og skolens behov.

Etablering av kommunalt nettverk for ressurslærere ble gjort i oppstart, samtidig som de deltok i det regionale nettverket. Ressurslærerrollen opplevdes ganske udefinert, og erfaringene fra pulje 1 viste at de ble brukt og arbeidet veldig forskjellig. Vi valgte derfor å legge relativt stor vekt på å knytte skolene sammen gjennom eget nettverk, og utvikle innhold og forventninger sammen med ressurslærerne. Kommunen tilførte også egne ressurser, slik at ressurslærerne fikk noe mer avsatt tid. Ressurslærerne etablerte en felles digital "Ide-bank" der opplegg og erfaringer fra lærere kunne legges inn og være tilgjengelig for alle skolene. Det ble også opprettet en egen blogg der erfaringer og tanker kunne deles.

Kommunen utarbeidet i forbindelse med UiU en felles strategi- og handlingsplan for satsingsområdene. Her beskrives områdene etter hvert som de er kommet til, og mål er konkretisert. Planen revideres hvert år, men har et langsiktig perspektiv. Denne planen legges inn i skolens felles virksomhetsplan, og skal være utgangspunkt for hver skoles pedagogiske handlingsplan, også for tiden etter UiU.

Gjennom å klart formidle både i planer og tiltak at dette er et langsiktig arbeid som vi har tenkt å ha fokus på over flere år, forsøker vi å motvirke holdninger som «enda et prosjekt», «det går snart over» eller «dette kan de andre holde på me».

Vi forsøker å bygge på det arbeidet som er gjort i tidligere satsinger, og samtidig legge inn mer teori, forskning og læring som angår de fleste lærere.

Har deltakelsen i UiU ført til endring og utvikling?

Helt fra starten av pulje 2 har intensjonen vært at denne satsingen skulle videreføres utover prosjektperioden. Satsingsområder og tiltak skulle utvikles videre som “SKU-arbeid” i modell fra UiU perioden, slik at de ble implementert og institusjonalisert i hele organisasjonen. Ingen skulle kunne “vente på at det går over” eller velge å ikke forholde seg til satsinger og tiltak.

Vi valgte derfor ikke å markere at prosjektperioden var over, men gå videre på områder den første perioden avdekket behov for. Disse ble innarbeidet i virksomhetsplan og handlingsplaner.

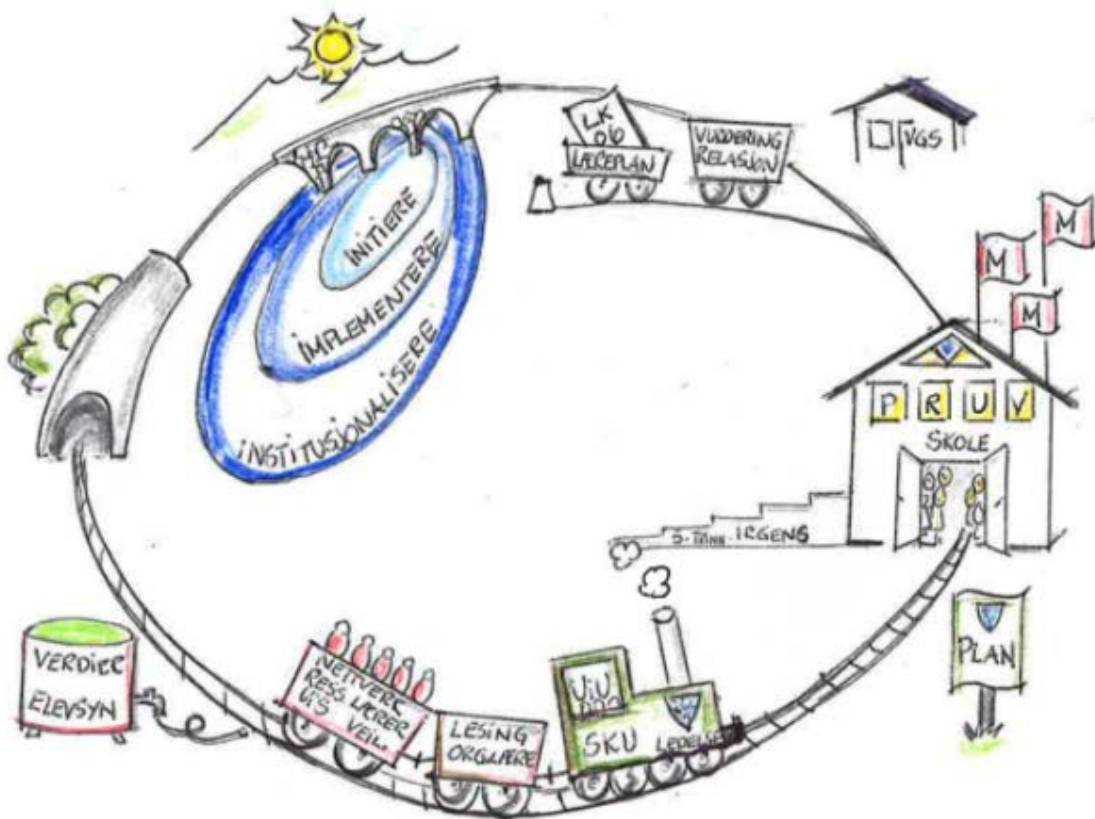
I forlengelsen av lesing var det naturlig å arbeide med skriving, og det har nå videre ført til at muntlighet i fag har blitt et av inneværende års arbeidsområde. Vurdering kom ganske tidlig opp som et fokusområde, fordi dersom en ønsket praksisendring i fag, måtte også vurderingspraksis inkluderes. I forlengelsen av dette har alle skolene også jobbet med relasjonskompetanse og elevsyn, og utarbeidet mål og strategier for dette.

Underveis i arbeidet med lesing, så vi også behovet for å gå nærmere inn i formål og kompetansemål i læreplanen. Hvilken kompetanse skal elevene egentlig ha, og hvorfor? Dermed ble læreplanforståelse og bevisstgjøring rundt kompetansemål et område skolene har arbeidet mye med.

Vi har også hatt oppfølging fra UiS utover prosjektperioden, bl.a. rundt pedagogisk bruk av nasjonale prøver, bruk av analyseverktøy og refleksjon rundt resultatoppfølging ute på den enkelte skole. På denne måten ble også praksis og UH koblet sammen rundt konkrete og aktuelle utfordringer, ut fra hver skoles ståsted.

..som en togreise...

Ved flere anledninger har vi i Randaberg illustrert vår deltakelse, læring og videreføring av UiU som en togreise.



Denne togreisen har foreløpig ingen endestasjon, men er i kontinuerlig drift. Intensjonene med UiU ble plattformen og lokomotivet som dro denne utviklingsreisen i gang, der vi tok med oss satsingsområder og organisasjon, og der målet var satt tydelig over hele skoleorganisasjonen.

Motivasjon- mestring - muligheter vaier over skole ”stasjonen”, der vi ønsket at rommene skulle fylles av praktisk, relevant, utfordrende og variert undervisning. Samtidig måtte også toget vårt innom denne stasjonen med jevne mellomrom, for å fylles opp med behov, utfordringer og tilbakemeldinger. Vi måtte vite at vi var på rett spor, - at vi ikke sporet av underveis! Samarbeidet med UiS og utviklingsveileder har også utviklet og tilpasset seg gjennom disse rundene.

Den første runden var altså fokusert på lesing, i alle fag og på alle trinn. I forlengelsen av lesing var det naturlig å arbeide med skriving, før vi inneværende år (17/18) ser at skolene også vil arbeide med muntlighet i fag. Alt dette bindes sammen, slik at en ser sammenheng og kan bruke metoder og verktøy som en helhet i elevenes læring. Slik har vi underveis i prosessen stadig kunnet koble på flere vogner, uten at de første parkeres. Underveis ble det som tidligere nevnt viktig å se på kompetansemål og læreplan, og læreplanforståelse har skolene arbeidet mye med. Hva er det faktisk målene i læreplanen, -formålet, -verbene? Baklengsplanlegging og målstyring har blitt kjente begrep.

Så har vi erfart at vår reise har gått gjennom variert terreng, fra høye broer med god og flott utsikt, til noen mørkere tunneler, der vi strever med å se konturene og retningen. Alle nivå og tiltak vil være i ulike utviklingsfaser, med ulike utfordringer (jf. M.Fullans modell i endringsarbeid, 2007). Vi var forberedt på dette, og bevisste på at vi måtte fremheve og forsterke de nyttige og gode erfaringene for å kunne møte utfordringer og tyngre strekninger. Balansen mellom å være i satsinger over tid, fordype seg i emner, og samtidig se videre og ta inn nye perspektiv, kan oppleves stressende for mange. Praksisendring tar tid, grunnleggende ferdigheter som lesing i alle fag angår alle lærere, men det tar tid før alle oppdager det. Ettersom skolene fikk gode erfaringsdelinger, og flere lærere meldte tilbake om at dette var “matnyttig” og relevant for deres arbeid, ble flere engasjerte og positive. Det har vært viktig å dele, å se at

andre endrer seg og få praktiske tips og ideer fra andre. Organisert og systematisk erfaringsdeling var nytt, men vi har erfart at dette er en svært viktig faktor for reell praksisendring.

E.Irgens 5-trinnsmodell for læringsprosesser (Irgens 2007) ble brukt konkret til refleksjon og analyse av hvor vi er og hvor vi skal. Skolene, både ledere og lærere, har identifisert sine filter, og forhåpentligvis fått ryddet vekk noen humper i sporet.

Vurdering ble som sagt ganske raskt et tema. Ressurslærere meldte tilbake at dersom denne satsingen skulle få betydning for praksis, særlig i ungdomsskolen, så måtte vi også fokusere på vurderingsarbeidet. Svært mye av praksis i ungdomsskolen er knyttet opp til vurderingssituasjoner, og vi trengte påfyll i hvordan vurderingsarbeidet kunne endres eller tilpasses til endret undervisningspraksis, eller nye metoder. En del lærere blir skeptiske og kan føle seg utrygge når innarbeidet praksis skal rokkes ved. Dette ble et sidespor vi måtte inn på, og skolene har hatt mange refleksjoner rundt vurderingspraksis. Det handler bl.a. om kvalitet, omfang, ulike metoder for å få fram kompetanse og ikke minst hvilken kompetanse som faktisk skal vurderes. Gjennom erfaringsdelinger, praksiseksempel og refleksjoner er dette satt på dagsorden, og vurdering er nå et fellesanliggende for Randabergskolen. Fokus på vurdering, sammen med andre tiltak, har gjort at vår relasjonskompetanse og våre verdier, vårt elev/menneskesyn har blitt tematisert og flettet inn i de øvrige satsingsområdene.

Ressurslærerne har vært med på toget hele veien, og har vært svært viktige som bidragsyttere og veiledere både ut mot lærerne, men også mot skoleledelsen og skoleeier. Vi har valgt å videreføre ressurslærerordningen etter puljedeltakelsen. Da ordningen med lærerspesialister ble introdusert søkte vi, og ble med i pilotprosjektet. Lærerspesialistene er nå ressurslærere på skolene, og er knyttet til oppfølgingen av UiU, i samme organiseringsmodell, men med noe økte ressurser fra kommunen.

For å kunne lede denne togreisen må vi også gi påfyll til lokomotivførerne, skolelederne. Uten drivkraft stopper framdriften. Vi har etter 2014 arbeidet oss gjennom aktuell teori, forskning og modellert arbeidsmetoder. Tanken er at også skolelederne trenger økt kompetanse i å lede prosesser på egen skole, være oppdatert, se praksis og dermed utvikle lederskapet sitt. Emner vi har jobbet med er bl.a. relasjonskompetanse, elevbasert skoleledelse, fixed/growth mindset, læreplanforståelse, vurderingspraksis, og ledelse av læreres læring. Her har utviklingsveileder vært viktig som aktiv bidragsyter, i samarbeid med skoleeier.

Vi velger å bruke metaforen med togbanen for å illustrere at UiU ikke kan ses på som en avgrenset og lukket satsing, men en reise som stadig må pågå. Ferden går gjennom ukjent til mer kjent terreng, der vi stadig ser noe nytt i horisonten som vi vil utforske nærmere. Systemarbeidet som ble lagt i bunn i satsingen har gitt et stillas og et fundament for skoleutvikling som vi ikke hadde tidligere. Det at skoleeier, alle skolene og tillitsvalgte arbeider mer felles, kompetanseutviklingen rettes mot praksis og enkeltlæreren, og skoleledelsen får verktøy til å lede arbeidet har vært et løft for vårt utviklingsarbeid.

Frafallet av elever fra kommunen i videregående opplæring ser nå ut til å ha en positiv utvikling. Dette har flere årsaker, men kan også ha sammenheng med u-trinnets fokus på praksisendring, enkeltelevens læring og vurdering.

Gjennom samarbeid med eksterne aktører, som UiS og regional utviklingsveileder har nye øyne kommet inn, og teori og forskning knyttes opp til erfaring og praksis slik at kompetansehevingen både på system- og individnivå blir reell. Vi har rekruttert gode ressurspersoner fra skolene som gjør implementeringsarbeidet enklere. Vi arbeider fortsatt etter organiseringen i UiU, og legger inn nye satsingsområder i våre planer, i samarbeid mellom skolene og etter behov som oppstår.

Vi mener at undervisningen er på vei til å bli mer praktisk, relevant, utfordrende og variert undervisning, og vi er fortsatt i prosess. Skolene laster vognene sine noe ulikt, noen mer utprøvende enn andre, men med blick til hverandre. Læringsresultat og trivselsundersøkelser viser stort sett gode resultat, og skolebasert kompetanseheving er innarbeidet som metode. Vi tror at UiU har gitt oss et godt utgangspunkt for å møte den nye desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling, som skal være skolebasert og omfatte både organisasjon og enkeltlæreren.

Vår “SKU”-reise vil fortsette både på gamle og nye spor, og forhåpentligvis bidra til at våre elever mestrer, motiveres og får muligheter. Vi kan ha servicestopp på turen, men ingen avsporinger før målene er nådd.

Relevant, praksisnært og tett på - UiU på Oltedal skole

Målfrid Heien Førde, rektor Oltedal skole

Randi Skaar Wilford, ass. rektor og ressurslærer, Oltedal skole

Oltedal skole gjekk inn i UiU hausten 2016. Vi har opplevd det som eit motiverande og utviklande prosjekt å vere ein del av og ønskjer å dele noko av det vi har gjort i denne satsinga. I denne teksten vil vi fortelje om korleis vi har jobba for å få til skolebasert kompetanseutvikling på Oltedal skole.



Grunnlagsarbeid i personalet

Vi brukte mykje tid på å skape ei felles forståing i personalet om kva UiU var, og korleis vi skulle jobbe med dette. Vi er ein 1-10 skole, og vi bestemte oss fort for at dette prosjektet skulle vere for alle, ikkje bare for ungdomsskolen. Vi gjennomførte Ståstadsanalysen og bruke Elevundersøkinga som grunnlagsmateriell for å velge retning i satsinga. Klasseleiing var allereie valgt som overordna tema, men gjennom Ståstadsanalysen og Elevundersøkinga kom vi saman fram til fokusområdet vårt. Lærarane var med dette delaktige i å setje fokus for det vidare arbeidet. Det førte til at dei allerede i oppstarten hadde eit engasjement for satsinga.

Motivasjon og klasseleiing

Tema for utviklingsarbeidet vart «Motivasjon og klasseleiing». Gjennom dette fokuset ville vi fokusere på korleis vi kan vere gode og profesjonelle klasseleiarar som skaper motivasjon for læring gjennom den undervisninga vi gir. Vi ville gjennom dette ha som mål at lærarane ved Oltedal skole skulle gi praktisk, relevant, utfordrande og varierte undervisning samstundes som dei jobba med den strukturelle og relasjonelle klasseleiinga, for på den måten auke læringslyst og skape motivasjon hos elevane.

Då vi tok til med UiU ved Oltedal skole var vi allereie godt i gang med lokalt læreplanarbeid. Vi ønska å jobbe praksisnært og det vart naturleg å bruke planane vi allereie var i gang med som utgangspunkt. Vi utfordra lærarane på ulike måtar til å gjere planane praktiske, relevante, utfordrande og varierte. Det tok ikkje lang tid før å PRUVE vart eit verb på skolen. Arbeidet med å PRUVE planane våre var ein fin måte å få alle lærarane med på laget.

Forankring: Medskaping, målsetting, motivasjon, og deling.

For å forankre dette utviklingsarbeidet i personalet sette vi mål og milepæler for framdriften i satsinga, saman med personalet. Gjennom medskaping trur vi at alle får eit eigarforhold til det vi held på, og at det dermed vil skape større motivasjon for å jobbe med det. I tillegg ser ein også relevansen i eige utviklingsarbeid når ein får vere med å sette kursen i dette arbeidet. Vi har lært gjennom samlingar med UiU og gjennom anna teori at det er viktig å setje seg mål og milepæler i eit utviklingsarbeid. Det å vere med å setje milepæler skapar eigarforhold. Måla i utviklingsplanen skal evaluerast kvart halvår for å sjå om vi er der vi vil vere. Vi har òg sett mål for team og alle lærarane har sett individuelle mål. Leiinga har hatt statusmøter med team og drøfta måla i tillegg til at dei individuelle måla har vore eit punkt i medarbeidersamtalen.

Etter å ha delt praksiserfaringar i forhold til PRUVing av aktivitetar, kom det fram at lærarane ønska meir informasjon og lærdom om nærmiljøet rundt skolen. For å jobbe praktisk, variert og ikkje minst relevant måtte ein bruke fleire arenaer enn klasserommet. Vi inviterte difor to karar med store lokale kunnskapar til ein planleggjingsdag kor dei fortalde om Oltedal si historie og deretter tok heile personalet med på ein rundtur for å sjå. Dette har gitt oss større kunnskap om nærmiljøet og det har gitt oss endå større mogelegheit til å ta i bruk nærmiljøet i undervisninga. Lærarane gjennomførte ein tverrfagleg temaplan, som også var på tvers av klassetrinn, etter dette. Den fekk namnet “Oltedal - min landsby”.

Vi har lagt opp til delingsrunder etter kvar gjennomførte oppgåve. Dette opplever lærarane som nyttig og lærerikt. Det å dele praksis fører til gode refleksjonar over kva som fører til god undervisning og korleis vi kan vidareføre eigen praksis.

Praksisnært

Vi har tru på å dele og reflektere over eigen praksis. Likevel er det viktig å leggje vekt på at det er arbeidet som skjer i læraren sin planleggjing og undervisning mellom samlingane som skapar kompetanseutvikling hos læraren. Vi har gitt ulike oppgåver som vi har knytt opp mot våre temaplanar. Lærarane har jobba i grupper på tvers av fag. Vi er ein liten skole utan paralleller og for å kunne jobbe saman har vi jobba med tverrfaglege temaplanar. Fokuset i desse oppgåvene har vore: Kva slags aktivitetar kan de leggje opp til for at elevane skal nå kompetansemåla, som gir ei undervisning som er PRUVa? Dei har fått tid til å planleggje, gjennomføre, og i etterkant har vi delt erfaringane våre.

Vi har òg gjennomført fagsamlingar i språkfag og eit praktisk fag (K.H). Då har vi sett saman gruppene på tvers av trinn. Fokuset var igjen korleis vi kunne få aktivitetane meir PRUVa. Vi har erfart at det å vere ein 1-10 skole fører med seg mykje bra. Det å setje saman lærarar frå barnetrinnet og mellomtrinnet saman med lærarar frå ungdomstrinnet fører til mange gode og nyttige refleksjonar. Vi ser at ein har mykje å lære av kvarandre. Mange av metodane som blir brukt på yngre elevar eignar seg veldig godt for ungdommar med små tilpasningar. Det fungerer og godt å trekkje undervisningsmetoder frå ungdomstrinnet ned til barnetrinnet.

Tett på

Det er forska mykje på kva som skal til for å drive eit utviklingsarbeid framover. Vi på Oltedal har fått god erfaring med å vere involvert som leiing. Vi har så ofte som mulig vore ein del av oppgåvene som vi har gitt ut i personalet. Vi har fått vere saman med lærarane i diskusjonar og refleksjonar. Viviane Robinson fokuserer på fem dimensjonar i elevsentrert skoleleiing. Den som har størst effekt på elevane si læring er den dimensjonen som handlar om å leie lærarane si læring og utvikling. Ho seier at “den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine.” (Robinson 2016) Gjennom å vere ein del av dei prosessane lærarane har jobba med har vi opplevd at vi får ei større forståing av kva dei står i og vi har blitt ein større del av det å finne løysingar og setje rett fokus saman.

I utviklingstida på Oltedal skole fokuserer vi på modellering. Leiinga prøver ut ulike metodar med personalet kvar veke. Tanken vår er at når vi PRUVer utviklingstida vår er vi gode modeller for lærarane, samtidig som vi gir dei mulige forslag til aktivitetar og strategiar som dei kan bruke i eiga undervisning. Vi får gode tilbakemeldingar frå lærarane på at utviklingstida vår er praksisnær og relevant for dei.



I tillegg til å dele undervisningsopplegg har vi snakka mykje om kva vi legg i desse orda praktisk, variert, utfordrande og relevant.

Lærarane har snakka saman om kva dei legg i dette og vi har laga plakatar med ordskyer som fortel kva vi legg i orda. Desse har vi hengt opp mange stadar. Vi trur at det å sjå desse plakatane er gode påminningar i kvardagen.

Ressurslærarane har vore ei viktig brikke i satsinga. Dei har vore aktivt medskapande i både planleggjing og gjennomføring av ulike samlingar og oppgåver, spesielt på fagsamlingane med annan skole.

Elevmedverknad

Elevane har vore viktige i arbeidet vårt. Det er dei som blir “utsatt” for undervisninga vår, og vi var interesserte i å få tilbakemelding frå dei om korleis dei oppfatta undervisninga. Elevrådet vart engasjert, og i januar fekk alle klassane informasjon om at på skolen jobba nå lærarane for å gjere undervisninga meir praktisk, relevant, utfordrande og variert for å skape meir motivasjon for å lære. Vi spurde dei om kva dei la i desse omgrepa og vi gjennomførte ei undersøkjing i mai for å få tilbakemelding på korleis elevane oppfatta undervisninga. Det har vore interessant å spør elevane og vi har fått viktige tilbakemeldingar som vi vil bruke i vårt arbeid vidare. Elevstemmen gir oss viktig informasjon om korleis lærarane bør leggje opp undervisninga for å få auka læringsutbytte og skape motivasjon hos elevane. Vi kjem til å ta elevane med på ei ny undersøkjing denne hausten. Då vil vi igjen stille spørsmål om korleis dei opplever undervisninga vår. Det er spennande og litt skummelt å ta elevane med i prosessane. Målet med dette er at eleven sin stemme skal vere med på å setje retning på vår undervisningspraksis.



Dette sit vi igjen med

Vi har prøvd å dele noko av det vi har gjort på Oltedal skole. For å oppsummere vil vi seie noko om kva vi sit igjen med så langt i arbeidet med denne skolebaserte kompetanseutviklinga og kva vi meiner er lurt å ta med seg vidare.

Vi har lært at det er viktig at vi som leiarar er delaktige og tett på prosessane. Jo meir vi engasjerer oss jo meir forstår vi av kva som er bra og kva som er utfordrande i arbeidet. Vi opplever òg at personalet set pris på at vi er ein del av arbeidet og at vi kan finne løysningar saman.

Elevstemmen er viktig som rettesnor for undervisningspraksisen vår. For å leggje til rette for godt læringsutbytte og god motivasjon må vi lytte til elevane sine innspel og tankar om dette. Ein god dialog mellom elev og lærar om undervisningspraksis er lurt - vi vil vere tett på, også i klasserommet.

Vi har lært at det skapar motivasjon og felles forståing når vi jobber praksisnært og lærarane ser relevansen av det vi jobber med. Medskaping av mål og milepæler har og vore viktige for at personalet forstår kva retning vi går i og kva vi vil få til saman.

Utviklingsprosessar tar tid. Vi har sett at det er godt å ha ein fleksibel plan kor det er rom for endringar. For å få til utvikling i heile personalet må ein bruke tid på å involvere, ansvarleggjer og trene på ny praksis.

Arbeidet vårt med å få til skolebasert kompetanseutvikling rundt ungdomstrinn i utvikling har til no vore spennande og lærerikt. Det er viktig for oss å fortsetje dei gode prosessane vi har starta sjølv om samarbeidet med UiS vert avslutta til jul 2017. Vi gler oss til fortsetjinga.

Sokndal skoles erfaringer med UIU

Karen Arnø Grastveit Rektor, Sokndal Skole

- Regning i alle fag

Da vi startet arbeidet med UIU var det mye nytt for alle. Flertallet trodde lenge at det var *regning* som skulle være hovedfokuset hele tiden, men etter å ha gjennomført prosjektet ser vi at det var snakk om mye mer enn «bare» regning. Vi har lært om alt fra regning i alle fag til skolen som lærende organisasjon til viktigheten av praktisk og variert undervisning.

Skolen er en lærende organisasjon. Vi er hele tiden i utvikling, og vi lærer av hverandre. Vi ser at det er viktig å dra i samme retning for å komme i mål, men vi ser også at dette er noe som må øves på. I denne prosessen er det viktig at alle får komme med innspill før beslutningene tas. Som lærende organisasjon har vi blitt flinkere til å bruke tydelige innkallinger og referater fra møter, og vi prøver i enda større grad å sørge for at alle møter skal ha en funksjon. Vi har også satt større fokus på at alle parter skal være forberedt til møtene. GLL (gjort - lært - lurt) blir brukt i noe større grad enn før.

Gjennom prosjektperioden fikk vi prøvd ut «Lesson Study». Erfaringene med dette var noe ulike. De fleste var enige om at det inneholdt mye positivt, men at det samtidig var svært tidkrevende. Det mest positive var at vi fikk satt fokus på læring satt i system, og på hvordan eleven lærer best. Flere ønsket seg mer av dette, men er usikre på om tiden strekker til ettersom det ikke er avsatt tid til det.

For skolen som organisasjon har erfaringsdeling på tvers av trinn vært noe av det mest nyttige og positive. Lærerne opplever det i stor grad som lærerikt og interessant å høre hvordan andre

gjør det. Vi har også fått sett tydelig at «læringen» går gjennom alle trinnene. Erfaringsdelingen har blitt gjort bl.a. gjennom speeddate, gallerivandring, rekkefremlegg og IGP. Skolen ønsker å fortsette dette positive fagsamarbeidet, og har derfor innført egne «fagseksjonsuker» der det samarbeides om fag på tvers av trinnene. Erfaringsdeling viser seg nyttig på flere nivåer, også arbeidsgruppa for «Regning i alle fag» har dratt nytte av dette gjennom nettverkssamlinger. Her har de fått muligheten til å lære av andre skoler, og ta med seg ideer tilbake til vår skole.

For å skape bevissthet i hele organisasjonen om hva som var satsingsområdet ble punktet «Regning i alle fag» satt på teamreferatmalen. Tanken var da at alle team hver uke skulle diskutere/legge frem hvordan de arbeidet med dette. Det var også et mål å skape bevissthet rundt det å dele gode tips, hvordan regning kan brukes i de ulike fagene, og forskjellene på matematikk og regning.

Dersom lærerne får spørsmålet nå om hva de sitter igjen med etter prosjektperioden er det et stort antall som vil svare «PRUV» (praktisk - relevant - utfordrende - variert undervisning). Mange opplever at dette hadde stort fokus i prosjektperioden, og at de har blitt mer bevisste på dette i sin hverdag. Mange har etter dette blitt «modigere» til å la elevene jobbe med mer praktiske og relevante oppgaver. Inntrykket er også at flere har forandret noe på sine undervisningsmetoder, at de nå lar elevene få mer utfordrende oppgaver og at de våger å slippe elevene mer til for å prøve og feile. I 8. og 9. klasse blir f.eks. omvendt matematikk undervisning prøvd ut.

Å lese og faktisk *forstå* læreplanen, kan være en utfordring synes mange av lærerne. Det har blitt brukt en del tid i prosjektperioden på dette, og mange opplever nå å ha en annen forståelse for læreplanen. Vi har bl.a. blitt «trent til» å se på verbene i kompetansemålene - *hvilken kompetanse er det elevene faktisk skal sitte igjen med? Hva er det de skal vise at de har lært?* Vi har også studert hvordan verbene forandrer seg opp gjennom trinnene, og mange opplevde

det som en nyttig «oppdagelse» å se «den røde tråden» i læreplanen. I tillegg til arbeidet med kompetansemålene, har vi arbeidet mye med formålene i faget og de grunnleggende ferdighetene. I etterkant har det blitt et større fokus på dette på skolen. Dette har også bidratt til at det nå er et engasjement på skolen for å være med å uttale seg om ny læreplan.

Prosjektet har også ført til større fokus på *tiltak* etter kartlegging og prøver. Alle lærere skal f.eks selv sette seg inn i nasjonale prøver, og gjennomføre disse i sine klasser. Det har også blitt utarbeidet instruksjoner for hva som skal gjøres både før, under og etter kartlegginger. Å ha fokus på RAV (reprodusere - anvende - vurdere) er viktig på hele 1. - 10. klasse, i alle fag. I tillegg har det gjennom prosjektperioden blitt arbeidet med å være kreative i måtene elevene kan vise sin kompetanse på - det finnes flere måter enn skriftlige innleveringer...

Gjennom prosjektet har det blitt skapt større bevissthet i hele organisasjonen på forskjellen mellom *regning* i alle fag og *matematikk* som fag. Lærerne har i stor grad blitt mer oppmerksomme på at *regning* er noe som brukes i hverdagen, i det daglige og virkelige liv, og at dette kan formidles til elevene gjennom alle fag, ikke bare i matematikkfaget.

Arbeidet med prosjektet «Regning i alle fag» har ført til at vi dette skoleåret har valgt å ha «elevens læring i sentrum» som satsingsområde. Vi ønsker å bruke det vi har lært i prosjektperioden, og sette fokus på hvordan den enkelte elev kan lære mest mulig ut fra følgende fire faktorer; eleven, læreren, undervisningen, samarbeid med hjemmet. Å arbeide med «Regning i alle fag» har vært spennende, lærerikt og utfordrende, men også tidkrevende og for mange noe de «måtte» delta i. Vi er takknemlige for alt vi har lært, men gleder oss veldig til et år der vi «bare» skal *bruke* det vi har lært, og der vi skal få arbeide med «vårt eget» satsingsområde - *elevens læring i sentrum*.

Undheim skule i utvikling

Camilla G. Hagevold og Eva Madeleine Buer, på vegne av ressursteamet på Undheim skule."

Da vi startet arbeidet med Ungdomstrinn i utvikling på Undheim skule, var de fleste av oss ganske nysgjerrige på prosjektet, men vi manglet nok en felles forståelse for hva vi skulle gjøre. Etter halvannet år med arbeidet ser vi at vi har funnet kjernen vår; relasjonen mellom lærer og elev. Selv om prosjektet i regi av Utdanningsdirektoratet nå avsluttes, ser vi fram til videre utvikling og foredling av dette viktige arbeidet.

En av de tingene vi gjorde ganske tidlig, var å intervju noen av elevene. Vi ble inspirert av Gjesdal ungdomsskole som hadde gjennomført dette året før. Vi tilpasset spørsmålene litt, sånn at de kunne brukes også hos de lavere trinnene:

- 1) Hvordan kan læreren lage spennende og lærerike timer?
- 2) Hva ønsker du at de voksne på skolen skal gjøre mer av for at alle skal ha det bra?
- 3) Tenk på en lærer du liker godt. Hvorfor liker du denne læreren?
- 4) Hvordan vet du at en lærer liker deg?

Alle lærerne plukket ut tre elever hver, og en annen lærer utførte intervjuene. På denne måten fikk vi intervjuet omtrent en tredjedel av skolens elever. Mange av svarene som kom, var nok som forventet, men på noen områder viste elevene at de har en viktig stemme som kan utgjøre en stor forskjell både på deres og vår læring.

Hvordan kan læreren lage spennende og lærerike timer?

Her kommer elevene med svært varierende svar, fra at høytlesing er gøy, til at vi ikke trenger å bruke bøker. Det som går mye igjen, er at de setter pris på variasjon, og synes det er viktig at undervisningen er tilpasset og inkluderende. De sier også noe om lærerens rolle; vi skal være engasjert, og kunne det vi underviser i – og det virker som de ser det som en forutsetning for å kunne legge vekk læreboka. I tillegg ønsker de at læreren skal møte dem med smil og humor. Her viser altså elevene at de knytter spennende og lærerike timer, til måten læreren relaterer til dem.

Hva ønsker du at de voksne på skolen skal gjøre mer av for at alle skal ha det bra?

På dette spørsmålet svarer elevene mest på hva lærerne kan gjøre for å bedre det sosiale miljøet på skolen. De nevner mer tilstedeværelse i friminuttene, og at de voksne griper inn i situasjoner som oppstår. De vil også at vi skal lytte mer, og ta dem på alvor. En sier «Ha en litt snillere stemme når vi har gjort noe dumt. Jeg hører ikke etter når det blir masse kjefting.» og en annen svarer «Stå i det, og ikke la ting en har sagt skal bli gjort, bli glemt eller dratt ut i tid. Alt blir ikke fiksa etter bare en eller to samtaler». Elevene viser også at de er svært opptatt av rettferdighet, og imot kollektiv avstraffelse.

Tenk på en lærer du liker godt. Hvorfor liker du denne læreren?

Her viser elevene at de er opptatt av både faglig og sosial støtte. De vil ha lærere som gir av seg selv, har godt humør og møter dem med et smil. Læreren må kunne variere timene, gjøre ting som er annerledes og kjekt, men i tillegg hjelpe dem videre i faget. Elevene våre sier mer om hva den gode læreren gjør, enn hvem den gode læreren er. Det er godt nytt, for det betyr at

elevene ikke ser det som personavhengig å være en god lærer. Spesielt elevene på ungdomstrinnet ønsker også at læreren skal ta dem på alvor, og ha tillit til dem. Det vi kan sette som en paraply over alle svarene som kommer på dette spørsmålet, er at elevene ønsker seg en god klasseleder.

Hvordan vet du at en lærer liker deg?

Noe av det som overrasker oss mest her, er at elevene legger stor vekt på om de blir valgt når de rekker opp hånda. De som blir valgt mye opplever at det er et tegn på at læreren liker dem, mens de som ikke blir valgt tenker at læreren ikke liker dem. Dette bør påvirke vår praksis i en retning av mindre åpne klassesamtaler med håndsopprekning, og heller bruke metoder som IGP, rekkefremlegg, No-hands-up, gallerivandring – der alle elevene er aktive.

Ellers forteller elevene oss at det er viktig å bli sett; enten det er i form av et hei i forbifarten, sjansen til å få være med og bestemme noe, eller at læreren setter seg ned ved pulten og tar en prat.

Hva har vi gjort og hva blir veien videre?

I etterkant av intervjuene brukte vi tid på fellestid til å analysere svarene, og bruke dette som grunnlag for lærernes personlige utvikling det neste halve året. Alle lærerne svarte på følgende spørsmål:

1. Er det noen av svarene fra elevene som overrasker deg? I så fall hva?
2. Ut ifra hva elevene sier; hva gjør du rett i din praksis, og hva kan bli bedre?
3. Lag en enkel målsetning for din praksisutvikling dette halvåret.

Alt i alt ble vi ikke veldig overrasket over svarene fra elevene, selv om det var noen enkelt svar – f.eks at «høytlesing er gøy!», som ikke akkurat var forventet. Noen av oss fikk en vekker i arbeidet med å variere undervisningen – vi må faktisk bruke noen tradisjonelle metoder også, dersom vi vil variere og treffe alle. De fleste lærerne hadde som sin målsetning å variere timene mer, eller bli flinkere til å se alle elevene.

Når vi nå er i vårt siste halvår med UiU, skal vi snart starte arbeidet med å stake ut kursen videre. Da skal vi blant annet ta et dypdykk i resultatene våre, lese styringsdokumenter og gjennomføre ståstedsanalysen. I dette arbeidet vil vi også ha med elevstemmen. Planen vår er å lage en barnevennlig oversettelse av spørsmålene i ståstedsanalysen, og vi håper dette gir et spennende grunnlag for å finne ut hvor veien går videre for utviklingen av Undheim skule.

Skrijving som reiskap for skolen si kollektive læring

Anne Lunde, Rektor Lunde skole, Stavanger kommune

Vigdis Ylvisåker, Ressurslærer Lunde skole, Stavanger kommune

Skolen har gjennom åra delteke i mange utviklingsprosjekt, initiert sentralt eller lokalt. Erfaringa har vist at når prosjektperioden er over så går ein lett tilbake i vante spor. Den nasjonale satsinga i utviklinga av ungdomstrinnet, var ikkje berre ei enkeltstående satsing, men ei brei kompetanseheving av alle involverte i heile skolesektoren. Skoleleiinga blei godt skolerte i det å lede utviklingsprosessar, og dermed blei dette utviklingsområdet godt forankra og leia frå skolen/rektor si side. Skolen si ressursgruppe bestod av leiinga, ressurslærer, utviklingsleiar og UH sektoren. Vi som gruppe fungerte godt med våre ulike innspel, dette gjorde at vi heldt ein stø kurs. Av erfaring, ville vi i denne satsinga vandre i spennet mellom teori og praksis, for å sikre relevans og forankring i klasserommet.

Skolen valde *skrijving*. Bakgrunnen for valet fall naturleg i og med at skolen hadde hatt to deltakarar med i det nasjonale vurdererpanelet i regi av Skrivesenteret. Kompetansen skolen fekk der var naturleg å bruke i det kollektive løftet vår skole skulle starte med.

Skrivehjulet blei som ei følge av det derfor presentert på skolen allereie i 2012. Våre deltakarar i panelet utarbeidde i tillegg vurderingsmatriser til alle skrivehandlingane, og desse blei presentert og brukt av lærarane frå 2014.

Denne rapporten er ikkje ei kronologisk oppskrift på vår kompetanseutvikling. Vi har kun skissert dei ulike elementa vi har arbeidd med og som vi vil halde fram med.

Forelesing og filmar

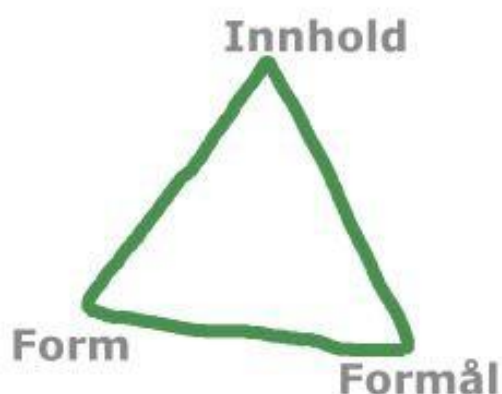
Behovet for ei teoretisering og visualisering av målet for skrijving var nødvendig for at lærarane skulle få innsikt i den kompetanseutviklinga skolen skulle i gong med. Å setje ein standard for kva skrijving i alle fag innebar gjennom gode visuelle eksempel frå Skrivesenteret, såg vi var nyttig, samtidig som lærarane også fekk auge på målet for skrijving. Å gå frå holistisk til analytisk tankegang veit vi er ein god måte å tilnærme seg nytt stoff på også i klasserommet. Samarbeidet med UIS gjorde at vi fekk både retning og påfyll i form av forelesningar, filmsnuttar og oppgåver med refleksjonar.

Vi prøvde ut ulike metodikk for læring og refleksjon, og dette overførde vi til klassane våre. Døme på dette var: speed-dating, gallerivandring og lotussskjema. Likeeins har nettressursane til Udir og Skrivesenteret vore god støtte i vårt utviklingsarbeid. Samtidig må vi også peike på at forelesinga i læreplanforståelse bidrog til å bevisstgjere oss på læringsoppdraget vårt, og at verba som er brukt i planen er faktisk dei vi skal bruke.

Tekstarbeid/elevtekstar

Av erfaring har vi sett at bruk av identiske elevtekstar på ungdomstrinnet motiverer elevane. Derfor fann vi eit utval av elevtekstar på ulike nivå og vurderte desse utifrå skrivetrekanten. Det same oppdraget blei gitt til elevane. Elevane viste seg å vere strenge i si vurdering, det blei gode diskusjonar om tekst, og begrepsapparatet til elevane blei og utvikla. I tillegg skulle vi også finne ordlyden i skriveoppdraget. Dette var lurt, for dette bevisstgjorde både lærarar og elevar om teksten kommuniserte som svar på oppdraget.

Skrivetrekannten



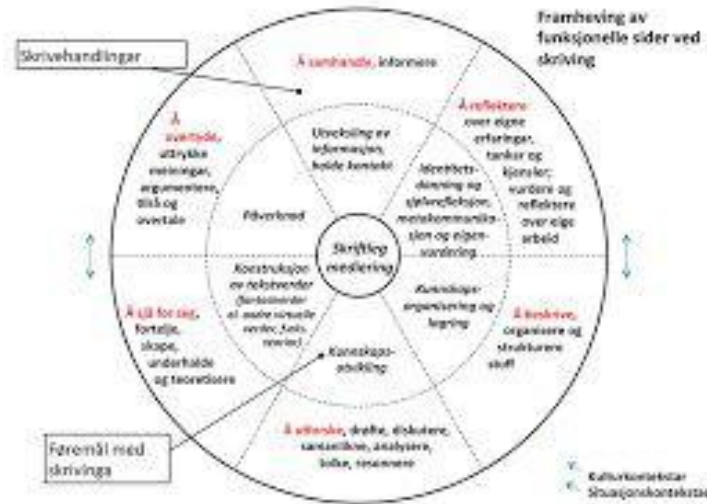
Vi valde å jobbe med bevisstgjerjing av skrivetrekannten som grunnlag for skriving i alle fag, både i høve til lærarar og elevar. Alle hjørna i skrivetrekannten, kva/innhald-korleis/form-kvifor og til kven/hensikt, blei visualisert både i form av teikning på tavla og i elevtekstar for å tydeleggjere viktigheita av nettopp verktøyet.

For at ein tekst skal kommunisere, må alle hjørna i skrivetrekannten koma tydeleg fram. Dette blei gjenteke som ein læringsloop over tid, veksling mellom teori, modellering og utprøving i praksis og tilbake til refleksjonsnivå (Wells læringsssyklus). Både som verktøy under oppgåveformuleringa og i kommunikasjon med eleven i etterkant av tekstskrivinga hadde vi skrivetrekannten i bakhovudet.

I klassen blei det same gjort. Elevane blei bevisst skrivetrekannten både som verktøy under skrivinga og som hjelp for å forstå vurderinga. Elevtekstar blei utdelt anonymt, elevane fekk i

oppgåve å fylle ut skrivetrekanten til teksten dei las. Dette bevisstgjorde også deira eigen tekstproduksjon, og gjorde elevane trygge på vidareutvikling av si eiga skrivekompetanse.

Dette same gjeld også for lærarane i deira rolle som veileidar i skrijving i alle fag.



Skrivehjulet

Skrivehjulet var det første vi tok fatt i. Med Kjell Lars Berge si forskning i bunn, kjende vi oss trygge på at dette var vegen til forståing. Verba i skrivehjulet er gjenkjennbare med Læreplanen sine mål. Skrijving som grunnleggjande ferdigheit i alle fag er beskrevet i egne avsnitt i Læreplanen. Lærarane fekk derfor i oppdrag å finne verba i sine fag, og oppdaga fort at desse stemde overeins med skrivehjulet. Bevisstgjeringsa av skrivetrekanten si “kvifor” side /hensikt blei dermed tydeleggjort. Lærarane fekk prøve ut sine skriveoppdrag i eigen klasse etter rettleiing. Alle fag måtte prøvast ut i samsvar med læreplanen sine mål. Dette var med på å bevisstgjere faget sin eigenart også, spesielt i forhold til form og hensikt. Forskning viser at å skrive er å bli kjend med seg sjølv og eiga læring.

Erfaringar den individuelle innsikta gav, blei gjennom ulik metodikk delt i fellesskapet, og kollegiet kom dermed i kollektiv utvikling og refleksjon.



Modellering

I utviklingsarbeidet brukte vi lang tid på å finne gode elevtekstar, som kunne brukast som modelltekstar. Det var lurt, for elevane har lettare for å identifisere og relatere seg til ein tekst skreven av ein jamnaldrande enn ein kjend forfattar. Tekstane blei brukt i forkant av skriveoppdraget. Elevane gjenkjende og fann dei ulike sidene i skrivetrekanten, og blei dermed bevisst om teksten kommuniserte oppdraget, samtidig som dei lærde kva vurdering som ligg til grunn for ein karakter. Igjen så såg vi at elevane blei trygge og kunne nytte eit begrepsapparat når tekst blei diskutert og vurdert. Modellering er også å gi elevane som treng det stillas, både ved å peike på struktur, setningsbinding og bruk av faguttrykk.

Omvendt planlegging

Vi erfarte og opplevde at det var lurt å formulere skriveoppdraget før planlegging av nytt tema starta. Kva står i Læreplanen og kva skrivehandling ville vi prøve elevane i? Då det var klargjort, kunne innhold og metodikk planleggjast. Vi såg kor viktig det var å “mate” elevane med kunnskap retta mot skriveoppdraget. Når så oppdraget blei presentert var ingen i tvil om kva dei skulle gjere. Elevane gleda seg til å vise kva dei hadde lært, dei var trygge på at dette ville dei meistre. Obligatorisk teikning av skrivetrekanten var sjølvsgd for å sikre forståing av oppdraget.

Det er også lurt i planleggingsfasen å utføre skriveoppdraget som lærar. Då vil du sannsynligvis oppdage om noko manglar i undervisninga.

Tenkeskriving

Mange har nok også opplevd at dei har begynt å skrive før dei har visst nøyaktig kva dei meiner eller tenkjer, og skrivninga blir så eit reiskap for å bli kjend med seg sjølv. Med bakgrunn i dette så fekk lærarane i oppgåve å prøve seg i tenkeskriving. Oppgåva var å skrive om sin lærarpraksis i 3 min. Dette som innleiing til å forstå tenkeskriving som eit enkelt middel og for å opne opp og oppdage eigne tankar og kunnskap. I klassen blei tenkeskriving brukt i forkant av nytt tema. Då fekk elevane vise kva dei allerede kunne, samtidig som heile klassen delte sine tankar, og elevane fekk innspel av sine medelevar før læraren kom med sitt påfyll. Metodikken kan også nyttast i etterkant som eit refleksjonsnotat.

Eksamensoppgåver i norsk

Som eit ledd i skrivekunnskap så gjennomgjekk vi i fellesskap eksamensoppgåvene frå 2016. Oppdraget vi gav lærarane var å undersøke kva fag det var lurt å skrive i for å kunne løyse eksamen. Mange fekk ei a-ha oppleving her, då både kroppsøving og samfunnsfag var representert. Dette var og med på å bevisstgjere lærarane; skrijving må prioriterast i alle fag.

Visualisering i klasserommet

For å utvikle oss som organisasjon, blei det viktig å visualisere for elevane og oss sjølve kva skrijving i alle fag er. Vi laminerte plakatar som forklarar skrivehandlingane til alle klasserom, i tillegg fekk elevane laminerte ark med forklaring av skrivehandlinga og bindeord knytta til den. Lærarane sitt oppdrag blei å forklare skrivehandlinga ved nye skriveoppdrag. Elevane blei og dermed bevisst at skrijving har dei same kriteriana uansett fag. Same kva fag så skal både innhold, hensikt og form skape kommunikasjon i tekst. Dette er med på å skape stillas for all skrijving i skolen. Erfaringa vår viste at elevane blei trygge når nye skriveoppdrag blei presentert uansett fag.



Vår læring av en skolebasert kompetanseutvikling

Då den strukturerte UIU perioden var over, gjorde vi opp status. Mange delmål er oppnådd. Vi følgde den oppsette planen, vi har jobba strukturert, skriveoppdraga har vore forankra i praksisfeltet og vi har delt erfaringar. Samtlege har delteke, og gjennom den metodikken vi har brukt, har alle måtte synleggjere sin praksis i ein delekultur. Kollegiet har utvikla eit felles språk, sin skrivekunnskap og dei har blitt trygge på å dele sin erfaring og våge å reflektere over sitt pedagogiske arbeid. Skolen opplever at dei ansatte uttrykkjer stoltheit over arbeid dei sjølv og kollegaene har fått til. Det er blitt lettare å styrke og støtte kvarandre i utvikling av skrijving og generelt i lærarprofesjonen.

Frå eleven sitt perspektiv opplever vi at dei har fått eit felles begrepsapparat i tekstproduksjon uansett fag, og at dei gjer seg nytte av dette. Elevane på Lunde skriv no meir i alle fag og på faget sine premissar. Spørsmål- svar tradisjonen er utfordra, og vi ser at evaluering av kunnskap no førekjem som samanhengande tekst både i skriftlege og muntlege fag.

Frå rektor sitt perspektiv er verdien av å vere tydeleg tilstades i utviklingsarbeidet avgjerande for at det skal lukkast. Det er naturleg for skolen å halde fram med å utvikle skrivekompetansen både hos lærarar og elevar. Skolen har tileigna seg ny kompetanse, som allereie har fått overføringseffekt til nye fokusområde. Det kollektive løftet bidreg til å setje sin signatur på Lunde skole.

Lært-lurt- Gjort- lært-lurt i ungdomstrinn i utvikling Sandnes kommune

Hege Egaas Røen, skolefaglig rådgiver Sandnes kommune

«Alt vi har gjort, har vi lært av. Noe slutter vi med, noe gjør vi på en annen måte. Noe er veldig lurt, så det fortsetter vi med – hvis det fører til mestring og økt læring for elevene våre»

I denne rapporten ønsker Sandnes kommune å beskrive skoleeiers læringsløp knyttet til den store nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» (Uiu). I Sandnesskolen har vi tradisjon for å jobbe etter aksjonslæringens prinsipper. Det betyr blant annet at læring er en kontinuerlig prosess hvor man lærer av og med hverandre. I Sandnesskolen sier vi at vi går i læringslooper, noe tittelen på rapporten vår henviser til. For å lykkes med utviklingsarbeid må vi lære av det vi har gjort, og gjøre det vi mener er lurt. Det kan beskrives enkelt, men erfaringsmessig vet vi at det er mer komplekst enn beskrivelsen ovenfor. Skal man lykkes i et utviklingsarbeid må man tilrettelegge for brudd med etablerte modeller og forestillinger, og utvikle ny forståelse som fører til individuell og kollektiv læring. Peter Senge, den lærende organisasjons far, sier at mentale modeller er en av fem dimensjoner som må være tilstede for å kunne kalle seg en lærende organisasjon.

Det tar tid å utvikle en læringskultur som tør å utfordre etablerte tankemønstre og lære sammen. Som skoleeier har vi har erfart at erfaringsdeling og dialoger på tvers av skoler, felles teorigrunnlag, analyser og evalueringer bidrar til å tilrettelegge for brudd med etablerte mentale modeller. For å lykkes med dette er man avhengige av gode systemer og strukturer og tett samarbeid med fagmiljø som kan utfordre oss fra utsiden.

I denne rapporten vil vi derfor starte med å beskrive hva vi hadde lært, og hva vi mente var lurt å gjøre når vi skulle inn i en nasjonal satsing som Uiu. Vi vil også nevne kort hva vi har gjort i Uiu- satsingen, og beskrive mer inngående hva vi har lært av å være en del av en felles nasjonal satsing. Sandnesskolen sitter igjen med mange positive opplevelser og gode resultater i etterkant av Uiu. Vi er også blitt bevisst på hvor vi skal bli bedre. Det er derfor naturlig å beskrive avslutningsvis hva vi som skoleeier mener var lurt å gjøre i etterkant av evalueringen av Uiu. Målet har vært å spre den positive effekten videre til alle skolene i Sandnes, og fortsette den positive utviklingen på ungdomsskolene våre.

Lært før UiU

Helhetlig og målrettet arbeid

Sandnesskolen har jobbet helhetlig og målrettet for å utvikle skolenes profesjonelle kapasitet og kvalitet siden 2009. Våre resultater viser at vi lykkes på mange områder, og på noen områder kan vi bli enda bedre. For å kunne jobbe helhetlig og godt kvalitetsmessig, har skoleeier blitt bevisst på å styre gjennom statlige og kommunale planer og utviklingsmål og legge til rette for felles langsiktige satsninger og evalueringer knyttet til disse. Et bevisst valg har vært å være «tett på» som skoleeier og lede satsningene fra kommunalt nivå, i tett samarbeid med ulike fagmiljøer.

Holdningen «Alle elevene er våre»

I Sandnesskolen sier vi at «Alle elevene er våre». Det uttrykker både en holdning og en forventet pedagogisk virkelighet. Det betyr at skolen formidler intensjonen om inkludering av alle elever, uavhengig av sosiale, kulturelle, kognitive eller andre forskjeller. Inkludering innebærer at elevene tilhører et læringsfellesskap. Opplæringen skal være individuelt tilpasset

slik at alle elever opplever mestring og økt læringsutbytte. Hovedmålet er at det vi gjør skal føre til økt mestring og læring for alle elevene våre.

Verdsettende ledelse

Vi har lært at våre verdier, holdninger og hvordan vi utøver ledelse er avgjørende for å lykkes med oppdraget vårt. Som skoleeier skal vi utøve verdsettende ledelse. Verdsettende ledelse er et begrep Sandnesskolen var med på å utvikle i et lederutviklingsprogram i aksjonslæring, ledet av Tom Tiller, Universitet i Tromsø. I Sandnesskolen betyr verdsettende ledelse at vi skal gjøre hverandre god og anerkjenne hverandre, gjennom både å støtte og utfordre hverandre profesjonelt.

System og strukturer for læringsarenaer

Vi har opprettet ulike læringsarenaer for å kunne gjøre hverandre god. Kompetansedeling på tvers av skoler har vært et pedagogisk virkemiddel i Sandnesskolen siden 2010. Vi har utviklet en delekultur som har ført til økt læring på alle nivå. Skoleeier har arbeidet for å utvikle en profesjonell læringskultur og har bygget opp et helhetlig system, kalt Sandnesskolen. Tett samarbeid med ulike fagmiljøer, deling av erfaringer fra praksis og innføring av ulike refleksjons- og analyseverktøy har vært en forutsetning for utvikling av en profesjonell lærings- og delingskultur.

Kollektiv kapasitetsbygging hos ledere

Kollektiv lederutvikling i Sandnesskolen har hatt som mål å gi støtte til gode læringsprosesser på egen skole. Et EU-prosjekt i ledelse og aksjonslæring bidro til bevisstgjøring av kollektiv kapasitetsutvikling gjennom teori og kompetansedeling på tvers av skoler. Skoleeier utarbeidet et eget lederutviklingsprogram for Sandnesskolen. Hovedmålet med lederutviklingen var at gode læringsprosesser på alle nivå, skulle bidra til trivsel og økt læringsutbytte i et godt og

utviklende læringsmiljø for elevene i Sandnesskolen. Lederutviklingsprogrammet var grunnlagsdokumentet for ungdomsskolene, før de skulle inn i Uiu.

Skolebasert kompetanseutvikling

Begrepet skolebasert kompetanseutvikling (SKU) ble vi kjent med i forbindelse med EU-prosjektet. Vi hadde lært at det handlet om å få ALLE ansatte med i utviklingsprosesser. Vi arbeidet med ulik teori og verktøy på ledernivå, som et bidrag for tilrettelegging på egen skole. Dette var spennende og utfordrende, hvordan skulle skolene få alle med? Det vi visste før Uiu, var at det ikke er noe fasitsvar på dette. Vi visste imidlertid at det var SKU, som ville være avgjørende for om skoleeier kan si at alle våre elever har fått en mer motiverende, praktisk og variert undervisning. Vår rolle var å påvirke dette indirekte.

LURT før Uiu

Disse verdiene, holdningene og strukturene, det vil si kulturen Sandnesskolen, skulle ligge til grunn da Sandnesskolen ble med i pulje 2 i ungdomstrinn i utvikling. Det lå også en erkjennelse av at vi kunne bli bedre på alle de skisserte områdene.

Gjort i Uiu

Gjennom medskapingsprosesser mellom ungdomsskolerektorene og skoleeier, valgte alle våre 8 ungdomsskoler å delta i samme pulje. Alle ønsket å ha satsing innenfor temaet klasseledelse, men med utgangspunkt i skolens behov. I denne perioden hadde allerede Sandnes kommune en kommunal ressursperson innenfor de ulike satsingsområdene våre (Vurdering for læring, lesing og regning). Det var derfor gledelig for Sandnes kommune da denne personen også søkte om å bli utviklingsveileder i kommunen, slik at vi fikk kontinuitet i utviklingsarbeidet.

Siden vi har lært at ledelsens rolle er avgjørende for å lykkes med et utviklingsarbeid, valgte vi å vente til pulje 2, før vi deltok i den nasjonale satsningen. Vi ønsket å forberede våre ledere i større grad enn Uiu la opp til nasjonalt. I 2013 utarbeidet vi en strategi som ble delt inn i 3 faser:

1. **Initieringsfasen:** Denne fasen skulle skape energi og forståelse på ledernivå, før deltagelse i den nasjonale satsningen og selve utviklingsarbeidet startet på skolen.
2. **Implementeringsfasen:** Sandnes kommune deltok i pulje 2 og ble koblet opp mot Universitet i Stavanger (UiS). I samarbeid med UiS valgte vi å organisere ungdomsskolene våre i små puljer på 2 skoler. Alle skolene skulle sette seg mål for satsningen innenfor Klasseledelse
3. **Institusjonaliseringsfasen:** I videreføringen ville vi ta med det vi mente var lurt å gjøre videre og involvere hele Sandnesskolen i en ny strategi for skoleutvikling.

Utviklingsstrategi for ungdomstrinn i utvikling, 2013- 2016

Initieringsfasen	Implementeringsfasen	Institusjonaliseringsfasen
Lærende nettverk Forberedelse UIU <ul style="list-style-type: none"> - Kartlegging av felles satsningsområde - Info om nasjonal strategi - Info overgangen Ny GIV – UIU - Skolens egen kartlegging - Lederutvikling - Strategi for Sandnesskolen - Skolens egen plan - Oppfølging v/utviklingsveileder - Planmøter med universitetet 	Skolebasert kompetanseutvikling (SKU) <ul style="list-style-type: none"> - Universitetet bistår skolene - Skolene dels inn i puljer på 2 Utviklingsveileder: <ul style="list-style-type: none"> - Bistår skolene v/behov - Oppfølging hovedressurslærere Hovedressurslærere: <ul style="list-style-type: none"> - Samarbeider m/skolens utviklingsgruppe og øvrige ressurslærere 	Ny strategi fra 2016 Kompetansemiljø <ul style="list-style-type: none"> - Ønske om å knytte Sandnesskolen til nye eksterne kompetansemiljø Lærende nettverk: <ul style="list-style-type: none"> - Ungdomstrinn kobles igjen på kommunale nettverk for ressurspersoner innenfor kommunale satsinger Utviklingsveileder: <ul style="list-style-type: none"> - Bistår skolene fram til des. 2017

<p>Samlinger ledet av skoleeier og utviklingsveileder</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bistår og veileder v/egen skole - Deltar på samlinger <p>Lærende nettverk:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utvidet områdenettverk RUS med tillitsvalgte <p>Samlinger ledet av skoleeier og utviklingsveileder</p>	<p>Samlinger ledet av skoleeier og utviklingsveileder</p>
--	--	--

LÆRT i Uiu

Økt bevissthet om hva som bidrar til læring

Skal elevene våre lære, må også skoleeier lære. Vi har fått en økt bevissthet om hva som fører til økt læring på alle nivå. For skoleeier handler det om å lage gode strukturer for ulike læringsarenaer som bidrar til dialog og deling fra praksis, ha planer med klare langsiktige mål, anvende forskning og teori og bruke ulike verktøy som bidrar til refleksjon, analyser og evaluering.

Som skoleeier er vi blitt bevisst på viktigheten av å jobbe i partnerskap og lærende nettverk med ulike aktører. Faglige innspill og forskning fra universitetet i Stavanger og andre nasjonale og internasjonale fagfolk/forskere bidrar til gode læringsprosesser. Samarbeid med andre kommuner og lærerorganisasjonene har også bidratt til å utvide vår forståelse.

Den viktigste lærdommen har vi midlertid fått gjennom erfarings- og kompetansedeling på tvers av skoler i Sandnesskolen. Samtlige skoler i Sandnes kommune har bidratt til dette. Denne lærdommen har dannet grunnlag i ny strategi.

Rolleforståelse

I Uiu var det flere ulike aktører som måtte fungere sammen i en relasjon for å lykkes. Videre presenteres det hva vi har lært om «oss selv» og de ulike rollene vi har samhandlet med, som blir viktig å ta med seg videre i vårt utviklingsarbeid.

Skoleeier, vår egen rolle.

En skoleeier som er «Tett på» i en satsing, må selv arbeide lærende. Når vi skal organisere og lede dialogkonferanser og lærende nettverk, må vi legge til rette for at deltagerne kan møte forberedt. Vi må ha en forventning om at deltagerne er koblet på, og i etterkant etterspør hvordan de har gjennomført det de har planlagt. Tilbakemeldingene må danne grunnlag for neste lærende møte. Som skoleeier er vi en viktig konstruktør for utvikling av lærende arenaer. Det kan være lurt å «røske opp i gamle strukturer» for å videreutvikle læringsarenaer som fører til profesjons- og kapasitetsbygging på alle nivå. Å spille på lag med tillitsvalgte er en forutsetning for å lykkes. De er viktige endringsagenter, sammen med ressurslærere og ledere på skolenivå, men også på kommunenivå. Vi ønsker å involvere hovedtillitsvalgte på tidligere stadier, slik at vi utvikler gode medskapingsprosesser i Sandnesskolen. Skolens støttesystem; PPT og ressursentrene skal også involveres i satsningene våre i fremtiden. Vi har også behov for kontinuerlig oppfølging fra ulike fagmiljø for å utvikle faglige partnerskap hvor vi lærer av hverandre.

Utviklingsveileders rolle

I Uiu har rollene til de ulike aktørene blitt utviklet gjennom satsningen. Utviklingsveilederen har vært et viktig bindeledd mellom de ulike aktørene. Utviklingsveileder for Sandnesskolen har samarbeidet tett med ansvarlig hos skoleeier, hvor vi sammen har forberedt og ledet lærende nettverk på kommunenivå. Utviklingsveileder har bistått skolelederne i den skolebaserte kompetanseutviklingen og ledet nettverk for ressurslærerne. Hun har også hatt tett

dialog med fagpersonene fra universitet i Stavanger. At utviklingsveilederne i Rogaland har hatt sitt eget lærende nettverk og delt sine erfaringer, har bidratt til økt læring også for skoleeier. Det har også vært nyttig at utviklingsveilederen har blitt fulgt opp faglig og hatt god dialog med Udir og de andre nasjonale utviklingsveilederne. Utviklingsveilederen har hatt en viktig oversetterrolle i vår organisasjon, knyttet til faglig og organisatorisk utvikling. I Sandnesskolen har utviklingsveileder en viktig rolle knyttet til videreføring av ny strategi, i tett samarbeid med skoleeier, skoleledere, lærerspesialister og ressurslærere innenfor ulike satsinger.

Skoleledernes rolle

Samtlige av våre skoleledere har vært motivert, lagt til rette for og ledet utviklingsarbeidet i Uiu. Erfaringene viser imidlertid at skolene i varierende grad har klart å få med seg ALLE lærerne. Vi kan enda ikke si at undervisningen har blitt mer praktisk, motiverende og variert i ALLE klasserom. Vi har enda en vei å gå knyttet til forpliktelse hos hver enkelt lærer i den skolebaserte kompetanseutviklingen. Ledelse i skolen handler både om hvordan skoleledelsen legger til rette og støtter opp om læreres profesjonelle arbeid, og hvordan lærere leder læringsarbeidet i klasserommet. Elevenes mestring og læring er skolens formål, og må stå i sentrum for den skolebaserte kompetanseutviklingen. Et godt læringsfellesskap handler om å være bevisst på relasjonsarbeid, gode relasjoner på ulike nivå; mellom elever, lærere, skolens ledelse og andre aktører. Målet i ny strategi er at det blir lagt til rette for og forventninger om at ALLE deltar i et profesjonelt læringsfellesskap og at vi i større grad involverer elevene for å utvikle oss.

UH- sektoren sin rolle

Sandnesskolen har samarbeidet med fire dyktige fagfolk fra Universitetet. I oppstarten var det knyttet tradisjonelle forventninger til UH sin rolle; Universitetet i Stavanger skulle levere kursrekker til skolene. I ettertid har vi stilt spørsmål om strukturen med inndeling i puljer på 2 skoler, bidro til tradisjonell tankegang både hos oss og hos fagfolkene fra UiS. Skolene mottok også de faglige bidragene til den skolebaserte kompetanseutviklingen forskjellig. Det er naturlig at man tolker teori ut i fra sin forståelse, kultur og kontekst. Skolene hadde også i varierende grad erfaring med skolebasert kompetanseutvikling. Gjennom spennende læringslooper og brudd med etablerte modeller og forventninger, om hva og hvordan UH kunne bidra, ble rollen til UiS i den skolebaserte kompetanseutviklingen tydeligere. Det ble etterhvert klart for de fleste at fagfolkene fra UiS skulle være en læringspartner i skolens satsing, og at satsningen skulle ledes av rektor. Vi har lært at vi må bli mer bevisst på at UH- sektoren er en viktig læringspartner. Som læringspartner er man likeverdig i en utviklingsprosess og målet er at vi alle skal lære av hverandre. Gode samskapingsprosesser som ble startet i Uiu, må videreføres i ny modell for desentralisert kompetanseutvikling.

UDIR sin rolle

For Sandnesskolen har strukturene og de ulike aktørene i satsingen bidratt til god støtte i vårt utviklingsarbeid. Udir har utviklet gode faglige ressurser og kartlegginger, som vi har benyttet og lært mye av. De har presentert oss for gode foredragsholdere på nasjonale samlinger. Ansvarlige for ungdomstrinnsatsningen ble bedre og bedre til å organisere og lede lærende samlinger. Udir sin rolle og støtte i utviklingsarbeidet vil nå forsvinne. Det vi har lært gjennom Uiu må videreføres gjennom gode læringspartnerskap mellom kommuner og UH på regionalt nivå.

Analyser bidrar til læring

Viktige analyser som har dannet grunnlag for videreføring og ny strategi:

Analyse av kvaliteten i tilpasset opplæring

Kvaliteten på tilpasset opplæring i Sandnesskolen er god, men det er enda til dels store variasjoner mellom, og innad på, skoler med hensyn til holdninger, forståelse av og kvaliteten på utøvelsen av tilpasset opplæring. Sandnes kommune har, sammenlignet med andre kommuner, en lav andel elever med rett til spesialundervisning. (5.9% i 2016). Selv om forskjellene har minnet, ser man enda for store forskjeller i andel elever som får spesialundervisning, ved skoler man i utgangspunktet kan sammenligne. Skolens evne til å gi elevene opplæring som ivaretar elevenes faglige og sosiale utvikling innenfor rammen av ordinær opplæring, er med på å avgjøre behovet for spesialundervisning. Ca. 10 % av elevene i Sandnes har rett på særskilt språkopplæring. Skolene har ulik kompetanse innen flerkulturell forståelse og andrespråksinnlæring. Godt samarbeid med PPT og andre støttesystem er en forutsetning for å lykkes for å utvikle bedre kvalitet i tilpasset opplæring.

Analyse av elevens læringsmiljø

Elevundersøkelsen viser en positiv trend på samtlige parameter på kommunenivå. Likevel har flere skoler meldt behov for å satse på videreutvikling av klasseledelse og læreplanforståelse. Lærerens undervisning er den faktoren som har størst påvirkning på elevens resultater og utvikling av gode læringsmiljø. På tross av satsning på vurdering for læring gjennom flere år, er det blitt identifisert store forskjeller i læreplanforståelse og det er varierende kvalitet på lokale læreplaner på enkelte skoler. Vi kan også bli bedre til elevmedvirkning. Det er lurt at skoleeier legger til rette for kompetanseutvikling knyttet til klasseledelse, forståelse av læreplanen og etterspør hvordan skolene involverer elevene. Dette vil danne et godt grunnlag

når nye fagplaner kommer. Implementering av nye regler knyttet til §9a i opplæringsloven blir viktig for å utvikle enda bedre skolemiljø i Sandnesskolen.

Analyse av resultater

Kommunebidragsindikatorene viser at Sandnes kommune ligger over snittet på småskoletrinnet og ungdomstrinnet (3.5) og på snittet for mellomtrinnet (3.4)

Skolebidragsindikatorene viser:

- liten variasjon i resultatene på ungdomstrinnet
- stor variasjon på barnetrinnet
- Barneskolene gjør det jevnt over bedre på småskoletrinnet enn på mellomtrinnet

Sandnesskolen kan vise til mange gode resultater. En lærende organisasjon er i imidlertid i kontinuerlig utvikling og alle må delta. Gjennom analyser, innspill fra samarbeidspartnere og hva vi har lært, har vi identifisert områder vi mener er lurt å videreutvikle:

LURT etter Uiu

Den kollektive satsningen med klasseledelse på ungdomsskolene (Uiu) har vært med på å øke læringsresultatene og redusere forskjellene på ungdomstrinnet. Det er derfor lurt å videreføre satsningen på ungdomstrinnet og involvere barneskolene i en helhetlig strategi for å redusere variasjonene i resultater på barnetrinnet. Gjennom de ulike satsingene har vi lært at hvis vi skal lykkes, må hver enkelt lærer/ansatt ta kollektivt ansvar. De må forplikte seg til å delta i utviklingsarbeidet og endre praksis ved behov. Involvering og innspill fra elevene kan være viktige bidrag til utvikling.

Ledelse av profesjons- og kapasitetsbygging i Sandnesskolen

Skoleledelsens ansvar er omfattende. Det er mange hensyn som skal ivaretas, tiden skal disponeres mellom faglig og pedagogisk støtte på den ene siden og resultatoppfølging, tilsyn og kontroll på den andre siden. Utvikling av profesjonalitet i skolen forutsetter at både skoleledere og lærere samarbeider om å ta mer aktivt og mer strategisk grep om forvaltningen av eget kunnskapsfelt i et komplekst kunnskapslandskap. I en videreføring av Uiu, trenger Sandnesskolen ledere som er profesjonelle og har god kapasitet for utvikling. Kapasitet for utvikling i skolesammenheng kan beskrives som en styrke eller en «vane» som vektlegger det å kunne engasjere seg i og opprettholde læring blant alle ansatte på alle nivåer i skolen. Dette gjelder alle fra lærer og rektor til skoleeier og PPT, med det felles formål og forbedre elevens læring. I Sandnesskolen har vi beskrevet 4 kompetanser i ledelse som vi ønsker å videreutvikle i ny strategi: Relasjonell kompetanse, organiseringskompetanse, transformasjonskompetanse og analysekompetanse.

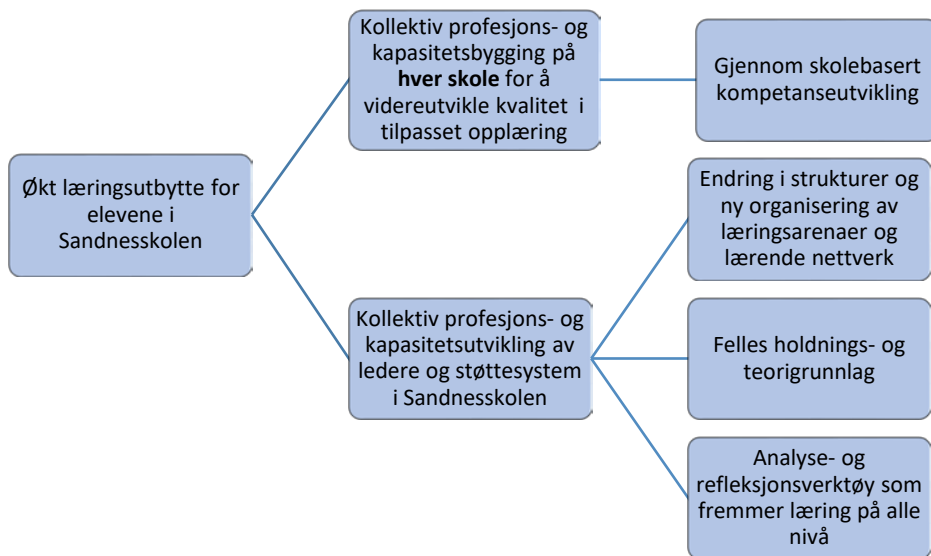
Identifisere kjernekomponenter i ny utviklingsstrategi

Gjennom en omfattende kartlegging og dialog med hver skole om kvaliteten i tilpasset opplæring, har skoleeier i tett samarbeid med PPT, ressursentrene og hovedtillitsvalgte i kommunen, identifisert kjernekomponenter i en videreføring av Uiu. Gjennom samskapingsprosesser har vi utviklet leder- og skoleutviklingsstrategistrategi som vi har kalt «Alle elevene er våre». Den skal bidra til kollektiv læring på alle nivå. Kjernekomponentene til skoleeier er:

1. kollektiv lederutvikling 2. god læreplanforståelse 3. god klasseledelse 4. godt samarbeid mellom skolene, støttesystem, skoleeier, lærerorganisasjonene og ulike fagmiljø. Disse er identifisert for å bedre tilrettelegge for støtte til skolene i deres utviklingsprosess.

Det er hver enkelt skoles identifiserte behov for utvikling som skal være utgangspunktet for skolenes egen strategi i «Alle elevene er våre». Skolene skal identifisere og prioritere utviklingsområder innenfor tilpasset opplæring, ut fra en helhetlig analyse av behovet på skolenivå. Lokalt handlingsrom skal styrke eierskap hos ledelse og de andre ansatte ved skolen. Samtidig skal Sandnesskolen arbeide innenfor et kollektivt lærende system for leder- og skoleutvikling, som kontinuerlig fornyer sin praksis der det blir identifisert behov for endring og utvikling. Disse utviklingsprosessene ledes av skoleeier.

Leder- og skoleutviklingsstrategien er organisert etter Sandnesskolens modell for kollektiv profesjons -og kapasitetsbygging: «Læring på alle nivå».



Hovedmålet er økt læringsutbytte for alle elevene.

Delmålene er:

- Legge til rette for kapasitets- og profesjonsutvikling hos skoleledere og støttesystem i Sandnesskolen, gjennom ulike læringsarenaer på tvers av skoler.
- Alle skolene skal arbeide med skolebasert kompetanseutvikling (som involverer alle ansatte) for å videreutvikle kvaliteten i tilpasset opplæring.

De fleste skolene har valgt kjernekomponenter innenfor klasseledelse og forståelse av læreplanen. Lærende nettverk på ulike nivå skal fungere som støtte i lærings- og utviklingsprosessene.

Skoleeier samarbeider tett med ulike fagmiljø, ressursentrene og involverte parter for å legge til rette for gode læringsarenaer.

Viktige læringsarenaer for Sandnesskolen er:

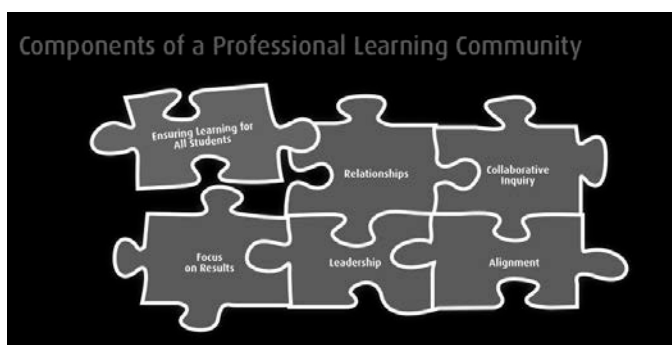
Organisering av læringsarenaer i Sandnesskolen								
Hva	Rektor AU	Rektormøter	Skoleleder-samlinger	Skoleleder-nettverk	Støttesystemnettverk	Lærende nettverk ressurspersoner	Lærende nettverk i Sandnes-skolen	Medskapning
Hvem	Kom.dir fagstab og ledere av skoleleder-nettverk	Rektorer Kom.dir fagstab HTV PPT	Alle skoleledere SFO-ledere Kom.dir fagstab HTV PPT	31 skoler er delt inn i 4 nettverk	Fagstab PPT Altona FBU Trones	Sosiallærer Spes.ped-koordinator IKT-veileder Flerspråklig koordinator Lærer-spesialister	Skoleledere SFO-ledere Kom.dir Fagstab HTV PPT Ressurspersoner	HTV Kom.dir Fagstab
Når	Månedlig	Månedlig	4 ganger pr. år	Månedlig	Månedlig		1-2 ganger pr. år	4 ganger pr. år
Alle skolene i Sandnes kan benytte seg av utviklingsveileder								

Gjennom samarbeid med region Sør i desentralisert ordning for kompetanseutvikling har vi signalisert at vi ønsker å knytte UiS til oss som læringspartner i det videre arbeidet for å videreføre det gode samarbeidet vi har hatt gjennom Uiu.

Oppsummering

Gjennom rapporten har vi prøvd å vise at skoleeier i Sandnes kommune etterstreber å arbeide etter prinsippene i profesjonelle læringsfelleskap. Inspirert av forskning fra Ontario og en modell som bevisstgjør oss på at ulike deler utgjør en helhet, vil vi trekke ned alt vi mener er lurt i 6 mål:

1. I Sandnesskolen skal vi sikre læring for alle elever. Tiltak fra skoleeier skal bidra til mestring og økt læringsutbytte for alle elevene våre.
2. I Sandnesskolen har vi alle ansvar for å utvikle gode relasjoner gjennom å inkludere og involvere
3. I Sandnesskolen skal vi finne løsninger og utvikle oss i profesjonelle læringsfelleskap hvor alle skal delta og ta kollektivt ansvar.
4. I Sandnesskolen skal vi analysere og reflektere rundt våre resultater for å være i kontinuerlig utvikling
5. I Sandnesskolen skal vi utøve verdsettende ledelse på alle nivå
6. I Sandnesskolen skal vi lære av hverandre, av forskning, teori, analyser og gjennom eksempler og observasjon av praksis.



Alle delene utgjør helheten!



November 2017
ISSN 0806-7031
ISBN 978-82-7644-748-4
Rapport nr. 70, Universitetet i Stavanger

Universitetet i Stavanger
N-4036 Stavanger
Norge
www.uis.no