

Nokon jobbar best under press

– andre jobbar berre under press

■ AV DORTHEA SEKKINGSTAD OG INGRID SYSE

Skulebasert kompetanseutvikling er den strategien som no blir lagt til grunn for kompetanseheving av lærarar. Evalueringar syner at det er «strekk i laget». På langt nær alle lærarar opplever at dei har utbytte av denne satsinga. Det kan hende at eit lite press i form av klåre rammer og forventning om aktiv deltaking er det som skal til.

Kunnskapsutvikling i det profesjonelle læringsfellesskapet i skulen har fått aukande merksemd. Kompetanseutviklingstiltaka har endra seg frå å vere tradisjonelle kurs eller vidareutdanningar for enkeltlærarar, rett nok med krav om praksis-tilknytning, til å vere ei kompetanseutvikling som er skulebasert, og som skal omfatte alle, også leiarane (Hagen og Nyen, 2009). Det er mellom anna denne strategien som er lagt til grunn for ungdomstrinnsatsinga i perioden 2013–2017 (Udir, udatert). I løpet av denne perioden er intensjonen at alle ungdomsskular i landet skal ha gjennomført ei skulebasert kompetanseutvikling. Dette er ei kollektiv arbeidsplassrelatert kompetanseutvikling der organisasjonslæring for heile det pedagogiske personalet står sentralt. Det er skulane sjølve som vel kva dei vil arbeide med og korleis dei vil arbeide med satsinga. Skulane formulerer også kva behov dei har for hjelp og støtte frå UH-sektoren i prosessen. Evalueringane tyder på svak forankring blant lærarane, stor variasjon i korleis rektorane har implementert satsinga, og stor variasjon i

kva grad lærarane opplever utbytte av satsinga (Postholm et al, 2013; Markussen et al., 2015). Det er framleis behov for meir kunnskap om kva trekk ved arbeidsplassrelatert kunnskapsutvikling som kan bidra til profesjonsutvikling for lærarar (Elstad, Helstad & Mausethagen, 2014). Dermed kan det vere interessant å undersøkje kva lærarar opplever at kjenneteiknar ei skulebasert kompetanseutvikling som bidreg til at dei lærer.

Undersøkinga

For å undersøkje dette har vi gjennomført ein studie på ein ungdomsskule som har delteke i skulebasert vidareutdanning i klasseleiing (15 studiepoeng) (Sekkingstad & Syse, 2016). Empirien byggjer på fokusgruppeintervju med to grupper av lærarar¹. I intervjua etterspurde vi kva opplevingar og erfaringar lærarane hadde med kompetansehevinga eitt og eit halv år etter gjennomført vidareutdanning. Undervisninga var lagt til skulen, og både leiing, lærarar og assistentar deltok. I tillegg til sju samlingar var det mellomliggjande

arbeid med utprøving i praksis, lesing av teori, skriving av logg frå eiga utprøving og skriving av refleksjonsnotat. Deltakarane valde sjølve kva utviklingsområde dei ville jobbe med, og faglærer ved høgskulen gav tilbakemelding og rettleiing på det mellomliggjande arbeidet. Høgskulen var ansvarleg for fagleg opplegg og innhald, som vart utvikla i tett samarbeid med skuleleiinga. Skulen hadde gjennom ein intern prosess kome fram til at dei ville vidareutvikle seg i klasseleiing.

Funn

Kollektiv deltaking

At alle tilsette ved skulen, inkludert lærarar, assistentar og leiing, måtte delta i kompetanseutviklinga, vert trekt fram som viktig. Den kollektive deltakinga har forsterka samhandlinga i kollegiet: «Vi er ikkje privatpraktiserande lenger, vi jobbar i team» understrekar lærarane. Kollegaene spør etter og gir kvarandre tilbakemeldingar. Det vert særleg trekt fram at assistentane har fått ei ny rolle i samarbeidet. Dei bidreg med konkrete tilbakemeldingar til lærarane knytt til korleis dei utøver klasseleiarrolla. Fleire nemner at dei no er motiverte for å prøve ut kollegarettleiing der dei observerer kvarandre si undervisning.

Lærarane framhevar at det har vore viktig at lei- arane også har delteke fullt ut i vidareutdanninga.



Dei opplever at leiarane dermed har fått meir innsikt i utfordringane med det å vere klasseleiar, samstundes som dei har fått meir forståing for betydninga av det kollegiale fellesskapet. Eit konkret resultat lærarane viser til, er at innhaldet i medarbeidersamtalane har endra seg. No blir ikkje arbeidet med skulen sine satsingsområde eit tema mellom enkeltleiar og leiar, men ei sak teama snakkar om i fellesskap med leiar til stades.

Gjennom kollektiv deltaking i vidareutdanninga har både lærarar, leing og assistentar utvikla ei felles referanseramme og eit felles språk, som gjer det mogleg å setje ord på og dele taus kunnskap. «Vi brukar eit anna språk som er meir profesjonelt,» fortel lærarane. Eit felles omgrepsapparat gjer at refleksjonar og diskusjonar rundt korleis dei kan løyse utfordringar i klasserommet, vert meir relevante, presise og målretta. Dette gjer at utfordringar blir løyst på eit lågare nivå. Lærarane fortel til dømes at dei no i mindre grad enn tidlegare kjenner behov for å sende elevar til rektor. Nokre seier også at behovet for å melde elevar opp til PPT vert opplevd som mindre. Det er stor semje om at utfordringane i større grad enn tidlegare vert løyst i teama. Mange framhevar at den kollektive deltakinga har ført til at ikkje berre innsikt og haldningar har endra seg, men også åtferda. Då kan det opplevast slik: «Du ser at det har gjort noko med heile skulen».

Praksisnært innhald

Det vert trekt fram som viktig at vidareutdanninga var praksisnær og tok utgangspunkt i lærarane sine erfaringar og behov for fagleg oppdatering. Dette gjer at lærarane konkluderer med at den skulebaserte vidareutdanninga utgjorde ein forskjell i skulekvardagen. «Vi fekk påfyll av kapasitetar som kunne veldig mykje om dette [...] samtidig som vi fekk prøve ut desse tinga i klassen. Det var av stor verdi.»

Mellomliggjande arbeid

Lærarane fortel at utprøving i praksis, lesing av teori, skriftleggjering av erfaringar og refleksjonar i kollegiet har gjort dei meir bevisst på eiga rolle som klasseleiar. Teori vert nytta som ein reiskap

for å analysere praksis, noko som medfører at lærarane opplever å få ein meir profesjonell avstand til eigen praksis. For nokre var krav til lesing og skriving ei grei oppgåve. Andre opplevde dette som uvant og krevjande. Lærarane fortel at dei no i større grad enn tidlegare ser verdien av å lese faglitteratur, og at dei har erfart at det er nyttig å skrive for å utvikle ny kunnskap. «Læring gjennom skriving det har eg tru på,» seier ein.

Å halde fokus over tid

Det var viktig at vidareutdanninga gjekk over eit heilt skuleår og at lærarane fekk avsett felles møtetid, slik at dei i kollegiet kunne fokusere på vidareutdanninga i klasseleing i denne perioden. Fleire av lærarane understrekar at dette er ein føresetnad i ein hektisk skulekvardag der det er vanskeleg å få tida til å strekkje til.

Forplikting som ein kjernekategori

Når lærarane fortel om vidareutdanninga, brukar dei uttrykk som «at alle måtte delta», «vart tvinga til» og «vart pressa til». Vi låner to lærarstemmer som ytterlegare illustrerer dette: «Vi må ha eit lite press på oss. Det er det vi har gjort no, eit døme på». «Nokon jobbar best under press, og nokon jobbar berre under press». Vi vel å bruke ordet forplikting som eit felles omgrep, og kjernekategori for korleis lærarane opplever krava som vart stilt til dei i vidareutdanninga. Dei er samstemde i at forplikting har vore avgjerande både når det gjeld kollektiv deltaking, utprøving i praksis, utvikling av eigen praksis gjennom mellomliggjande arbeid, og når det gjeld å fokusere på eitt satsingsområde over tid. Forpliktinga ser ut til å ha bidrege til at lærarane har prioritert vidareutdanninga. Gjennom denne forpliktinga har dei fått positive erfaringar med å vere lærande. Dette har ført til auka interesse for å ta meir utdanning og å jobbe med nye satsingsområde for å utvikle seg som lærar.

Diskusjon

Lærarane i undersøkinga vår understrekar at praksisfellesskapet er viktig for at dei skal lære. Dette blir også framheva i litteraturen som

understrekar den sosiale deltakinga som sentral i ein læringsprosess (Wenger 2003; Hargreaves & Fullan, 2012). Spørsmålet er om deltaking og erfaringsdeling i fellesskapet automatisk fører til endring og utvikling. Ertså og Irgens (2012) argumenterer for at erfaring aleine ikkje er nok som handlingsgrunnlag. Vidareutdanninga i klasseleing var bygd opp kring utprøving av og refleksjon rundt erfaringane med praksis. Det er den kritiske refleksjonen og analysen av praksis som gir grunnlag for profesjonsutvikling, skriv Ertså og Irgens. For at den skulebaserte vidareutdanninga skal bidra til at lærarar opplever å lære, blir det viktig at lærarane får høve til å utvikle evne til refleksjon både individuelt og i fellesskapet.

I undersøkinga vår viser lærarane til at det nye språket dei har fått til å kommunisere fagleg med, har gjort noko med *kva* dei snakkar om, og *korleis* dei snakkar saman. Dette språket ser det ut til at dei har fått fordi vidareutdanninga stilte krav til at dei individuelt skulle bruke teorien for å kaste lys over praksis, og at dei samstundes skulle reflektere kring praksis i grupper. Ertså og Irgens (2012) snakkar om teori av andre grad, når dei viser til korleis teori kan bidra til ei bevisstgjerung av eigen praksis. Dette tyder på at aktiv deltaking også må innebere at lærarane forpliktar seg til å lese og bruke teori i praksisfellesskapet både gjennom munnlege og skriftlege aktivitetar.

Gjennom skrivning som prosess ligg det eit potensial for å oppdaga og sjå nye samanhengar mellom teori og praksis (Dysthe et al, 2010). I undersøkinga vår gir lærarane uttrykk for at skrivninga var utfordrande, men dei seier også at dei opplever at denne bidreg til bevisstgjerung av eigen praksis. Når teori, utprøving og skrivning går hand i hand, er det med på å «klargjere ein god del ting som låg bak der og var litt diffus», som ein av lærarane uttrykkjer det.

Lærarane seier at utvikling av eit fagspråk gjer at dei no snakkar saman på ein annan måte om eigen praksis. Dei seier sjølve at dette har auka evna til å sjå eigen praksis i metaperspektiv. Dei kjenner seg meir bevisstgjorde og meir profesjonelle. Det er likevel nødvendig med meir forskning for å få utdjupande kunnskap om korleis dei no

snakkar saman og reflekterer over praksis. Helstad (2014) viser til Earl og Timperley (2007) som brukar omgrepa sterk og svak refleksjon om læringssamtalar. I deira perspektiv er det gjennom den sterke refleksjonen at tilnærminga er undersøkjande. Den svake refleksjonen er meir prega av overflatisk og konsensusprega diskurs. Eit relevant spørsmål er derfor om lesing av teori gir lærarane ein reiskap som hjelper dei å utvikle ein sterk refleksjon som opnar for ei utforskande og utfordrande tilnærming til praksiserfaringane? Og vel så viktig: Kva får dette å seie for praksis? Vi har berre lærarane sine egne utsegner om at dei snakkar saman på ein annan måte, og at dei har endra praksis.

Resultata frå undersøkinga vår tyder på at aktiv deltaking frå leiinga si side er viktig. Robinson (2011) argumenterer for at den som skal leie lærings- og utviklingsprosessane til lærarane, må vere dyktig på å skape tillit eller det ho kallar «relational trust» i organisasjonen. Leiinga si aktive deltaking i heile vidareutdanninga ser ut til å ha gjort at dei kom tett på læringsprosessen til lærarane. Dette var med på å skape tillit og kunnskap som var viktig med tanke på tilrettelegging, til dømes samarbeid i teama. Dermed kan det sjå ut til at aktiv deltaking for skuleleiinga heilt konkret kan bety at rektor eller andre frå skuleleiinga deltek på ein eller annan måte i sjølve vidareutdanninga. At leiinga har vore prosess- og deltakarorientert kan ha bidrege til å styrke samarbeidet mellom lærarar og leiing.

Dei slutningane vi dreg her, er bygde på fokusgruppeintervju på ein skule som ser ut til å vere prega av det Hargreaves og Fullan (2012) kallar gode samarbeidskulturar med ei kollektiv forståing. Måten lærarane snakka saman på, og måten dei omtalar skulekulturen på, gir ein peikepinn om dette. Dette gir sjølvsagt eit anna utgangspunkt for å drive utviklingsarbeid enn på skular der dette samarbeidet ikkje fungerer like godt. Skular som alt har dei beste føresetnadene for felles læring og utvikling, er best i stand til å dra nytte av det tilbodet som skulebasert etterutdanning tilbyr (Postholm et al., 2013). På skular som i liten grad har erfaring med kollektiv kunnskapsutvikling,

vil det sannsynlegvis vere ei større utfordring å få alle med.

Ut frå undersøkinga vår meiner vi at vi kan identifisere nokre kjenneteikn ved den skulebaserte vidareutdanninga som ser ut til å vere særleg viktige dersom lærarar skal oppleve å lære. Det handlar om at læring for individet er knytt til aktiv deltaking i fellesskapet, slik Wenger (2003) understrekar. I tillegg bør ordet *forplikting* tilførast. Denne forpliktinga er både individuell og kollektiv og knytt til det mellomliggjande arbeidet. Dette omfattar både praktisk utprøving, lesing av teori og skriftleg og munnleg eigenrefleksjon og refleksjon i fellesskap over praksis. Teorien blir eit sentralt element dersom refleksjonen knytt til praksis skal bli noko meir enn utveksling av erfaring. Dessutan finn vi at leiinga si aktivt deltakande rolle er sentral. Truleg er dette viktig uavhengig av kva som er temaet for ei skulebasert vidareutdanning. Skuleleiarar har ein utfordrande og travel kvardag. Det kan likevel vere viktig at skuleleiinga forpliktar seg til ei aktiv deltaking for at skulebasert kompetanseutvikling skal bidra til at lærarar lærer.

Konklusjon

Vi finn fem kjenneteikn som ser ut til å vere avgjerande for at lærarane opplever at den skulebaserte vidareutdanninga har bidrege til at dei lærer. Det er: 1) kollektiv deltaking, 2) praksisnært innhald, 3) mellomliggjande arbeid som set krav til utprøving i praksis, lesing av teori, skriftleggjering av erfaringar og refleksjonar i gruppe, og 4) at vidareutdanninga går over tid. Det femte kjenneteiknet, hovudfunnet vårt, er at både lærarar og leiinga må delta aktivt og forpliktande i heile prosessen. Sjølv om undersøkinga vår rettar seg mot lærarar som har delteke i skulebasert vidareutdanning i klasseleiing, meiner vi likevel at funna våre kan ha relevans for korleis ein legg til rette for skulebaserte kompetanseutviklingstiltak generelt.

Noter

- ¹ I den fagfelleverderte artikkelen er det gjort nærare greie for metode og teori (Sekkingstad & Syse, 2016)

LITTERATUR

- DYSTHE, O., HERZBERG, H. & HOEL, T.L. (2010). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.
- ELSTAD, E., HELSTAD, K. & MAUETHAGEN, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I: E. Elstad & K. Helstad (red). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 17–39.
- ERTSÅS, T.I. & IRGENS, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I: M.B. Postholm (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- HAGEN, A. & NYEN, T. (2009). *Kompetanse for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i Ungdomstrinn i utvikling 2005–2008»*. Fafo-rapport 2009:1.
- HELSTAD, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I: E. Elstad og K. Helstad (red.). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 134–151.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in Every School*. Teachers College, Columbia University.
- MARKUSSEN, E., 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 2015:37. Oslo: NIFU
- POSTHOLM, M.B., DAHL, T., ENGVIK, G., FJORTOFT, H., IRGENS, E.J., SANDVIK, L.V. & WÆGE, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsningen på skulebasert kompetanseutvikling*. Oslo: Akademika forlag.
- ROBINSON, V. (2011). *Student-Centred Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- SEKKINGSTAD, D. & SYSE, I. (2016). Forplikting er avgjerande. I: J. Amdam, R. Bergem & F.O. Båtevik (red). *Offentleg sektor i endring. Fjordantologien 2016*. Oslo: Universitetsforlaget
- UDIR (udatert) *Rammeverk for skulebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013–2017*.
- WENGER, E. (2003). En sosial teori om læring. I: J. Morgan Lave og E. Wenger (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.



Dorthea Sekkingstad er høgskulelektor i utdanningsleiing ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har vore studieleiar for praktisk-pedagogisk utdanning ved høgskulen og har arbeidd som lærar og rektor i skuleverket i ei årrekke. Undervisningsområde er rettleiing, klasseleiing og høgskulepedagogikk. Dette er også hennar forskingsfelt.



Ingrid Syse er høgskulelektor i utdanningsleiing ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har lang erfaring frå vidaregåande skule som lærar og leiar og har praktisk erfaring med å leie kommunale og regionale skuleutviklingsprosjekt. Syse underviser på masterstudiet i skuleleiing, rektorskolen, klasseleiing, vurdering og ungdomstrinnsatsinga. Forskingsinteresser er leiing og lærarar si læring.