

12

Forplikting er avgjerande

DORTHEA SEKKINGSTAD OG INGRID SYSE

SAMANDRAG Studien rettar seg mot lærarar som har delteke på skulebasert vidareutdanning i klasseleiing. Føremålet er å undersøkje kjenneteikn ved ei skulebasert vidareutdanning som lærarar meiner bidreg til eiga læring. Empiri er henta inn gjennom fokusgruppeintervju med to lærargrupper ved ein ungdomsskule eitt og eit halvt år etter avslutta vidareutdanning. Funna tyder på at det er fem sentrale kjenneteikn ved vidareutdanninga som bidreg til at lærarane opplever læring: Kollektiv deltaking, praksisnært innhald, mellomliggjande arbeid, at vidareutdanninga går over tid og forplikting. Hovudfunnet vårt er at forplikting ser ut til å vere det som knyter dei fire andre saman.

ABSTRACT The study deals with teachers who have participated in school-based further education in class management. The purpose of the study is to find out characteristic features of a school-based further education which teachers think contribute to their own learning. Empirical data are based on group interviews with two teacher groups at a lower secondary school 18 months after the conclusion of the further education. The findings indicate that there are five key characteristics of further education that contribute to teachers experiencing learning: Collective participation, practice-related content, in-between work, that further education takes place over time, and commitment. Our main finding is that commitment seems to be the factor that links the four others together.

NØKKEWORD skulebasert | vidareutdanning | kollektiv deltaking | teori | praksis | lærarar | læring

INNLEIING

Profesjonell kompetanse blir knytt til korleis lærarar lærer, og korleis dei tek i bruk kunnskap i praksis for å fremje elevane si læring (Avalos, 2011). Kunnskapsutvikling i det profesjonelle læringsfellesskapet i skulen har fått aukande merk-

sem. Kompetanseutviklingstiltaka har endra seg frå å vere tradisjonelle kurs/ vidareutdanningar for enkeltlærarar, rett nok med krav om praksistilknytning, 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 kvalitetsutvikling på ungdomstrinnet i perioden 2013–2017 (Udir, udatert). I løpet av denne perioden er intensjonen at alle ungdomsskular i landet skal gjennomføre ei skulebasert kompetanseutvikling. I strategien blir skulebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet forstått slik:

Skulebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Udir, udatert, s. 3).

Satsinga må sjåast i samanheng med at skulebasert kompetanseutvikling er ei kollektiv læringsform med eit større potensial for å fremje skuleutvikling enn kortare etterutdanningskurs (Helstad og Møller, 2013). Det handlar om arbeidsplassrelatert kompetanseutvikling der organisasjonslæring for heile det pedagogiske personalet er viktig. Elstad, Helstad og Mausethagen (2014) viser til at forskingslitteraturen omtalar profesjonelle læringsfellesskap som arena for å støtte opp under lokal og kollektiv profesjonsutvikling. På same tid trekkjer dei fram at vi framleis veit lite om kva trekk ved arbeidsplassrelatert kunnskapsutvikling som kan bidra til profesjonsutvikling. Det er særleg mangel på studiar som set søkjelys på korleis erfarne lærarar utviklar kunnskap i arbeidslivskontekstar (Coburn og Turner, 2011). Dermed kan det vere interessant å få fram kva lærarar opplever kjenneteiknar ei skulebasert kompetanseutvikling som bidreg til at dei lærer. For å undersøkje dette har vi gjennomført fokusgruppeintervju med lærarar på ein ungdomsskule som har delteke i skulebasert vidareutdanning i klasseleiing. Vi har formulert følgjande problemstilling: *Kva kjenneteikn har ei skulebasert vidareutdanning som lærarar opplever bidreg til at dei lærer?*

Vi tek utgangspunkt i kva lærarane sjølv fortel. Empirien vår byggjer på lærarane sine eigne opplevingar og erfaringar med denne vidareutdanninga. Problemstillinga vert belyst gjennom kategoriane kollektiv deltaking, praksisnært innhald, mellomliggjande arbeid og fokus over tid. I tillegg har vi ein kjernekategori, som vi kallar forplikting. Kategoriane vart utvikla gjennom ein induktiv innhaldsanalyse av datamaterialet. Nærare utgreiing om metode og innhald i dei ulike kategoriane vert presentert etter at vi har gjort greie for kontekst for studien og teoretisk rammeverk.

KONTEKST FOR STUDIEN

Studien er knytt til ein ungdomsskule som har delteke i skulebasert vidareutdanning i klasseleiing (15 studiepoeng). Undervisninga var lagt til skulen, og både leiing, lærarar og assistentar deltok i undervisningsopplegget. Dei sju undervisningsdagane vart lagt inn i arbeidsplanane til deltakarane. Undervisninga omfatta førelesingar med utgangspunkt i oppsett litteraturliste, og det vart gjennom heile vidareutdanninga sett søkjelys på sentrale kjenneteikn ved god klasseleiing (Udir, 2012). I tillegg var det på samlingane sett av tid til refleksjon i mindre grupper med utgangspunkt i gjennomført individuelt mellomliggjande arbeid. I det mellomliggjande arbeidet vart det stilt krav til utprøving i praksis, lesing av teori, skriving av logg frå eiga utprøving og skriving av refleksjonsnotat. Lærarane valde sjølv utviklingsområde. Faglærar ved høgskulen gav studentane fagleg tilbakemelding og rettleiing på det mellomliggjande arbeidet. Vidareutdanninga vart avslutta med skriftleg individuell heimeeksamen og munnleg gruppeeksamen. Eksamensoppgåvene var retta inn mot at deltakarane skulle gjere greie for eigen praksis og reflektere kring denne ved hjelp av relevant teori frå pensum.

TEORETISK RAMMEVERK

Skulebasert kompetanseutvikling handlar om at læring skjer på eigen arbeidsplass. Undersøkinga vår tek sikte på å få fram kunnskap om kjenneteikn ved ei skulebasert vidareutdanning som bidreg til at lærarar opplever at dei lærer. Desimone (2009) tek utgangspunkt i forskning på området når ho identifiserer fem kjenneteikn ved lærarar si læring som kan styrke kunnskapar og ferdigheiter og dermed føre til endring av praksis. Desse er: innhaldsfokus, aktiv læring, samanheng, kollektiv deltaking og at kompetanseutviklinga går over tid. Den kollektive deltakinga ser ut til å vere viktig. Læring blir dermed sterkt knytt til innhald og kontekst. Wengers sosiale teori om læring, ein situert læringsteori, omfattar fire hovudkomponentar som er nødvendige for å karakterisere sosial deltaking som ein lærings- og erkjenningsprosess: mening, praksis, fellesskap og identitet (Wenger 2003, s. 132). Desse komponentane er samvovne. Læring for enkeltindividet blir knytt til aktiv deltaking i praksisfellesskapet. Leiinga si rolle vert ikkje nemnt spesifikt. Timperley, Wilson, Barrar og Fung (2007) inkluderer derimot ei aktiv skuleleiing som del av det dei kallar effektiv kontekst som fremjar profesjonelt læringsmiljø for lærarar. Robinson (2011) framhevar betydninga av at skuleleiar leier lærings- og utviklingsprosessane til lærarane.

Hargreaves og Fullan (2012) nyttar omgrepet humankapital om kunnskap og ferdigheiter som kan utviklast hos enkeltindividet. Likevel skjer det mykje meir

når lærarane samhandlar og lærer av kvarandre, når dei får tilgang til kollegaene sin humankapital. Då blir det Hargreaves og Fullan (2012) kallar sosial kapital utvikla. Den profesjonelle kapitalen er summen av den menneskelege kapitalen, den sosiale kapitalen, som refererer seg til interaksjonar og sosialt fellesskap, og beslutningskapitalen som dreier seg om evna til å ta skjønnsmessige avgjersler. For Hargreaves og Fullan (2012) er strategiar for å utvikle den sosiale kapitalen hjørnesteinen i det å utvikle og endre lærarprofesjonen. Dermed blir kulturen viktig. Dei brukar omgrepet profesjonelle lærande kulturar om skular som har gode samarbeidskulturar som er evidensinformerte, tek kollektive avgjersler og «are pushed forward by grownup, challenging conversations about effective and ineffective practice» (Hargreaves og Fullan, 2012, s. 128).

Ertsås og Irgens (2012) drøftar korleis lærarar kan utvikle eigen profesjonalitet gjennom teoretisering. Dei refererer her til Eraut (1994) som framhevar at evna til å teoretisere er ein føresetnad både for vidareutvikling av praksis og for å bli betrakta som profesjonell. Vidare viser dei til Weniger (1953) som brukar omgrepet erfaringstyranni om ei forståing av at erfaring er tilstrekkeleg som handlingsgrunnlag. Ertsås og Irgens (2012) byggjer mellom anna på desse to når dei løftar fram at for å bli oppfatta som profesjonell, må lærarane kunne gjere eigen praksis til gjenstand for kritisk refleksjon og analyse. Dei hevdar at den profesjonelle læraren må kunne grunngje handlingane sine «på en kompetent måte» (Ertsås og Irgens, 2012, s. 200). Teoretisering handlar, ifølgje Ertsås og Irgens, om at lærarar kan reflektere over, formulere, analysere, grunngje og utvikle praksis ved hjelp av teori. Dei brukar då dei tre nivåa til Weniger (1953) der det første nivået er skjult teori som ligg implisitt i all praksis. På det andre nivået er praktikaren bevisst teorien som eigen praksis byggjer på. På det tredje nivået, T3, kan teori brukast aktivt for å analysere praksis. Dei refererer til Eraut (2004) når dei seier at dersom ein ikkje har evne til teoretisering, vil ein bli fanga i eigne tidlegare erfaringar.

Denne teoretiske gjennomgangen viser at situert læring med aktiv deltaking i fellesskapet bidreg ekstra effektivt for utvikling av praksis (Wenger, 2003). Det kollektive aspektet blir understreka av Hargreaves og Fullan (2012) som argumenterer for at det skjer mykje meir når lærarar får tilgang til kunnskapar og ferdigheiter andre har, og at det er skular med gode samarbeidskulturar som har dei beste føresetnadene for å fremje kollektiv utvikling. Ertsås og Irgens (2012) argumenterer for at teoretisering kan gje lærarane eit fagspråk som kan løfte dei profesjonelle fagsamtalane. Fleire (Timperley mfl., 2007, Robinson, 2011) framhevar leiinga si betydning. Med utgangspunkt i teorien vi har presentert, vil vi drøfte kjenneteikn ved ei skulebasert vidareutdanning som lærarar opplever bidreg til å fremje eiga læring.

METODE

For å få fram kunnskap om kjenneteikn ved ei skulebasert vidareutdanning som lærarar opplever bidreg til at dei lærer, har vi valt å gjennomføre ein kvalitativ kassstudie (Postholm, 2010, Kvale og Brinkmann, 2010). Studien er basert på fokusgruppeintervju med to grupper lærarar, til saman 16 lærar. Kassstudiar opnar for ei pragmatisk tilnærming til forskning (Kvale og Brinkmann, 2010), og val av skule er gjort ut frå tilgjengelegheit og kjennskap til skulen. Studien tek utgangspunkt i ein ungdomsskule der lærarar, assistentar og leiing har delteke i ei skulebasert vidareutdanning i klasseleiing (15 stp.) skuleåret 2010–2011. Data er henta inn om lag eit og eit halvt år etter avslutta vidareutdanning.

Føremålet vårt har vore å få fram eit mangfald av erfaringar med dette skulebaserte kompetanseutviklingstiltaket. Morgan (1997) og Halkier (2010) argumenter for at bruk av fokusgrupper då kan vere ein god metode. Når det gjeld utval av informantar, har vi lagt til grunn at dei skal ha delteke i vidareutdanninga og gjennomført avsluttande eksamen. Rektor fekk til oppgåve å rekruttere lærarar til fokusgruppene ut frå variasjon i høve til kjønn, fartstid som lærar, undervisningsområde og klassesteg (Halkier, 2010). I analysefasen delte vi det empiriske materialet inn etter desse variablane. Då variablane ikkje såg ut til å vere viktige, har vi ikkje operert med desse i presentasjonen av resultatane.

Intervjuguide var bygd opp kring ulike tema med spørsmål om lærarane sine opplevingar med den skulebaserte vidareutdanninga. Vi etterspurde både positive opplevingar og kva som eventuelt kunne vore gjort annleis. Guiden vart nytta som ei sjekklister undervegs. Rekkefølge og vektlegging av tema varierte, noko som er vanleg i halvstrukturerte intervju (Postholm, 2010). I intervjuet vart det mellom anna fokusert på kva erfaringar kvar enkelt lærar hadde med vidareutdanninga, og kva erfaring dei meinte kollegaer og leiinga hadde fått som eit resultat av vidareutdanninga. Alt dette vart knytt til utøving og utvikling av klasseleiarrolla. Samstundes hadde vi ein intensjon om at deltakarane i størst mogleg grad skulle få påverke innhaldet i samtale. Vi var opptekne av det tematiske innhaldet i fokusgruppeintervjuet, men vi var også bevisste på interaksjonen i gruppene. Ei ulempe med fokusgrupper kan vere at nokre informantar dominerer samtalen, og at data derfor blir mindre robuste (Morgan, 1997, Halkier, 2010). For å motverke dette starta vi kvart tema med ein runde der vi gav kvar enkelt ordet før vi opna opp for spontan dialog. Vi opplevde at informantane i stor grad etterspurde og utdjupa kvarandre sine erfaringar (Postholm og Jacobsen, 2011), og at det var låg terskel for å kome med innspel og motførestellingar (Halkier, 2010). Intervjuet varte om lag ein time og vart lagra som lydopptak før dei vart transkriberte.

Ein av oss forskarar deltok med undervisning og rettleiing i vidareutdanninga, noko som kan ha påverka informantane til å vektleggje det positive framfor å kome med kritiske utsegner. Ved å delta aktivt i vidareutdanninga vil dette også gje ei førforståing som fungerer som ei ramme for alt tolkingsarbeid gjennom heile forskingsprosessen (Gadamer, 2004). Vi er bevisste på at førforståinga kan vere både ein styrke og ei svakheit i forskinga. Vi har derfor lagt vekt på å vere til stades begge to ved gjennomføring av intervju, og vi har delteke i analysearbeidet på lik linje.

Vi har gjennomført ein deskriptiv analyse (Postholm, 2010) for å systematisere materialet i ein open kodingsfase. Innhaldet er fortetta og tolka, og i analysen blei først følgjande fire kategoriar utvikla: kollektiv deltaking, praksisnært innhald, mellomliggjande arbeid og fokus over tid. Samstundes var vi på leit etter ein samanheng mellom desse kategoriane. Vi fann at forplikting såg ut til å vere vove inn i og knyte saman dei fire kategoriane. Denne har vi derfor valt å kalle ein kjernekategori (Strauss og Cobin, 1998).

Studien er av eksplorerande art. Vi kan ikkje generalisere funna våre til å gjelde alle lærarar eller alle skulebaserte kompetanseutviklingstiltak. Det vil vere behov for meir forskning for å finne ut om funna våre er typiske. Funna kan likevel få betydning utover sin eigen kontekst ved at dei kan gje innsikt i kjenneteikn ved ei skulebasert vidareutdanning som kan bidra til at lærarar opplever at dei lærer.

FUNN OG ANALYSE

I presentasjon av data vel vi å bruke ei kategoribasert tilnærming der vi presenterer hovudfunna i intervju tematisk (Kvale og Brinkmann, 2010). Vi startar med kategoriane: kollektiv deltaking, praksisnært innhald, mellomliggjande arbeid og fokus over tid. Deretter presenterer vi kjernekategorien: forplikting.

KOLLEKTIV DELTAKING

At alle tilsette ved skulen, inkludert lærarar, assistentar og leiing, måtte delta i kompetanseutviklinga, vert trekt fram av mange. Dette kan illustrerast med to ulike stemmer: «Det at heile kollegiet gjorde det same, det var veldig viktig (...) det er eit eller anna med det fellesskapet ...» «Heile skulen haldt på med det same, og utdanninga vart organisert rundt teama og klassane. Det gjorde det lettare i ettertid å diskutere. Det blei naturleg å gjere det slik.»

Den kollektive deltakinga har forsterka samhandlinga i kollegiet: «Vi er ikkje privatpraktiserande lenger, vi jobbar i team og vi jobbar på trinn og seksjonar, så

vi har mange arenaer der vi kan utvikle oss som klasseleiarar.» Kollegaene etter-spør og gjev kvarandre tilbakemeldingar. Dette gjeld både mellom assistentar og lærarar, mellom lærarar og leiing og lærarar imellom. 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. Når det gjeld leiinga si rolle, vert det trekt fram betydninga av at leiinga var sentral i planlegging og tilrettelegging for den skulebaserte vidareutdanninga, og at dei har delteke i denne på lik linje med lærarane. Lærarane opplever at leiarane har fått nødvendig kunnskap om det å utvikle seg som klasseleiar og betydninga av det kollektive praksisfellesskapet. Lærarane trekkjer mellom anna fram at organisering av og innhald i medarbeidarsamtalene er endra. Desse vert no gjennomført kollektivt i teama der arbeid med satsingsområde, som til dømes klasseleiing, er eit av dei sentrale tema i samtalene.

Gjennom ei kollektiv deltaking i vidareutdanninga har både lærarar, leiing og assistentar utvikla ei felles referanseramme. Fleire nemner at dette gjer det mogleg å setja ord på og dele taus kunnskap. Mange trekkjer fram at eit felles omgrepsapparat gjer at refleksjonar og diskusjonar rundt korleis dei skal løyse utfordringar i klasserommet, vert meir relevante, presise og målretta: «Vi brukar eit anna språk, eit språk som er meir profesjonelt ...» Dette gjer at utfordringar blir løyst på eit lågare nivå. Som døme på dette nemner fleire at dei i mindre grad enn tidlegare kjenner behov for å sende elevar til rektor. Nokre lærarar antyder 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. Fleire lærarar nemner at dei no er motiverte for å prøve ut kollegarettleiing der dei observerer kvarandre si undervisning. 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

At vidareutdanninga var praksisnær og tok utgangspunkt i lærarane sine erfaringar og behov for fagleg oppdatering, vert trekt fram som viktig. Lærarane tok utgangspunkt i eigen praksis for så å utvikle denne. Dette gjer at lærarane konkluderer med at den skulebaserte vidareutdanninga utgjorde ein forskjell i skulekvardagen: «Det at klasseleingskurset var veldig praksisnært, var kanskje den største forsen med det. 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 trekkjer fram at utprøving og utvikling av eiga klasseleiarrolle gjennom praksis vart opplevd som meningsfullt. Mange fortel at utprøving i praksis, lesing av teori, skriftleggjering av erfaringar og refleksjonar i kollegiet har bidrege til ei bevisstgjerung og endring av utøving av eiga klasseleiarrolle: «Det som var bra, var at du gjorde noko i klasserommet, og så fekk du teori på det.» Fleire trekkjer fram at teori vert nytta som ein reiskap for å analysere praksis. Ein seier det slik: «Det medførte at vi fekk ein meir profesjonell avstand til eigen praksis.» Dei fleste fortel at dei no i større grad enn tidlegare ser verdien av å lese faglitteratur. For nokre var krav til lesing og skriving ei grei oppgåve. Andre opplevde dette som uvant og krevjande:

Du blir jo veldig kritisk til deg sjølv når du ikkje er van med å skrive (...). Men samtidig var det litt godt òg, for det er ikkje tvil om at det å skrive tvingar ein sjølv til å tenkje. Du utviklar tankane, og du utviklar kunnskapen du hadde lese deg til gjennom det å skrive (...). Læring gjennom skriving det har eg tru på.

Lærarane opplevde det som positivt at vidareutdanninga var lagt opp slik at dei måtte prøve ut i praksis, lese, skrive og reflektere i grupper. Å avslutte utdanninga med ein formell eksamen vert også trekt fram som positivt.

Å HALDE FOKUS OVER TID

Mange av lærarane seier at det var viktig at vidareutdanninga gjekk over eit heilt skuleår, frå august til august. Når dei skal utdjupe kva dei meiner med å fokusere, er dette knytt til at det er sett av tid med innlagte møtepunkt for dei som skal delta: «Det var lurt at vi ikkje gapte over fleire ting på ein gong (...). Vi sa, no blir det dette, og så blei det sett av tid til det.» Fleire av lærarane understrekar at dette er ein føresetnad i ein hektisk skulekvardag der det er vanskeleg å få tida til å strekkje til: «Det handlar om å ha overskot til å vidareutvikle seg innan den tida ein har.»

FORPLIKTING SOM EIN KJERNEKATEGORI

Når lærarane fortel om vidareutdanninga, brukar dei til dømes 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 (...). Då eg først kom i gang, var det veldig kjekt å bli tvungen til å gjere

det.» Vi vel å bruke ordet forplikting som eit felles omgrep, og kjernekategori, for korleis lærarane opplever kravet som vart stilt til dei i vidareutdanninga. Lærarane er ganske samstemde i at ei forpliktande kollektiv deltaking, og at dei skulle utvikle eigen praksis gjennom forpliktande mellomliggjande arbeid, har vore viktig. I tillegg har det vore av betydning at skulen forplikta seg til eitt satsingsområde over tid. Forpliktinga ser ut til å ha bidregge til at lærarane har prioritert vidareutdanninga. Lærarane fortel at dette har gitt dei positive erfaringar med å vere lærande, noko som igjen har medført auka interesse for å ta meir utdanning og å jobbe med nye satsingsområde for å utvikle seg som lærar.

DRØFTING: KVA KJENNETEIKN HAR EI SKULEBASERT VIDAREUTDANNING SOM BIDREG TIL AT LÆRARAR LÆRER?

Desimone (2009) identifiserer fem kjenneteikn ved lærarar si læring. Funna våre viser at lærarane i vår studie opplever alle desse som viktige for eiga læring. Dei trekkjer fram betydninga av at vidareutdanninga «går over tid». Vidare framhevar dei at vidareutdanninga hadde eit praksisnært innhald der det i undervisninga vart teke utgangspunkt i lærarane sin eksisterande kunnskap (førkunnskap), for så å utvikle ny kunnskap. Dette kan koplast til kjenneteiknet Desimone kallar «samanheng». Det praksisnære innhaldet kan også knytast til det Desimone kallar «innhaldsfokus», ved at det i vidareutdanninga vart lagt vekt på fagkunnskap og kunnskap om elevane si læring. «Aktiv læring» er eit anna kjenneteikn som Desimone peikar på. Lærarane i vår studie opplever nytten av ei aktiv læringsform der dei får prøve ut tiltak i praksis og reflektere kring eigen praksis saman med kollegaer. «Kollektiv deltaking» er det siste kjenneteiknet Desimone trekkjer fram. Det handlar om at fleire lærarar, frå same skule, team eller avdeling, kan lære saman. Dette kjenneteiknet vert samstemt trekt fram frå våre informantar.

Desimone si oppsummering av kjenneteikn på lærarar si læring omfattar ikkje leiinga si rolle. Ho understrekar at leiinga er viktig, utan at ho beskriv dette som eit eige kjenneteikn eller utdjuvar leiinga si rolle under dei andre kjenneteikna. Hos Desimone er kollektiv deltaking eit sentralt kjenneteikn. Studien vår tyder på at denne kollektive deltakinga også bør omfatte og forplikte skuleleiinga. Når Desimone brukar omgrepet «aktiv læring», knyter ho det til utprøving og refleksjon. Vi finn, særleg i det mellomliggjande arbeidet som blir gjort mellom samlingane, at arbeidet ikkje berre må vere aktivt utprøvande, men også forpliktande. Funna våre viser vidare at teori spelar ei viktig rolle i samanheng med utprøving og refleksjon. Dermed utvider vi Desimone sitt kjenneteikn «innhaldsfokus» til også å romme teorien sin betydning i denne samanhengen. Vi vil derfor særleg

drøfte betydninga av desse to kjenneteikna: forpliktande kollektiv deltaking og forpliktande mellomliggjande arbeid.

Wenger (2003) framhevar den sosiale deltakinga som sentral i ein læringsprosess, men det må vere aktiv deltaking. Då kan vi ifølgje han snakke om ein erkjenningssprosess. For Hargreaves og Fullan (2012) handlar det om å utvikle den sosiale kapitalen. Kva betyr aktiv deltaking i samanheng med skulebasert vidareutdanning? Kva må til for at humankapitalen, det den enkelte bidreg med, skal føre til vokster i fellesskapet, altså at sosial kapital blir utvikla gjennom ei skulebasert vidareutdanning? Ertsås og Irgens (2012) viser til at erfaring aleine ikkje er nok som handlingsgrunnlag. Vidareutdanninga i klasseleining var bygd kring utprøving av og refleksjon rundt erfaringane med praksis. Det er den kritiske refleksjonen og analysen av praksis som gjev grunnlag for profesjonsutvikling, skriv Ertsås og Irgens. Altså må det lærarane gjer saman gjennom ei skulebasert vidareutdanning, utvikle evna til refleksjon både for den enkelte og for fellesskapet i eit samspel. Informantane våre viser 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. Men dette språket ser det ut til at dei har fått fordi vidareutdanninga stilte krav til at dei individuelt skulle bruke teorien for å belyse praksis, og at dei samstundes skulle reflektere kring praksis i grupper. Det er dette Fosse et al. (2015) også viser til skjer når lærarar utviklar fagbegrep. Ertsås og Irgens (2012) snakkar om teori av andre grad, ei bevisstgjering av eigen praksis. Dermed kan vi bruke terminologien til Wenger (2003), spisse den og seie at aktiv deltaking kan forståast som at lærarane må forplikte seg til førebuing og deltaking i praksisfellesskapet både gjennom munnlege og skriftlege aktivitetar.

Dysthe et al. (2010) løftar fram skrivning som ein viktig læringsstrategi som kan hjelpe oss til å sjå nye samanhengar og avsløre mangel på samanhengar. Då blir uttrykket djupnelæring brukt. Informantane våre gjev uttrykk for at skrivninga var utfordrande, men dei seier også at dei opplever at skrivninga bidreg til ei bevisstgjering 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 diffuse», som ein av informantane uttrykkjer det. Det blir også sagt at dei blir tvunga til å tenkje.

Dette kan tyda på at informantane våre er på veg mot det tredje nivået til Ertsås og Irgens (2012), T3, der teori blir brukt for å analysere praksis. 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 utdjupe 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 teori gjev 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 eigne utsegner om at dei snakkar saman på en annan måte, og at dei har endra praksis.

Resultata frå undersøkinga tyder på at aktiv deltaking frå leiinga si side er viktig. Styresmaktene si forståing av skulebasert kompetanseutvikling (Udir, udatert) er at den skal omfatte alle, også leiinga. Senge skriv at ein leiar bør vere opptatt av å vere «a lead teacher and a lead learner» (Senge mfl., 2003, s. 15). 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. Ved at leiinga har vore prosess- og deltakarorientert, kan dette ha styrka samarbeidet mellom lærarar og leing. Dette tyder på at leiinga si rolle er viktig når det gjeld å utvikle den enkelte, humankapitalen, og fellesskapen, sosialkapitalen (Hargreaves og Fullan, 2012).

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, gjev ein peikepinn om dette. Dette gjev 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). Dette kan forklare kvifor vi stort sett berre møtte positive utsegner om den skulebaserte vidareutdanninga, trass i at vi i intervju etterspurde kva som kunne vore annleis eller betre. På skular som i liten grad har erfaring med kollektiv kunnskapsutvikling, vil det sannsynlegvis vere ei større utfordring å få alle med. Det er også grunn til å tru at det er skilnad mellom det at alle er med på ei vidareutdanning i klasseleiing, eit tema alle lærarar kan vere med på uansett fag, og at det berre er ein fagseksjon/eit klassetrinn som er med.

Sjølv om studien vår rettar seg mot skulebasert vidareutdanning i klasseleiing, meiner vi likevel at vi kan identifisere nokre kjenneteikn som ser ut til å vere særleg viktige dersom profesjonsfellesskapet skal få eit løft. For Wenger (2003) handlar det om at læring for enkeltindividet er knytt til aktiv sosial deltaking i fellesskapet. Undersøkinga vår tyder på at ordet forpliktande bør 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. Då kan det sjå ut til at humankapitalen kan bidra til at den sosiale kapitalen utviklar seg (Hargreaves og Fullan, 2012). Dessutan finn vi at leiinga si aktivt deltakande rolle er sentral. Truleg er dette viktig uansett kva som er temaet for ei skulebasert vidareutdanning. Skuleleiarar har ein utfordrande og travelt kvardag, men undersøkinga vår gjev grunn til å stille spørsmål ved om ikkje det å leie læringsprosessane til lærarane slik Robinson (2011) framhevar det, også bør forplikte skuleleiinga til aktiv deltaking i vidareutdanninga.

AVSLUTNING

Vi finn fem kjenneteikn som ser ut til å vere avgjerande for at lærarane opplever at 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, skriftleggjing 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. Studien vår rettar seg mot lærarar som har delteke i skulebasert vidareutdanning i klasseleiing. Det er behov for fleire studiar for å undersøkje om funna våre har relevans for andre kontekstar og for andre etter- og vidareutdanningar. Skulebasert kompetanseutvikling, anten det er etter- eller vidareutdanning, kan organiserast på ulike måtar. Dersom forplikting er viktig, er det naturleg å spørje kva konsekvensar dette bør få for organisering av skulebaserte kompetanseutviklingstiltak generelt. Eit anna interessant spørsmål er i kva grad ei skulebasert kompetanseutvikling som bidreg til at lærarar opplever å lære, også vil gje positiv effekt på elevane si læring.

LITTERATUR

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 2(1), s. 10–20.
- Coburn, C. og Turner, E.O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Practice*, 9(4), s. 173–206.
- Desimone, L.M. (2009). *Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development*. Educational Researcher; Apr 2009; 38; 3; ProQuest Psychology Journals, s. 181.
- Dysthe, O., Herzberg, H. og Hoel, T.L. (2010). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Elstad, E., Helstad, K. og Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I Elstad, E. og Helstad, K. (red). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 17–39.
- Ertsås, T.I. og Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I: Postholm, M.B. (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fosse, B.O., Rødnes, K.A. og Brevik, L.M. (2015). Betydningen av å bruke fagbegreper. For elever, lærerstudenter og lærere. *Bedre skole*, 2, s. 72–78.
- Gadamer, H.G. (2004). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversett av L. Holm-Hansen med introduksjon av E. Schaanning. Oslo: Pax filosofi.
- Hagen, A. og Nyen, T. (2009). *Kompetanse for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008»*. Fafo-rapport 2009:1.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). Professional capital. *Transforming teaching in Every School*. Teachers College, Columbia University.
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfelleskap. I: Elstad, E. og Helstad, K. (red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 134–151.
- Helstad, K. og Møller, J. (2013). Leadership as relational work: risks and opportunities. *International Journal of Leadership in Education*, s. 1–18.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. London: Sage.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M.B., Dahl, T., Engvik, G. mfl. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsningen på skolebasert kompetanseutvikling*. Oslo: Akademika forlag.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centred Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- Senge, P. mfl. (2003). *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education* (3. utg). London: Nicolas Brearley Publishing.
- Strauss, A.L. og Cobin, J.M. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. utgave). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. og Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Udir (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeidet med klasseledelse på ungdomstrinnet*.
- Udir (udatert) *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013–2017*.
- Wenger, E. (2003). En sosial teori om læring. I Morgan Lave, J. og Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.