

FoU i Praksis 2012

Samandrag av artiklane frå konferanse om
praksisretta FoU i lærerutdanning

Trondheim, 23. og 24. april 2012

Redigert av Ingar Pareliussen, Bente Bolme Moen,
Anne Beate Reinertsen og Trond Solhaug

Klasseleiing og profesjonsutvikling i praksisfeltet

Dorthea Sekkingstad og Ingrid Syse*

Klasseleiing er sett på dagsorden gjennom stortingsmeldingar og andre styringsdokument for utdanningssektoren. Målet er å betre læringsmiljøet for elevane. I samband med dette tilbyr utdanningsinstitusjonar vidareutdanning i klasseleiing for å få lærarar til å vidareutvikle kompetansen sin på dette feltet. I denne artikkelen tek vi utgangspunkt i 38 eksamenssvar frå lærarar som har delteke på eit slikt vidareutdanningskurs. Her ser vi nærmare på kva lærarane vel å arbeide med for å utvikle kompetansen sin som klasseleiar. Hovudfokus er kva strategiar dei brukar i ein slik profesjonsutviklingsprosess. Konklusjonen er at lærarane er mest opptekne av å utvikle struktur og relasjonskompetanse, og at prøving og feiling knytt til tilbakemeldingar frå elevar og eigenrefleksjon er den vanlegast strategien for profesjonsutvikling. Lesing av litteratur blir også framheva som nyttig.

Profesjonsutvikling som bakteppe

I eit systematisk forskingsreview om kva lærarkompetanse som kan auke elevane si læring, konkluderer Nordenbo (2008) med at det er tre område som peikar seg ut: relasjonskompetanse, regelkompetanse og didaktikkompetanse. St.meld. nr. 11 (2008-2009) byggjer m.a. på Nordenbo, men viser til at den profesjonelle lærar har ein integrert kompetanse som femnar noko vidare enn det som blir trekt fram hos Nordenbo. I meldinga blir det framheva at dette er kompetanse som kontinuerleg må vidareutviklast og fornyast. Difor er endrings- og utviklingskompetanse eitt av dei sju områda som i meldinga blir kalla grunnleggjande kompetanse. Det blir vist til at auka kvalitet i skulen føreset lærarar som kan utvikle praksis gjennom profesjonell eigenutvikling.

I stortingsmelding nr. 22 (2010-2011), den såkalla ungdomstrinnmeldinga, blir skulebasert etterutdanning i klasseleiing nemnt som eit prioritert område i arbeidet med å heve kompetansen til lærarane. Når Utdanningsdirektoratet (Udir) no har sett i gang ei pilotering som ein del av eit storstilt femårig kompetansehevingsprogram for ungdomstrinnet, blir ungdomstrinnmeldinga lagt til grunn. I dette kompetansehevingsprogrammet er klasseleiing eitt av områda som blir løfta fram som viktig for å auke kvaliteten på opplæringa for elevar på ungdomstrinnet (Udir, 2012a).

I rammeverket viser Udir også til at klasseleiing handlar om ein integrert kompetanse som må utviklast individuelt og i fellesskap (ibid). Relasjonskompetanse blir likevel framheva som hjørnesteinen. Dette er også noko som Hattie (2009) peikar på som viktig kompetanse. Vidare blir det vist til at etablering av struktur, reglar og rutinar, tydelege forventningar og det å kunne leie læringsarbeidet er nødvendig lærarkompetanse.

Problemstilling

Vi ønskjer å sjå nærare på kva lærarar vel å arbeide med for å vidareutvikle kompetansen sin som klasseleiarar når dei deltek i eit vidareutdanningskurs. Vi er særleg opptekne av å sjå kva strategiar dei vel når dei skal arbeide med eiga utvikling.

Vi har valt denne problemstillinga: *Korleis arbeider lærarar med å vidareutvikle seg som klasseleiarar?* Dette blir belyst ved hjelp av følgjande forskings spørsmål: Kva sider ved klasseleiing vel lærarane å arbeide med, og kva utfordringar opplever dei? Kva strategiar brukar dei for å utvikle egne ferdigheiter?

*Høgskulen i Sogn og Fjordane

Konteksten for studien

Studien tek utgangspunkt i eit vidareutdanningskurs (15 studiepoeng) i klasseleiing som går over eitt skuleår. Skulane lærarane kom frå, hadde klasseleiing som eit av fleire sentrale utviklingsområde og hadde ønske om å tilretteleggje for skulebasert kompetanseheving. Både leiing, lærarar og assistentar deltok på dei sju kursdagane som i hovudsak var lagt inn i arbeidsplanane til deltakarane.

Studentane var kjende med materiellet frå utdanningsdirektoratet ved oppstart av kurset. På kursdagane var det forelesingar med utgangspunkt i oppsett litteraturliste, og det vart gjennom heile kurset fokusert på sentrale kjenneteikn på god klasseleiing (Udir, 2012b). I tillegg vart det på samlingane sett av tid til refleksjon i mindre grupper rettleia av dei høgskuletilsette. Studentane valde sjølv kva utviklingsområde dei ville arbeide med, og kva tiltak dei ville prøve ut. Det var to arbeidskrav i studiet. Dei var knytt til skriving av logg og refleksjonsnotat. Desse skulle leverast inn, og studentane fekk tilbakemelding/rettleiing frå høgskulen. Eksamensoppgåva var ei oppsummering av kva dei hadde jobba med, erfaringar og refleksjonar. Loggane skulle leggjast ved.

Metode

Vi har valt å kalle dette ein kasusstudie då det er ein studie av ein avgrensa "social/ kulturelt sammenheng" (Fog, 2004 s.117). Artikkelen byggjer på ei kvalitativ innhaldsanalyse av 38 eksamenssvar (Grønmo, 2005). Utvalet av informantar kan seiast å vere pragmatisk ved at alle som valde å ta eksamen, deltek i studien. Utvalet kan også seiast å vere strategisk ut frå ønske om å utvikle ei større forståing for denne gruppa sitt arbeid med klasseleiing i praksisfeltet. Av dei 38 eksamensoppgåvene fordeler utvalet seg slik: 26 frå ungdomsskule, 4 frå vidaregåande skule og 8 frå barneskulen. I analysefasen delte vi det empiriske materialet inn etter variablane: Kjønn, skuleslag og fartstid som lærar. Då desse variablane ikkje såg ut til å vere viktige, har vi ikkje operert med desse i presentasjon av resultatane.

Eksamenssvarene inneheldt tre loggar som kvar for seg skisserer den enkelte lærar sine utvalde utviklingsområde og korleis han har jobba med desse i tre ulike tidsperiode gjennom heile året. I tillegg har læraren skrive eit refleksjonsnotat knytt til tre utvalde utviklingsområde med krav til presentasjon av eigen empiri og refleksjon knytt til utvald teori. Eksamenssvarene har hatt eit omfang på 7 -14 sider.

Analysearbeidet har vore delt i to fasar. Først vart loggane analyserte. Deretter gjekk vi djupare inn i refleksjonsnotatane. I begge fasane har vi lagt vekt på ei hermeneutisk tilnærming for å kunne kategorisere område, tiltak og utfordringar, og kva strategiar dei brukte for å utvikle eigne ferdigheiter. Meiningskategoriseringar vart utvikla ut frå dei orda informantane sjølv nytta når dei skreiv om tiltaka sine. Det utkrystalliserte seg då tre kategoriar: struktur, relasjonar og strategiar.

I kva grad kan forskinga seiast å vere valid, reliabel og generaliserbar? Hatch (2002) peikar på at det kan vere ein styrke å bruke studentarbeid som data, då dette kan opne opp for ein direkte veg inn til deltakarane. Informantane var ikkje klar over at eksamenssvarene skulle brukast i forskning då dei skreiv desse. Det er derfor ikkje grunn til å tru at oppgåvene er skrivne for å tilfredsstille oss som forskarar. Likevel kan vi ikkje sjå bort frå at eksamenssvarene er skrivne for å tilfredsstille sensorar som lesarar og fagpersonar. Det er også grunn til å tru at lærarane er påverka av at dei deltar på vidareutdanninga.

Det empiriske materialet vårt består berre av skriftlege tekstar. Vi har ingen dialog med informantane der vi kan sjekke ut vår eiga tolking eller be informantane om ei utdjuping av det dei har skrive. Vi får difor ikkje verifisert tolkinga vår, og vi kan heller ikkje vere sikre på at informantane i eksamenssvarene gjev all informasjon som kan vere relevant for problemstillinga.

Det primære i denne studien har vore å setje søkjelys på klasseleiing i praksisfeltet og kva strategiar lærarane brukar for å vidareutvikle kompetansen sin. Vi kan ikkje trekkje bastante konklusjonar eller generalisere funna våre til å gjelde alle lærarar. Men funna kan bidra med innsikt i fenomenet som kan gje moglegheit for gjenkjenning og identifikasjon, ein form for identifikatorisk viten (Fog, 2004). I den grad dette skjer, vil det også vere mogleg å seie at funna er overførbare til eit større univers (Grønmo, 2004).

Teoretisk tilnærming

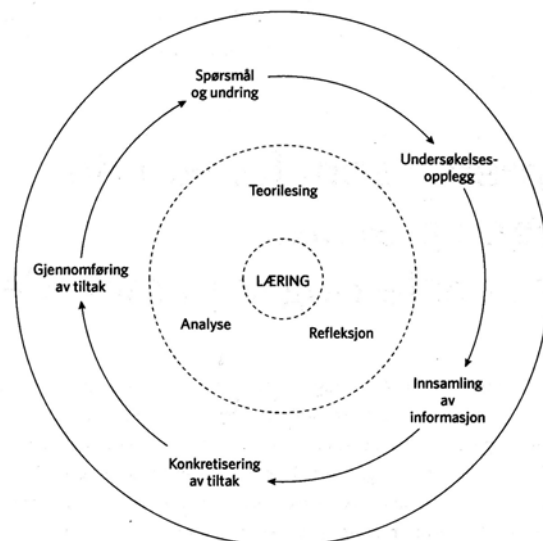
Utdanningsdirektoratet viser til at kompetanseutvikling fungerer best dersom den er tett knytt til den praksis som skal endrast (Udir, 2012a). Basert på ein gjennomgang av forskning om korleis lærarar lærer, peikar Postholm (2012) m.a. på at det som ser til å ha størst verknad på utviklinga av klasseromspraksisen til erfarne lærarar, er utforskande arbeid og utprøving i eiga undervisning. Aksjonslæring har ei slik tilnærming til læring på arbeidsplassen. Med tilvising til Revans (1992) løfter Tiller (2006) fram fire hovud- element: vitenskapleg framgangsmåte, leiting etter fornuftige avgjersler, utveksling av råd og konstruktiv kritikk og læring av ny åtferd. Han kallar aksjonslæring lillebror til aksjonsforskning - «en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe» (ibid, s.52). Dermed handlar det om å sjå seg sjølv både i notid og framtid gjennom å utfordre seg sjølv ved aleine og saman med andre å diskutere og reflektere over eigne erfaringar og eigen praksis på ein systematisk måte. Tiller løftar fram reflekterande møteplassar. Dei må styrast og arrangerast for å få ei djup læring og perspektivbryting der handlingar og haldningar blir utfordra. Tiller viser også til at skrivning, til dømes ved å bruke loggbøker, er viktig i ein sjølv læringsprosess, men påpeikar at aktiv skrivning krev trening.

Den eksplisitte lærings sirkelen til Engstrøm (2001) uttrykkjer langt på veg ei liknande tilnærming til læring. Analyse av tidlegare erfaringar, utprøving av ny praksis som blir analysert og reflektert over går i ein spiral der ny kunnskap om praksis gir ein ny ståstad for prosessen.

Aksjonslæringssirkelen til Postholm (2011) viser dei ulike elementa i ein slik prosess:

Postholm byggjer her m.a. både på Tiller (2006) og Engstrøm (2001) i tillegg til Revans (1982;1984). Spørsmål til og undring over det ein gjer og det overordna målet med dette, er utgangspunktet for aksjonslæringsprosessen. Postholm viser til at den systematiske innhentinga av informasjon føreset at læraren kjenner til og kan bruke ulike strategiar for å skaffe seg primærdata om eigen praksis. Observasjon og innsamling av data gjennom intervju eller spørjeundersøkingar om korleis andre opplever noko blir framheva som dei viktigaste måtane å gjere dette på. Ho viser også til systematisk utforskning av klasseromma til kvarandre som grunnlag for felles refleksjon i etterkant. Bruk av teori som hjelp til refleksjon og analyse av eigne erfaringar er også eit sentralt element i aksjonslæringsprosessen. Postholm framhevar at læraren må vere lærande og forskande på same tid. Ho understrekar at den profesjonelle læraren må ha endrings- og utviklingskompetansen som er ein av dei sju integrerte kompetanseområda (Jf. Kunnskapsdepartementet, 2009).

Vi kan difor seie at ein slik læringsprosess også handlar om å få betre samsvar mellom det ein ønskjer å gjere, og det ein faktisk gjer. Dette er også eit poeng for Argyris og Schön (1996) som brukar omgrepa uttrykt teori (espoused theory) om det den enkelte seier han gjer ut frå det han veit om seg sjølv, og bruksteori (theory-in-use), om det han faktisk gjer. Denne treng ein ikkje sjølv vere medviten om (ibid, s.13). I deira erfaringsbaserte syn på læring i organisasjonar kan læring skje på tre nivå: Enkel korrigerende av åtferd (enkelkrets læring) er det første nivået som dei omtalar som instrumentell læring. Neste nivå er refleksjon kring val av strategi og metode (dobbelkrets læring). Då blir verdiar utfordra. Det øvste nivået handlar om å lære å lære (deuterolæring). Det er individuell læring på dette nivået som fører til læring i organisasjonen. Dei viser også til aksjonslæring som metode i ein slik utviklingsprosess. Forskaren si oppgåve blir å vidareutvikle evna og viljen til praktikaren til å stille spørsmål til det organisasjonen gjer.



Figur 1: Aksjonslæringssirkelen (Postholm & Jacobsen, 2011 s.18)

Tabell 1: Tiltak og strategiar for eigenutvikling

Tiltak 1: Struktur	Tiltak 2: Relasjonar	Strategiar
Oppstart (36)	Bruk av positiv merksemd (20)	Eigenevaluering/refleksjon over eigen praksis (38)
Avslutning (16)	Byggje relasjonar gjennom fag (18)	Støtte/inspirasjon i litteratur (38)
Overgangar (5)	Lage reglar for åtferd (11)	Elevrespons (11)
		Involvere andre lærarar (9)

Funn og analyse

Presentasjonen av funn er knytt til dei tre forskingsspørsmåla. Vi har lagt mest vekt på kva empirien seier at lærarane gjer for å vidareutvikle seg som klasseleiarar. Tabellen nedanfor viser oversikt over hovudfunna tiltak og strategiar. Tala i parentesen syner kor mange som har valt dei ulike tiltaka/strategiane.

Med utgangspunkt i datamaterialet var det to hovudgrupper tiltak som utkrystalliserte seg: struktur og relasjonar/kommunikasjon. Alle lærarane valde å jobbe med å få struktur på undervisninga, og dei fleste fokuserte på ein god start og ein god avslutning på dagen og timen. Av og til er det elevane som er årsaka til at timen ikkje startar presis, av og til dei sjølve: «Eg har trudd at eg var ein svært presis person, men vil no halde augene med meg sjølv: Er eg verkeleg presis?» Når timen/dagen er slutt erfarer fleire at tida spring frå dei før dei har fått tid til å summere opp og få ei skikkeleg avslutning. Det same erfarer dei som prøver å få til gode rutinar og gode overgangar mellom ulike undervisningsøkter. Likevel klarar mange å endre rutinar og får ein god start: «Dette funkar supert, (...) og eg vil fortsetje med det så lenge eg underviser.» Det handlar mykje om å prøve ut og ikkje gje opp. Andre etterlyser tid til å kunne reflektere kring det dei held på med. Kvardagen tek dei. Fleire gir likevel uttrykk for at studiet gir dei dette høvet å snakke og reflektere med andre.

Når det gjeld arbeidet med å skape gode relasjonar og å få til god kommunikasjon med elevane, valde 20 av dei 38 lærarane å prøve ut bruk av positiv merksemd. Då handlar det om å vere konkret med ros og halde fokus på det eleven skal halde fram med å gjere og ikkje det eleven skal slutte med. Lærarar er vande med å korrigere åtferd, og det blir opplevd som ei stor utfordring å gje ros, særleg når dei har elevar som er krevjande.

18 av 38 har fokus på å etablere gode relasjonar gjennom fagleg aktivitet. 11 vil arbeide med å lage reglar for forventa åtferd for å fremje gode relasjonar. Utfordringane som går igjen, er å vere konkret og ha fokus på det eleven får til. Å balansere fokus på fag opp mot det å skape gode relasjonar er heller ikkje alltid like enkelt: «Mitt fagfokus og ønske om et visst læringstrykk kan ha lagt en demper på mulighetene for å etablere gode nok relasjoner til elevene».

Lærarane opplever mange praktiske utfordringar i kvardagen knytt til ulike aspekt ved elevåtferd, men alle ser at dei som lærarar kan gjere mykje for å påverke denne. Ingen viser til at det er eleven som må endre seg. Dermed ser det ut til å handle om den profesjonelle klasseleiaren som spør seg sjølv: korleis kan eg som lærar utvikle ferdigheitene mine.

Gjennomgangen av empirien viser at lærarane i hovudsak nyttar seg av fire hovudstrategiar. Alle tek med seg erfaringane frå den første utprøvsperioden og prøver å justere det dei gjer ut frå dette. Nokre opplever at dei er nøgde med resultatet og går over til å prøve ut eit nytt tiltak i neste periode. Alle skriv at dei vurderer dei tiltaka dei prøver ut gjennom eigenrefleksjon og eigenvurdering. Referanseramma blir då eiga oppleving av korleis tiltaket fungerer og ut frå korleis elevane reager. Mange klarar å løfte seg litt opp og ser seg sjølv utanfrå: «Eg trur det handlar mykje om å øva og øva, og halda oppe eit høgt bevisstheitsnivå rundt eigen praksis, utprøving og refleksjon». Sjølv lærarar med mange års erfaring ser at «eg er smerteleg klar over at eg enno har ein del å lære». Fleire opplever at studiet har gitt dei høve til å prøve ut og reflektere over eigen praksis.

Meir enn halvparten viser til at dei samarbeider med teamet/klasseleiarane/ trinnlærarane og hentar idear og tips frå dei. Fire uttrykkjer eksplisitt at dei ønskjer meir samarbeid. «Lagspel med andre lærarar er viktig». Reint konkret er det likevel nesten berre knytt til samarbeid om felles reglar for åtferd. Berre to seier dei brukar kollega for å observere korleis dei sjølv reagerer og handlar i klasserommet for så å bruke dette som grunnlag for å vidareutvikle seg.

Vel ein tredel skriv at dei får tilbakemelding/innspeil frå elevane. Dette er ofte knytt til samtalar om kva reglar for åtferd som skal gjelde. Nokre få (fire) seier dei brukarlogg der elevane kan kome med tips og idear. Her er det litt uklårt om dette gjeld tips til det faglege opplegget eller tilbakemelding til lærar om hans/hennar måte å leie læringsarbeidet på. Ûin skriv at ho har bedt elevane vurdere undervisninga: «Dette gav meg mange interessante innspeil, både når det gjeld sterke sider, og når det gjeld forbettringspotensialet i min undervisningspraksis». Andre viser til at elevsamtalen kan vere ein arena for å få tilbakemelding frå elevar på eigen praksis.

Alle viser til at litteraturen har vore nyttig for dei - særleg litteratur som gir konkrete tips om korleis dei kan takle ulike situasjonar. Vi finn også uttrykk for at lesinga gir nye perspektiv på klasseleiing: «I dette studiet har eg fått meir teoretisk kunnskap om klasseleiing. Nokre nye vinklingar som har gjort at eg har reflektert over min praksis som klasseleiar». Litteraturen blir også brukt som eit korrektiv eller stadfesting på at dei gjer det som er rett: «Å få bekrefte at mykje av det eg gjer ikkje er så dumt. Eg får større pågangsmot til å halda fram.»

Drøfting: Korleis arbeider lærarar med å vidareutvikle seg som klasseleiarar?

Vidareutdanninga lærarane har delteke i, er bygd opp etter mange av dei same prinsippa som aksjonslæring. Lærarane set lupa på eigen praksis for å utvikle kompetansen sin som klasseleiar, og alle gir uttrykk for at vidareutdanninga har gitt dei noko. Dei planlegg, gjennomfører og reflekterer, men observasjon ser det ut til å vere mindre av. Det same gjeld systematisk refleksjon i ein praksisfellesskap. Dette vidareutdanningsopplegget har likevel mange av elementa frå den klasseromsnære praksisen som aksjonslæring er eit uttrykk for. Dette utdjuar vi nærare nedanfor.

Vi ser at lærarane vel å konsentrere seg om tiltak som også forskning viser er viktige for god klasseleiing: regelkompetanse (struktur og klassereglar) og relasjonskompetanse (Nordenbo, 2008, Hattie, 2009, Nordahl, 2010). Lærarane ser at det å byggje gode relasjonar er viktig, men vi ser også at dei koplar relasjonsbygging til fagleg aktivitet og utvikling av reglar for åtferd. Dermed er dei også innom det tredje område Nordenbo (2008) peikar på i sin rapport: didaktisk kompetanse. Dette er også kompetanseområde som st. meld. nr. 11 (2008-209) framhevar. Fleire seier også at dei gjennom studiet er blitt meir medvitne om korleis dei kommuniserer med elevane for å byggje gode relasjonar.

Aksjonslæringsspiralen til Postholm (2011) startar med at læraren er spørjande til enkelte sider ved eigen praksis. Sjølv om lærarane i vår studie sannsynlegvis var påverka av den teorien dei fekk presentert på første samlinga, vil det vere rimeleg å gå ut frå at dei valde område der dei opplevde dei hadde eit forbettringspotensial. Det kan likevel vere eit spørsmål om dei valde område der dette potensiale var størst, eller om dei valde det dei opplevde som minst nærgåande/minst utfordrande. Det er ikkje noko i materialet vårt som tyder på at det låg ein grundig analyse i botnen av valet. Likevel opplever vi at lærarane er oppriktige når dei gjev uttrykk for eigen praksis og behov for å gjere endringar. Lærarane var kollektivt påmelde til kurset, men dei valde sjølve om dei ville ta eksamen. Utgangspunktet er uansett ein sjølvvald aktivitet som grunnlag for å utvikle eigen praksis.

Systematikk er eit kjerneelement i aksjonslæring. Dette gjeld også datainnhentinga. Lærarane skulle jamleg skrivelogg der dei gjorde greie for kva dei gjorde, kva dei opplevde som utfordrande og korleis dei prøvde ut nye måtar/andre inngangar. Dei skulle også reflektere kring dette i lys av teori. Det var likevel berre eit krav om tre innleveringar av loggar som skulle byggje på det som var gjort i perioden. Kor ofte lærarane noterte for seg sjølve kva dei gjorde og erfaringar det hausta, har vi ikkje data for. Det er systematikk i loggføringa, men spørsmålet er om det fangar opp prosessen godt nok når det berre er tre obligatoriske loggskrivningar i løpet av åtte månader.

Ingen av lærarane seier noko om i kva grad sjølve skriveprosessen blir opplevd som nyttig. Vi ser likevel at loggane byggjer på kvarandre og at skrivinga "tvingar" dei til å setje ord på det dei gjer og dei refleksjonane dei gjer seg kring eiga utvikling som klasseleiar. Det kan difor vere grunn til å tru at denne obligatoriske skrivinga har verka inn på utviklingsprosessen og styrka eiga kompetanseheving.

Postholm (2011) peikar på at kunnskap om strategiar for å hente inn slike data er viktig. Lærarane i studien vår byggjer for det meste på egne inntrykk av korleis undervisningsøkta fungerte. Fleire viser likevel til at dei fekk respons frå elevane gjennom elevsamtalen og loggskrivning frå elevane. I tillegg til

dette er det tydeleg at dei spontane reaksjonane frå elevane gir lærarane rask tilbakemelding på det dei gjer. Nokre få nytta også andre som observatørar, men jamt over er det eiga oppleving av korleis det fungerte, og eiga oppleving av elevreaksjonar som ligg til grunn for lærarane sine primærdatabar. Postholm seier likevel at slik eigenoppleving ikkje gir godt nok grunnlag for ein planmessig utvikling av praksis.

Når lærarane stort sett baserer seg på eigne erfaringar og opplevingar, kan det også vere vanskeleg å sjå om bruksteorien og den uttrykte teorien nærmar seg kvarandre. Gjer eg det eg seier/trur eg gjer? Reaksjonar frå elevane vil sannsynlegvis vere ein korrigierende faktor i denne samanhengen, men det blir likevel læraren som avgjer korleis han vil tolke tilbakemeldingane frå elevane, og kva han vil gjere vidare. Materialet vårt gir ikkje grunnlag for å seie noko om korleis lærarane brukar denne tilbakemeldinga, sjølv om enkelte seier dei får nyttige råd og tips frå elevane.

Den felles refleksjonen er sentral i aksjonslæringsprosessen. Materialet vårt viser at kollegasamarbeid er høgt verdsett. Mange seier dei snakkar med kollegaer og utvekslar erfaringar, tips og idear, og får hjelp til å kome vidare. Det er likevel ikkje tydeleg i empirien vår om lærarane har regelmessige møte eller regelmessige samtalar med kollegaer der dei reflekterer i fellesskap over eigne og andre sine erfaringar, og om teori blir brukt som verktøy for å analysere og forstå det som skjer. Vi vil likevel peike på at det at dei måtte skrive både kva dei gjorde og ta med eigne refleksjonar kring dette, kan utgjere eit analytisk element. Dette kan også ha medverka til å auke medvitet kring handlingane og auka forståinga av samanhengar.

Spørsmålet blir likevel: Samtaler lærarar på ein måte som fremjar analyse og djupare refleksjon som kan gi eit metaperspektiv på eiga klasseleiing? Har dei nødvendig kunnskap om korleis dei kan bruke språket som eit verkty i ein slik samanheng? Kan dei stille dei "rette" spørsmåla til eigen og andre sin praksis som opnar for vidare refleksjon? Med referanse til Revans (1982;1984) viser Postholm (2011) til at slik innsikt til å spørje, er viktig.

Materialet vårt gir ikkje svar på dette. Dialogkunnskap og kunnskap om refleksjon og læringsprosessar var ikkje tema på vidareutdanninga. Fleire uttrykkjer likevel at dei er blitt meir medvitne om eigen praksis. Dei byrjar tenkje og reflektere over om det dei gjer er det rette. Dermed bevegar dei seg frå enkeltkrets- til dobbeltkretslæring. Når enkelte skriv at det går opp for dei at dei likevel ikkje gjer det dei trur dei gjer, tyder det på at gapet mellom bruksteori og anvendt teori blir redusert gjennom den indre dialogen dei fører med seg sjølv. I denne samanhengen ser tilbakemelding frå elevar ut til å vere eit viktig element. På samlingane var det også lagt opp til samtalar i gruppene basert på loggane og erfaringar i perioden mellom samlingane. Dette kan også ha gitt innspel til ein djupare refleksjon kring eigne handlingar og val. I tillegg fekk dei kommentarar frå lærarar på høgskulen på loggane der dei skreiv om og reflekterte over prosessen. Det kan likevel vere grunn til å tru at meir kunnskap om slike reflekterande prosessar kan gi eit betre grunnlag for djupare refleksjon.

Bruk av teori er viktig element i aksjonslæringsprosessen og er knytt til analyse og refleksjon over aktiviteten. Vidareutdanningskurset sette krav til lesing av litteratur, og deltakarane skulle vise til litteratur når dei skreiv loggane. Alle lærarane seier dei har hatt utbytte av teorien dei har lese. Det er dei bøkene som gir praktiske tips og råd dei fleste viser til, men mange skriv også at lesing av litteratur gir dei større forståing for kvifor det er viktig med relasjonar, motivasjon, konkrete tilbakemeldingar osv. Litteraturen ser ut til å påverke den indre dialogen og refleksjonen kring det som skjer i klasserommet.

Kunnskapsdepartementet (2008) er uroa over at lærarar i liten grad ser ut til å bruke forskingsbasert kunnskap. Lærarane byggjer i stor grad på eigne og andre sine erfaringar. Departementet viser til ei Gallupundersøking frå 2008 når dei seier at lærarar meiner at vitenskap og forskning er for abstrakt og i liten grad tek opp spørsmål som lærarane opplever er viktige. Studien vår viser likevel at enkelte får ei a-ha-oppleving når dei blir «tvinga» til å lese teori i samband med praktisk utprøving. Dei får ei anna forståing av det dei held på med, og vi ser tydelege teikn til dobbeltkretslæring. I kva grad dette også gir eit bidrag til læring på det tredje nivået til Argyris og Schön (1996), gir ikkje materialet vårt grunnlag for å seie noko om. Det kan likevel vere grunn til å trekkje ein forsiktig konklusjon om at når lærarar først byrjar å setje eigen praksis under lupa på ein systematisk måte, kan dette skape ønske om å sjå nærare på andre sider ved eigen praksis etter same modell.

Innleiingsvis peika vi på at dette vidareopplæringskurset har alle elementa i ein aksjonslæringsprosess på plass, men vi har vist at systematikken ser ut til å vere noko haltande både når det gjeld innsamling av data og refleksjon. Eigenrefleksjonen ser ut til å bli styrka, men vi ser få spor etter systematisk djupare

refleksjon mellom kollegaar basert på observasjon. Det meste ser ut til å vere basert på eigne opplevingar og eiga tolking av tilbakemelding frå elevane. Sjølv om vidareutdanninga ikkje følgjer stega og systematikken til aksjonslæring slik Tiller (2006) og Postholm (2011; 2012) presenterer dette, kan det likevel sjå ut som at denne forenkla versjonen kan vere ein inngang til å styrkje både relasjonskompetansen og kompetansen til å leie læringsprosessar (Jf. Kunnskapsdepartementet, 2009).

Avslutning

Studien vår viser at vidareutdanning basert på praktisk utprøving i klasserommet og loggskrivning med krav til refleksjon knytt til teori, gjer at lærarane opplever å utvikle sin kompetanse som klasseleiar. Lærarane i studien vår vel å arbeide med å byggje relasjonar til elevane og å leggje gode og tydelege strukturelle rammer kring læringsarbeidet. Hovudinntrykket vårt er at dei gjennom dette opplever å bli dyktigare til å leie læringsprosessar. Studien vår viser at med nokre grep kan ei vidareutdanning med slike rammer auke refleksjonsnivået, læringa og praksisen i klasserommet. Utviklingspotensialet ser ut til å ligge i å arbeide meir med lærarane si bevisstgjeringsprosess kring kva dei faktisk gjer. Kunnskap om ulike strategiar for å hente inn data om eigen praksis kan også vere nytting. Dette gjeld særleg bruk av systematisk observasjon. Vilje til å bli observert som klasseleiar og til å gå inn i ein djupare refleksjon kring eigne handlingar, er då ein føresetnad. Teori kring dialog som grunnlag for å kunne stille «rette» spørsmål kan også vere nyttig. På skulenivå vil spørsmålet om tid til samarbeid og refleksjon i praksisfellesskapen vere ein gjengangar. Dette blir ei leiarutfordring. Dersom vidareutdanningskurs blir bygd etter ein slik forenkla variant av aksjonslæring med dei tillegga vi har nemnt, kan dette vere ein veg å gå for å auke lærarane sin kompetanse som klasseleiar. Vel så viktig er det at dersom lærarar får ei positiv oppleving av slik systematisk eigenutvikling på eitt område, kan det auke motivasjon for å setje eigen praksis under lupa også på andre område. Då kan dette vere eit bidrag til å auke lærarane sin kompetanse i å vere lærande.

Referansar

- Argyris, C. og Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Massachusetts: Addison – Wesley
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work: toward an activity- theoretical reconceptualization*. Journal of Education and Work, Vol. 14, No. 1, 2001. Henta frå <http://www.handover.eu/upload/library/jimaw6szeyuluh4tho6oq.pdf>
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. 2. reviderte udgave. København: Akademiske Forlag
- Hatch, J., A. (2002). *Doing Qualitative research in education settings*. Albany: University of New York Press
- Hattie, J. (2009). *Visible learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St.meld. nr.11 (2007-2008) Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St.meld. nr.31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Oslo
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handling i skolen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. (red) (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling Trondheim*: Tapir Akademiske Forlag.
- Postholm, M.B., & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk. En Innføringsbok i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand:Høyskoleforlaget
- Tiller, T. (2009). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. 2. utgave. Kristiansand:HøyskoleForlaget.

- Udir (2012a). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på Ungdomstrinnet 2012-2017*. Oslo
Henta 1.november 2012 frå http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Rammeverk_skolebasert_kompetanseutvikling_ungdomstrinnet_2012_2017.pdf?epslanguage=no
- Udir (2012b). *Betre læringsmiljø*. Oslo. Henta 1.november 2012 frå <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/>

FoU i Praksis 2012

– konferanse om praksisretta
FoU i lærerutdanning

Den tiande FoU i praksis-konferansen fann stad i Trondheim 23. og 24. april 2012 og vart arrangert av Dronning Mauds Minne Høgskole for førskulelærerutdanning.

Sidan den fyrste FoU i praksis i 2002 har konferansen blitt ein viktig møtestad for dei som arbeider i lærar-utdanning og dei som forskar på lærarutdanning og praksisfeltet.

I år er artiklane for fyrste gang publisert digitalt på nettet.

I tillegg utgis ei papirutgåve med samandrag av dei publiserte artiklane.

