



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

Master ST305L
Kandidatnummer 8

**Hvilken betydning har reflekterende samtaler
som redskap for den erfarne lærers
kompetanseutvikling for å kunne mestre den
nye lærerrollen som samfunnsutviklingen
krever?**



Forord

«I siste instans er det lærerstanden som holder skoleutviklingens skjebne i sin hånd. Døra til klasserommet er porten til fornyelse eller en hevet vindebro som stenger fornyelsen ute. Ingen plan om bærekraftig skoleutvikling kan ignorere eller omgå læreren. Skoleledere kan stå på hodet, dele ut belønninger eller vifte med dusker, med ingen ting nytter hvis ikke lærerne engasjerer seg i endringsarbeidet.» Hargreaves og Shirley (2012:130).

Takk til alle dere som har bidratt til at jeg nådde målet!

Sammendrag

De store endringene i samfunnet stiller nye krav både til skolen som organisasjon, og til den enkelte lærer. Utdanning og opplæring skal imøtekomme både den enkelte elevs- og samfunnets behov, og både fagkunnskap og dannelsesperspektiv har fått ny betydning og innhold. Læreren pålegges nye oppgaver og en kontinuerlig kompetanseutvikling er en forutsetning for å kunne mestre de nye oppgavene.

Denne oppgaven er skrevet ut fra et lærerperspektiv og handler om å kunne synliggjøre lærernes egne oppfatninger av lærerrollen, og å kartlegge hvilke faktorer lærere selv trekker fram som betydningsfulle for en kontinuerlig kompetanseutvikling for å imøtekomme de nye utfordringene. Et formål med denne studien er også å belyse betydningen av den uformelle læringen som foregår på skolene og hvordan den bedre kan struktureres og styrkes gjennom felles refleksjon i profesjonelle læringsfellesskap. Oppgaven bygger på en entreprenøriell forståelse av læring.

Min problemstilling er: **Hvilken betydning har reflekterende samtaler som redskap for den erfarne lærers kompetanseutvikling for å kunne mestre den nye lærerrollen som samfunnsutviklingen krever?**

Jeg valgte å bruke kvalitativ forskningsmetode for å finne svar på problemstillingen og ved å bruke et hermeneutisk perspektiv har forståelse og tolking blitt vektlagt i bearbeidningen av materialet. Datainnsamlingen er gjort gjennom intervju, observasjoner og samtaler med to hovedgrupper av informanter. Alle informantene arbeider i videregående skole. I forbindelse med feltarbeid sammen med masterstudenter i en nordisk pilot i pedagogisk entreprenørskap, et samarbeidsprosjekt mellom universitetene i Reykjavik, Umeå og Nordland, har jeg også deltatt som observatør under medstudentenes intervju og samtaler.

Det teoretiske bakteppe er knyttet til sosiokulturell læringsteori.

For bedre å kunne strukturere informasjonen, valgte jeg i analysen også å bruke en utvidet Leavitts modell, den gjorde det også lettere å belyse de ulike elementene i organisasjonen og hvordan de gjensidig påvirket hverandre.

Resultatene viste at lærerne er opptatt av og ser behovet for endring og utvikling. Men de nødvendige organisatoriske og ressursmessige forutsetningene må være til stede. Lærernes engasjement forutsetter en direkte tilknytning til det som har konkret betydning for læringsarbeidet, ofte uttrykt som ”det som skjer i klasserommet”. De påpeker at den pedagogiske debatt er blitt forskjøvet av at pålagt fellestid blir brukt til informasjon, administrative oppgaver og andre pålegg som er ”styrt utenfra”. Samarbeid og felles refleksjon blir framhevet som viktige faktorer for å kunne fremme lærerens personlige kompetanseutvikling, og også skolen som organisasjon. Slik læring gjennom refleksjon i profesjonelle fellesskap, samsvarer også med mål og føringer i ulike styringsdokument. Utfordringen ligger i det manglende fokus og styrking av de rammefaktorer som er avgjørende nødvendig for å kunne muliggjøre en slik kompetanseutvikling.

Abstract

The changes in society impose new demands on both the school as an organization and on the individual teacher. Education must meet both the needs of the individual student and the community, and both professional knowledge and cultural perspective has been given new meaning and content. The teacher is imposed new tasks, and continuous development of competence is essential to master these new tasks.

This thesis is written from a teacher's perspective and deals with highlighting the teachers' own perceptions of the teacher's role and identifying which factors the teachers themselves consider as significant for continuous development of competence to meet the new challenges. The purpose of this thesis is also to highlight the importance of the informal learning that takes place in the schools and how it can be better structured and strengthened through joint reflection in professional learning communities. The thesis is based on an understanding of entrepreneurial learning.

The topic for this thesis is: **Which significance does the reflective conversation have as a tool for the experienced teacher's competence development to master the new teacher role as demanded by the development of society?**

I chose to use qualitative research methods to find answers to the problem statement and using a hermeneutic perspective, understanding and interpretation has been emphasized when processing the material. Data were gathered through interviews, observations and conversations with two groups of informants. All informants are working in upper secondary school. In connection with the field work with master students in a Nordic pilot in Educational Entrepreneurship, a collaborative project between the Universities of Reykjavik, Umeå and Nordland, I have also attended as an observer in the interviews and conversations of my fellow students.

The theoretical background is based on socio- cultural learning theory.

To better structure the data, I also employed an extended Leavitt model in my analyses, which also made it easier to highlight the various elements in the organization and how they mutually influence each other.

Results showed that the teachers are concerned of and recognize the need for change and development. But the necessary organizational and resource prerequisites must be present. The teachers' commitment require a direct connection to what has real significance on the

learning process, often expressed as "what is happening in the classroom". They point out that the educational debate has been displaced because meetings are used for information, administrative tasks and other compulsory tasks that are "enforced from the outside". Collaboration and collective reflection are emphasized as important factors for promoting the teacher's personal competence development, and also the school as an organization. Learning through reflection in the professional community also correlates with the objectives and recommendations in various governing documents. The challenge lies in the lack of focus and strengthening of the framework conditions that are necessary to enable such competence development.

Innholdsfortegnelse

.....	0
Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
Abstract.....	iv
Innholdsfortegnelse.....	vi
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.1.1 Egen bakgrunn.....	1
1.1.2 Kompetanseutvikling og læring.....	2
1.1.3 Samfunnsmessige utfordringer.....	3
1.1.4 Skolen som samfunnsbygger.....	3
1.1.5 Kunnskapssamfunnet.....	4
1.1.6 Skolen som organisasjon, organisasjonsteori og ulike styringssystemer.....	5
1.2 Formål.....	6
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	7
1.4 Begrepsavklaringer.....	7
1.4.1 Entreprenørskap – pedagogisk entreprenørskap.....	8
1.4.2 Aktør eller brikke.....	9
1.4.3 Refleksjon.....	9
1.5 Oppgavens avgrensning og oppbygging.....	9
2.0 Teorigrunnlag.....	11
2.1 Læring og kunnskapsbygging.....	11
2.1.1 Sosiokulturell læringsteori.....	12
2.1.2 Læreres læring.....	14
2.2 Læring og profesjonsutvikling.....	15
2.2.1 Den profesjonelles utvikling.....	15
2.2.2 Lærerprofesjonens utvikling.....	17
2.2.3 Teoriens betydning for profesjonsutvikling.....	18
2.2.4 Lærerkyndighet.....	21
2.2.5 Entreprenøriell lærerkompetanse.....	22
2.2.6 Den profesjonelle lærerkompetanse.....	23
2.3 Refleksjon og læring.....	26
2.3.1 Profesjonell refleksjon.....	27
2.3.2 Læring og kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap.....	28
2.3.3 Timeforskning (Lesson – Study).....	30
3.0 Metode og metodiske valg.....	33
3.1 Vitenskap og vitenskapsteori.....	33
3.2 Design.....	33
3.2.1 Case-design.....	33
3.3 Kvalitativ forskning.....	34
3.3.1 Fenomenologi.....	35

3.3.2	Hermeneutikk	36
3.4	Grounded Theory.....	38
3.5	Valgmetoder av forskningsmetode.....	39
3.5.1	Kvalitative forskningsintervju.....	39
3.5.2	Semistrukturert forskningsintervju.....	40
3.5.3	Observasjon.....	40
3.6	Reliabilitet og validitet	41
3.7	Innsamling av data, forberedelser og gjennomføring.....	42
3.7.1	Valg av informanter	43
3.7.2	Forberedelser til intervju og observasjoner.....	44
3.7.3	Observasjoner og felles refleksjon under feltarbeid.....	45
3.7.4	Informanter fra egen organisasjon.....	46
3.7.5	Transkribering	46
3.7.6	Kategorisering og analyse	47
3.8	Leavitts modell- en analysemodell	48
3.8.1	Mål	49
3.8.2	Teknologi – virkemidler.....	50
3.8.3	Aktører	50
3.8.4	Organisasjonens struktur	51
3.8.5	Utvidelse av Leavitts modell.....	51
4.0	Presentasjon og drøfting av funn.....	52
4.1	Endringssamfunnets nye utfordringer til læreren	54
4.1.1	Det helhetlige dannelsesperspektivet	54
4.1.2	Omsorgsperspektivet og sosial kompetanse.....	55
4.1.3	Faget som utgangspunkt for dannelse	57
4.1.4	Sammenfatning.....	59
4.2	Endring, utvikling og nyskaping	60
4.2.1	Endringsarbeid knyttet til skolens kjernevirksomhet.....	61
4.2.2	Betydningen av eierskap til utviklingsarbeid.....	61
4.2.3	Kompetanseutvikling gjennom refleksjon i et fellesskap	63
4.2.4	Bruk av bundet tid til utviklingsarbeid og kompetanseutvikling	64
4.2.5	Faktorer som kan føre til motstand mot endring	66
4.2.6	Oppsummering	69
4.3	Lærerrollen og profesjonsutvikling	69
4.3.1	Dokumentasjonskrav og rammer	70
4.3.2	Autonomi.....	71
4.3.3	Motivasjon, inspirasjon og mestring	72
4.3.4	Kompetanseheving og profesjonsutvikling	75
4.3.5	Politiske føringer	77

4.3.6	Sammenfatning.....	77
4.4	Lærernes forventninger til ledelsen	78
4.4.1	Betydningen av felles visjon	78
4.4.2	Pedagogisk ledelse	80
4.4.3	Utviklingsledelse og skolekultur.....	82
4.4.4	Sammenfatning.....	84
5.0	Analyse.....	85
6.0	Oppsummering og konklusjon	89
	Litteraturliste	91

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for min masteroppgave er knyttet til lærerrollen, hvordan den har endret seg og den betydning den har for at det skal skje endring og utvikling i skolen og i samfunnet.

Hellevik (2009) påpeker nødvendigheten av at forskeren er seg bevisst sitt ståsted og sine egne forutsetninger, da de forutsetningene som inngår i forskerens referanseramme vil prege utformingen av problemstillingen. Min bakgrunn vil kunne farge meg i mitt arbeid både i møte med informanter og i analysedelen. Det sentrale er å kunne trekke inn sin forforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse for informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2008).

1.1.1 Egen bakgrunn

Et tilbakeblikk på min nå snart førtiårige yrkeskarriere i skoleverket, viser at jeg har deltatt i mange reformer, nye planer, utprøving av nye arbeidsmetoder og utviklingsprosjekter. Jeg har alltid vært opptatt av skoleutvikling og nytenking og prøvd å følge opp alle nye pålegg og utfordringer som skulle sikre elevene best mulig læringsmiljø og læringsutbytte. I ettertid stiller jeg meg spørsmål om hvilken betydning dette har hatt for elevenes livsmestring og faglige utbytte, og ikke minst hva som har vært den egentlige bakgrunn for disse endringene og reformene. Refleksjon over egen yrkeserfaring danner derfor et utgangspunkt for min problemstilling.

Etter å ha arbeidet i skoleverket i rundt tretti år, ble jeg svært alvorlig syk og hadde i følge legene veldig lave prognoser for å kunne overleve. Min livssituasjon ble totalt endret. Jeg måtte endre fokus og refleksjonene rundt dette ga meg ny erkjennelse. Begrepet læring fikk en helt ny betydning for meg. Som en del av min egen jobbing og bevisste tro på at jeg skulle bli frisk, startet jeg på studie i entreprenørskap. Strategiplan for entreprenørskap i utdanningen har tittelen: « Se mulighetene og gjør noe med dem! ». Tittelen ble et mantra for meg, og jeg tilføyde for meg selv: «også når alvorlig sykdom rammer». Betydningen av å utvikle entreprenørielle holdninger og ferdigheter fikk en annen dimensjon og entreprenørskap en dypere mening for meg.

Masteroppgaven bygger derfor på en entreprenøriell grunnholdning og den bredeste forståelse av begrepet entreprenørskap. Den bygger på en forståelse av mennesket som aktør med mulighet for å påvirke sin livssituasjon og at mennesket selv er en aktiv bidragsyter til sin selvforståelse, en selvforståelse som er utviklet i et samspill med omgivelsene.

1.1.2 Kompetanseutvikling og læring

I utgangspunktet har alle lærerne en formell utdanning og bygger sin yrkesutøvelse på den kunnskap de har ervervet gjennom sin utdanning og sin praksis.

Læring er et viktig begrep knyttet til lærernes profesjonelle utvikling. Det er ulike former for læring, vi skiller ofte mellom formell og uformell læring. Illeris (2005) definerer læring som en relativt varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring og som ikke skyldes aldring eller modning. Læring er en aktiv og skapende prosess i individet selv og i samspill med omgivelsene. Jeg vil i denne oppgaven derfor også fokusere på den uformelle kompetanseutvikling og læring som foregår innad i skolen.

Læring kan foregå på ulike arenaer, eksempelvis ved å delta på ulike kurs. Kurstilbudene kan være mange, men felles for disse er at de oftest foregår utenfor skolens praksis. Det går da for lang tid fra kurset er gjennomført til lærerne får mulighet til å ta det i bruk. Innholdet blir da som informasjon som lett kan bli «glemt» og dermed har kurset liten effekt og blir «bortkastet tid». Å omsette informasjon til kunnskap og endre praksis er prosesser som krever tid og øvelse.(Hagelia og Aaberge, 2014).

Mange lærere har lagt stort initiativ i å fornye seg, de studerer på fritiden og dekker kostnadene selv. I de senere år er det mange lærere som tar nettstudier samtidig som de er i jobb. Det stiller krav både til familien og til arbeidsplassen, og manglende tilrettelegging på arbeidsplassen kan ofte bli den største utfordringen.

Den viktigste læringen er den som skjer i det daglige arbeidet og studier som innebærer utprøving i egen undervisning gir best uttelling for utviklingen av lærernes klasseromspraksis og elevenes læring (Postholm, 2012). Det forutsetter at arbeidsplassen legger til rette for det.

Strategiplanen fra Nordland fylkeskommune synliggjør også dette.

Skolen må ha gode systemer for kontinuerlig etter- og videreutdanning. Det er den profesjonelle organisasjonen som utvikler lærere til profesjonelle yrkesutøvere. Opplæring mot den profesjonelle lærer må også foregå etter at læreren er tilsatt i skolen (Nordland fylkeskommune, 2014:8).

1.1.3 Samfunnsmessige utfordringer

Samfunnsendringene har ført til at skolens rolle har endret seg, og stadig nye oppgaver og forventninger tillegges lærerne. Endringssamfunnet krever mer av her enkelt og kravet til kompetanse er forsterket. Utviklingstempoet krever også en kompetanse knyttet til endring og utvikling, både på det personlige plan og i organisasjon.

I læreryrket er det nødvendig med kontinuerlig utvikling/læring for å kunne følge opp de behov, krav og forventninger samfunnsutviklingen fører med seg. Både fagkunnskap og dannelsesperspektivet har fått ny betydning. Dette påvirker og pålegger læreren nye oppgaver og kontinuerlig kompetanseutvikling er en av forutsetningene for å kunne mestre de nye oppgavene.

De store endringene i samfunnet stiller nye krav både til skolen som organisasjon og til den enkelte lærer. Utdanning og opplæring skal imøtekomme både den enkelt elevs- og samfunnets behov. Samfunnsendringene fører med et økende press på skolen om utvikling og tilpasning. Dette presset kan komme gjennom nye lover, forskrifter, rapporter og rundskriv, men også som et resultat av stadig ny forskningsbasert kunnskap knyttet til læringsarbeidet og til skolen som organisasjon og dens plass i samfunnet. Skolen er derfor en organisasjon i stadig endring. Skal dette endringsarbeidet få konsekvenser, forutsetter det at alle i organisasjonen er delaktig i innovasjonsarbeidet og at det er et størst mulig felles ønske om endring.

1.1.4 Skolen som samfunnsbygger

Det helhetlige dannelsesperspektiv vektlegger skolens oppgave med å utvikle hele mennesket og er nedfelt i skolens formål og i den generelle del av LK06. Lærerne skal bidra til barn og unges forankring i menneskeverd og respekt for medmennesket. De skal tilegne seg demokratiske holdninger og forstå seg selv som en del av et større fellesskap, og kunne mestre livsutfordringene slik at de kan leve et aktivt liv i sitt samfunn.

I vårt flerkulturelle samfunn er det behov for å bygge fellesskap mellom de ulike religiøse, livssynsmessige og kulturelle forskjeller. Skolen skal være inkluderende, samlende og identitetsskapende, et felles møtested for alle samfunnsgrupper.

Skolen oppgaver for å utvikle hele mennesket er nå presset og står i fare for å komme i skyggen av kravet om effektivitet og resultatkrav. Skoledebattene er ofte konsentrert om fag og med utgangspunkt i resultater fra undersøkelser som PISA (Programme for International

Student Assessment) og TIMSS (the Third International Mathematics and Science Study), og fra nasjonale prøver. Prøveresultatene legger ofte premissene for skoledebattene og legger også derigjennom føringer for hva som skal regnes som viktig i norsk skole.

Politisk har også skolen og lærerne fått stor oppmerksomhet det siste året, men jeg spør meg hvilken forståelse som ligger bak de ulike politiske utspill. På hvilken måte blir lærernes stemme formidlet og hvordan blir det lagt til rette for at de kan utvikle sin kompetanse i tråd med de nye forventningene. Skolen skal bidra til å utvikle både elevenes sosiale kompetanse og faglige kompetanse. Sosial kompetanse er en forutsetning for å kunne greie seg i det moderne samfunn. Stillingsannonsene synliggjør at arbeidslivet stiller stadig sterkere krav om sosiale samhandlingsferdigheter. Det blir også hevdet at skolen ikke i tilstrekkelig grad forbereder ungdommen på dette, og kan være en forklaring på at ungdom dropper ut av videregående skole, og det økende antall ungdommer som ender som uføre (Ogden, 2009).

Skal elevene få en styrket og helhetlig livsmestringskompetanse er nødvendig med en naturlig balanse mellom faglig og sosial læring. Det er ikke noen motsetning mellom sosial kompetanse og fagkompetanse, tvert imot kan de gjensidig styrke hverandre og bygge hverandre opp. I arbeidslivet vil den ene være en forutsetning for fullt ut å kunne mestre den andre.

Også samfunnet retter nye krav og forventninger til skolen. Det forventes at opplæringsinstitusjoner på alle nivå skal bidra til å rette fokus mot overordnede samfunnsforhold, betydningen av de store globale spørsmålene: økonomisk krise, arbeidsledighet, fattigdomsproblemet, klima og miljø, CO2 – fangst, energiproblematikk og konsekvensene dette har for vår livsform og atferd (Pedersen og Sjøvoll, 2012).

1.1.5 Kunnskapssamfunnet

I vårt kunnskapssamfunn er det en klar oppfatning av at kunnskapsutvikling er noe alle kan ta del i, men det er diskusjonen om hva som er god og gyldig kunnskap. Teknologiutviklingen sørger for at det skjer en rask kunnskapsspredning og kunnskapsutvikling. Globaliseringen bidrar til å øke mangfoldet på de fleste områder og vi har fått et mer komplekst samfunn. Kunnskapssamfunnet gjør derfor at en er avhengig av å ha gode systemer for samarbeid og deling av kunnskaper. I utdanningssektoren er det særlig viktig å få på plass en infrastruktur for kunnskapsdeling og dialog (Dale, Gilje og Lillejord, 2012 i Lillejord, 2013). Dette

innebærer at skolen må ha kultur for endring, og strukturen må gi muligheten for samarbeid og pedagogiske diskusjoner, og det må være rom for felles refleksjon.

1.1.6 Skolen som organisasjon, organisasjonsteori og ulike styringssystemer

Læreren er en del av et profesjonelt fellesskap og skal også ha grundig systemforståelse og innsikt i skolen som organisasjon. Læreren skal kunne vurdere eget og skolens handlingsrom og nyttiggjøre seg det potensialet som ligger i samhandling med kollegaer og andre aktører på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Organisasjonsteori er læren om hvordan organisasjoner er bygget opp og hvordan de fungerer. Organisasjoner er sosiale systemer konstruert for å realisere bestemte mål, men hvordan de skal nå disse målene er avhengig av hvilken oppgave de har. Ulike styringssystemer skal bidra til forsvarlig yrkesutøvelse for å kunne realisere målene (Handal og Lauvås, 2010).

Undervisningssystemet styres gjennom tre ulike styringssystemer; det byråkratiske system, det økonomiske system og det ideologiske system. Det er nødvendig, men samtidig vanskelig at samstemte signaler sendes gjennom disse tre systemene (Lundgren 1986 i Handal og Lauvås, 2010).

Byråkratisk styringssystem bygger på troen om at klare regler, synliggjort gjennom lover, reglement, instruks, rundskriv og andre forordninger, gir en mer forsvarlig yrkesutøvelse og at en ensartet praksis skal gi en form for rettferdighet. Det er lite rom for skjønn, omfanget av profesjonelt skjønn skal gjøres minst mulig. Innenfor de fleste profesjoner er deler av yrkesvirksomheten regulert gjennom kvalifisering gjennom interne forordninger. I læreryrket er den eksterne styringen mer omfattende. Lærere arbeider etter regler og forordninger som er vedtatt av det offentlige, ikke utarbeidet av profesjonen (Handal og Lauvås, 2010).

Gjennom det økonomiske styringssystem søker samfunnet å regulere profesjoners virksomhet ved at betingelser settes gjennom budsjetter, ressursfordeling, rammetilskudd og andre økonomiske virkemidler (ibid.).

Det ideologiske styringssystem vektlegger målstyring, og virker gjennom læreplaner og læringsmateriell. Effektivisere av ressursbruken og bedre styring av ressursene ut fra eksterne hensyn kan også være en hensikt. «Målstyring kan også være et forsøk på å styre virksomheten ved normative utsagn» (Handal og Lauvås, 2010:151).

Krav og forventninger til lærere er nedfelt i stortingsmeldinger

Det kreves at lærere må videreutvikle og fornye sin kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv. De må inneha kunnskaper om det samfunnet som omgir skolen, og ha god forståelse for nasjonale og globale utfordringer og evne å se skolens virksomhet som del av samfunnet. Lærerrollen vil alltid være i endring, både på grunn av endringer i rammebetingelsene og som følge av lærerens egen utvikling. Økt kvalitet i skolen krever lærere som bidrar til skoleutvikling, og som kan forbedre sin egen undervisningspraksis gjennom profesjonell egenutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Kompetanse er et sammensatt begrep, og spørsmålet blir hva som vektlegges når politikerne lover lærerne et «kompetanseløft».

1.2 Formål

Hovedvekten av det forskningsarbeid som er knyttet til læreres kompetanseutvikling har hatt fokus på nyutdannede læreres kunnskapsutvikling og praksis, mens det i mindre grad har vært forskning knyttet til hvordan erfarne lærere best utvikler sin kunnskap. Forskningen knyttet til lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling har vært konsentrert om formell etter- og videreutdanning, til det som har foregått utenfor skolen.

Kunnskapsutvikling blant profesjonsutøverne er en nødvendig forutsetning for at skolen skal være en lærende organisasjon. Det forventes at endrings- og utviklingskompetanse hos lærerne « med grunnlag i kritisk refleksjon over egen praksis å kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2008:15).

Erfarne lærere med lang praksis på skolen er også sentrale leverandører til kulturen på den enkelte skole samtidig som de også fungerer som veivisere/veiledere for nytilsatte/nyutdannede lærere.

Et formål med denne studien er å prøve å belyse betydningen av den uformelle læringen som foregår på skolene og hvordan den bedre kan struktureres og styrkes gjennom felles refleksjon i profesjonelle læringsfelleskap.

Intensjonen med mine undersøkelser var å synliggjøre lærernes betydning for utviklings- og endringsarbeid i skolen. Det var viktig for meg å prøve å se dette ut fra et lærerperspektiv, gjennom å fokusere på hvilke faktorer de selv mente var avgjørende for sin kompetanseutvikling, for skolens utviklingsarbeid og for entreprenøriell læring.

Jeg hadde også en visjon, et ønske om at min oppgave også kunne bidra til å fremme lærernes yrkesstolthet. Læring og refleksjon er sentrale tema i dette arbeidet, og pedagogisk entreprenørskap ligger som et bakteppe for hele oppgaven.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut fra denne bakgrunn blir min problemstilling:

Hvilken betydning har reflekterende samtaler som et redskap for den erfarne lærers kompetanseutvikling for å kunne mestre den nye lærerrollen som samfunnsutviklingen krever?

Med utgangspunkt i denne problemstillingen har jeg utformet fire forskningsspørsmål:

- *Hvordan opplever lærerne at det økende fokus på skolens betydning for samfunnsutviklingen har ført til endringer i skolen?*
- *Hvilke hovedfaktorer mener lærerne har betydning for at det skal skje endring og utvikling i skolen?*
- *Hvordan oppfatter lærerne ledelsens rolle og betydning for innovasjon og utvikling i skolen?*
- *Hvordan oppfatter lærerne at lærerrollen har endret seg, og hvordan det er lagt til rette for å tilegne seg den nødvendige kompetanse for å kunne fylle denne rollen?*

1.4 Begrepsavklaringer

Felles forståelse av begreper og sammenhenger er helt avgjørende for hva vi kan tenke og observere. Ulike profesjoner anvender samme ord for ulike begreper, det samme ordet kan bety forskjellige ting for ulike personer. Begreper inneholder både nyanser og presisjon. Det er nødvendig med et noenlunde felles begrepsapparat for å kunne beskrive, diagnostisere og håndtere felles utfordringer. Endringsprosesser krever klare meldinger om retningen en skal gå og må være uttalt gjennom begreper som alle har en felles forståelse av.

1.4.1 Entreprenørskap – pedagogisk entreprenørskap

Entreprenørskap omtales i Kunnskapsløftet som et virkemiddel for å fornye opplæringen og vektlegger større variasjon i læringsformer og læringsarenaer, mer praktisk læring og større valgfrihet i nært samspill mellom skolen og samfunnet. (Kunnskapsløftet, 2006:6)

Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess, der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng.» (Kunnskapsdepartementet, Næringsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, 2006:6).

Entreprenørskap omfatter utvikling av både personlige egenskaper og holdninger og av formelle kunnskaper og ferdigheter. Eksempler på slike personlige egenskaper er evne og vilje til å ta initiativ, nytenking og kreativitet, risikovilje, samarbeidsevne og sosiale ferdigheter. De formelle kunnskaper og ferdigheter er knyttet til kunnskap om hva som må gjøres for å etablere ny virksomhet, og hvordan man lykkes i utviklingen fra en ide til praktisk og målrettet lønnsom aktivitet (Sjøvoll, 2012).

Pedagogisk entreprenørskap beskriver tiltak, metoder, virksomheter, prosjekter og hendelser som representerer endringsprosesser i en pedagogisk sammenheng. Pedagogisk entreprenørskap kan forstås både som institusjonsutvikling og som forhold knyttet til trekk ved individet (Sjøvoll og Pedersen, 2012).

Innovasjon og kreativitet er begreper som ofte knyttes til pedagogisk entreprenørskap, men begrepet pedagogisk entreprenørskap understreker først og fremst at entreprenørskap også er knyttet til læring (Sjøvoll, 2012).

Tilnærmingen til begrepet i forhold til utdanning har endret seg fra å være knyttet til bedriftsetablering og til en mer langsiktig målsetting knyttet til entreprenøriell dannelse. Det er dermed to ulike perspektiver innenfor pedagogisk entreprenørskap, et smalt perspektiv knyttet til opplæring og motivasjon for etableringskompetanse og et bredt dannelsesperspektiv knyttet til bl.a. mestring og deltakelse, den personlige utviklingen av de entreprenørielle egenskapene (Pedersen, 2012)

1.4.2 Aktør eller brikke

Begrepet aktør eller brikke er knyttet til vår selvforståelse. Begrepene indrestyrt eller ytrestyrt blir også brukt.

Noen mennesker som ser på seg selv som «aktører», som aktivt handlende mennesker med en betydelig frihet til selv å velge hvordan de vil handle i de forskjellige situasjonene de konfronteres med. Andre mennesker som ser seg selv som «brikker», deres liv er bestemt av krefter de ikke har herredømme over (Nygård, 2007).

Å være aktør innebærer å være klar over rammene og samtidig finne handlingsrommet man har innenfor dem. Når man inntar en aktørposisjon, er man handlende og medvirkende, åpen og lærende. Det innebærer at man også tar ansvar for sine handlinger.

Som brikke oppfattes de ytre faktorene som begrensende og styrende, og man er prisgitt de ytre omstendighetene. Når disse faktorene er begrunnelser eller forklaringer på egne handlinger, kan det innebære en form for ansvarsfraskrivelse.

1.4.3 Refleksjon

Refleksjon er en menneskelig aktivitet der vi gjenerobrer våre opplevelser, grunner over dem og vurderer dem. Det er noe mer enn tilfeldig ettertanke, det er en aktiv handling med en indre struktur (Handal&Lauvås, 2010). Å reflektere over noe betyr å sette ord og begreper på en konkret situasjon eller hendelse for å få en dypere forståelse av noe en selv har vært delaktig i.

1.5 Oppgavens avgrensning og oppbygging

Datainnsamlingen er avgrenset til å omfatte lærere som er ansatt i videregående skoler i Nordland. Alle informantene har vært ansatt i den videregående skole i mer enn ti år.

Jeg vil videre kort presentere innholdet i oppgavens ulike kapitler.

I teorikapitlet vil jeg presentere teori som er relevant for å belyse og besvare problemstillingen. Det teoretiske bakteppet er delt i tre hovedområder: læring, læring og profesjonsutvikling, og refleksjon og læring.

I det tredje kapitlet, metodekapitlet, redegjør jeg for de metodiske valg jeg har gjort. Jeg begrunner disse valgene ut fra teori knyttet til mine forskningsstrategier og metoder. Videre

beskriver jeg hvordan jeg har gjennomført datainnsamlingen, bearbeidelsen og analyse. Jeg gir også en beskrivelse av Leavitts analysemodell.

Kapittel fire er presentasjon og drøfting av data. Ved hjelp av en tabell gir jeg først en kort oversikt over de viktigste funn, sortert i kategorier og underkategorier. Datamaterialet er samlet i fire kategorier med underkategorier. Jeg vil deretter beskrive nærmere hver hovedkategori og prøve å knytte mine funn til aktuell teori. Deretter gir jeg et kort sammendrag av hver kategori. Til slutt prøver jeg gjennom å bruke Leavitts modell, å gi en samlet analyse av funnene.

Avslutningsvis går jeg gjennom funnene og holder dem opp mot problemstillingen.

2.0 Teorigrunnlag

I dette kapitlet vil jeg prøve å belyse det teoretiske bakteppet som ligger til grunn for min oppgave. Det teoretiske grunnlaget har også hatt betydning for mitt valg av tema for forskningsoppgaven og for den endelige problemstilling.

Jeg vil konsentrere meg om tre hovedområder læreren, læring og refleksjon,

2.1 Læring og kunnskapsbygging

Ut fra en forståelse av at alt endrings- og utviklingsarbeid er læringsprosesser, vil først kort presentere læring og kunnskapsutvikling, og kontekstens betydning for læring, men mitt hovedfokus blir rettet mot sosiokulturell læringsteori.

En læringsprosess innebærer at det skjer endringer i personen som erfarer. De endringer som blir skapt gjennom handling må det reflekteres over om det skal føre til læring. Menneskene har mulighet til å se for seg de mulige konsekvenser av ulike handlinger (Dewey i Postholm, 2012). I følge Vygotsky skjer læring på to plan. Læring skjer først i møte mellom mennesker i handling, for deretter å bli en del av menneskers selvstendige læringsprosess (Vygotsky i Postholm, 2010).

Situert læring vektlegger betydningen av at læring skjer i sosiale kontekster. Læring er i stor grad et spørsmål om å tilegne seg informasjon, ferdigheter og forståelse. En må samtidig kunne avgjøre hvilken forståelse som er relevant den gitte sammenheng og må være innenfor rammen for virksomhetssystemet (Säljö, 2001).

Kunnskapsutvikling.

Kunnskapsbygging er prosesser som ikke bare er begrenset til utdanning, men foregår i hele samfunnet. I det moderne samfunn innebærer det også å involvere mennesker i hele prosessen med kreativ læring og å utvikle kunnskap fra tidlig i livet og gjennom hele livsløpet.

Denne tilnærmingen bygger på et konstruktivistisk grunnsyn.

Et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskapsbygging vektlegger at kunnskapsbyggingen ikke er individuell, men en kollektiv prosess, med språk som formidler av en felles forståelse og kulturell innovasjon. Læring forstås som en mellommenneskelig prosess (Sjøvoll, 2012: 29).

Sjøvoll (2012) skiller mellom dyp og grunn konstruktivisme. Den grunne forståelsen er en individrettet forståelse av læring som vektlegger den enkeltes individuelle opplevelse av

læring og tilfredsstillende ikke kravene som må stilles til kunnskapsbygging. Skal resultatene av de individuelle læringsaktivitetene kunne defineres som kunnskap, må de kombineres med og knyttes konstruktivt til andres læringsaktiviteter slik at resultatene gir synlig og varig fornying og forbedring. Læringsresultatene må altså kunne identifiseres og tas i bruk av andre før de kan defineres som kunnskap.

Kunnskap er sosialt konstruert. Læringsprosessene vektlegger et samarbeid hvor medlemmene deler kunnskap og håndterer prosjekter som inkluderer teamarbeid. Medlemmene reflekterer det virkelige liv ved å kombinere flere informasjonskilder (Sjøvoll, 2012).

De grunneste formene for konstruktivisme engasjerer medlemmene i oppgaver og aktiviteter der de kunnskapsbyggende ideene er implisitte og ofte ukritiske. Aktivitet kan være engasjerende, men kan ha liten bevissthet om og interesse for de underliggende prinsipper som disse oppgavene formidler (ibid.).

En individrettet forståelse av læring vektlegger personens individuelle opplevelse av læring og kan være både meningsfull og motivasjonsfremmende. Produktive lærings- og arbeidsformer kan være benyttet, men det i seg selv tilfredsstillende ikke kravene til kunnskapsbygging. Resultatene av de individuelle læringsaktivitetene må kunne identifiseres og tas i bruk av andre før de kan defineres som kunnskap (ibid.).

Proessen med å bygge kunnskap er stort sett den samme selv om forutsetningene og prestasjonene kan være forskjellig. De dypeste formene for konstruktivisme innebærer at menneskene flytter grensene for kunnskap i samfunnet (ibid.).

2.1.1 Sosiokulturell læringsteori

I et sosiokulturelt perspektiv er det karakteristisk for kunnskaper, ferdigheter og forståelse at de er forankret i et bestemt perspektiv og har gyldighet innenfor rammen for en virksomhet og avspeiler dens spesielle arbeidsmåter og prioriteringer. Det er når vi anlegger spesielle perspektiver på virkeligheten, når vi bevisst forstørrer eller framhever visse komponenter og ser bort fra andre, at kunnskaper vokser fram og blir anvendbar. Dette innebærer at bak alt det vi kaller kunnskaper, ligger det forutsetninger og standpunkter. Også «fakta» som vi opplever som sanne, entydige og bekreftet, er basert på forutsetninger og perspektiver (Säljö, 2001).

For å kunne forstå læring og læringens problem, må en evne å kunne oppfatte situasjoner og problemer fra et perspektiv som en selv ikke representerer. En del av problemet med å analysere og forstå relasjonen mellom kunnskaper og situasjoner, er at den som uttaler seg vanligvis mener å vite hva som er den åpenbare og riktige tolkningen (ibid.).

Kunnskaper om virksomheten er nødvendig for å kunne handle. Den grunnleggende tesen i det sosiokulturelle perspektivet på kognisjon, læring og utviklinger at det ikke finnes noen nøytral kontekst. Alle handlinger, og også all kommunikasjon, er situert og må forstås som relative til det virksomhetssystemet de inngår i. Dette innebærer at for å kunne handle innenfor rammen av virksomhetssystemet, må en være kjent med og fortrolig med virksomheten for å kunne bruke de strukturerende ressursene som er relevante og produktive for spesifikke formål. Disse ressursene hjelper oss til å se hva som vi skal legge merke til og hva som vi kan se bort fra. Ikke alle innenfor virksomheten foretar de samme tolkningene (Säljö, 2001).

Mennesker bruker strukturerende ressurser for å handle innenfor rammen for virksomhetssystemer og for å bedømme hvilken situasjon de befinner seg i. Disse ressursene gir en eller flere tolkninger av hva som er rimelig og forventet atferd, og de hjelper aktøren med å identifisere situasjonens krav (ibid.).

I skolen er læring det overordnede motivet for virksomheten. Dette fører til at de kommunikative mønstre får en annen karakter enn de har i andre virksomhetssystemer (ibid.). I skole og utdanning er læring en i hovedsak språklig virksomhet, og det skrevne ordet har fått en veldig sterk stilling. Læring handler om å bli delaktig i kunnskaper og ferdigheter, og evne å bruke dem på en produktiv måte innenfor rammen for nye sosiale praksiser og virksomhetssystemer. Det som blitt uttrykt som framgangsrik læring i skolen, har i stor grad bestått i å beherske en spesiell form for institusjonell kommunikasjon. Vår oppfatning av omverdenen, våre referanserammer og vår bevissthet formes gjennom kommunikasjon. Kunnskaper og ferdigheter ligger også hos individer; det er individer som benytter intellektuelle og fysiske redskaper, og det er individer som kommuniserer og skaper nye sosiale praksiser. Det er individer som gir og tar mening. I en sosiokulturell forståelse danner individene, den sosiokulturelle praksisen og redskapene til sammen en udelelig enhet som utgangspunkt for å beskrive læring og utvikling (ibid.).

Læring kan være knyttet både til kunnskaper og ferdigheter. Sosiale ferdighetene er en for å kunne være en aktiv deltaker og bidragsyter i samfunnet. Læringen kan foregå i ulike miljø og i ulike situasjoner.

Det i særklasse viktigste menneskelige læringsmiljøet har alltid vært, og kommer alltid til å være, den hverdagslige interaksjonen og den naturlige samtalen. Det er gjennom dette vi formes som sosiokulturelle vesener, og det er gjennom samtaler i situerte sosiale praksiser vi lærer oss de fleste av de interaktive ferdighetene vi trenger i framtiden. Vi lærer oss å oppfatte budskap og å bidra til samtaler. Dette er komplekse sosiokulturelle ferdigheter som handler om å kunne ta andre menneskers perspektiv på tilværelsen og å opptre som en kulturelt kompetent aktør (Säljö, 2001:239).

2.1.2 Læreres læring

Fem kjennetegn ved læreres læring som må være fremtredende dersom læreres kunnskap og ferdigheter skal styrkes og en forbedring av praksis skal kunne skje. (Desimone, 2009 i Postholm og Rokkones ,2012). Innholdsfokus, som omhandler både fagkunnskap og kunnskap om kunnskap om hvordan elevene lærer. Aktiv læring innebærer observasjon, både å observere ekspertlærere og å bli observert selv. Observasjonen er etterfulgt av interaktiv feedback og diskusjon. Sammenheng er knyttet til innholdet i læreres læring og om det er konsistent med læreres førkunnskap og overbevisninger. Varighet viser til at utviklingsaktivitetene og tidsforløpet må ha en viss varighet. Utviklingsaktiviteten må gå over en viss tid. Samarbeid er en viktig faktor. Derfor må flere deltakere fra samme skole, trinn eller avdeling lære sammen. Lærene kan da lære av hverandre(ibid.).

Lærernes autonomi er en viktig faktor. Autonomien kan ivaretas ved at lærerne selv får identifisere egne læringsmål og ved at læring omtales og reflekteres over i kollegiale og selvstendige prosesser. Forskning fram viste at lærere i skolen bør ha en klar formening om hvor utviklingen skal gå, at de har en felles visjon (James og McCormick i Postholm og Rokkones ,2012).

Det bør også på skolen finnes et støttesystem for lærernes profesjonelle utvikling, og at lærerne bør få mulighet til å planlegge, implementere og evaluere praksis basert på refleksjoner med utgangspunkt i undersøkelser av egen praksis. Det er viktig for læreres læring at kunnskapsrike personer i skolen kan brukes som ressurs både på egen skole og i eksterne nettverk i utviklingsarbeid (ibid.).

En studie fra USA (Given, mfl i Postholm og Rokkones, 2012) har påvist at dokumentasjon av elevenes læringsprosesser og lærerens undervisning med et bestemt fokus og som utgangspunkt for dialog og refleksjon førte til endringer i praksis og en styrking av lærernes gruppeprosesser. Dette arbeidet førte til en styrking av lærernes evne til å observere, notere, analysere, representere og respondere på den undervisning som fant sted i deres klasserom, noe som igjen førte til en endring av kulturen i deres læringsfellesskap. Refleksjon på bakgrunn av handlinger i praksis fører til endring av praksis (Postholm og Rokkones, 2012).

Det er ikke nok at strukturelle og kulturelle forhold legger til rette for læring, det må også være en vilje til stede for at læring skal skje, sier forskerne. En faktor som kan virke hemmende for optimal bruk av felles samarbeid, er frykt. Endringer fører til en viss angst og kan være truende. Dersom lærerne i et slikt samarbeid er for ulike, kan det også hemme læringen som kan skje i et slikt samarbeid (ibid.).

Lærere med høye forventninger til forbedring utvikler seg også mest (Gregory, i Postholm og Rokkones, 2012). Andre funn understreker at kvaliteten på læreres utvikling blir påvirket av miljøet hvor lærings erfaringene finner sted. En støttende ledelse som retter oppmerksomheten mot lærernes behov og interesser, og en skolekultur, forstått som skolens etos, som innebærer at felles verdier og handler på bakgrunn av disse. Skolelederens viktige oppgave med å skape en god atmosfære og gode relasjoner mellom kollegaene.

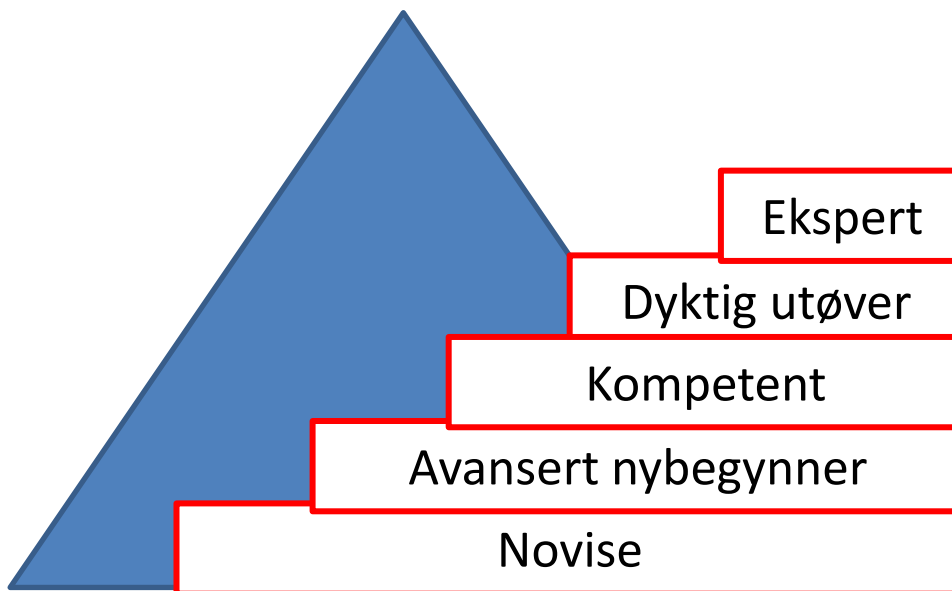
Både nasjonal og internasjonal forskning viser at læring som skjer på skolen i samarbeid med andre lærere og med en skoleledelse som støtter opp om sosial læring, er den beste måten for lærere å utvikle sin egen undervisning på, og at dette fører til at elevene lærer enda mer (Postholm og Rokkones, 2012). Lærerne vil jobbe med tema som opptar dem selv, på bakgrunn av praksiserfaringer, og sette seg sine egne læringsmål, og på den måten være autonome i utvikling av egen praksis. De vil videre samarbeide og reflektere over praksis med kolleger for å endre og utvikle undervisningen. Dette arbeidet synes lærerne er meningsfylt, og studiene viser viktigheten av observasjon av praksis som utgangspunkt for refleksjon.

2.2 Læring og profesjonsutvikling

2.2.1 Den profesjonelles utvikling

Innledningsvis vil jeg gjennom å bruke Dreyfus modellen for utvikling fra nybegynner til ekspert vise hvordan profesjonsutøveren gjennom en trinnvis utvikling utvikler seg fra

nybegynner til ekspert. Utøverens utvikling endrer seg fra kunnskap som er basert på instruksjoner og regler til at kunnskapen er blitt en del av profesjonsutøvelse på ekspertnivået. Gjennom en stadig større profesjonstrygghet utvikles evnen også å kunne håndtere også komplekse situasjoner ut fra et helhetsbilde.



(Dreyfus & Dreyfus i Irgins, 2007:37)

Den faglige utviklingen presenteres som en trinnvis utvikling der utøveren blir stadig tryggere i sin profesjon.

På det første nivået, novise, er yrkesutøverens kunnskaper minimale, eller består av «lærebokkunnskap» uten at de kan koble den til praksis. Utøveren er avhengig av at andre kontrollerer, godkjenner og veileder. Han har liten evne til å kunne håndtere kompleksiteten ettersom han har en tendens til å se handlingene som isolerte hendelser.

Avansert nybegynner er neste nivå, nå har utøveren større kjennskap til viktige aspekter ved praksis, og er i stand til å tilpasse beskrivelser og instruksjoner til eget bruk, og han kan løse et begrenset sett av problemer og situasjoner. I komplekse situasjoner er han bare i stand til å oppnå delvise løsninger. Handlingene ses ikke som en helhet, men trinn for trinn.

Når utøveren etter hvert utvikler seg til kompetent utøver, har han fått god arbeids- og bakgrunnskunnskap om praksisområdet, og arbeidsutførelsen passer til formålet. Han har evne til å kunne sette ting inn i større sammenhenger, og kan resonnerer og analysere. Han kan nå også veilede andre. Nå takler han komplekse situasjoner gjennom bevisst analyse og planlegging. Han har også mer langsiktige mål for sine handlinger.

Den dyktige utøver har både dybdeforståelse av disiplin og praksisområdet. Nå er arbeidsutførelsen fullt ut aksepteres som en rutinemessig standard. Beslutninger er ofte preget av intuisjon, de tas lettere og friere. Gjennom at han ser helhetsbildet, ser han hvordan de individuelle handlinger passer innenfor dette bildet. Han har en helhetlig behandling av situasjoner, og beslutninger tas med trygghet. Den kyndige utøver har skaffet seg faglig erfaring, både trygghet og frihetsgrad har økt. Erfaringene har gjort at intuisjon i større grad preger løsninger og valg.

Som ekspert utvises ekspertise, handlinger og yrkesutøvelse er nå i større grad basert på intuisjon og helhetsforståelse. Kunnskapen og ferdighetene er blitt en del av personen og det kan være vanskeligere å forklare hvorfor og hvorfor en handler som en gjør. Basert på intuisjon og helhetsforståelse kan eksperten utføre komplisert arbeid, han ser det generelle bildet og ulike alternativer ut fra sin visjon av hva som kan være mulig.

Irgens (2007) påpeker at når utøveren er på ekspertnivå kan han ha nådd en grad av automatisering som kan gjøre han «blind». Når det skjer endringer i forutsetningene for profesjonsutøvelsen, kan det kreve nye innfallsvinkler og endring av praksis. Det oppstår da et behov for ny læring og kunnskapsutvikling.

2.2.2 Lærerprofesjonens utvikling

Læreryrket posisjon i samfunnet var tidligere preget av respekt og autoritet. Kallstanken var en gang en viktig motivasjon for å velge yrket. Læreren ble oppfattet som en åndsarbeider og en samfunnsinstitusjon i seg selv. Kriterier for kvalitet i yrkesutøvelsen ble lagt til den enkelte.

Ettersom lærerens arbeidsoppgaver er knyttet til områder som har stor samfunnsmessig betydning, har det vært en økende interesse for styring og kontroll. Etter hvert har andre pressgrupper, politikere og næringslivsorganisasjoner og foreldre søkt å få innflytelse på skolens innhold og arbeidsformer. Lærerens status har endret seg og yrket har blitt mer funksjonærpreget og har fått en semiprofesjonell status (Handal og Lauvås, 2010).

I profesjoner er det profesjonsgruppene selv som definerer hva som er profesjonell praksis, og som håndhever krav til standard og kvalitet i yrkesutøvelsen, og hva som er etisk forsvarlig virksomhet. Denne autonomien innebærer at de selv har ansvar for å håndtere eventuelle avvik fra normer og etikk (ibid.).

Lærernes har lang tradisjon for retten til å utøve jobben på egne premisser. Dette har ført til liten vilje til å forholde seg til felles normer for god praksis og felles yrkesetiske regler. For yrkesorganisasjonene har det vært vanskelig og motsetningsfylt å arbeide for en profesjonalisering. I følge Handal og Lauvås (2010) har dette vært en medvirkende årsak til at staten har kunnet bruke sine styringsmidler. Binding av arbeidstid, krav om planer og rapportering, og nasjonalt evalueringssystem er gjennomført, og det har kanskje også ført til redusert frihet for den enkelte.

2.2.3 Teorienes betydning for profesjonsutvikling

En profesjonell yrkesutøvelse innebærer en kombinasjon av handlingsdyktighet og innsikt innenfor den avgrensede konteksten som kompetansen gjelder for (Dale,(2001) i Ertsås og Irgens, 2012).

Lærere må, for å bli oppfattet som profesjonell, kunne gjøre sin egen praksis til gjenstand for kritisk refleksjon og analyse, og være i stand til å begrunne sine handlinger på en kompetent måte overfor så vel kollegaer som elever, ledelse, foreldre og andre samfunnsinstanser (Ertsås og Irgens, 2012).

For å bli oppfattet som profesjonell og for å unngå å bli fanget av egne erfaringer, må lærere kunne utvikle og begrunne sin praksis ikke bare basert på egne og kollegaers erfaringer, men også ved å trekke inn forskningsbasert kunnskap og styringsdokumenter relatert til lærerprofesjonen Ertsås og Irgens(2012:195).

Lærerne i Norge har i utgangspunktet en høy formell kompetanse og er en yrkesgruppe som sammenlignet med arbeidslivet for øvrig og med andre yrkesgrupper med høyere utdanning deltar mye i opplæring og utdanning(Hagen og Nyen i Postholm og Rokkones, 2012). Men det har skjedd lite utvikling de siste årene og lærerne har også liten tradisjon for å stimulere til egen læring i det daglige arbeidet (ibid.).

Det gir grunn til uro når undersøkelser viser at lærerne er blant de profesjonsutdannede som i minst omfang tar i bruk forskningsbasert kunnskap, og det vises til at lærere sammenlignet med andre profesjonsgrupper, holder seg lite orientert om nyere forskning som burde ha relevans for deres yrkesutøvelse (Kunnskapsdepartementet, 2008).

For å synliggjøre sammenhengen mellom teori og praksis vil jeg presentere Wenigers graderte teoribegrep som tar utgangspunkt i at teori og praksis er nært knyttet og gjensidig avhengig av

hverandre. Det er ikke motsetninger mellom fenomenene, men en indre sammenheng. Han framstiller forholdet mellom teori og praksis ved hjelp av ulike grader av teori (Weniger i Ertsås og Irgens, 2012).

Teori av første grad (T1) er en skjult teori som finnes i all praksis. Den er en uartikulert teori som gjør seg gjeldende hos praktikerens og som kommer til syne gjennom handling (Weniger i Ertsås og Irgens, 2012).

Teori av andre grad (T2) er praktikerens bevisste og eksplisitte teori. Det kan være læresetninger, erfaringsutsagn eller levereregler. Teorien er ikke alltid tilgjengelig i bevisstheten hos praktikerens. Når den er bevisst, kan den formuleres i utsagn. Den gir begrunnelser for handlinger og en forståelse av seg selv og sin yrkesutøvelse (ibid.).

Teori av tredje grad (T3) er «teoretikerens teori». Den har en metateoretisk funksjon ved at den betegner hvordan teorien eller deler av den kan anvendes til analyse av praksis. T3 kan derfor bidra til at praksis blir mer bevisst og rasjonell. Weniger påpeker betydningen av å sikre at praktikerens har en grunnleggende åpenhet overfor, og en analytisk distanse til sin praksis for stadig å kunne forbedre den (ibid.).

T3 er basert på kunnskap som er mer kontekstuavhengig og generell, og ikke bare et resultat av lærerens primær og sekundær-erfaringer. T3 kan i denne forståelsen være gradert fra lokale og nasjonale styringsdokumenter til kontekstuavhengige teorier generert fra systematisk forskning (ibid.).

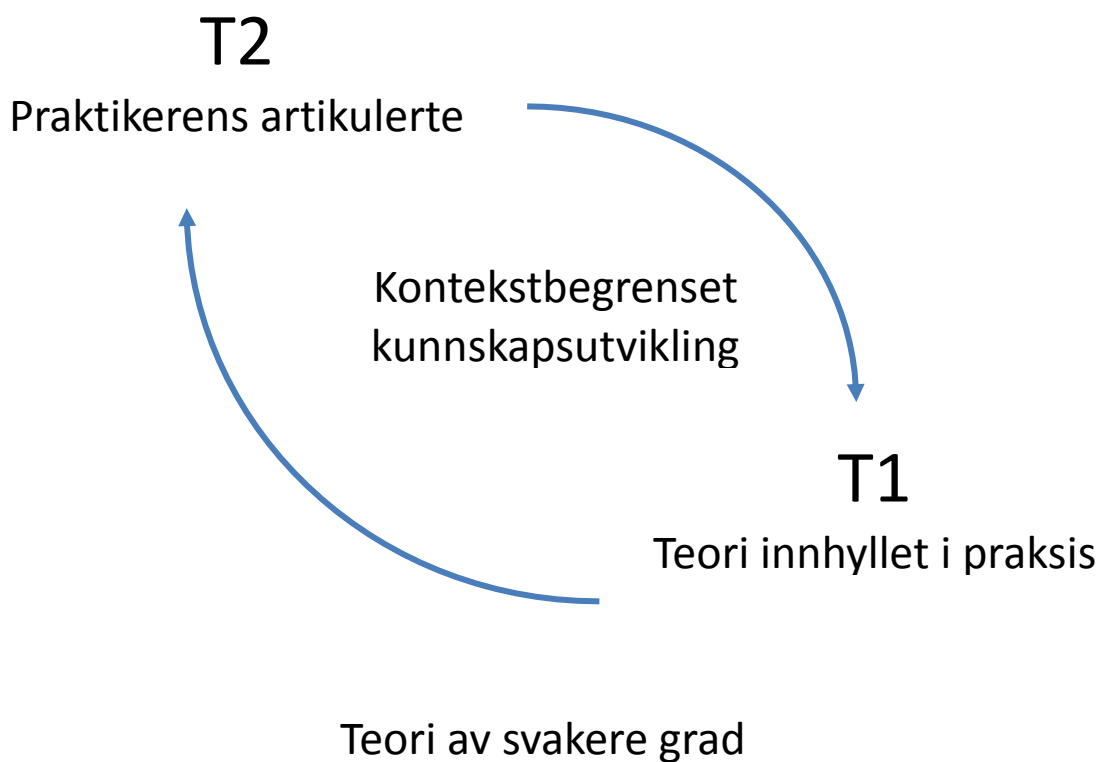
2.2.3.1 Teoretisering

Ertsås og Irgens(2012) bruker begrepet teoretisering for å beskrive de prosesser der lærere reflekterer over, formulerer, analyserer, begrunner og utvikler praksis ved hjelp av teori av ulik styrke. Dette innebærer også at teoretisering kan være kunnskapsutvikling.

Begrepene T1,T2og T3 brukes da for å illustrere ulike faser i teoretiseringsprosessen, der hver fase også kan være gradert. Kunnskapsutviklingen skjer når egne teorier som er innvevd i måten en utfører oppgaver på (T1) blir endret, ved å formulere og beskrive disse handlingsteoriene (T2), og ved å belyse og analysere dem ved hjelp av forskningsbasert kunnskap (T3), kan ny kunnskap utvikles og formuleres som praktikerens forbedrede T2 (Ertsås og Irgens, 2012).

Teoretisering kan dermed bidra til å gjøre en lærer dyktigere til å identifisere, forstå, begrunne og forandre egne tanke- og handlingsmønstre knyttet til profesjonsutøvelsen. De skiller mellom utvikling av teori av svakere grad, og teoretisering ved hjelp av sterkere teori (ibid).

Dersom kunnskapsutviklingen først og fremst skjer gjennom primær – og sekundærerfaringer uten anvendelse av teori av sterkere grad kan det være betenkelig ettersom det kan medføre at det er den lokale konteksten som setter rammene for kunnskapsutviklingen.



Teori av sterkere grad er tydelig artikulert og generell og ikke avgrenset til lærerens primære- og sekundærerfaring. Dersom T3 mangler, kan det medføre at ny kunnskap i all hovedsak blir generert ut fra erfaringer fra egen nære virksomhet og kan bli kontekstbegrenset og nærsynt. Dette har konsekvenser for skolen som organisasjon (Ertsås og Irgens, 2012). Dersom lærerne baserer kunnskapsutvikling på primærerfaringer og ved å kopiere kollegaer, vil det kunne svekke lærernes yrkesutøvelse og undergrave deres autonomi (ibid.).

Det forventes at den profesjonelle lærer skal kjenne de krav, forventninger og rammer som er nedfelt i de overordnede styringsdokumenter, og må ha utviklet kunnskap gjennom sin utdanning som er rettet inn mot og kvalifiserer til lærerprofesjonen (ibid.). T3 kan dermed både bidra til å begrunne profesjonell praksis og gi mulighet for en kritisk vurdering og systematisk refleksjon over egne teorier i forhold til praksis. Sterkere teorier kan bidra med kunnskap og perspektiver utenfra. T3 er da for læreren en generell profesjonskunnskap som ikke er ledet ut fra og begrenset av den lokale konteksten.

For å bli oppfattet som profesjonell og for å unngå å bli fanget av egne erfaringer, må lærere kunne utvikle og begrunne sin praksis ikke bare basert på egne og kollegaers erfaringer, men også ved å trekke inn forskningsbasert kunnskap og styringsdokumenter relatert til lærerprofesjonen Ertsås og Irgens(2012:195).

2.2.4 Lærerkyndighet

Øzerk (2010) bruker begrepet «lærerkyndighet» og legger vekt på to områder som framhever og beskriver den kyndige lærer.

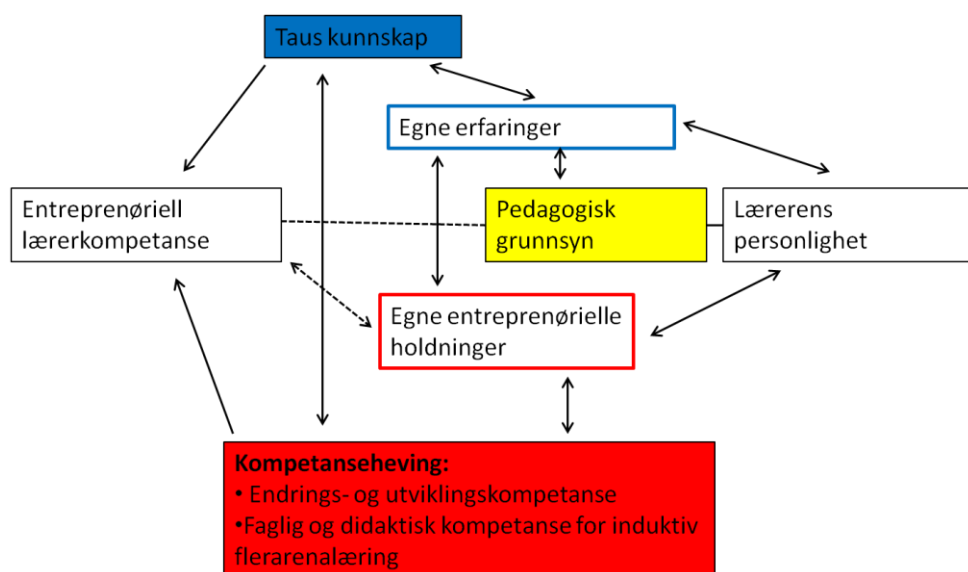
Forskjellen ligger ikke i fagkunnskapen, men i organisering, strukturering og presentasjon av lærestoffet. Den kyndige lærer har evnen til å kunne relatere ny kunnskap til elevens forkunnskaper, og identifisere og hjelpe elevene til å se sammenhenger og gjøre koblinger mellom ulikt lærestoff, prinsipper, generaliseringer, begreper, emner og temaer (Øzerk, 2010). De styres ikke av rutiner, men av en aktiv tilpasning for målopplevelse for den enkelte. Løsningsorientert og fleksibilitet er to andre stikkord. Læringsarbeidet er forberedt og planlagt, men med mulighet for endring avhengig av situasjonen og kan tilpasse både metode og innhold. Pedagogisk dyktige lærere er gode mentale planleggere, de er gode til å holde et klart faglig fokus i timene og til å styre vilkårene for elevenes læring (ibid.).

Den kyndige lærer karakteriseres gjennom at læringsarbeidet både er innholds-sentrert og elevsentrert. Elevsentrert innebærer at læreren har en følelsesmessig nærhet til- og tilgjengelighet for sine elever. Læreren arbeider med ansvarsfølelse ser det støttende sosiale samspillet betydning for å styrke elevenes selvfølelse, trivsel og læringsresultat. Innholds-sentrert læring innebærer også at de er sterkt orientert mot lærestoffet gjennom både faktakunnskap og mot en forståelse og refleksjon av sammenhenger mellom ulike fenomener, prinsipper og hendelser (ibid.).

2.2.5 Entreprenøriell lærerkompetanse

Evalueringen av entreprenørskapssatsningen i Nordland viste at de største hindringene for entreprenørskap i skolen var manglende kompetanse og motivasjon hos lærerne, i tillegg til knappe tidsressurser (Ovesen og Rotefoss, 2010). Spørsmålet videre blir da hva en slik kompetanse skal inneholde. Entreprenøriell lærerkompetanse kan utfordre en tradisjonell pedagogikk og lærernes tradisjonelle handlingsrom (Pedersen, 2012).

Pedersen(2012) har utviklet en modell for entreprenøriell lærerkompetanse i et analytisk perspektiv.



Figuren er bygd på et bredt lærings- og dannelsesperspektiv basert på omsorgsidentitet og utvikling av entreprenørielle egenskaper.

Lærernes reelle yrkeskompetanse, taus kunnskap, er formet av lærerens pedagogiske grunnsyn og personlighet, og egne erfaringer. Egne erfaringer påvirker også de entreprenørielle holdningene.

For å kunne arbeide i skolen ut fra et entreprenørielt lærings- og dannelsesperspektiv, må studentene *selv* utvikle sin kreativitet, sin innovasjonsevne, sin selvtillit og sin evne til å arbeide endrings- og utviklingsorientert gjennom grunn- og videreutdanning – og gjennom egen lærerpraksis (Pedersen, 2012:76).

Pedagogisk grunnsyn er den virkelighetsoppfatning, det kunnskapssyn, de verdier og holdninger som ligger til grunn for lærernes pedagogisk virksomhet.

Lærernes egne entreprenørielle holdninger er forskjellige. Også blant lærerne er det, som i alle andre yrkesgrupper, variasjon i graden av kreativitet, innovasjonsevne, selvtillit og risikovilje.

Modellen beskriver behovet for at kompetanseheving for en entreprenøriell lærerkompetanse er knyttet til endrings- og utviklingskompetanse, og faglig og didaktisk kompetanse for induktiv flerarealæring.

I induktive læringsprosesser arbeider elevene problemorientert, undersøkende og til dels selvstendig. Flerarealæring innebærer at læringsprosessene er i samhandling med ulike aktører i arbeidsliv og lokalsamfunn, eller i andre tilknytninger til elevens livsverden. Denne samhandlingen kan åpne for nye innfallsvinkler og sammenligningsgrunnlag for lærestoffet

Prosjektarbeidsformen er sentral i entreprenørielle kontekster og innebærer det noe mer enn vanlig pedagogisk prosjektarbeid.

Det må kunne gi en entreprenøriell merverdi utover det skolen ellers arbeider med- ved at man vektlegger dannelse av entreprenørielle holdninger, identitetsbygging, lokal stolthet og kompetanse for å utvikle, igangsette og drifte ulike virksomheter- alene eller som et kollektiv (Pedersen, 2012:81).

Pedagogisk entreprenørskap er knyttet til læring og dannelse i et bredt perspektiv, og er sterkt forankret i omsorgsidentiteten.

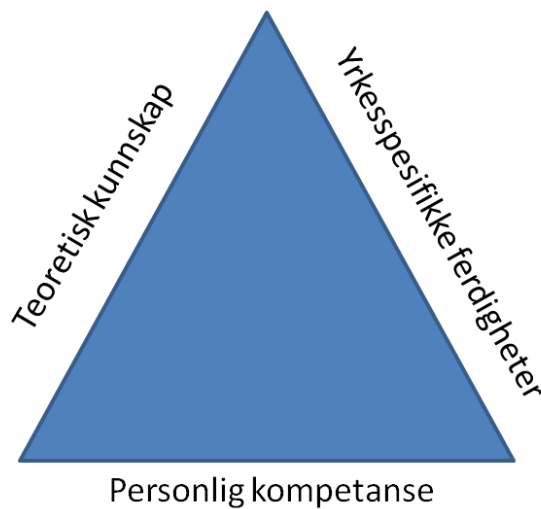
En entreprenøriell lærerkompetanse må derfor inneholde et perspektiv på å se den enkelte elevs behov, tilrettelegge for tilpasset opplæring og være en støttende veileder. I et slikt perspektiv handler det om lærerens evne til å være en signifikant og gyldig voksenperson med evne til både å motivere og sette grenser – og til å være medmenneske (Pedersen, 2012:81).

2.2.6 Den profesjonelle lærerkompetanse

Det generelle kompetansebegrepet inneholder faktorene kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Skau (2008) har utviklet kompetansetrekanten som en modell for profesjonalitet, hvor hun deler kompetansebegrepet inn i teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse.

Modell samlet profesjonell kompetanse:

Samlet profesjonell kompetanse



De tre aspektene utgjør en helhet, de kommer til uttrykk samtidig i alle yrkesrelaterte handlinger og samhandling, men med ulik tyngde.

Teoretisk kunnskap er faktakunnskaper og allmenn forskningsbasert viten. Den inneholder fagkunnskap og andre kunnskaper som er relevante for den faglige utøvelse, herunder også begreper og teorier, lover og regler. Tradisjonelle akademiske miljøer og utdanningsinstitusjoner setter denne kunnskapsformen høyt (Skau, 2008). Denne typen kunnskap regnes som upersonlig og allmenn, og den foreldes relativt hurtig.

Yrkes spesifikke ferdigheter omfatter de praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som tilhører og blir brukt i et bestemt yrke. Kunnskapsformen er praktisk eller teknisk/metodisk og personer med høy ferdighetskompetanse omtales ofte som dyktige praktikere, men det forventes også at de innehar både teoretisk innsikt og personlig kompetanse.

Den tredje siden i praksistrekanten er personlig kompetanse. Det handler om hvem vi er som person. Det er denne siden ved kompetansen som er vanskeligst og beskrive, og som det tar lengst tid å utvikle. Det er også den vi er kommet kortes med i forhold til å utdanne, dokumentere og bedømme (Skau, 2008). Den personlige kompetansen viser de mellommenneskelige verdier, den vi er som person. Kompetansen bygger på egne erfaringer, den er unik og uløselig knyttet til sin bærer. Mye av denne kunnskapen kommer inn under begrepet taus kunnskap. «Mens generell, forskningsbasert kunnskap *foreldes*, vil den vi er som person kunne *foreldes* over tid» (Skau, 2008:54).

2.2.6.1 Personlig kompetanse og profesjonsutvikling

Skau (2008) påpeker at det i dag ikke finnes noe enhetlig og allmenngyldig begrepsapparat som favner personlige kompetanseformen med alle dens nyanser. Den kan forstås som en samling av ulike aspekter som brytes mot hverandre, går i hverandre og utfyller hverandre, og den kan knyttes til ulike personrelaterte ferdigheter som er viktig for de fleste profesjonsutøvere.

Personlig kompetanse er en erfaringsbasert og subjektiv viten som oppstår når vi reflekterer over noe vi har opplevd. I denne refleksjonen kan vi bruke teorier og begreper som er skapt av andre, men vi bruker dem ut fra den evnen de har til å kaste lys over våre egne tanker og erfaringer (ibid.).

Personlig kompetanse er en betydningsfull og integrert del av vår profesjonalitet. For å kunne utvikle den trenger vi hverandre på nye måter, som støttespillere og i nye sosiale omgangsformer. En personlig vekst innebærer ikke bare en lineær eller kvantitativ utvikling, men også en kvalitetsforandring i personens tenkemåte, selvforståelse, handlingskompetanse eller væremåte (Skau, 2008:28).

Å utvikle personlig kompetanse innebærer å finne virksomme og gode metoder til å utvikle og utfordre sine holdninger og verdigrunnlag. Utgangspunktet er en forståelse av at alle innehar et potensiale for selvrefleksjon som kan aktiveres. Den kompetente profesjonsutøver må være innstilt på en livslang læring, og må derfor også stille seg grunnleggende positiv til nye erfaringer. Dette innebærer at den enkelte må ta ansvar for egen læring og kompetanseutvikling også gjennom å foreta jevnlig selvevalueringer (Skau, 2008).

I arbeidet med å utvikle kompetansens personlige aspekt må vi også kunne forholde oss til følelser, andres så vel som sine egne. Når det gis økt rom for følelsesmessige uttrykk, fører det til at kontakten mellom deltakerne får en mer personlig karakter, og det som skjer i dette samspillet blir en viktig del av selve læringsinnholdet (ibid.).

For å kunne gå inn i den krevende, noen ganger smertefulle prosess å skulle definere både seg selv og sine relasjoner på nye måter, må vi lære oss å bli mer åpen og fleksibel og kunne gi avkall på de tilvente formene for kontroll og styring som vi innehar. Det tar tid og det krever en betydelig innsats (ibid.).

Lærere må ha mulighet til en fortløpende kompetanseheving, og det ligger også krav og forventninger om at lærerne skal gjøre bruk av denne muligheten. De spørsmål som kjennetegner arbeid i forhold til menneskers utvikling har få sikre eller situasjonsuavhengige svar, det er ingen kunnskap som gjelder en gang for alle. «I en slik situasjon blir evnen til å vurdere komplekse sammenhenger og til å tåle tvil, tvetydighet og usikkerhet en viktig del av profesjonaliteten» (Skau, 2008:133).

2.3 Refleksjon og læring

Refleksjon er i følge Handal og Lauvås (2010) en menneskelig aktivitet der vi gjenerobrer våre opplevelser, grunner over dem og vurderer dem. Refleksjon er noe mer enn tilfeldige ettertanker. Det er en aktiv handling som har en indre struktur med begynnelse og slutt.

Refleksjonsprosessen kan deles inn i denne prosessen inn i tre analytiske faser. (Boud, Keogh og Walker i Handal og Lauvås, 2010). I første fase, erfaringsfasen, vender man tilbake til den konkrete situasjonen slik den faktisk var uten å generalisere. I fase to er målet å gjenoppvekke de følelsene situasjonen skapte. De positive følelsene, drivkreftene, er viktige for den videre refleksjon, men det er også viktig å hente fram negative følelser. Det å kunne sette ord på disse følelsene er nødvendig for å kunne bruke dem i den videre prosess. I disse to første fasene må det mobiliseres både kognitivt og emosjonelt, og det er derfor nødvendig å sette av god tid til dette før en går videre til fase tre. I fase tre er oppmerksomheten rettet mot å revurdere opplevelsen eller erfaringen. Det er i denne fasen at vi assosierer omkring dem for å gi de nye erfaringene mening for å kunne integrere dem i de kognitive strukturer vi allerede har. Vi vurderer og bearbeider for å se om disse erfaringene kan være et bidrag til mer innsiktsfull handling (ibid.). «Skal refleksjon være fullstendig, må den ha konsekvenser for videre handling» (Handal og Lauvås, 2010:73).

Schön (Schön I Handal og Lauvås, 2010) skiller mellom «reflection in action» og «reflection on action». Reflection in action er den refleksjon som skjer i handlingen og som ofte er individuelt og spontant, noen ganger ubevisst og som er lite språklig uttalt. Reflection on action er en refleksjon om handlingen. Det kan være i forkant av handling eller om en handling som allerede er gjennomført, en bevisst aktivitet.

Utgangspunktet for refleksjon er ofte det som overrasker oss i vår praksis, eller det som utfordrer oss til å tenke gjennom våre handlinger. Problemløst refleksjon kan fungere som et redskap for å skaffe mening i det som skjer omkring oss (Handal og Lauvås, 2010).

Vår erfaring hjelper oss til å bygge opp et stadig større repertoar av forventninger, oppfatninger og metoder som igjen over tid kan føre til en rutinisering av arbeidet. Habermas understreker betydningen av å reflektere over A-4 praksis, det som er de vanlige rutiner. En slik fornyet gjennomtenking av egen praksis ut fra nye innfallsvinkler og nye begreper, kan være en krevende og utfordrende prosess da resultatet kan rokke ved det vi stadig gjør, en innarbeidet praksis som vi finner tilfredsstillende (Habermas i Handal og Lauvås, 2010).

Det krever både mot og innsikt å se sine egne erfaringer i et nytt perspektiv, refleksjonsprosessen gir mulighet til å vinne ny innsikt og gir dermed en større mulighet for å gå i motsatt retning av rutinisering (ibid.).

Refleksjon ikke bare er en individuell indre mental prosess. Den har sosiale og historiske forutsetninger som er nedfelt i tankemodeller og begreper som benyttes i refleksjonen. Den benytter seg av et sosialt konstruert språk, og kan ha konsekvenser også for andre. Refleksjon hevdes også å være en politisk prosess ettersom den gir mulighet for frigjøring fra «falske forklaringer» og dermed kan handle annerledes (Kemmis i Handal og Lauvås, 2010).

2.3.1 Profesjonell refleksjon

Det å skape økt faglighet er et mål for refleksjonsprosessen ved at en gjennom en engasjert og fokusert samtale prøver å oppnå en dypere forståelse av noe som en selv har vært delaktig i. Den profesjonelle har både en faglig forståelse av forhold som virker inn på problemet, og innsikt i sin egen delaktighet i det som søkes forstått (Strømfors, 2004).

Å reflektere over noe betyr å sette ord og begreper på en konkret situasjon eller hendelse. De ord og begreper vi velger sier noe om hvordan vi oppfatter fenomenet eller situasjonen. Problemet eller hendelsen settes det inn i en sammenheng gjennom å trekke fram de forhold som påvirker problemet eller hendelsen. Det er viktig å være seg bevisst sitt eget ståsted og perspektiv. Ulike perspektiv kan gi ulik forståelse, og det finnes sjelden en objektiv sannhet (ibid.).

I refleksjonsprosessen skjer det en bevegelse fram og tilbake mellom en konkret hendelse fra praksis, til refleksjon over denne hendelsen, og så tilbake til en bevisst handling i praksis.

Sentrale aspekter i prosessen er grunnlag eller årsak for refleksjonen, forhold som kan virke inn på prosessen, og selve prosessen. Fokuset knyttes til selve handlingen eller til forståelsen eller vurdering av hendelsen som er årsak eller grunnlaget for refleksjonen. Eksempler på forhold som virker inn på refleksjonsprosessen er bedriftskultur og det faglige og sosiale klimaet som eksisterer i organisasjonen (ibid.).

Selve prosessen påvirkes også av deltakernes innstilling til selve refleksjonen. Forutsetninger for refleksjonsprosessen er åpenhet og et ønske om og en vilje til å lære noe nytt. Det betyr at den enkelte må være villig til å stille spørsmål til sin egen virkelighetsoppfatning, og også være villig til å endre eller revidere denne. Det å utvikle en ny erkjennelse eller dypere forståelse kan medføre overskridelser av tidligere virkelighetsoppfatninger (Strømfors, 2004).

2.3.2 Læring og kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap

Profesjonelle læringsfellesskap bygger på antakelsen om at lærere som samarbeider, kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeid kan bidra til å utvikle praksis gjennom en forskende tilnærming. Læringsfellesskapet legger til rette for ulike former for interaksjon, noe som kan motvirke til privatisering av lærerpraksisen. (Postholm og Rokkones, 2012)

I tråd med prinsippene med i sosiokulturell læringsteori markerer denne kompetanseutviklingsstrategien en langsiktig og kollektivt orientert modell for profesjonslæring. Ved å være aktive medlemmer i profesjonelle læringsfellesskap lærer lærerne hvilke aspekter ved slike fellesskap som er avgjørende for at elevene deres også skal oppleve faglig vekst.

Det er flere faktorer som har betydning for at tiltak skal lykkes. Postholm og Rokkones (2012) trekker fram at tiltak som er utviklet i samarbeid med lærerne på skolen har størst mulighet for å lykkes. Ressurspersoner utenfra kan styrke og supplere i prosessen, men det å implementere ferdige opplegg er sjelden suksess. Andre faktorer er knyttet til skoleledelse og skolekultur. En støttende skoleledelse i en utviklingsorientert skolekultur, et tillitsfullt klima og strukturer som avsatt tid til samarbeid er andre faktorer som synes å støtte opp under kollektiv læring og skolebasert kompetanseutvikling. (Postholm og Rokkones, 2012)

Kunnskapsutvikling blant lærerne på den enkelte skole representerer en form for etterutdanning med potensial til å fremme robust skoleutvikling gjennom at den tar utgangspunkt i lærernes praksis og at den varer over tid. Når lærernes utviklingsarbeid skjer

med utgangspunkt i elevdata, kan det endre skolekulturen, lærer utvikler større grad av autonomi og autoritet, og arbeid i profesjonelle læringsfellesskap fører til et klarere fokus på kontinuerlig arbeidsplasslæring. Deltakelsen i læringsfellesskap har også stor påvirkningskraft på måten lærere snakker om sin daglige praksis på (ibid.).

Kunnskapsutvikling identifiseres når omgangen med kunnskap veksler mellom å undersøke det ukjente og bekrefte det som er kjent gyldig og dermed sikre en balanse mellom stabilitet og fornyelse, noe som gjennomgående er kombinert med lærernes profesjonelle skjønn (ibid.).

Samtalene vil ikke av seg selv fungere kunnskapsutviklende. Det er kvaliteten, om de er overfladiske eller om de går mer i dybden, som har betydning. Kommunikasjonsmønsteret, ledelse rutiner og mønstre er sentralt. Det er ikke bare innholdet, men måten det snakkes på som fører til læring. Hvilke tema som blir gjenstand for utforskning har også betydning. Samtaler som er preget av en utforskende tilnærming og som er motivert av en klar samarbeidsvilje, gjensidig tillit, tilførsel av ekspertise utenfra og et fokus på relevant data kan gi kunnskapsutvikling. I slike samtaler, som kjennetegnes av en kritisk og utfordrende diskurs, blir læreres praksiser og oppfatninger synlige og gjort til gjenstand for utprøving.

Earl og Timperley skiller mellom profesjonelle læringsamtaler preget av sterk eller svak refleksjon (Earl og Timperley i Postholm og Rokkones, 2012). Sterke refleksjonsformer preges av at relasjoner utfordres. Det blir etterstrebet en balanse mellom støtte og utfordring, og fokuset er på substansielle forhold og en undersøkende tilnærming til praksis (ibid.).

Svake refleksjonsformer preges på sin side av mangel på problematisering både av innhold og kontekst, samt en overfladisk og konsensuspreget diskurs. Svake refleksjonsformer kan fungere bekræftende og sosialiserende, men samtalene trenger ikke å utfordre kunnskapshorizonten. Det betyr at selv om samtalene foregår innenfor rammen av et profesjonelt læringsfellesskap, der hensikten er å utvikle og fornye eksisterende kunnskap, trenger ikke «snakket» i seg selv føre til kunnskapsutvikling (ibid.).

I skolen foregår det mange og parallelle møter og usammenhengende diskusjoner. Selv om samtaler i møter tilsynelatende kan framtre som strukturerte og planlagte, kan de stå i fare for å flyte ut i uproduktivt snakk (Roald, i Postholm og Rokkones, 2012).

Organiserte læringsamtaler kan få preg av å være uformelle, innholdet er da oftest knyttet til beskrivelser, og utdypingen foregår ved at det utveksles fortellinger om lignende erfaringer.

Samtalene beveger seg ofte direkte fra konstatering av et problem til løsningsforslag, noe som gir lite rom for refleksjon (Junge i Postholm og Rokkones, 2012b).

Kollegasamarbeid i profesjonelle læringsfellesskap dreier seg ikke bare om individer som samarbeider, men om å utvikle læringskulturer der ny innsikt og nye samarbeidsformer gis tid, rom og legitimitet, og der det kontinuerlig åpnes for nye forståelser og ny praksis.

2.3.3 Timeforskning (Lesson – Study)

Timeforskning er et eksempel på hvordan lærere kan være forskende i egen praksis i klasserommet og utvikle kunnskap med utgangspunkt i egen undervisning hvor lærerne fokuserer på systematisk utvikling av sin egen læring og elevenes utvikling. Timeforskning innebærer at lærernes profesjonsutvikling foregår i en klasseromskontekst. Det er en modell som kommer fra Japan og som i dag brukes i store deler av verden (Danielsen, 2014).

Kjernen i modellen er at et lærerteam utarbeider felles planer for undervisningen av en konkret «forskningstime». En av lærerne gjennomfører undervisningstimen mens resten av lærerteamet observerer. Etterpå er det felles refleksjon, deling av observasjonsdata og vurdering av undervisningen. I modellen ligger det et stort utviklingspotensial for profesjonalisering av læreryrket gjennom det sterke fokuset på undervisning (ibid.).

Lærergруппene kan ha støtte av eksterne fagfolk, gjerne fagspesialister fra universitet eller høgskole og selve undervisningsøktene kan også bli observert av eksterne parter. «Når andre er observatører og diskusjonsparter, blir det også rom for andre perspektiver enn gruppens, og det er derfor også mulighet for å påvirke forståelse og utfordre antakelser i gruppen» (Munthe, Baugstø og Haldorsen, 2013:11).

Utgangspunktet for timeforskningen er ofte knyttet til overordnede mål eller visjoner for utdanning, og går ut over det spesifikke faget, og den konkrete timen. Lærerne velger et overordnet mål eller visjon som skal være ledende for arbeidet i forskningstimen. Det kan ofte arbeides med samme overordnede mål over en tre-fireårsperiode (Danielsen, 2014).

Med utgangspunkt i forskjellene de ser mellom det de ønsker hos elevene, og det som er realiteten hos elevene de har på skolen, brytes målene ned og konkretiseres ut fra de forventninger og de behov de ser hos elevene. Lærerne utarbeider deretter spesifikke mål for

den enkelte time. Det er lærergruppen selv som avgjør sine forskningsspørsmål, det de ønsker å lære mer om (ibid.).

Refleksjon i gruppemøter i forkant, er første steg i prosessen og har som mål å avklare og komme fram til aktuelt forskningstema; hva de ønsker å lære og å forbedre i egen praksis, og planlegge hvordan de vil observere og hva observasjonene skal dreie seg om, og hvilke data de trenger. Planleggingen er grundig og kan gå over flere møter. Gjennom felles planlegging utfordres både lærernes fagkunnskap og deres kunnskap og forståelse av elevenes ståsted. De drøfter hvordan de kan få fram og utnytte ulik forståelse eller perspektiv eller forutsetninger for å fremme læring. Mulige konsekvenser av ulike valg og oppgaver og metoder, og hvordan de eventuelt kan forberede seg på slike konsekvenser, blir også drøftet. Spørsmål og tilbakemeldinger som kan styrke læring og forståelse, blir det også reflektert over i forkant (Munthe, Baugstø og Haldorsen, 2013). Planleggingen betyr ikke at det ikke er rom for elevinnspill og elevmedvirkning, men den gjør at lærerne er mer klar for å kunne nytte ulike innspill fordi de har drøftet ulike eventualiteter på forhånd (ibid.).

Neste trinn er implementering. En lærer gjennomfører undervisningen mens de andre observerer. Observasjonene kan være knyttet til elevenes motivasjon, til elevenes jobbing med fagstoffet, elevsamarbeid, eller kommunikasjon mellom lærer og elev. Når lærerne har planlagt undervisningen i fellesskap, har de også et felles ansvar og observasjonen gir dem en mulighet til en dypere innsikt i elevenes utviklingsprosess. Denne forskende tilnærmingen til egen praksis gjør at rollen som lærer og forsker flyter over i hverandre (ibid.).

Etter gjennomføringen møtes lærerne for refleksjon over timen og diskusjon rundt mulige forbedringer og hvordan de skal gå videre. Det er en forutsetning at teamet har god tid til denne delen av arbeidet. «Samtalen etterpå er kanskje den viktigste av hele prosessen, fordi den skaper rom for utvikling av undervisningspraksisen» (Danielsen, 2014:54).

Resultat av refleksjonen avgjør neste steg. De kan bearbeide planene og gjennomføre undervisningen i en annen elevgruppe og med en annen lærer som underviser (re-implementering), eller de kan gå direkte videre i prosessen (ibid.).

Lærerne møtes til slutt for diskusjon og rapportering om hva de har lært. Det utarbeides en skriftlig rapport som setter samarbeidet inn i en større sammenheng, arbeidet blir forklart og indikatorer, som er brukt i observasjonen blir presentert. Rapporten skal synliggjøre elevers reaksjoner (og eventuelle misforståelser), den gjengir observasjoner og diskusjoner samt

eventuelle utbedringer. Rapportene inneholder refleksjoner og innbefatter også motivasjon, mål, resultater og utfordringer knyttet til hver timeforskningsprosess (ibid.).

«Timeforskning innebærer at lærerne formidler hva de har lært til andre lærere. Slik blir Lesson-Study arbeidet til en læringskultur for hele skolen og for lærerprofesjonen» (Munthe, Baugstø og Haldorsen, 2013:11).

I slutten av skoleåret er det er også vanlig at skolene produserer rapportene som kan formidles til andre lærere og andre skoler. De kan også publiseres og være tilgjengelig i bokhandelen. Formidlingsaspektet er sentralt i timeforskning. Lærerne oppsummeringen systematiserer lærerne sin egen profesjonskunnskap og gjør den tilgjengelig for andre. Ved å gjøre kunnskapen offentlig, bidrar lærerne til kunnskapsutvikling ut over sin egen gruppe, og offentliggjøring gjør det mulig å kunne diskutere den, være kritisk og bygge videre på den (Munthe, Baugstø og Haldorsen, 2013).

Timeforskning vektlegger kollektiv forskning på klasseroms-aktiviteter, noe som bidrar til at lærerne kan reflektere over egne praksiser ut fra forskjellige perspektiver. Den vektlegger systematisk læring og kunnskapsutvikling. Lærerne bruker kunnskapen for å støtte elevenes læring og samhandler i faglig fellesskap for kollektiv læring. Dette bidrar til klasseroms-basert skoleutvikling og skolen som lærende organisasjon (Sarkar Arani mfl. i Danielsen, 2014)

Timeforskning er et eksempel på hvordan lærere kan være forskende i egen praksis i klasserommet og lære med utgangspunkt i egen undervisning og kan dermed skape forutsetninger for en profesjonalisering av læreryrket. Pedagogiske refleksjoner fremmer også lærernes engasjement.

Denne modellen krever at det er avsatt nok tid ettersom lærerne må ha mulighet til å kunne samles over flere timer om det skal gi mulighet for faglige og pedagogiske overveielser.

3.0 Metode og metodiske valg

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mine metodiske valg og begrunne disse ut fra teori knyttet til ulike forskningsstrategier og metoder. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming basert på intervju og observasjoner. Dette tilsier at det vil bli et subjektivt forhold mellom forsker og informant noe som medfører at begge parter vil påvirke forskningsprosessen. Kontinuerlig refleksjon rundt relasjonen til informantene er derfor nødvendig også i forhold til reliabilitet og validitet.

Videre vil jeg beskrive gjennomføringen av undersøkelsen og analyse av innsamlede data.

3.1 Vitenskap og vitenskapsteori

Vitenskapelig kunnskap handler om å studere virkeligheten uten at våre egne påvirkninger, egne vaner, fordommer og forhåpninger skal ha innvirkning på resultatet av forskningen (Nyeng, 2004). Dette omtales i vitenskapsteorien som den empiriske grunnholdning. For å sikre en riktig holdning til forskningen kreves det en systematisk kontroll for å unngå tilfeldige, og ikke godt begrunnede valg forskeren.

3.2 Design

Et forskningsprosjekt går over flere faser. Arbeid med problemstilling og forskningsdesign inngår i den første fasen. Designvalg og metodevalg styres av problemstillingen. Designet utgjør rammen for oppgaven, en plan eller skisse over hvordan arbeidet skal legges opp, og angir retningslinjene for hvordan forskeren tenker å gjennomføre arbeidet. Designet beskriver hvordan dataene som skal belyse problemstillingen skal samles inn.

Valget av forskningsdesign vil virke styrende på hvilke resultater som framkommer. Samtidig må, særlig innenfor kvalitativ forskning, prosjektets design gi grunnlag for fleksibilitet. Framgangsmåten må kunne endres på grunnlag av den informasjonen som dataene gir (Thagaard, 2009).

I mitt forskningsarbeid bygger jeg på case studie design.

3.2.1 Case-design

Casedesign er mye brukt i utdanningsvitenskapelig forskning (Skogen, 2006), da det er et anvendelig forskningsdesign som egner seg godt for å studere fenomener slik de forekommer

i den virkelige verden. Gjennom å studere enkelttilfeller kan vi fremskaffe kunnskap om det fenomenet vi er interessert i.

Designet kan plasseres inn under hermeneutisk forskningstradisjon, men det er ikke begrenset bare til bruk av kvalitative data. En kan velge mellom alle tilgjengelige informasjonskilder, som dokumenter, artefakter, intervjuer, observasjoner og tester. Det er altså ingen bestemte metoder eller ferdig utarbeidede rutiner som er beregnet på casestudier, noe som stiller store krav til forskeren. Slike studier krever god og grundig planlegging og forutsetter god oversikt og innsikt i forskningstemaet, samtidig som forskeren må være bevisst sin egen forforståelse og ikke bli bundet av sine oppfatninger.

Kritikken av casedesignet har vært rettet mot omtrentlighet og manglende systematikk og forskerens mangel på den profesjonelle distanse som er grunnlaget for å kunne være tilstrekkelig åpen og søkende, samt manglende mulighet for etterprøving av forskningen (Skogen, 2006).

Det settes derfor store krav til grundighet og nøyaktighet under datainnsamlingen. Fyldig dokumentasjon, nøyaktige notater og referater er også nødvendig. Skogen (2006) anbefaler å lage en casestudieprotokoll som en del av planleggingen, og ettersom analysen ofte representerer en utfordring i denne typen studier bør denne planlegges samtidig som studien for øvrig.

3.3 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning er godt egnet til studier der en ønsker å forstå verden fra informantens side, når en ønsker å få fram betydningen av folks erfaringer eller søke vitenskapelige forklaringer på fenomener. «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2008:16).

Kvalitative studier danner et grunnlag for å bli kjent med aktuelle fenomener. Gjennom informasjon fra praksisfeltet og studier av aktuell litteratur vil man kunne skape forståelse for fenomenet.

Kvalitativ forskning bygger på den grunnforutsetning at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til sine egne erfaringer. Dette innebærer at det ikke finnes en sann virkelighet eller universelle lover. De meningssammenhengene informantene skaper og påviser er knyttet til hvert enkelt individ. (Dalen, 2008).

Det handler om fenomeners karakter eller egenskaper. Man søker kunnskap om menneskers erfaringer, opplevelser, tanker og forventninger, holdninger og livsverden. Ved kvalitativ metode søker man dybdekunnskap og man inntar en aktiv forskerrolle. Hensikten er å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle,

Den kvalitative tilnærming går i dybden og har som formål å få fram sammenheng og helhet. Den tar sikte på å formidle forståelse. Kvalitative metoder er velegnet verktøy der hvor det er ønskelig å få fram folks oppfatninger ut fra deres eget perspektiv og med deres egne ord.

På områder der det finnes lite forskningsbasert kunnskap fra før, kan kvalitative forskningsmetoder være velegnet. Kvalitativ forskning kan bidra til å bringe fram i lyset fenomener som har vært lite studert, og til å utvikle velegnede begreper for å studere slike fenomener (Repstad, 2007)

I følge Postholm (2010) ligger muligheten for å forstå kvalitativ forskning i forståelsen av at en mening er sosialt konstruert av individer i deres livsverden. Kvalitative forskere er opptatt av å forstå disse tolkningene på et gitt tidspunkt og i en gitt kontekst. Forskernes mål er å prøve å forstå og løfte fram folks mening til sin livsverden og sine erfaringer.

3.3.1 Fenomenologi

I den kvalitative forskningen er fenomenologi et begrep som viser til et grunnleggende ønske om å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informanten, ut fra den forståelse at den virkelige verden er den det enkelte menneske oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2009). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer i deres livsverden, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Forskerens refleksjon over egen erfaring kan derfor danne utgangspunkt for forskningen (Thagaard, 2009).

Horisont brukes som en metafor på hvordan vi oppfatter verden rundt oss. Horisont er det vi ser fra der vi står, men det inkluderer også forventninger, det vi venter å se bakom det vi ser (Fugleset, 2006). Mangel på horisont kan føre til at vi ikke ser langt nok og legger for stor vekt på det som ligger nærmest.

Å ha en horisont innebærer evnen til å se ut over det som er like ved, ikke for å overse det, men for å se det bedre innenfor rammen av et større hele og i mer sannferdige proporsjoner. For å oppnå forståelse vil både horisontene og forskeren være i bevegelse. «Full forståelse av en tekst vil bare kunne oppnås hvis tekstens horisont smelter sammen med forskerens» (Nilssen, 2012:74).

3.3.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr fortolkningskunst eller forståelselære. Hermeneutikk er læren om tolking, en teori om det å forstå andre. Den er sentral i all forskning på mennesker og samfunn, en allmenn kommunikasjons- og forståelsesteori. Hermeneutikk er et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen, 2008). En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere måter (Thagaard, 2009).

For å kunne fortolke og forstå må en trekke inn seg selv og sine egne erfaringer, uten disse erfaringene vil en heller ikke kunne forstå, en forstår andre på bakgrunn av det en selv vet og kan. Vi har visse forventninger til det materialet vi skal fortolke. Disse forventningene vil i stor grad kunne styre det vi får ut av det. I den vitenskapelige analysen må det reflekteres over disse forventningene, vi må tolke oss selv inn i tolkingsprosessen, hvordan vi farger og påvirker det vi forsker på (Fuglestad, 2006).

Mennesker er selvfortolkende, historiske vesener med et forståelsesapparat som er betinget av tradisjon og historisk liv. Forståelse er avhengig av visse *for-dommer* (Kvale og Brinkmann, 2009). Alle mennesker er fanget av tid og rom og all forståelse er betinget av den konteksten eller situasjonen noe forstås innenfor.

Hermeneutikk dreier seg om hvordan forståelse er mulig. All forståelse er betinget av den konteksten eller situasjonen noe forstås innenfor. En slik kontekst er ikke en objektiv kontrollerbar størrelse som eksisterer uavhengig av den som fortolker. Fortolkeren bringer med seg sine egne erfaringer og disposisjoner inn i forståelsen og skaper selv den konteksten noe forstås innenfor. Disse individuelle erfaringene og tilbøyelighetene bestemmer også hvilke forventninger eller fordommer fortolkeren har til det som fortolkes.

Hermeneutikk er en erkjennelsestradisjon som fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Den bygger på en forståelse av at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Den hermeneutiske fortolkning innebærer å finne de skjulte meninger i et fenomen og fortolke disse (Dallan, 2000).

3.3.2.1 Den hermeneutiske sirkel

Den hermeneutiske sirkel beskriver at det stadig er bevegelser, en form for veksling mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten, og mellom det som blir fortolket og vår forforståelse (Nilssen, 2012). Et viktig prinsipp innen hermeneutikken er at en må forstå helheten ut fra delene. Den hermeneutiske sirkel innebærer en kontinuerlig forskyvning i forståelsen mellom deler og helhet. Hver del forholder seg til de andre delene og til helheten. Delene forandrer seg ved å bli annerledes forstått etter at vi har oppfattet noe på en ny måte. Helheten forandrer seg når delene får ny mening.

Skal vi forstå, må vi alltid tolke ut fra en førforståelse og den helheten som fenomenet hører hjemme i. Forståelsen skjer ut fra en vekselvirkning. Helheten forstår vi ut fra delene, og delene forstår vi ut fra helheten. Gjennom denne spiralvirkningen vil vår forståelse stadig endres og utvides gjennom hele forståelsesprosessen.

3.3.2.2 For- dommer

Vi vil alltid bringe med oss våre erfaringer. Gadamer (Gadamer i Fuglseth, 2006), bruker betegnelsen for-dommer om de oppfatninger og holdninger som vi bærer med oss i vår forståelseshorisont. Ordet fordom har i vår sivilisasjon en negativ klang, men for Gadamer(ibid.) var for-dom ikke et negativt ladet ord, det handler om den førforståelse vi møter med. Det er de forutsetninger hver og en av oss møter en situasjon med og som gir oss et bakteppe for å forstå. En slik tolkning betyr at en og samme hendelse kan tolkes ulikt fra person til person. Denne kunnskapen er det viktig å være oppmerksom på i alt forskningsarbeid.

Fuglseth og Skogen (2006) peker på at i forhold til forskning sier hermeneutikken at det ikke finnes nøytrale data. Uansett hvilken forskningsmetode vi velger vil vi alltid måtte være bevisst vår egen posisjon i forhold til forskningen.

3.4 Grounded Theory

Barney Glaser og Anselm Strauss regnes som opphavsmennene til denne teorien. Hensikten er å utvikle nye teorier på bakgrunn av innsamlede data. Den nye kunnskapen skal tjene til forståelse av andre lignende tilfeller og med det bidra til overføring kunnskap (Glaser & Strauss, 1967). Grounded theory er mye mer enn bare å beskrive, gjennom en systematisk innhenting og analyse av data innenfor et bestemt felt utledes ny teori. Det er informantenes egne oppfatninger og perspektiver som danner er grunnlaget for analysen. Målet er ikke å telle opp, men å forstå hva informantene forteller på en dypere og innsiktsfull måte (Dalen, 2008).

Datainnsamling og analyse går parallelt og det stiller mange krav til forskeren. Innsamling foregår til kodingsprosessen viser en metning, når ny innsikt eller fortolkning ikke lenger framkommer.

Teoretisk sensitivitet er et sentralt trekk ved grounded theory. Å kunne utøve teoretisk sensitivitet beskrives som spesielle kvalifikasjoner ved forskeren. Evne til innsikt, kunne gi mening til data, forstå dem på et mer abstrakt nivå og kunne skille det vesentlige fra det uvesentlige, er eksempler på slike kvalifikasjoner (Dalen, 2008).

Memos, utviklingen av analytiske notater, er også sentral innen grounded theory. Dette er små nedskrivninger av hendelser og refleksjoner som forskeren gjør seg under hele forskningsprosessen. Alle memos vil, på samme måte som intervjudata, være gjenstand for koding og fortolkning og har samlet stor analytisk verdi (Dalen, 2008).

Koding er en måte å sortere datamaterialet på, og er et sentralt element i grounded theory, Koding har stor betydning for forskeres mulighet til legitimering av kvalitative forskningsresultater (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette er en prosess som foregår i flere nivåer der dataene sammenlignes for å finne likheter og forskjeller, så foretas en mer fokusert koding og analysen går fra beskrivende til teoretiske nivå. Målet for denne kodingen er å komme fram til kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av de opplevelser og handlinger som forskeren undersøker (ibid.). I grounded theory er det tre kodefaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding.

I den åpne koding er det viktig å sette vår forforståelse til side, og lar datamaterialet tale for seg selv. Gjennom en intens og nøye gjennomgang og søker forskeren å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier som fanger essensen i

datamaterialet. «Åpen koding betyr å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstre i datamaterialet» (Nilssen, 2012:82). Kodene vil i denne fasen ofte kunne overlape hverandre slik at dobbeltkodinger finner sted.

Gjennom den aksiale koding grupperes kodene i temaer eller kategorier for at datamengden skal bli mer håndterlig, kategorier blir relatert til sine underkategorier slik at forklaringene til fenomenet blir mer presise og fullstendige (Nilssen, 2012). Forskeren begynner å danne seg en oppfatning av hvordan kategoriene forholder seg til hverandre.

I den selektive kodingen prøver forskeren å finne kjerne kategorier. Kjerne kategorien representerer forskningens hovedtema (ibid.). Hun påpeker videre at utfordringen i prosessen er å utvikle koder og kategorier som ikke bare er beskrivende og gjentar det informantene sier, forskerens oppgave er å bruke mer analytiske eller teoretiske termer.

3.5 Valgmetoder av forskningsmetode

Ut fra oppgavens problemstilling har jeg valgt å bruke kvalitative forskningsmetoder.

3.5.1 Kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Målet er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale og Brinkmann, 2009). Forskningsintervju er en profesjonell samtale der målet er å produsere kunnskap. Dette skjer gjennom utveksling av synspunkter i et samspill mellom intervjuer og den som blir intervjuet (ibid.). Det er få standardprosedyrer for hvordan forskningsintervju skal utføres, så mange beslutninger må fattes mens intervjuet pågår (ibid.). Dette stiller krav til intervjuerens personlige ferdigheter og kunnskaper om intervjuets tema.

Det kvalitative intervjuet kan ses på som et håndverk der forskerens person blir det viktigste forskningsinstrumentet. Forskerens kompetanse, håndverksmessige dyktighet og personlige skjønn er avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som produseres. Det å beherske relevante metoder og strategier og å kunne bedømme hvilken kunnskap og hvilke teknikker som skal tas i bruk i den gitte kontekst, har derfor stor betydning. (ibid.).

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver sju faser i intervjuprosessen: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering.

3.5.2 Semistrukturert forskningsintervju

Semistrukturert forskningsintervju brukes ofte når en søker å fokusere på den intervjuedes opplevelse av emnet, når temaer skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver og fortolkning ut fra sin livsverden. Semistrukturert betyr at det verken er en åpen eller lukket spørreskjemasamtale. Intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide rundt bestemte temaer.

For å få mer utfyllende informasjon kan intervjueren følge opp med utdypende spørsmål underveis. Det er vanlig å bruke lydbånd og intervjuet blir transkribert i etterkant. Den skrevne teksten og lydbåndopptaket utgjør til sammen materialet for den etterfølgende analysen (Kvale og Brinkmann, 2009).

3.5.3 Observasjon

Observasjon som vitenskapelig tilnærming er en systematisk innsamling av informasjon fra omverdenen som vi kan ordne via våre sanser og supplerende verktøy, og inneholder et sett av ulike teknikker man velger for å finne mulige svar i forhold til gitte problemstillinger (Næss, 2007). Observasjonene må planlegges, gjennomføres og vurderes etter retningslinjer som kan prøves i forhold til pålitelighet- og gyldighetskriterier.

Det stilles store krav til sensitivitet, til å ha evne til å se, høre, føle og tolke opplevelser, ettersom forskeren bruker seg selv både til registrering, vurdering og som måleinstrument.

En utfordring vil være å kunne fange inn de data som er relevante, valide og reliabile i forhold til problemstillingen. «Når forskeren selv er hovedinstrumentet, gir det mulighet for subjektive feiltolkninger. Her dreier det seg om forventninger og forutinntatte oppfatninger som kan forstyrre persepsjonen og dermed redusere validiteten av data» (Befring, 2007:122).

Observasjonene kan gjennomføres eksplorativ og relativt lite strukturert når formålet er å fange inn nye problemstillinger og perspektiv. I andre sammenhenger er observasjonsarbeidet nøye planlagt, systematisert og strukturert og følger en standardprosedyre for hele prosessen.

Forskeren klargjør på forhånd hva hun skal se etter, hvem som skal observeres og hvor lenge ulike fenomen, variabler eller personer skal stå i fokus. Det er også klargjort hvordan en skal registrere det vi ser eller hører (Befring, 2007).

I arbeidet med å bearbeide og forstå det materialet vi har samlet inn gjennom observasjon, må vi anvende relevant teori. Observasjonene vil kunne gi oss et annet grunnlag for vurderinger, konklusjoner og faglig baserte refleksjoner, enn egen synsing. Det er nødvendig at forskeren stiller seg spørsmål om ut fra hvilket grunnlag konklusjonene er trukket, og om det er alternative tolkninger.

Cato Bjørndal (referert i Næss, 2007) viser oss viktige påminnelser for kritisk tilnærming til observasjoner: Mennesker oppfatter/ser ikke de samme fenomenene/tingene. Vårt selvbilde og vår selvoppfatning påvirker den måten vi ser verden på. Vår oppfatning av andre vil farge det forholdet vi har til dem, og dermed hva vi observerer. Vi observerer ulike ting på ulike tidspunkt. Vår egne følelser farger det vi observerer. Vi observerer det vi er i stand til, og kan se på bakgrunn av våre erfaringer og teori, og gjennom personlige erfaringer. Vi tenderer i stor grad til å observere ting slik vi tidligere har sett dem og kan ha en tendens til å komplettere det som virker ufullstendig

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet i kvantitative undersøkelser forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. I kvalitativ forskning er det umulig å kunne stille slike krav. Spørsmålet om reliabilitet må derfor tilnærmes på andre måter. Gjennom en nøyaktig beskrivelse av de enkelte leddene i forskningsprosessen vil en annen forsker i prinsippet kunne gjøre seg en tenkt gjennomføring av prosjektet (Dalen, 2008).

Beskrivelsen må i tillegg til informasjon om informantene og intervjusituasjonen, samt beskrivelse av analytiske metoder, også omfatte intervjuerens egen bakgrunn og forforståelse.

Validitetsdrøftinger er i følge Kvale og Brinkmann (2009) en del av arbeidet som skal utføres i forbindelse med kvalitative studier. Disse drøftingene skal vise i hvilken grad resultatene fra studiene er troverdige og i hvilken grad de kan anvendes for andre grupper og situasjoner enn de det er forsket direkte på (Dalen, 2008).

For å imøtegå kritikk i forhold om subjektivitet i forhold til tolkning av intervjumaterialet er det viktig å tydeliggjøre egen forskerrolle. Gjennom eksplisitt å gjøre rede for sin spesielle tilknytning til det fenomenet som skal studeres, vil en kunne gi leseren mulighet til kritisk å kunne vurdere i hvilken grad slike forhold kan ha påvirket tolkningen av resultatet. Forholdet mellom forsker og informant vil også kunne prege forskerens fortolkning. De uttalelsene som kommer fram bør være så nær informantens opplevelser og forståelse som mulig gjennom at det legges til rette for at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant (Dalen, 2008).

Mange rapporter fra kvalitative studier mangler en grundig redegjørelse for hvilket utvalg resultatene bygger på, noe som kan føre til vanskeligheter i forhold til å vurdere gyldigheten av funnene som presenteres (Dalen, 2008).

3.7 Innsamling av data, forberedelser og gjennomføring

Alle data ble innsamlet i løpet av høsten 2012 og våren 2013.

I forberedelsen til datainnsamling, og for å bli mer bevisst utfordringer i rollen som forsker, tok jeg utgangspunkt i de sju fasene i en intervjuundersøkelse (Kvale og Brinkmann, 2009).

Tematisering viser til utformingen av forskningsspørsmål og teoretisk avklaring av temaet som skal undersøkes. Jeg har brukt tid på å innhente forkunnskaper om emnet gjennom teori og resultater fra undersøkelser og forskning, og også gjennom å bli bevisst min egen erfaringsbakgrunn. I tillegg har jeg prøvd å innhente variert kunnskap om ulike intervju- og analyseteknikker både gjennom teori og praksis

Universitetet i Nordland fikk i 2009 oppdrag fra Nordland fylkeskommune å gjennomføre en følgeevaluering av prosjektet «Videregående skole som regional utviklingsaktør». Formålet med prosjektet var å starte en utviklingsprosess der de videregående skolene skulle styrkes som sentrale aktører i regional utvikling og kompetanseressursene skulle utnyttes på nye måter ut over tradisjonell undervisning. Som masterstudent fikk jeg anledning til å delta både i feltarbeid og analyse. Deltakelsen i dette arbeidet ga meg en meget verdifull praktisk forskererfaring som har hatt stor betydning for både planlegging og gjennomføring av eget forskningsarbeid.

3.7.1 Valg av informanter

I planleggingsfasen måtte jeg ta stilling til valg av informanter. Med utgangspunktet i en entreprenøriell forståelse av kompetanse for endring og utvikling, ønsket jeg å bruke formålsutvalg. Jeg tok direkte kontakt med fire informanter som har felles teoretisk bakgrunn da alle var masterstudenter i Tilpasset opplæring - entreprenørskap. Alle er lærere i videregående skole, tre på yrkesfag og en både yrkesfag og studieforberedende. Gjennom intervju og observasjon ønsket jeg å skaffe meg en spesiell innsikt i hva de mener er viktig for å kunne utvikle entreprenøriell kompetanse for læring og utvikling. Alle informantene arbeider samtidig med egne masteroppgaver. Som en del av studiet inngikk feltarbeid på Island, i Sverige og i Lofoten og Vesterålen. Før feltarbeidet gjennomførte jeg gruppeintervju med tre av informantene, et individuelt med den fjerde.

Gjennom deltakende observatør på studieturene, fikk jeg en unik mulighet til å observere hva mine medstudenter fokuserte på når de gjennom intervju og faglige samtaler søkte å finne de gode eksempler på entreprenørskap i praksis, og hvilke forutsetninger som ligger til grunn for å lykkes. Jeg deltok også i oppsummering og refleksjon i etterkant av intervju og samtaler, og deres informanter ga meg også mye nyttig informasjon. Samtidig fikk jeg også mulighet til å skaffe meg direkte kunnskap om oppfatninger av lærerrollen og hvordan de ulike land legger til rette for kompetanseutvikling hos lærere spesielt i forhold til endring og nyskaping.

3.7.1.1 Utvidelse av informantgruppen

Som en del av prosessen valgte jeg å utvide datagrunnlaget gjennom å utvide informantgruppen. Bakgrunnen for dette var flere forhold. Informantene var alle kvinner som også lå nært hverandre i alder og alle hadde også annen yrkesaktiv bakgrunn før de ble lærere. Felles teoretisk bakgrunn kan være en styrke, men for å unngå at dette også kunne prege min fortolkning valgte jeg å utvide informantgruppen.

Jeg fikk anledning til å være observatør i et utviklingsarbeid i egen organisasjon, et aksjonsforskningsprosjekt i samarbeid med Universitetet i Nordland. I den forbindelse intervjuet jeg da tre mannlige lærere som alle underviser på studieforberedende. Jeg var også observatør under deres oppsummering og refleksjon i etterkant av et tverrfaglig samarbeidsprosjekt de da gjennomførte.

3.7.2 Forberedelser til intervju og observasjoner

I forkant av intervjuene var det viktig å tenke gjennom rammene rundt intervjuene og forutsetningene for at de skulle bli mest mulig vellykket.

Jeg tok direkte kontakt med alle informantene og informerte dem om temaet jeg ønsket å forske på og også bakgrunnen for mitt valg av tema. De ble informert om hva jeg ønsket å samtale med dem om, og hvordan jeg skulle bruke informasjonen videre. Jeg ba også om samtykke til å bruke lydopptak av samtalene og informerte om at materialet ville bli oppbevart slik at det ikke kom andre i hende, og at alt ville bli slettet så snart oppgaven var ferdig.

Ettersom studien er bygget opp på intervju og observasjoner, sendte jeg meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS for å få en vurdering av om dette var forskning som ville medføre meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningsloven. Forskningsprosjektet var ikke meldepliktig. Godkjenning ligger ved som vedlegg nr.1.

I arbeidet med å utarbeide en intervjuguide ønsket jeg å ha en åpen form og at intervjuet i størst mulig grad skulle ha preg av å være en samtale. Jeg konsentrerte meg om å lage en oversikt over tema jeg ønsket å få vite mer om, og noen forslag til spørsmål som kunne fungere som igangsettere. Jeg ønsket at informantene skulle fortelle mest mulig fritt og var bevisst på betydningen av å følge opp med utdypende spørsmål til det som kom fram i samtalene framfor strengt å følge egen temaliste. Min opplevelse var at samtalene ble gjennomført i en god kontekst preget av trygghet og tillit mellom alle deltakerne.

Intervjuene med den første informantgruppa ble gjennomført og transkribert før felles feltarbeid. De ga meg nyttig informasjon og fungerte også som et slags bakteppe under observasjonene. Intervjuene med den utvidede informantgruppa ble gjennomført etter at felles feltarbeidet var gjennomført. De fungerte da både som en informasjonskilde som både ga bekreftelse og horisontutvidelse for var meget nyttig for det videre analysearbeidet.

3.7.3 Observasjoner og felles refleksjon under feltarbeid

I observasjon ligger det muligheter for feiltolkninger, forventninger og forutinntatte oppfatninger kan forstyrre persepsjonen og dermed redusere validiteten av data (Befring, 2002). For å redusere denne muligheten prøvde jeg å planlegge nøye og arbeide systematisert og strukturert. Jeg diskuterte også dette med studieleder før feltarbeidet og min rolle ble drøftet med medstudentene på forhånd. Det å bli observert kunne føre til usikkerhet i deres arbeid. Alle ga sin tilslutning til at jeg kunne observere under deres datainnsamling. I oppsummeringssamtalene i etterkant hadde jeg rollen som deltakende observatør.

Observasjonene er gjort over tid og har foregått i ulike miljø og i tre land. Jeg noterte systematisk under intervjuene. Notatene gikk jeg i gjennom og bearbeidet før oppsummering og refleksjonssamtalene som ble gjennomført rett etter hvert skolebesøk. Dette ga meg mulighet til å få utdypet, bekreftet eller avkreft inntrykk jeg satt igjen med etter observasjonene tidligere på dagen. I de tilfellene der intervju ble tatt opp på bånd, fikk jeg tilgang til å bruke disse i mitt videre arbeid.

Jeg prøvde å være bevisst faktorer som kan forstyrre observasjonene under felles feltarbeid: Vi har alle felles faglig bakgrunn innen entreprenørskap. Jeg hadde min egen opplevelse av feltarbeidet, og måtte unngå å trekke mine opplevelser inn i observasjonen. Samtidig er oppsummeringer og refleksjoner knyttet sterkt opp til medstudentenes oppgaver og styrer innholdet, noe som kan gjøre at jeg minsker bredden i forhold til refleksjoner knyttet til egen oppgave. Jeg opplevde flere fordeler ved at jeg observerte en gruppe medstudenter, som enkeltpersoner hadde de forskjellige innfallsvinkler, de var positivt kritiske til hverandres utsagn, og samtidig utfylte de og fulgte opp hverandre. Jeg registrerte også at min observatør og forskerrollerolle utviklet seg gjennom feltarbeidet.

De første skolebesøk var på Island og observasjonene mine var eksplorativt og relativt lite strukturert. Formålet var å fange inn nye problemstillinger og perspektiv. Oppsummeringer og refleksjoner i etterkant ble i stor grad ledet av gruppens veileder. Jeg bidro lite i diskusjoner, men noter meg innspill fra de andre deltakerne. Spesielt var jeg opptatt av hvilke sammenligninger de trakk til egen praksis, egen organisasjon, egen kultur og ledelse.

I mellomperioden før studietur til Sverige transkriberte jeg alle mine intervju og gikk gjennom mine notater fra felles oppsummeringer og refleksjoner og merket meg utsagn og koder som jeg ville følge opp videre.

Under arbeidet i Sverige og i Lofoten og Vesterålen ble det gjort lydopptak av alle intervju som mine medstudenter gjennomførte og som jeg deltok i som observatør, samt opptak av alle oppsummeringer og refleksjonssamtaler i etterkant. Observasjonene mine ble nå mer strukturert, det gjaldt også loggføring. Jeg fikk også oppgaven med å lede noen av de felles oppsummeringene. I forkant av oppsummeringssamtalene gikk jeg gjennom og prøvde å systematisere mine egne notater for å finne en god struktur for samtalene. Jeg lyttet aktivt og var spesielt opptatt av den spesielle bisetningen som kunne føre til noe videre, og prøvde å få disse utdypet gjennom å stille konkrete oppfølgingsspørsmål.

I mitt arbeid som forsker skal jeg bestrebe meg på å få fram informantenes perspektiver og prøve å få fram deres begrunnelser, holdninger og refleksjoner, det som ligger bak det de forteller. Informantene skulle selv skrive masteroppgave, og refleksjonssamtalene hadde direkte betydning for deres videre arbeid. Dette førte til en stor ærlighet i forhold til beskrivelse av inntrykk, god konsentrasjon og vilje til å gå dypere inn i problemstillinger. Det førte til gode refleksjoner rundt konkrete hendelser, begrepsavklaringer og drøftinger knyttet til aktuell teori.

3.7.4 Informanter fra egen organisasjon

Ingen av informantene fra min egen organisasjon hadde noen formell entreprenøriell kompetanse. Ettersom organisasjonen deltok i et aksjonsforskningsprosjekt, var det interessant å delta som observatør gjennom prosessen, samarbeidsmøtene med veiledning fra UiN og hvordan avtalte oppgaver ble fulgt opp.

Intervjuene ble forberedt og gjennomført etter samme mal som tidligere, innledningsvis brukte jeg samme temaguide. Ettersom disse samtalene ble gjennomført etter at intervju og observasjoner fra feltarbeidet sammen med medstudenter var transkribert og noe bearbeidet, var jeg ekstra oppmerksom på at samtalene skulle være åpne og ikke å la mine oppfølgingsspørsmål påvirkes av tidligere funn.

3.7.5 Transkribering

Transkribering av alle opptak av intervju og refleksjons- og oppsummeringssamtaler er en tidkrevende og møysommelig jobb og jeg bestemte meg for å gjøre den fortfølgende gjennom

innsamlingsprosessen. Ved bruk av lydbånd vil de auditive aspekter som ordbruk, tonefall og pauser, bli registrert. De visuelle aspekter blir ikke registrert, men i samtalene var jeg spesielt bevisst på å registrere og i forskerloggen notere ned endringer i kroppsspråk, blikk-kontakt ansiktsuttrykk.

Jeg lyttet først gjennom hele opptaket og skrev så ordrett ned det som informantene sa uten å unnlate noe. Jeg noterte pauser og også småord som kan indikere nøling, usikkerhet eller behov for å tenke seg om, eller om de understreker gjennom å legge trykk på ord eller andre endringer i tonefallet. Deretter gikk jeg gjennom mine egne skriftlige loggnotater og sammenholdt disse med teksten jeg hadde skrevet, før jeg lyttet gjennom opptaket på nytt.

3.7.6 Kategorisering og analyse

Hensikten med denne prosessen er å systematisere og strukturere det innsamlede datamateriale for lettere å kunne tolke og få mening ut av det.

Gjennom åpen koding kom jeg fram til noen tema og mønster i datamaterialet. Jeg gikk inn i materialet med en åpen holdning, og var bevisst på å holde min egen forforståelse i bakgrunnen. Tekstene ble lest nøye gjennom flere ganger. Jeg brukte markeringstusj, streket under og skrev spørsmål og stikkord i marginen.

Deretter gikk jeg gjennom stikkordene og begynte å sortere dem, hvilke kunne høre sammen og hvordan de forholder seg til hverandre. Jeg så da at noen overlappet hverandre og prøvde å sortere på flere måter. Jeg lette etter fellestrekk og sammenhenger mellom kodene, og satt etter hvert igjen med noen tema som ga en beskrivelse og svar på problemstillingen min. Disse skrev jeg inn på A3 ark. Arket ble delt inn i tre rubrikker. I den første skrev jeg inn kodene som hørte inn under hver kategori og grupperte dem i underkategorier. I neste rubrikk skrev jeg litt mer tekst med henvisning til informanter og direkte sitater som kunne brukes i presentasjonen. I siste rubrikken skrev jeg mulig henvisning til teori eller andre kommentarer og forhold som kunne være aktuelt å undersøke videre. I denne prosessen så jeg at jeg kunne slå sammen noen av kategoriene og til slutt sto jeg igjen med fire hovedkategorier som gir en beskrivelse av lærernes opplevelser. Disse kategoriene har nær sammenheng med hverandre og påvirker hverandre. Gjennom prosessen prøvde jeg å knytte teori til datamaterialet mitt, teori som kan hjelpe meg å skape en dypere forståelse for hva informantene vil ha fram. Jeg

opplevde å måtte gå mange runder og også trekke inn ny teori for å få dypere forståelse og for å se hvordan de enkelte delene påvirket helhetsbildet ut fra ulike ståsted.

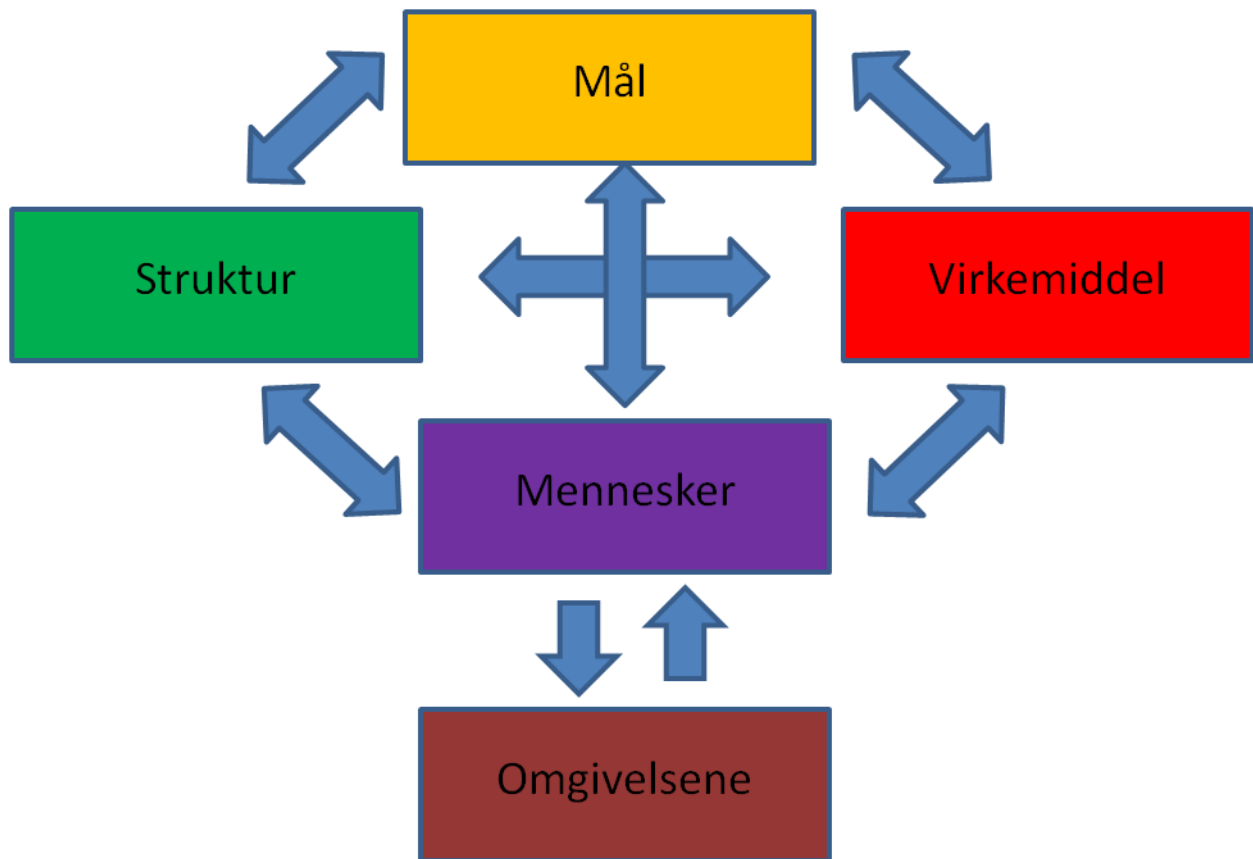
3.8 Leavitts modell- en analysemodell

En modell representerer en forenkling av virkeligheten kan fungere som et bindeledd mellom teori og praksis. Leavitts modell er en modell som ofte benyttes i organisasjonsutvikling. Den kan fungere som et redskap for å forstå organisasjonens sentrale elementer og hvordan disse elementene gjensidig påvirker hverandre. Skjer det endringer med en av komponentene, vil det påvirke de andre delene og dermed systemet som helhet.

I bruk av modeller kan det være en fare for at modellen kan virke styrende i forhold til forskerens forståelse av datamaterialet. Jeg har derfor først analysert materialet og kommet fram til ulike hovedkategorier og underkategorier. Etter å ha sammenfattet og drøftet disse opp mot relevant teori, tok jeg for meg Leavitts modell og plasserte de ulike kategorier og underkategorier i de enkelte rom som modellen beskriver.

I den opprinnelige modellen er hovedkomponentene: struktur, teknologi, aktør og oppgaver (Flaa, 1997). Aktivitetene i organisasjonen er et resultat av samspillet mellom disse fire elementene.

Hyrve&Sataøen (2006) bruker Leavitts modell for analyse av barnehager, men bruker virkemidler, mål, mennesker og struktur som betegnelse på de fire hovedkomponentene i modellen. Den opprinnelige modellen er ikke tilstrekkelig dekkende for å kunne forklare barnehagen som organisasjon og i tillegg trekker de inn omgivelsenes innvirkning på organisasjonen som en femte komponent. Omgivelsene har skiftende utfordringer og stiller nye eller endrede krav. Organisasjonen kan søke å tilpasse seg ytre krav, eller selv også være en aktiv deltaker for å påvirke omgivelsene.



Modell Hyrve&Sataøen (2006).

Jeg vil i det videre beskrive innholdet i de enkelte komponentene (noen bruker betegnelsen rom).

3.8.1 Mål

Organisasjonens målsetting uttrykker den tilstanden som en ønsker å virkeliggjøre og er styrende for det arbeidet som utføres. I skolen er det de overordnede styringsdokument representert gjennom lover og forskrifter som sammen med lokale planer, virksomhetsplaner og pedagogisk plattform som gir rammene for skolens virksomhet. De nedfelte målene må gjøres operative gjennom å brytes ned til konkrete læringsaktiviteter. Uklare og tvetydige målformuleringer kan skape problemer for en organisasjon. Målenes motivasjonsfremmende kraft reduseres også som følgende uklarhet, motivasjon er avhengig av forståelse (Hyrve&Sataøen, 2006). Endringer i målsettingen kan ha bakgrunn i ønske om større effektivitet i organisasjonen, og vil kunne påvirke den enkeltes utviklingsmuligheter og tilfredshet i jobben. Endringer i målsetting vil kunne skape uro i organisasjonen.

3.8.2 Teknologi – virkemidler

Teknologi omfatter alle ressurser, kunnskaper, arbeidsteknikker, arbeidsmetoder, arbeidsredskap og materiell som er tilgjengelig for å utføre arbeidet i organisasjonen.

Teknologi omfatter også rutiner, regler og kunnskap for anvendelse av de ulike hjelpemidler, men virkemidlet må ikke bli et mål i seg selv.

I skolen er kanskje personalets kompetanse det viktigste virkemiddel.

Endringer av mål og virkemiddel kan skape uro i organisasjonen Organisasjonens holdning til endring har derfor stor betydning.

Teknologiske endringsmetoder er en av de mest vanlige metodene. Målet er å øke effektiviteten i organisasjonen. I dagens samfunn får vi stadig tilgang til ny teknologi, nye virkemidler og nye media. Felles for de ulike teknologiske metodene er at de ofte søker tekniske løsninger på effektivitetsmessige og organisatoriske problemer (Flaa et.al, 1997).

3.8.3 Aktører

Aktører er menneskene i organisasjonen, og kan beskrives ved en rekke egenskaper som erfaringsbakgrunn, utdanning, holdninger, motivasjon osv.

Skolen er et sosialt system og sammensetningen av menneskene gir det sosiale systemet innhold. De verdier og grunnholdninger som menneskene har er grunnleggende for å kunne forstå organisasjonen. Det miljøet som skapes vil påvirke det daglige arbeidet, våre samhandlinger og samhandlingsrelasjoner.

De aktørorienterte endringsmetodene søker å endre organisasjonen gjennom å påvirke medlemmenes holdninger og atferd. Filosofien bak de aktørorienterte endringsmetodene i ren form er at menneskene og relasjonene mellom dem er den «kritiske» og påvirkbare komponenten i en organisasjon, ikke struktur, teknologi eller oppgaver. En søker med andre ord å tilpasse enkeltmennesket til jobben og organisasjonen, ikke omvendt (Flaa et.al, 1997).

Organisasjonsutvikling blir av enkelte oppfattet som en aktørorientert endringsmetode, men organisasjonsutvikling skal og må også innebære en endring av hele organisasjonen, altså endringer også i de øvrige komponentene: teknologi, struktur og oppgaver.

3.8.4 Organisasjonens struktur

Struktur representerer de mer stabile elementene i organisasjonen, arbeidsdeling, hierarkisk mønster, kommunikasjonssystem og lignende (Flaa et.al, 1997). Strukturen viser hvordan organisasjonen er oppbygd. Formelt er denne strukturen nedfelt i planer og kan framstilles i et organisasjonskart, mens den uformelt representerer de forventninger, normer og verdier som er knyttet til hvordan medlemmene skal utøve sin rolle, uten at det er nedskrevet noe sted.

Sosiale strukturer, er de faste mønstrene som finnes imellom deltakerne i organisasjonen. Det kan være fordeling av arbeidsoppgaver og beslutningsmyndighet mellom organisasjonsmedlemmene. Kommunikasjonsformer, informasjonsstrøm, informasjonsrutiner og møtestruktur avtegner også den indre struktur i organisasjonen.

Endringer i struktur-rommet skjer gjennom at gamle beslutningsrutiner, kommunikasjonslinjer og kontrollsystemer endres eller erstattes. Hensikten er som oftest økt ressursutnyttelse, ønske om å endre eksisterende makt- og innflytelsesforhold, eller behovet for å endre arbeidsvilkårene for grupper av ansatte (Flaa et.al, 1997).

Disse fire ulike komponentene er her presentert hver for seg, og det er derfor viktig å understreke at det er sterk sammenheng mellom de ulike delene. De påvirker hverandre innbyrdes og kan også gå over i hverandre, skjer det en endring i en del av organisasjonen vil det påvirke de andre delene.

3.8.5 Utvidelse av Leavitts modell

Jeg så at en utvidelse av modellen var nødvendig for å tydeliggjøre hvordan skolen er en del av samfunnsutviklingen og hvordan også den globale utvikling legger føringer for innhold og utøvelse av ulike læringsaktiviteter. Skolen blir oppfattet som den viktigste samfunnsinstitusjon.

4.0 Presentasjon og drøfting av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultatene fra de kvalitative undersøkelsene jeg har gjennomført. I metoddelen har jeg beskrevet hvordan dataene er innhentet og bakgrunn og begrunnelse for valg av informanter.

For å anonymisere informantene har jeg i sitatene valgt å henvise gjennom å bruke koder.

Hovedgruppe 1 er studenter som alle har deltatt på masterstudie i entreprenørskap og alle er i alderen 40 -55 år. Alle har også annen tidligere yrkeserfaring. **A:** Kvinne som underviser i programfag og fellesfag på yrkesfaglige studieprogram. Hun har erfaring fra ungdomsbedrift. **B:** Kvinne som underviser i programfag på yrkesfaglige studieprogram. Hun har erfaring fra ungdomsbedrift. **C:** Kvinne som underviser i programfag på yrkesfaglige studieprogram og har erfaring fra ungdomsbedrift. **D:** Kvinne som underviser på studieforberedende og fellesfag yrkesfaglig studieprogram. Hun har også erfaring fra ungdomsbedrift.

Hovedgruppe 2 er menn som alle underviser på studieforberedende program. De er i alderen 40 - 60 år og har arbeidet i videregående skole mesteparten av sitt yrkesaktive liv. **E:** Mann som nå hovedsakelig underviser i språk. **F:** Mann som underviser hovedsakelig innenfor samfunnsfag og kroppsøving. Han har tidligere vært engasjert i en ungdomsbedrift på yrkesfaglig studieprogram. **G:** Mann som hovedsakelig har sin undervisning innen historie og samfunnsfag.

I tillegg er det enkeltstat fra to informanter fra feltarbeid. Jeg har valgt å disse med fordi de belyser tema som ble tatt opp i refleksjonssamtalene på feles feltarbeid. **(h)** er en kvinne i 50-årene som underviser på studieforberedende og i fellesfag på yrkesfag. Hun har vært en pådriver for entreprenørskapssatsning på egen skole, og har vært engasjert i ungdomsbedrifter i mange år. **(i)** er en kvinne som har passert 40 år. Hun underviser på et entreprenørielt gymnas i Sverige. Jeg har også tatt med sitat fra rektor på samme skole.

Jeg vil søke å presentere dataene på en mest mulig nyansert og troverdig måte. Der jeg har valgt å bruke direkte sitater skrives disse i kursiv skrift. Jeg velger å bruke sitater der det vil beskrive eller understreke situasjoner som vektlegges, eller som tydeliggjør og framhever aktuelle poeng.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene har jeg i bearbeidelsen av datamaterialet kommet jeg fram til fire hovedkategorier for presentasjon av de innsamlede data. Disse kategoriene

henger samtidig nøye sammen og påvirker hverandre gjensidig. For bedre å kunne strukturere materialet og knytte det opp mot relevant teori, er hver hovedkategori delt inn i flere underkategorier.

Jeg vil først presentere en samlet oversikt over kategoriene med underkategorier før jeg grundigere presenterer og drøfter funnene innenfor hver hovedkategori. Etter hver hovedkategori gir jeg en sammenfatning.

Forsknings-spørsmål	Kategori	Underkategorier
Hvordan opplever lærerne at det økende fokus på skolens betydning for samfunns-utviklingen har ført til endringer i skolen?	Endrings-samfunnets nye utfordringer for læreren	Det helhetlige danningperspektivet
		Omsorgsperspektivet
		Faget som utgangspunkt for danning
Hvilke hovedfaktorer mener lærerne har betydning for at det skal skje endring og utvikling i skolen?	Endring, utvikling og nyskapning	Endringsarbeid knyttet til skolens kjernevirksomhet.
		Betydningen av eierskap til utviklingsarbeid
		Kompetanseutvikling gjennom refleksjon i et fellesskap
		Bruk av bundet tid til utviklingsarbeid og kompetanseutvikling
		Faktorer som kan føre til motstand mot endring
Hvordan oppfatter lærerne at lærerrollen har endret seg, og hvordan det er lagt til rette for å tilegne seg den nødvendige kompetanse for å kunne fylle denne rollen?	Lærerrollen og profesjonsutvikling	Dokumentasjonskrav og rammer
		Autonomi
		Motivasjon, inspirasjon og mestring

		Kompetanseheving og profesjonsutvikling
		Politiske føringer
Hvordan oppfatter lærerne ledelsens rolle og betydning for innovasjon og utvikling i skolen?	Forventninger til ledelse	Betydningen av en felles visjon
		Pedagogisk ledelse
		Utviklingsledelse og skolekultur

4.1 Endringsutfordringens nye utfordringer til læreren

Samfunnsutviklingen har medført nye krav og utfordringer for skolen, og skolen skal imøtekomme både den enkelte elev og samfunnets behov. Med utgangspunkt i dette ønsket jeg å undersøke hvordan lærerne selv opplever at deres oppgaver har endret seg. Mitt forskningsspørsmål ble da: *Hvordan opplever lærerne at det økende fokus på skolens betydning for samfunns-utviklingen har ført til endringer i skolen?*

I bearbeidelsen av datamaterialet fant jeg at de største utfordringene var knyttet til det helhetlige dannelsesperspektivet og dermed også utfordringer knyttet til skolens samfunnsmandat. Dataene kan samles ut fra to perspektiver, omsorgsperspektivet og sosialpedagogiske utfordringer, og faget som utgangspunkt for dannelsen. Etter en kort beskrivelse av det helhetlige dannelsesperspektivet, vil jeg presentere de to ulike perspektiv hver for seg. Til slutt gir jeg en felles oppsummering.

4.1.1 Det helhetlige dannelsesperspektivet

Det moderne informasjonssamfunnet byr på nye utfordringer med hensyn til spørsmålet om hva dannelsen er, og hvordan den oppnås. Dette får også konsekvenser for læringsarbeidet og for lærerens yrkesutøvelse og rolle. Lærerne kan ha ulike oppfatninger av begrepet betydning og vektlegging. Ut fra en beskrivelse av begrepet vil jeg presentere to hovedoppfatninger, de står ikke i motsetning til hverandre, men presenteres med ulike vektlegginger og forståelse av lærerne i undersøkelsen min.

Begrepet dannelse er tosidig, det omfatter både personlig dannelse og allmenndannelse. Mens dannelse er å forme menneskets personlighet, evner og anlegg, oppførsel og moralske holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning, så er allmenndannelse det som danner grunnlaget for menneskets innsikt i og forståelse av seg selv, av seg selv i forhold til andre, og i forhold til samfunnet (Aasland, 2009)

4.1.2 Omsorgsperspektivet og sosial kompetanse

Når elevene skal møte en ukjent framtid, må de inneha en kompetanse; kunnskaper, holdninger og ferdigheter, som gjør dem i stand til å beherske de utfordringene de vil møte.

Omsorgsperspektivet innebærer en utvidet dimensjon og knytter elevenes mål og visjoner også til det å være menneske i et nytt og ukjent framtidssamfunn, og knytter læring til noe mer enn de faglige læringsresultat (Pedersen, 2012).

Samfunnsutviklingen medfører ulike påvirkninger i alle retninger. Skolen har også som oppgave å fremme styrke nok hos den enkelte til også å kunne avvise og stå imot ulik påvirkning.

«Elevene må lære å kunne stå i motstand, kunne ta valg, kunne gå på tvers av det forventede. Vi må styrke dem slik at de har mulighet for å kunne avvise».(h)

Informantene viste også til at dagens elever er rettighetsbevisst, men oppfattet også at mange av dem forventer rettigheter uten sjøl å måtte yte noe. Det er for lite fokus på at man faktisk må jobbe for å kunne oppnå noe. En av informantene uttrykte dette som *«dagens voldsomme tilretteleggeri»*(E). Også andre lærere påpekte viktigheten av at eleven må ikke overbeskyttes for å unngå at de mislykkes. Det å feile kan også gi grunnlag for egen utvikling og god læring.

«Det kan skje en personlig utvikling i kraft av det «å gå på trynet».(h)

Elevene kan da oppleve en erkjennelse av at «dette skjedde fordi jeg ikke gjorde jobben min, og jeg er nødt til å gjøre noe med det». En av informantene uttrykte det som at man må mislykkes for å lære.

Skillet mellom arbeid og underholdning er noe utvisket, ting er for kjedelige og det stilles store krav til variasjon i undervisningen. Noen påpekte også at skolen må vokte seg for en utvikling der elevene kan bli oppfattet som klienter, de trenger ikke å ta ansvar, det overføres

til skolen. Elevene kan også oppfattes som stresset, det er «så mange kanaler» å ta inn, at det er vanskelig å fokusere på alle saker, på alle hendelser og på hva som er viktig.

I vår velstandsutvikling har det vært stort fokus på selvrealisering og egenutvikling. Det er viktig å bli trygg og selvsikker, og tørre å kjenne på hvem du er, men det må følges opp med klare regler og normer.

«Det store behovet for selvrealisering og egenutvikling krever en voldsom «nærsynthet». Vi blir så fokusert på å realisere oss selv, og når det ikke følges opp med klare regler og normer, så tror jeg det blir katastrofe. Vi lager hjelpeløse barn som ikke er i stand til å klare seg».(h)

De sosialpedagogiske utfordringer krever stadig mer av lærerne, og mange trakk fram at det ble store endringer i elevgrunnlaget etter innføringen av Reform 94.

Informantene, spesielt de som underviste på yrkesfag påpekte at etter at alle hadde rett til videregående skole ble det «en helt annen skole». Den endrede alderssammensetning i klassene har hatt stor betydning for læringsmiljøet.

«Jeg husker i en klasse jeg hadde før, var det to sekstenåringer og resten voksne, så ble det plutselig bare to voksne og resten sekstenåringer».(B)

De opplevde tidligere et faglig fokus, en faglig interesse som ga faglige utfordringer, og som også virket som drivkraft for læreren. Det var nye ting de måtte finne ut av, noe som krevde at de alltid måtte holde seg oppdatert.

«Du fikk jo masse faglige utfordringer, men nå, nå er det et helt annet fokus. Det er lite fokus på det faglige, det er mye mer det sosiale. Det er kjempestor forandring i dag».(C)

Dette krevde mer av dem som lærere, det ble «mye nytt» som de da ikke var forberedt på, og som krevde en annen kompetanse. Lærerne presiserer at det fortsatt er faglige utfordringer, men det er «det sosialfaglige» som i sterkere grad overskygger, og de opplevde nå å måtte være mer problemløser for den enkelte.

«Elevene krever mye mer av deg som person, som voksenperson, enn de gjorde før».(B)

Å være en signifikant voksenperson er et viktig element i lærerkompetansen noe som er særlig framhevet i entreprenøriell læring.

En entreprenøriell lærerkompetanse må derfor inneholde et perspektiv på å se den enkelte elevs behov, tilrettelegge for tilpasset opplæring og å være støttende veileder. I et slikt perspektiv handler det om lærerens evne til å være en signifikant og gyldig voksenperson med evne til både å motivere og sette grenser – og til å være medmenneske (Pedersen, 2012:81).

Sosiale ferdigheter er nødvendige, men for sosial utvikling må elevene også ha kunnskap om hvilke ferdigheter som kreves i ulike situasjoner og kunne vurdere hvilke ferdigheter det er riktig å benytte til enhver tid. Sosiale ferdigheter er en spesifikk atferd som en person utfører i en gitt situasjon for å handle kompetent i en bestemt sosial sammenheng, og skolen må legge til rette for utvikling og trening.

Faglig og sosial læring kan gå hånd i hånd og gjensidig befrukte hverandre. Men i en tid hvor vi gjennom Kunnskapsløftet opplever så stor oppmerksomhet på elevenes faglige læringsutbytte, er det en fare for at vi fokuserer for lite på elevenes psykososiale arbeidsmiljø og utvikling av deres sosiale ferdigheter (Roaldset, 2014:63).

4.1.3 Faget som utgangspunkt for dannelse

Større fagkrav ble av flere av informantene sett på som nødvendig for å kunne møte utfordringene i samfunnet, og for selv å kunne gjøre aktive valg. Vi har et samfunn som åpner for mange muligheter, men det er et mer komplekst samfunn og et samfunn som krever større grad av teoretiske kunnskaper.

«Fagets rolle som en del av dannelsesaspektet har en tendens til å bli underfokusert».(F)

Det stilles krav til det faglige innhold, og faglærer må også være samtidsorientert og kunne trekke inn både politiske, samfunnsmessige og internasjonale forhold noe som gjør at undervisningen må kunne orientere seg ut over rommet. Dette oppfatter jeg også som at både når det gjelder det faglige innhold og metoder må blikket rettes ut over det nære og vekke elevenes engasjement for aktuelle samfunnsspørsmål av både lokal og global karakter.

«Hvis min undervisning fører til at noen av elevene, når de har kommet i tjueårene, velger å sette seg ned for å se på «Urix», ja da føler jeg at jeg har lyktes». (E)

Der det før fantes noen relativt få informasjons- og debattkanaler der relevante samfunnsspørsmål regelmessig sto på dagsorden, utgjør nå samfunnsdebatten et stadig

smalere segment i medie- og internetthverdagen, som ofte domineres av underholdning og markedsføring. Å holde seg informert på viktige samfunnsspørsmål blir dermed i økende grad et aktivt valg den enkelte må ta (Aasland, 2009).

Skolens sosialiserende oppdrag, danningen, må reflektere interesse for de globale spørsmålene og utvise kreativ og innovativ evne når skolens innhold og arbeidsformer, læringsproduktene, skal reflektere den samlede dannelsesprosessen (Pedersen og Sjøvoll, 2012).

Tidligere var lærerens oppgave å formidle sannheter, men i dag utfordres og forandres sannheter stadig. Som profesjonelle kunnskapsarbeidere er oppgaven nå i større grad å lære å sortere, kritisere og analysere kunnskap, ikke nødvendigvis for å finne riktige svar, men for å diskutere seg fram til gode løsninger (Lillejord, 2013).

Det som gjelder som gyldig kunnskap forandrer seg mye raskere enn tidligere ettersom vi hele tiden får inn ny informasjon både fra forskning, fra praksisfeltet, fra ulike kunnskapsbedrifter og fra en verden som er i stadig endring. Skolen må kontinuerlig søke å skaffe seg oversikt over hva som er holdbar, god og relevant kunnskap. For å kunne mestre det, må vi lære å dele kunnskap og være interessert i hva andre kan om et saksforhold (ibid.).

Selv begrenset kunnskap kan gjøre en forskjell når den kobles til andres kunnskap. Det viktigste er i følge Lillejord (2013) ikke å gi tapt for kompleksiteten – verken ved å ønske seg enkle svar på kompliserte problemstillinger eller ved å tro at ens egen kunnskap er utilstrekkelig og at man må ha ekspertråd for å kunne handle. Det er gjennom å praktisere kunnskapsdeling kan vi lære oss å takle kompleksiteten.

Lærerne mente at fagplanene er nå mye mer styrende, det er sterkere krav til enkeltelementer. Tidligere var det større mulighet for å kunne trekke inn ulike ting «som en sjøl mente» kunne være motiverende. Samtidig uttrykker lærere at det er positivt med større fagkrav, at det skjerpede kravet til kunnskap sannsynligvis er en helt nødvendig forutsetning for å kunne fungere i dagens samfunn. En språklærer påpeker språk og internasjonal forståelse henger sammen, det er det viktigste redskap for en felles forståelse og god kommunikasjon, noe som er en nødvendighet i dagens samfunn.

Samfunnsutviklingen gjør at evnen til kritisk refleksjon og selvstendig tenkning blir stadig viktigere for den enkelte. Vitenskapelige problemstillinger påvirker hverdagslivet; et konkret

eksempel er miljøutfordringene. Å kunne skille gyldig argumentasjon fra uholdbare påstander er avgjørende for å kunne gjøre seg opp en mening i saker som har en direkte innvirkning på ens eget liv (Aasland, 2009).

En av lærerne påpekte det sterke fokus på ulike læringsmetoder, og presentasjonsteknikker. De ulike kompetansehevingstiltak i forhold til metoder, kan føre til at det faglige innholdet blir fortrent. Det kan skje gjennom en målforskyvning hvor metodene blir viktigere enn innholdet.

«Det ligger en fare i det at en kan bli for opptatt av lay out enn at man er opptatt av faget. Jeg vil ikke si at det har gått på bekostning av det, men jeg ser muligheten for at man kan bli for opptatt av «presentasjoner». Jeg er mer interessert i innhold enn i pedagogiske triks. Altså at jeg ser faren i at en blir «jækli» gode notatskrivere, men blir samfunnsidioter».(E)

Lærerne uttrykker at dannelsesoppgavene er både krevende og komplekse. Det kan oppleves vanskelig å holde fokus i alle retninger, og kan medføre bevisste eller ubevisste valg. Det kan også oppleves som konflikt mellom det fjerne og det nære, gjennom ulik vektlegging på kunnskaper eller holdninger eller gjennom ulik konsentrasjon rettet mot det sosialpersonlige nære. Det er nødvendig med kritisk refleksjon og selvstendig tenking også i de dagligdagse gjøremål. Fokus på økt fagkunnskap kan føre til at en overser mangel på allmenne ferdigheter eller motsatt.

Skolen som samfunnsbygger omfatter hele skolens virksomhet. Skolen bidrar som kunnskapsformidler og kompetanseinstitusjon i regionene, både for ungdom, voksne og arbeids- og næringsliv. Skolen som regional utviklingsaktør og samarbeidet med lokalsamfunnet må inngå som en del av skolens kjernevirksomhet innen alle utdanningsprogrammer.» (Nordland fylkeskommune, 2014:5).

4.1.4 Sammenfatning

Med bakgrunn i det helhetlige dannelsesperspektiv er det er skolens oppgave å danne et grunnlag for innsikt og forståelse både på det personlige plan i forhold til seg selv, av seg selv i samspill med andre, og i forhold til samfunnets forventninger, presenteres datamaterialet ut fra to ulike synsvinkler, omsorgsperspektivet og fagkunnskap som utgangspunkt for dannelsen.

Omsorgsperspektivet vektlegger at læring er noe mer enn faglige resultater. Den personlige utvikling er sentral. Informantene påpeker de sosialpedagogiske utfordringene nå har blitt mye større og at elevene trenger læreren som voksenperson. Skolens oppgave er å fremme styrke nok hos den enkelte til å kunne stå i motstand og til å ta ansvar. Entreprenørielle holdninger og ferdigheter blir nøkkelbegrep.

Lærerne påpeker også behovet for egen kompetanseutvikling for å kunne mestre de nye utfordringene.

Faget som utgangspunkt for dannelse begrunnes ut fra utviklingen til et mer komplekst samfunn med store fag- og kunnskapskrav. Fagplanene er styrende og fagkravene har i de nye planene blitt skjerpet. Dette kan også oppleves positivt da det også innebærer at lærerne må være samtidsorientert både i forhold til politiske, samfunnsmessige og internasjonale forhold. Kunnskapstilgangen er stor og lærerens oppgave er ikke lenger å formidle sannheter, men utvikle elevenes evner til å kunne sortere, kritisere og analysere for å kunne skille ut hva som er relevant kunnskap. Evnen til kritisk refleksjon og selvstendig tenking blir derfor særlig viktige egenskaper i framtidssamfunnet.

4.2 Endring, utvikling og nyskaping

Utvikling og nyskaping er nøkkelfaktorer i utviklingen av det moderne samfunn. Skolen har en sentral rolle med å fremme de kunnskaper, holdninger og ferdigheter som er nødvendig for at elevene skal kunne bli aktive bidragsytere i framtidens samfunn. Det betyr også at skolen som organisasjon må utvikle seg for å kunne mestre de nye oppgavene som blir pålagt skolen.

Med utgangspunkt i dette formet jeg følgende forskningsspørsmål: *Hvilke faktorer mener lærerne har betydning for at det skal skje endring og utvikling i skolen?* Resultatet av datainnsamlingen viste at disse faktorene kunne deles i ulike undergrupper. Med utgangspunkt i lærernes fokus på skolens kjernevirksomhet, valgte jeg å sortere i undergruppene, betydningen av eierskap til utviklingsoppgaver, kompetanseutvikling gjennom refleksjon i fellesskap, bruk av bundet tid utviklingsarbeid og faktorer som kan føre til endringsmotstand. Etter å ha presentert de ulike undergruppene gir jeg en felles oppsummering til slutt.

4.2.1 Endringsarbeid knyttet til skolens kjernevirksomhet

Lærerne er seg bevisst at deres hovedoppgave er å gi best mulige læringsvilkår for den enkelte elev. Datamaterialet viser også at lærerne er opptatt av skoleutvikling, de ønsker endring og fornyelse. Hovedfokus i forhold til utvikling og endring er rettet mot forbedring av praksis i «klasserommet», det som gjør faget mer interessant og læringsfremmende, noe som også samsvarer med føringer fra Nordland fylkeskommune. «Skolens kjernevirksomhet er læring, og pedagogisk ledelse er å legge til rette for elevenes, lærernes og ledelsens læring» (Nordland fylkeskommune, 2014:6).

Lærerne må oppleve at innovasjonsprosessene har mening og sammenheng, og at innspill fra disse prosessene kan brukes i det daglige læringsarbeidet. Andre utviklingstiltak blir lite prioritert.

«Det er tema «undervisning» som engasjerer oss og som vi er opptatt av».(F)

Skal lærerne endre praksis, må de ønske det, ha tro på at ny praksis er hensiktsmessig og derigjennom også få et eierforhold til endringsprosessen.

4.2.2 Betydningen av eierskap til utviklingsarbeid

Med å ta utgangspunkt i et nylig gjennomført fellesprosjekt beskrev en gruppe av informantene noen av de faktorer og forutsetninger som de mente hadde vært avgjørende for et vellykket utviklingsarbeid.

Dette utviklingsarbeidet var noe de selv hadde kommet fram til, noe de ønsket å prøve ut og de poengterte at initiativet hadde «kommet nedenfra».

«Dette er noe vi har lyst til å gjøre sammen, det er ikke noen beslutning som kommer ovenfra».(G)

Tiltak som er initiert fra ledelsen har de erfart ikke får samme tilslutning.

«Det har jo vært prøvd før, at vi «organisert» skulle gjøre tverrfaglighet i større grupper».(F)

Organisert innebærer i denne sammenhengen at ledelsen har satt sammen grupper og de har også lagt rammene for hva det skulle samarbeide om, hvordan arbeidet skulle gjennomføres

og presenteres, og hensikten eller målet med oppgaven. Dette arbeidet mente de ga liten videre effekt, noe som også samsvarer med andre undersøkelser.

Rammer og handlingsrom stiller krav og gir muligheter. Graden av innflytelse og medbestemmelse påvirker opplevelsen av eierskap til prosessene. Som aktiv og engasjert deltaker med innflytelse på planer og gjennomføring, blir en mer forpliktet, får større motivasjon og opplever mer tillit og tilfredshet. Deltakerne blir involvert på det følelsesmessige (affektive) nivå. Er rammene for strenge og har et innhold som er pålagt av andre, kan læreren oppleve seg som en brikke i et spill uten innflytelse på egen situasjon. Opplevelsen av medvirkning påvirker deltakerne både personlig og som en del av fellesskapet (Madsen, 2010).

Informantene ga tydelig uttrykk for betydningen av at deltakerne føler et eierskap til ulike prosjekter og andre utviklingstiltak.

Viktige komponenter i eierskap er i følge Madsen (2010) engasjement, aktiv deltakelse og medvirkning. I eierskap inngår både organisatoriske, lærings- og følelsesmessige komponenter. Hun viser til to innfallsvinkler til eierskap, medvirkning innenfor det nære handlingsrommet og som følge av deltakelse i praksisfellesskapet.

«Det er ikke tilfeldig at det er vi tre som samarbeider. Det er det som skjer i klasserommet, det er tema «undervisning», som engasjerer oss og som vi er opptatt av – altså mer enn sånne «organisatoriske omsorgs-ting», for å sette det på spissen»(F).

Lærerne understreker betydningen av at de som samarbeider kjenner hverandre og vet hva de andre står for. De uttrykker stor respekt for de andres fagkunnskaper, og mener at denne respekten synliggjøres i samarbeidprosjekter, noe som de også mener påvirker elevene positivt. Gjennom å tilnærme seg fagstoffet ut fra flere ulike synsvinkler uten nødvendigvis å komme fram til noe felles riktig svar, bygger de opp en reflekterende holdning til kunnskap.

Lærerne er engasjert i jobben sin. Fortrolighet, tillit og dialog er nødvendige forutsetninger for å legge grunnlag for utvikling. Det må være en atmosfære som inviterer mennesker til å være åpne, noe som er en forutsetning for framgang og utvikling (Postholm, 2010).

Betydningen av at lærerne har et eierskap til utviklingsprosjekter kommer fram i ulike styringsdokumenter.

Kvalitetsutvikling ved skoler krever at alle deltar og trekker i samme retning. Det er avgjørende å sikre bred tilslutning fra lærere ved den enkelte skole, noe som innebærer at de blir involvert og har eierskap til de endringene som skal gjøres (Stortingsmelding nr. 13, 2007 -2008:47).

Også andre forskningsarbeider (Madsen, 2010), framhever betydningen av eierskap til utviklingsprosjekter for at de skal kunne lykkes.

4.2.3 Kompetanseutvikling gjennom refleksjon i et fellesskap

Å eie betyr også å forstå sammenhenger i det som skjer. Forståelsen utvikles gjennom reflekterte samtaler. Gjennom praksisfellesskapet vil de deltakende og engasjerte lærere utvikle seg og lære gjennom faglige diskusjoner og refleksjoner i arbeidsprosessene. Dette vil også gi økt mestringsfølelse (Madsen, 2010).

Informantene understreket betydningen av den felles refleksjon de hadde hatt gjennom hele prosessen. De hadde hatt sterkt fokus på forbedringsmuligheter og var trygge nok til å kunne dele sine erfaringer og sammen reflektere rundt dem.

«Det er verdt mange teammøter».(F)

I dette ligger også at informanten ønsker et annet fokus i bruk av bundet tid og at innhold i fellesmøter bør endres.

Fellesskap i skolen bygger på et felles grunnlag, en felles forståelse av arbeidsplassen som også bygger identiteten som arbeidstaker. Den legitimerer bestemte handlinger og bestemte holdninger som gir rammene for praksis i organisasjonen (Madsen, 2010).

Praksisfellesskap kan defineres av komponentene domene, fellesskap og praksis. Domene angir de grunnleggende holdninger og temaer som fellesskapet bygger på, en felles virksomhet. Fellesskap omfatter de relasjoner og interaksjoner som baserer seg på gjensidig respekt og tiltro, et gjensidig engasjement. Gjennom praksis utvikles den spesifikke kunnskapen som deles gjennom konkrete handlinger, en utvikler et felles repertoar (Wenger, 2002, referert i Madsen, 2010).

«Det gir læringsutbytte også for lærerne, vi kommer ikke nødvendigvis fram til et felles svar, men man får belyst utfordringer ut fra ulike synsvinkler» (G).

Når lærerne er involvert i endringsarbeid, er de i en læringsprosess (kognitivt nivå). Lærerne ønsker å jobbe med utviklingsarbeid som de selv ser er nyttig og som de sjøl har tatt initiativ til, og ofte gjør de dette uten at de tilføres noen ekstra ressurser. De framhever betydningen av tid og rom for felles refleksjon og at dette gir både trygghet, motivasjon og opplevelse av mestring. Det påvirker deltakerne både personlig og er viktig for utvikling av fellesskapet. Arbeidet må starte innenfra og nedenfra (Madsen, 2010).

Refleksjonsprosessene hadde betydning for deres egen undervisningspraksis. Informantene trakk fram at lang yrkeserfaring kan føre til en stagnasjon i forhold til metodebruk.

«Med alderen kan en jo stivne i måten en underviser på, det er en slags forskalling som ikke lar seg rikke. Derfor trenger en noen som pirker – det er behov for input»(E).

Dette samsvarer også med Irgens (2007), som påpeker at utøvere på ekspertnivå kan ha nådd en grad av automatisering som kan gjøre dem «blind».

«Noen ganger kan en gå seg fast i seg selv – greia er at i 99,9 % av tida står du alene i klasserommet»(E).

Lærerne har en profesjonsutdanning, de har både teoretisk og praktisk kunnskap som er knyttet til yrket. Denne kunnskapen er knyttet til fag, om pedagogiske problemstillinger generelt, og om konkret praksis. Etter hvert kan denne kunnskapen bli taus, den sitter i ryggmargen og den er knyttet til handlinger og erfaringer i praksis. Dersom denne kunnskapen skal kunne deles med kollegaer og lede til utvikling, må det settes ord på kunnskapen. Lærerne må bli kjent med og bevisst på sin egen og andres praksis før teori kan bringes inn som et felles redskap i refleksjoner (Postholm, 2010).

4.2.4 Bruk av bundet tid til utviklingsarbeid og kompetanseutvikling

Lærerne i min undersøkelse hevder at det er liten tid til å bruke den bundne tiden til egen utvikling, til samarbeid og til etterarbeid og faglig refleksjon. Lærerne ønsker friere og mer lokalgitte rammer. De ønsker tid refleksjon gjennom hele prosessen for å vurdere, se ut fra ulike perspektiver og utnytte hverandres kompetanse.

Felles møter opplever de blir fylt opp av referat fra ledermøter, krav og føringer fra Nordland fylkeskommune og av overordnede føringer. Det er for stort fokus på ledelsens egne oppgaver og deres arbeidspress, og det informantene betegner som «organisatoriske ting».

«De kunne heller brukt tida til å motivere oss mot et pedagogisk arbeid, utviklingsarbeid og til interessante pedagogiske diskusjoner»(A).

Dersom det i kollegiet skal kunne skapes en kultur for læring og felles utvikling, må kollegaene føle seg trygge i forhold til å kunne dele erfaringer slik at de får kjennskap til både sin egen og andres praksis. Skal en endre praksis, må skolen som organisasjon ha fokus på dette. Det må settes av tid til deling av erfaring og konstruksjon av kunnskap, og det må stilles krav til hvordan tiden til observasjon og refleksjon blir brukt. Det må utvikles en struktur for arbeidet og gode relasjoner må opprettholdes og videreutvikles (Postholm, 2010).

Lærernes arbeid er strukturert etter individuelle timeplaner, noe som begrenser den reelt disponible tiden for utviklingsarbeid og møter. Når enkeltlærere skal samarbeide med andre må disse være tilgjengelige, men ofte setter timeplanene begrensninger. Det blir opp til lærerne selv å finne tid til samarbeid. Lærerne viser til at når dette er oppgaver som de føler har direkte betydning for læringsarbeidet «her og nå», så greier de å rydde plass. Underforstått i det ligger også forutsetningen om at de føler eierskap til oppgavene.

Vi har lyst til å gjøre det, derfor blir det ikke noe ekstra arbeid å gjøre det, sånn sett, og det har bidratt til et faglig samarbeid som vi ellers ikke hadde fått tid til»(F).

Uttalelsen kan også signalisere at utviklingsarbeid har blitt oppfattet som ekstra arbeid og ikke som en del profesjonsutøvelsen. Samtidig ønsker de et faglig samarbeid, men fellestid blir oppslukt av informasjon og administrative oppgaver.

«Det er jo sånn sløsing med vår tid. Og vi har jo ganske liten tid til å være i lag, til å samarbeide med andre kollegaer»(C).

De kortsiktige oppgavene, driftsoppgavene, har en tendens til å forskyve utviklingsoppgavene og det blir et spenningsforhold mellom drift og utvikling (Irgens, 2012).

Lærerne uttrykker også at kjernevirksomheten, læringsarbeidet, blir forskjøvet av diskusjoner knyttet til driftsoppgaver.

«For mye tid blir brukt til drift av skolen, til «administrative ting». Det er mye generelt snakk om rammer, «sånne byråkratigreier». Det er veldig lang vei, jeg vet ikke om den finnes en gang, fra planleggingsdagene og inn i klasserommet»(E).

Arbeidstidsavtalen for utvikling av skolen, SFS 2213, ble inngått som en del av tariffoppgjøret i 2006, og avtalen ble forlenget i 2012. Et hovedpunkt var at det basert på den sentrale avtalen skulle det nå inngås lokale arbeidstidsavtaler i alle kommuner og fylkeskommuner, slik at arbeidstiden kunne utnyttes best mulig ut fra den enkelte skoles behov, og komme fram til enighet om hvor mye av lærernes arbeidstid som skulle tidfestes og legges til skolen. Særavtalens to hovedmål var å bidra til størst mulig profesjonalitet i lærernes yrkesutøvelse og at opplæringstilbudet for elevene skulle bli best mulig gjennom at det skulle tilrettelegges for varierte arbeidsformer. Den enkelte lærer skulle sikres tilstrekkelig og rimelig tid til oppgaver som direkte eller indirekte er relatert til undervisningsoppgaver.

Avtalen presiserer at lærerens arbeid ikke bare er individuelt arbeid, undervisning og annen tid sammen med elevene, men også kollegialt samarbeid, kompetanseutvikling og samarbeid med foresatte og instanser utenfor skolen. Avtalen skulle være en utviklingsavtale, bygd på omforente utviklingsmål som først skulle fastsettes gjennom en prosess der undervisningspersonalet ved den enkelte skole ble involvert (Irgens, 2012).

4.2.5 Faktorer som kan føre til motstand mot endring

Endringer forutsetter felles mål om en ønsket framtidstilstand. Dette innebærer at det ikke er rom for internt maktspill. I endring- og utviklingsarbeid må det tas hensyn til de mellommenneskelige faktorer.

Lærerne ønsker å samarbeide med dem det faller naturlig å samarbeide med, og som viser synlig respekt for den andres fagkunnskaper. Arbeid som bygger på felles interesse, noe de har kommet fram til sjøl, det «kommer innenfra og nedenfra» og ikke på grunn av eller er avhengig av de organisatoriske forutsetninger. Inspirasjon og motivasjon ligger også i at de «ser at det styrker eget fag».

«Vi må utnytte den samlede kompetansen vi har, det er ikke gjort nok, og det må være mer organisert. Jeg tror jeg er god på noen ting, og jeg tror det er andre som er god på andre ting».(E)

I informanten framhever betydningen av at utviklingsarbeidet også må være organisert. I det ligger også at hensikten med arbeidet må være tydelig kommunisert og det må være struktur over arbeidet.

Arbeidstidsavtalen forutsetter at arbeidet skulle knyttes til, og basere seg på utviklingsmål. Dette arbeidet mot utviklingsmål synes å være en utfordring, og også mine informanter signaliserer at dette fokuset synes å være fortrent. Årsakene til at disse forutsetningene ikke er blitt fulgt opp kan være flere.

Irgens (2012) viser til tre hovedfaktorer: Tidsaspektet, innenfor den begrensede tiden man har til rådighet prioriterer en det som umiddelbart dukker opp. Manglende bevissthet om sammenhenger mellom langsiktig og kortsiktig arbeid, og om hvordan utviklingsarbeid kan redusere behovet for brannslukking. Den tredje mulige årsaken er svak utviklingskompetanse i skoler og derfor blir de oppgaver man opplever at man behersker blir prioritert, også fordi det gir en mer umiddelbar mestringsfølelse.

Det er jo mange lærere som ikke er utenfor skoledøra omtrent, og som heller ikke ser noe til ledelsen. Man kan bare fortsette å gjøre det man er trygg på».(D)

Informanten påpeker at det er ulik oppfatning og noen kan vegre seg for deltakelse knyttet til endringsarbeid. Hun fokuserer også på ledelsens oppgave for å fremme endring og utvikling.

Utviklingen av profesjonell undervisning betyr at vi må utvikle profesjonelle miljøer på våre skoler som deler kunnskap, analyserer elevresultatene, sammenholder disse med egen undervisning, har faglige diskusjoner, foretar velbegrunnede endringer av undervisningen og skaper en kultur for hele tiden å søke etter forbedringer. Dette er i samsvar med lærerprofesjonens etiske plattform. Skoleledelsen må ta ansvaret for gjennomføringen sammen med lærerne (Nordland fylkeskommune, 2014:8).

Lærerprofesjonens etiske plattform.

Arbeidet i barnehage og skole har alltid vært forankret i noen grunnleggende verdier, men lærerprofesjonen hatt ikke hatt sin etikk nedskrevet eller samlet.

I 2009 vedtok Utdanningsforbundets landsmøte at organisasjonen skulle starte et arbeid for å forankre og synliggjøre de felles verdier, rettigheter og plikter som førskolelærere, lærere eller ledere har, gjennom å utarbeide yrkesetiske retningslinjer. Organisasjonen startet arbeidet med å utvikle den profesjonsetiske plattform. Målet for arbeidet var å skape et samlet uttrykk for førskolelærere, lærere og ledere i barnehage og skole, uavhengig av fagforeningstilhørighet.

Lærerprofesjonens etiske plattform ble i oktober 2012 vedtatt av Utdanningsforbundets sentralstyre, de øvrige lærerorganisasjonene, og Skolenes Landsforbund. Plattformen er et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet, og alle er forpliktet til å handle i samsvar med plattformens verdier og prinsipper.

En forandringsprosess kan frambringe både smertefulle og lystbetonte erfaringer og ulike motsetninger.

Endringer av betydning skjer nettopp i spenningsfeltet mellom slike motsetninger. Når vi erkjenner at det vi har pleid å gjøre, ikke lenger fungerer tilfredsstillende (og kanskje aldri har gjort det), mens vi ennå ikke har utviklet det nye; når vi befinner oss i et ingenmannsland der veien tilbake er grodd igjen mens veien framover fortsatt ligger skjult, er vi kommet til et utmerket sted med tanke på endring. I dette dilemmaet, i konflikten mellom nye utfordringer og gamle løsninger, ligger det uante muligheter for læring (Skau, 2008:29).

Men det er ikke alle som opplever et reelt behov for endring og vil gjerne fortsette som før. Motstanden mot endring kan være aktiv, åpen og uttalt, men også passiv og uuttalt.

Skogen (2006) viser til to hovedtyper barrierer; psykologiske barrierer og praktiske barrierer. Psykologiske barrierer kan være knyttet til trygghet/ sikkerhet, selvoppfatning eller selvbilde og kan føres tilbake til tidligere mestringsopplevelse. Den viktigste faktoren for å kunne trygge deltakerne er god informasjon og kommunikasjon og dialog med den enkelte deltaker. De praktiske barrierene er mer konkrete. Eksempler på slike barrierefaktorer er tid, ressurser, uklare mål og systemer.

Skogen (2006) trekker også fram en annen type innovasjonsbarrierer, makt- og verdibarrierer. Disse henger nøye sammen og verdibarrieren er kanskje den viktigste barriere for forandring. «Dersom innovasjonen kommer på tvers av verdiforankringen hos noen av de impliserte, blir det en verdikollisjon og motstand mot forandring vil naturlig oppstå» (Skogen, 2006:74).

For å ta vare på og forsvare verdier brukes ofte makt/myndighet og posisjoner. Den som er i en maktposisjon har mulighet til å bruke den for å opprettholde strukturer, posisjoner og tradisjoner. Fenomenet makt kan være vanskelig å definere og få øye på. Makten er ikke nødvendigvis i kraft av posisjon eller stilling, det kan også være uformell makt som er knyttet til egenskaper og ferdigheter hos personer i organisasjonen. Dersom innovasjon fører til endringer i maktforholdet i en organisasjon vil dette ofte føre til motstand.

De ansatte må trekkes inn, for det er de som utfører handlingen og har mer detaljkunnskap enn eksterne eksperter. Kunnskaper og nye løsninger er ikke utelukkende eksplisitte og objektive slik at de kan tas i bruk på lik linje med en maskindel i en motor. Skal nye løsninger virke, må de integreres i, og bli en del av det lokale repertoaret (Hennestad og Redvang, 2004)

«Skoleeier må derfor vektlegge skolebasert kompetanseutvikling for å utvikle skolens samlede kunnskap om læring, undervisning og samarbeid.» (Nordland fylkeskommune, 2014:4).

4.2.6 Oppsummering

Utviklingsoppgavene må knyttes til skolens kjerneoppgave, til det som skjer i klasserommet, om det skal vekke lærernes engasjement. Eierskap til utviklingsprosjekter er en nøkkelfaktor. Utgangspunktet bør være noe de selv har sett behov for, og som har direkte betydning for læringsarbeidet og for deres egen profesjonsutvikling. Det har betydning for tryggheten at de aktuelle samarbeidspartnerne kjenner hverandre og har respekt for hverandre.

Felles refleksjonssamtaler og kunnskapsdeling gjennom hele prosessen er en forutsetning for deres egen læringsprosess og har betydning for utøvelsen i praksis.

Bundet fellestid må være strukturert og organisert og det er et klart ønske om at det pedagogiske utviklingsarbeidet må styrkes. Møter og felles planleggingstid blir for mye brukt til driftsoppgaver eller informasjonsutveksling. Informantene ønsker et internt fokus og trykk som er rettet innad i skolen.

4.3 Lærerrollen og profesjonsutvikling

Samfunnsendringene har ført at det stilles nye krav og forventninger til lærerne og deres profesjon. Jeg stilte meg derfor et forskningsspørsmål om hvordan lærerne selv oppfatter at rollen har endret seg, og hvordan opplever de at det er lagt til rette for kompetanseheving for å kunne fylle den nye rollen.

I samtalene med de ulike informantene ba jeg dem tenke tilbake og si litt om hvorfor de valgte å bli lærere, og om sine umiddelbare tanker om hvordan de opplever læreryrket i dag.

Alle påpekte hvordan de mange reformer, ulike føringer og nye læreplaner har ført til store endringer i lærernes oppgaver.

De innsamlede data var konsentrert om dokumentasjonskrav og målstyring, autonomi, motivasjon og mestring, politiske føringer og kompetanseheving. Underkategoriene vil først bli presentert hver for seg med en felles oppsummering til slutt.

4.3.1 Dokumentasjonskrav og rammer

Dokumentasjonskravet var det første som informantene satte fokus på, og det ble beskrevet som et forstyrrende element i læringsarbeidet. Når dokumentasjonen ikke blir fulgt opp, så stiller lærerne også spørsmål om hensikten eller målet med disse kravene til dokumentasjon. Skal rapportering ha noen betydning for elevenes læring, må målet være tydelig og med konsekvenser. Dokumentasjonsarbeidet går ut over elevenes undervisningstid, de skal kvittere at de har lest informasjon og læreren skal forsikre seg om at også det er gjort. Samtidig påpekes det at det er mye som ikke lar seg kontrollere eller måle, og enkelte hevder at den utstrakte dokumentasjon kan føre til utrygghet både for elev og lærer.

«Det går veldig mye tid til sånne ting, tenker jeg, som burde gått kanskje til faglige ting, ja. Og det diskuteres jo nå om all denne her dokumentasjonen er nødvendig, om det er best utnyttelse av lærerens tid, så..» (B)

Noen av informantene hevdet også at rutinene kan være uklare og at det fremdeles er lærere som mangler den nødvendige opplæring for en effektiv utnyttelse av de ulike dataverktøy (It's learning). Det er heller ikke organisatorisk lagt til rette for å holde de pålagte fagsamtaler, de mangler rom og derfor foregår mange av samtaler «på gangen». Dette er verken tillitsfremmende eller læringsfremmende. Lærerne stiller spørsmål til hvilket selvbilde får elevene, og mulighetene for å få styrket sin selvtilit. Skal samtalen ha mening, må de kunne prate for sin sak, og de må foregå i trygge omgivelser uten forstyrrelser. Når undervisningstid blir brukt til å gjennomføre disse fagsamtaler, så er resten av klassen alene på klasserommet. I perioder kan det bli mange slike timer.

Dette er eksempel på tiltak som er pålagt uten at de nødvendige ressurser eller organisatoriske forhold er lagt til rette for å kunne utføre dem på forsvarlig måte.

Rapporteringssystemer må ha en klar hensikt og være bare for systemets skyld eller for å utøve kontroll. Informantene viste til at kartleggingsprøver blir gjennomført og kan avdekke et stort behov for ekstra faglig oppfølging, uten at det blir fulgt opp. Lærerne etterspør da hensikten med å kartlegge. Enkelte viser også til at ordensanmerkninger ikke har noen konsekvenser. Mange elever som starter på videregående skole mangler karakterer i fag, men det er ikke ressurser til å følge dem opp. Resultatet blir at de opplever stadig nye nederlag, men får fortsette videre i skoleløpet med «ikke-vurdert» i enda flere fag. Lærerne uttrykker uro over hvilken betydning dette kan få for mestringsfølelsen hos eleven.

Jeg synes egentlig det er mishandling altså. Vi har jo egentlig ødelagt tre år av livet deres – så det er tungt å tenke på – jeg har jo også nå, for første gang, tenkt at kanskje jeg ikke orker dette her fram til jeg blir pensjonist»(D).

Læreren signaliserer at en belastning som ikke bare er rettet mot selve gjennomføringen, men at det også medfører en psykisk belastning ettersom de føler seg oppgitt og utslitt med tanken på konsekvensene for den enkelte elev. Når rammer og ressurser mangler for å kunne følge opp det som dokumentasjonen synliggjør, representerer det et ekstra nederlag som påvirker den enkeltes selvfølelse.

Også andre forskningsundersøkelser setter fokus på dokumentasjonskravene og hensikten med dem. Skaalvik & Skaalvik (2009) stiller også spørsmål rundt disse kravene, og om dokumentasjonens mål er at skoleledelsen skal «ha ryggen fri». Det er nødvendig med en gjennomgang av hva det er behov for å dokumentere og på hvilken måte dokumentasjonen skal gjennomføres.

4.3.2 Autonomi

Autonomi handler om innflytelse på egen arbeidssituasjon. Autonomi er en avgjørende faktor for trivsel i arbeidet.

«Det er nesten sånn at jeg tenker at jeg makter ikke dette å være lærer lenger – for det er så mange ting som jeg føler at vi ikke har herredømme over lenger – og det finnes ikke systemer som hjelper oss å skape systemer rundt det»(D).

Læreren signaliserer at hun vurderer å forlate læreryrket. Begrunnelsen kan tolkes som at hun er utslitt eller oppgitt, en følelse av å være kommet til kort. Det er mange stressfaktorer knyttet til yrkesutøvelsen. Det har vært en sterk økning i antall oppgaver og ansvarsområder som har blitt lagt til skolen og læreren. Læreren har nå flere administrative - og dokumentasjonsoppgaver, og arbeidsmengden har dermed blitt større uten at det har blitt avsatt mer tid til å kunne gjennomføre dem. Det kreves dermed et økt tempo, og når de mange pålagte oppgavene ikke er knyttet til den daglige undervisningen, men kommer på toppen av alt det andre, kan det oppleves som at de «vokser dem over hodet».

Redusert autonomi er også en stressfaktor. Lærernes autonomi reduseres som følge av detaljstyring, dokumentasjonskrav og kontroll både fra skoleeiere og gjennom politiske føringer. Ledelsen må gi et handlingsrom som stimulerer til kreativitet og innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Informanten uttrykker denne mangelen på handlingsrom for å kunne gjøre den innsats hun ønsker «som mangel på system som kan skape systemer».

Utviklings- og samarbeidsprosjekter som er initiert av andre oppleves også som stressende når omfanget blir for stort, og det ene ikke er avsluttet før de må engasjere seg i et nytt. Følelsen av ikke å få gjort arbeidet på en skikkelig måte gir ofte dårlig samvittighet.

4.3.3 Motivasjon, inspirasjon og mestring

Inspirasjon stimulerer til kreativitet, til driv og motivasjon til å arbeide. Den setter i gang en aktivitet. Inspirerende er en beskrivelse som ofte blir brukt når noen blir bedt om beskrive lærere som har betydd noe for dem. Inspirasjon som kreativ prosess kan gi en dypere forståelse og også være en kilde til videre utvikling. Inspirerte lærere er derfor en nøkkelfaktor både for elevenes- og skolens utvikling.

Lærerne uttrykker ønske om rammer som gir dem mulighet for å følge opp den enkelte elev, vise at læreren tror på en, at det er noen rundt som ser en, som ser elevens potensiale for å komme seg videre. De understreker betydningen av «det personlige møte» med den enkelte elev, men de beskriver samtidig at det nå er et system gir liten mulighet for å skape mer av disse øyeblikkene. Det gjør noe med læreres motivasjon, trivsel og mestringsforventning og kan også på sikt føre til at noen velger å forlate læreryrket.

«Vi blir mer motorer enn vi er der i ekte møter med mennesker».(h)

Lærerne uttrykker at det er et forsterket fokus på fag, på prestasjoner og på eksamensresultat, på det som er målbart. Når læreren bruker uttrykket «motor», oppfatter jeg dette som et bilde på en utvikling der lærerens hovedoppgave blir å drive eleven fram mot målbare krav, mens de holdninger og ferdigheter som den generelle del av læreplanen fokuserer på, den personlige utviklingen, blir skjøvet til side. Elevens utvikling synes ikke bare gjennom faglige resultat eller produkt, men vises kanskje tydeligst gjennom den spontane reaksjon når eleven lykkes med å mestre nye ferdigheter eller oppgaver.

Gjennom å ta utgangspunkt i elevenes interesser, kan det skapes glød og engasjement, et engasjement for å komme seg ett skritt videre med noe de tror på, noe de kan lykkes med. Det gir den nødvendige trygghet og sikkerhet. Når lærerne har rammer som muliggjør slike ekte møter med en nødvendig nærhet for å kunne være i dialog med den enkelte, opplever lærerne at elevene er både kreative og har selvinnsikt, noe som også styrker lærerens egen opplevelse av mestring.

«Jeg tror på det personlige møte, med hver person, fordi da våger de på en måte å vise seg selv. Det blir mer og mer i dagens samfunn at man ikke våger å være den man er»(i)

Når jeg ber lærerne si noe om hva er det som gjør at de fortsetter i yrket, er kontakten med elevene det første de nevner. Gleden ved å erfare at de lærer og utvikler seg, samværet og trivselen i klasserommet, det å oppleve at elevene trenger dem og at de får brukt seg selv, det er det som gjør at de fortsetter i yrket. Skaalvik & Skaalvik (2009), fremhever også undervisningen og samværet med elevene som en viktig drivkraft og motivasjon for å fortsette i yrket.

«Vi leter alle etter det som gir mening i livet, det som holder oss gående, det som driver oss videre. Og den meningen er på en måte blitt vanskeligere å se. Man må ha en drivkraft for noe»(h).

Uttrykket om at meningen er blitt vanskeligere å se, oppfatter jeg som at arbeidsvilkårene nå inneholder så mange stressfaktorer og et tidspress som gjør at de ikke får den kontakten med den enkelte elev som de opplever som nødvendig for å kunne føle at de lykkes. Denne nødvendige drivkraften for å kunne fortsette, oppleves gjennom de gode møtene med elevene, når «magien i klasserommet» kommer fram. Noen uttrykker også et klart mål om at elevene skal finne sin egen motivasjon, og når elevene sjøl kjenner at de lykkes, så synes det:

«Da lyser deres øyne, og det er absolutt det fineste man kan se noensinne, det er når elevene lyser: « Ja jeg kan, jeg tør, jeg vil!» Det elsker jeg, det synes jeg er helt fantastisk.»(i)

Flere av yrkesfaglærerne trakk fram at den tidligere yrkeserfaring de har, har gitt dem en faglig trygghet som bygger på fagkunnskap, yrkeserfaring og faglig stolthet, og de har tro på sin egen kompetanse. Men spesielt etter Reform 94, så opplever de at har det yrkesfaglige grunnlaget i noen grad blitt utfordret av de sosialpedagogiske utfordringer. Informantene påpekte også at endringene i elevmassen og kravet om tilpasset opplæring for alle, har ført til at de sosialpedagogiske oppgavene har blitt mer tidkrevende, og disse forutsetter også en kompetanse som mange faglærere opplever at de ikke innehar og påvirker deres mestringsfølelse.

Mestringsforventninger er i følge Bandura en situasjonsbestemt vurdering av å være i stand til å utføre bestemte oppgaver for å kunne nå bestemte mål, og bygger på tidligere erfaringer fra lignende situasjoner (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2009). Mestringsforventningene er avhengig av hvilken oppgave eller situasjonen en står overfor og påvirkes av de rammefaktorene en har. Eksempler på slike rammefaktorer er tidsrammer, hjelpemidler, ressurser og andre arbeidsforhold. Beslutninger som tas av skoleledelse kan derfor påvirke lærerens mestringsforventning i både positiv og negativ retning (Skaalvik& Skaalvik, 2009).

Informantene påpeker at de nødvendige rammefaktorene ikke i tilstrekkelig grad er til stede for å kunne utfør de pålagte oppgavene.

Forventningen til å mestre har betydning for hvor stor aktivitet og hvor mye energi vi legger i å løse oppgaven. Egne tidligere erfaringer fra lignende situasjoner påvirker våre forventninger. Bli vi stående i en situasjon som vi ikke mestrer, vil det svekke forventningene om mestring. Mestringsforventningene hos lærerne har stor betydning for undervisningen og for elevenes læring (Skaalvik& Skaalvik, 2009). Flere av lærerne i min undersøkelse signaliserte redusert mestringsforventning og vurderte om de ville greie å stå i denne situasjonen over tid.

Arnesen (2004) hevder at det er tre betingelser som må være til stede for å kunne bli en god lærer. Læreren må tro på yrket sitt, må tro at det læreren gjør er viktig og betydningsfullt for barn og unges læring og utvikling. Den enkelte lærer må selv ta ansvar for sin egen

yrkesutøvelse og profesjonsutvikling. Læreren må se på seg selv som et lærende menneske som er i en kontinuerlig utviklingsprosess.

Bandura knyttet forventning om mestring til fem informasjonskilder: 1. Tidligere erfaringer oppfattes som den viktigste kilden. 2. Vikarierende erfaringer, sammenligne seg med andre som mestrer oppgaven. 3. Verbal overbevisning gjennom støtte og oppmuntring. 4. Emosjonelle forhold som er knyttet til resultatet eller handlingen. 5. Personens tolkning av sine egne prestasjoner (Bandura i Imsen, 2005).

Informantene etterlyser tid for felles refleksjon, til pedagogiske debatter noe som de mener vil kunne styrke mulighetene for å fremme mestringsforventninger hos den enkelte. En av lærerne uttrykker dette som å mangle inspirasjon. Dialog og refleksjon i grupper styrker mestringsfølelsen og den faglige selvtiliten hos de ansatte. I tillegg bidrar det til en læringsfremmende kultur.(Hagelia og Aaberge, 2014)

4.3.4 Kompetanseheving og profesjonsutvikling

Innføring av ny læreplan, nye stortingsmeldinger og føringer, skjer i følge mine informanter uten at konsekvensene er godt nok synliggjort og drøftet på den enkelte skole.

Implementering blir derfor vanskelig.

*«Hvis de intensjonene som ligger bak innføringen av ny læreplan skal få betydning i skolen, så er vi **helt** avhengig av at lærerne får et kompetanseløft. Det sliter vi med nå!»(A).*

Uten at lærerne får betydelig kompetanseløft, så skjer det lite. Kompetanseløftet er knyttet til nye oppgaver og utfordringer, men de signaliserer også tydelig betydningen av gode pedagogiske debatter og muligheten for å kunne lære av hverandre. De signaliserer også behov for tid til felles drøfting og refleksjon rundt mål og metodevalg, og at det er ledelsens oppgave å legge til rette for dette.

Lærerne har metodefrihet i forhold til læreplanen, men læreplanmålene står fast. Men når læreplanen er skrevet i et språk som for den enkelte er vanskelig å trenge gjennom, kan det være vanskelig fullt ut å kunne bruke denne friheten. En informant uttrykte dette slik:

«Vi har stor frihet, men vi er bare ikke i stand til å utnytte den friheten vi har.

Læreplanmålene står fast, men vi står jo veldig fritt i forhold til metodevalg. Men når vi aldri får nye impulser, ikke sant, så fortsetter vi bare å gjøre det vi alltid har gjort»(A).

Når informanten signaliserer mangel på impulser, så knytter jeg dette også opp mot trivsel og mestringsforventning. Ønsket om kompetanseheving bekrefter også et ønske om endring og utvikling i skolen for å kunne gi elevene best mulig læringsutbytte.

Når lærere får anledning til å studere yrkets praktiske utfordringer i reflekterte samtaler med kollegaer, og belyst av relevant forskning, gjenoppdager de gløden for læring og det personlige og faglige utbyttet som en gang fikk dem til å velge læreryrket (Hargreaves & Shirley, 2012: 137).

Betingelser for å være en god lærer er troen på yrket, troen på at yrket er betydningsfullt både for den enkelte og for samfunnsutviklingen. Læreren må se på seg selv som et lærende menneske som tar eget ansvar for sin yrkesutøvelse og for utviklingen av sin kompetanse. Læreren er følelsesmessig engasjert og det er balanse mellom en sterkt fagsentrert og sterkt elevsentrert opplæring. Lærerfellesskapet medlemmer må vise et langsiktig engasjement for hverandre som mennesker (Hargreaves & Shirley, 2012).

I årene framover er det nødvendig å øke tilgangen på motiverte lærere med høy faglig og pedagogisk kompetanse i alle deler av landet. Økt kvalitet i skolen krever lærere som bidrar til skoleutvikling, og som kan forbedre sin egen undervisningspraksis gjennom profesjonell egenutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2008)

Stortingsmeldingen framhever betydningen av motivasjon og forventning om både skoleutvikling og profesjonell egenutvikling.

Læreren er en del av et profesjonelt fellesskap og det forventes et godt kjennskap til skolens formål, en grundig systemforståelse og innsikt i skolen som organisasjon. Læreren skal kunne vurdere eget og skolens handlingsrom og nyttiggjøre seg det potensialet som ligger i samhandling med kollegaer, ledelse og andre aktører på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008)

Også Nordland fylkeskommune fastslår at skoleeier må vektlegge skolebasert kompetanseutvikling for å utvikle skolens samlede kunnskap om læring, undervisning og samarbeid (Strategiplan 2014-2018).

«Utvikling av profesjonell undervisning betyr at vi må utvikle profesjonelle miljøer på våre skoler som deler kunnskap, analyserer elevresultatene, sammenholder disse med egen undervisning, har faglige diskusjoner, foretar velbegrunnede endringer av undervisningen og skaper en kultur for hele tiden å søke etter forbedringer. Dette er i samsvar med lærerprofesjonens etiske plattform. Skoleledelsen må ta ansvaret for gjennomføringen sammen med lærerne» (Nordland fylkeskommune strategiplan, 2014 -2018:8).

4.3.5 Politiske føringer

Informantene peker på at skolens plass og betydning i samfunnsutviklingen har ført til at skoleutviklingen gjennom ulike politiske føringer har blitt farget av ulike og skiftende politiske strømninger. Mange politikere bruker egne politiske ambisjoner og ønsker om å reformere som grunnlag for endringstiltak i skolen. Det er også for lite forskning som tar utgangspunkt i lærerens ståsted, fra de som har kunnskaper og erfaring om det som skjer i klasserommet, de med erfaring om hva som virker. Politikerne bør ta utgangspunkt i og ta på alvor de signaler som kommer fra dem som jobber i skolen.

«Men det betyr ikke noe, for det er ikke noen som egentlig er interessert i oss, og hva vi mener og hva vi ser som virker»(A).

Lærerne oppfatter skolen som styrt utenfra og at de har liten påvirkningsmulighet.

«Det er alltid noen som kommer utenfra for å bestemme hva vi skal gjøre, og så passiviseres vi som lærere og venter bare på neste reform»(h).

Dette oppfatter jeg som signal om at den ytre styring og ytre faktorer kan føre til at lærerne mister sin aktørposisjon gjennom at de ikke finner det nødvendige handlingsrom for den kontinuerlige, systematiske og bevisste refleksjon for å videreutvikle sin pedagogiske praksis innenfor de gitte rammene. Kunnskap må hele tiden oppdateres, vedlikeholdes og utvikles.

Som pedagoger innehar læreren kunnskap om hvordan barn lærer, de kjenner de ulike strategier, de har også kunnskaper om hvordan disse strategier skal settes ut i livet.

Det er ikke mangel på kompetanse, på kunnskap om undervisning og læring som er problemet.

«Problemet er de forstyrrende elementene i systemet som avleder lærerne fra sentrale mål og hevdvunne metoder som gir god undervisning. Påtvungne mål, et utall av tester, fiks ferdige opplegg, en hel tsunami av resultattabeller, standarder, skjemaer over grader av måloppnåelse og den overveldende betoningen av grunnleggende ferdigheter – det er sånt som gjør lærerne helt fortvilet»(Hargreaves og Shirley,2012:129).

4.3.6 Sammenfatning

Informantene påpeker hvordan det sterke kravet om dokumentasjon virker inn på utøvelsen av læringsarbeidet og på mestringsfølelsen både hos elever og lærere. De uttrykker også frustrasjon over mangel på konsekvenser. Endringer i lærerrollen er knyttet til organisatoriske forhold, autonomi og selvstendighet, og gjennom at elevenes forutsetninger er endret, noe som medfører at omsorgsdimensjonen er blitt forsterket. Informantene ønsker større rom for felles faglig refleksjon.

4.4 Lærernes forventninger til ledelsen

I mange sammenhenger har det vært rettet fokus på ledelsens betydning for at det skal skje endring og utvikling i skolen. Gjennom forskningsspørsmålet: *Hvordan oppfatter lærerne ledelsens rolle og betydning for innovasjon og utvikling i skolen?* Ønsket jeg å finne ut hvilke ulike forventninger og krav lærerne i min undersøkelse hadde til ledelsen ved sin skole. Krav og forventninger er dermed sett ut fra et lærerperspektiv.

Flere av informantene beskrev sine forventninger til ledelsen gjennom å referere til hvordan rektor ved en entreprenøriell videregående skole i Sverige beskrev sin oppfatning av sine hovedoppgaver. Jeg velger derfor i denne her også å sitere utsagn fra denne rektoren som det ble referert til.

Alle informantene la vekt på ledelsens betydning både generelt i forhold til skolekulturen, og spesielt i forhold til endring eller nyskaping. De signaliserte klare forventninger til lederne. Disse forventningene knyttes både til at skolen skal ha en felles visjon å arbeide fram mot, pedagogisk ledelse og ledelse av endrings- og utviklingsoppgaver.

Jeg har derfor valgt å samle funnene i de tre underkategorier. Underkategoriene blir presentert hver for seg med en samlet oppsummering til slutt.

4.4.1 Betydningen av felles visjon

Skal skolen endre seg, må retningen for den ønskede utvikling være klart kommunisert. Mye er nedfelt i den enkelte skoles ulike planer, men dersom dette ikke kommunisert godt nok ut til alle aktørene fortsetter det som før. Flere av lærerne signaliserte at de ønsket en klar visjon.

«Vi ønsker en pedagogisk ledelse med pedagogiske vyer.» (A)

Når informanten bruker begrepene pedagogisk leder og pedagogisk ledelse, oppfatter jeg det som et klart signal om at ledelsens fokus må rettes mot skolens hovedoppgave, å fremme best mulig læring for elevene. Skolens mål kan bare nås gjennom lærernes innsats, og ledelsen må signalisere sine mål og forventninger, hva de tror på og ønsker å fremme om de skal få lærerne engasjert.

«Vi må ha en ledelse på skolen som vil noe, som tror på noe, tror jeg, hvis du skal få personalet til å gløde i lag med deg»(h).

Lærerne setter stort fokus på kunnskap, forståelse, forbedring og innsats for den enkelte elevs utvikling, framfor en utvidet oppmerksomhet kun knyttet til resultater og sammenligning av prestasjoner.

Hennestad og Revang (2006) fremhever det å skape og forme visjonen som det første av fire sentrale aspekter ved endringsledelse. Visjonen må videre kommuniseres for å bygge oppslutning til - og involvering i den. De mennesker og de oppgaver som gjøres må organiseres slik at det bygger opp under visjonen. En ledes visjon blir ikke organisasjonens visjon før den er utbredt og forstått blant organisasjonens medlemmer. «Visjonen må derfor også bygge på en forståelse av den virkelighet som råder i organisasjonen» (Hennestad og Revang, 2006:146).

For å fremme god ledelse, må lederne delta i dialog og være aktive deltakere i samtalene om hvordan ledelsens beslutninger forløper. Den gode skole skapes gjennom langsiktige prosesser hvor både ledelse og ansatte føler forpliktelse til skolens rammeverk og kjerneverdier. Den gode leder ser betydningen av å tenne den indre motivasjon hos den enkelte, da høy indre motivasjon gir bedre arbeidsprestasjoner og vilje til større innsats enn det jobben formelt krever. Det fordrer også at de ansatte opplever tilstrekkelig grad av selvstendighet. Høy grad av autonomi fører til at de ansatte presterer bedre i jobben, er mindre preget av stress og utbrenthet, og er sjeldnere borte fra jobben (Irgens, 2012).

Realisering av en visjon, må ses på som en styrt sosial prosess som er basert på dialog og deltakelse. Endringen er realisering av en visjon og for kunne virke som en del av en ny organisasjonsorientering og bli en implisitt del av handling og samhandling må det skje gjennom tilpasning. Gjennom deltakelse, dialog og brytninger av ulike perspektiver får en

utvidet «meningshorisonten». Perspektiver må brytes for at ting kan ses på nye måter og ny erkjennelse og kunnskap kan oppstå (Hennestad og Revang, 2006)

4.4.2 Pedagogisk ledelse

Flere av lærere signaliserer at de ønsker mer direkte kontakt med ledelsen. Det er ingen som etterspør det som skjer i klasserommet, og noen beskriver det som at de kan «gjøre det de vil» så lenge ikke elevene protesterer. De ønsker en ledelse som synes og som ser dem i hverdagen, og som har forventninger til dem.

«Altså, jeg føler ikke at det er noen som har forventninger til meg, verken av fagleder eller ledelse. Hun rektoren min, hun aner ikke hva jeg gjør. Det er falskt når hun sier at jeg er flink»(D).

Ledelsen synes ikke, og når de ikke ses i hverdagen stilles det også spørsmål med hvilken forståelse de har av den virkeligheten som råder i organisasjonen. Ledelsen må også delta i de ulike arenaer hvor de uformelle samtaler i organisasjonen skjer.

Nordland fylkeskommune understreker også i sin strategiplan for 2014 -2018 at skolens kjernevirksomhet er læring, og at pedagogisk ledelse er å legge til rette for elevenes, lærernes og ledelsens læring. Strategiplanen viser også til undersøkelser (TALIS 2009) som viser at norske skoleledere gir lærerne sine lite konkrete tilbakemelding på deres undervisningspraksis, og at lærerne har et stort behov for profesjonell utvikling. Det pekes derfor også på at skoleledelsen må jobbe med undervisningsledelse og være tettere på undervisningen og lærernes arbeid. (Nordland fylkeskommune strategiplan 2014 -2018).

Noen av informantene beskriver en ledelse som ikke er synlig til stede i hverdagen og de kontrollerer gjennom å følge med på at all dokumentasjon er gjort. Andre beskriver en ledelse som kontrollerer gjennom å ha fokus på tilstedeværelsesplikten.

«De er mest opptatt av tilstedeværelsesplikten din. Det er lite fleksibelt sånn».(B)

Dette tolker jeg som et klart signal om skillet mellom det å bli sett og det å bli kontrollert. Lærerne ønsker tilbakemelding, støtte og oppfølging i den pedagogiske jobben de gjør, men noen opplever at tilbakemeldingene mest er knyttet til organisatoriske spørsmål og rammer.

«Og kanskje har de ikke skjønt at deres oppgave på skolen, det er faktisk å «serve» lærerne».(A)

Irgens (2012) beskriver en av ledernes utfordringer som spenningsforholdet mellom det legitime og det legale. Legitimitet handler om hva aktørene i skolen opplever som akseptabelt, mens legalitet er det formelle, juridiske, regulative eller tekniske grunnlaget for autoritet eller rettferdiggjøring av handling. Det innebærer at en aktør kan ha et legalt grunnlag for handling, uten at denne handlingen blir oppfattet som legitim av de andre aktørene. Det kan være ulike grunner til dette. Når lærerne reagerer på kontroll og rapportering av tilstedeværelsesplikt og hvordan ubundet tid brukes, kan dette oppfattes som tap av autonomi, en trussel mot den enkeltes mulighet for å styre egen arbeidstid. Krav om innsikt kan også oppfattes som mistillit fra ledelsens side (Irgens, 2012). Dette samsvarer også med Handal og Lauvås (2010), som påpekte at binding av arbeidstid, krav om planer og rapportering, og nasjonalt evalueringssystem er gjennomført, og at det kanskje har ført til redusert frihet for den enkelte.

«Når vi spør om begrunnelser, får vi til svar at «dere er pålagt det, det er nasjonal føring, og det er ikke noe som vi har kommet på»».(C)

Dette kan signalisere at informanten opplever å bli avvist av ledelsen og at ledelsen fraskriver seg ansvar, noe som igjen kan svekke ledelsens legitimitet. En slik avvisning kan også få betydning for lærerens trivsel, trygghet og mestringsfølelse.

Uansett hvor skoleleder kan argumentere med at «dette er bestemt», er lederen avhengig av legitimitet fra sine egne ansatte, om det skal være mulig å gjennomføre endrings- eller utviklingsprosesser. Dette kan være særlig utfordrende om dette arbeidet er initiert langt unna den enkelte skole (Irgens, 2012).

Informantene signaliserer at det er en stor avstand mellom ledelsens og lærernes fokus, og at dette får betydning for elevenes læringsutbytte.

«Ledelsen er så opptatt av å tilfredsstille denne fylkeskommunen med alle de herre papirene og – Men elevene, nei det er altså ikke der fokus er. Og det er ingen som greier å relatere seg til noe av det de snakker om, for det handler ikke om vår hverdag».(A)

Det ble også påpekt at også skoleeier, fylkeskommunen, må jobbe mer direkte ut mot skolene. De må komme ut i skolene og selv se det som skjer. De opplever at Nordland fylkeskommune gjennom sitt rapporteringssystem etterspør detaljer uten at de har blick for helheten.

«Mens vi, vi prøver å drive skole».(B)

Informant uttrykker en opplevelse av ledelsen hadde blikket rettet ut fra skolen, mens de ønsket et sterkere blick inn i klasserommet, til skolens kjernevirksomhet. Det er kvaliteten i arbeidet i klasserommet som har betydning for læringsarbeidet og de ønsker å utvikle sin pedagogiske praksis.

Det er skoleledelsens ansvar å støtte opp under, ha forventninger til og utvikle lærernes pedagogiske praksis. De skal ta initiativ til og lede skolebasert kompetanseutvikling og kvalitetsutvikling på egen skole (Nordland fylkeskommune strategiplan 2014 -2018).

Informantene påpekte også viktigheten av at skolen og skoleeier har en felles oppfatning av at det arbeidet de gjør har betydning og at de gjør en god jobb. De fremmer dermed nødvendigheten av å skape mestringsfølelse hos lærerne.

4.4.3 Utviklingsledelse og skolekultur

Som tidligere beskrevet har lærerne fokus på elevenes læringsarbeid, mens de oppfatter at ledelsens hovedfokus er mot å tilfredsstille krav og pålegg fra skoleeier.

Rektors utfordringer er todelt, de er rettet utover, ut av skolen til regional utvikling og til samarbeid med næringsliv, og de er rettet innover mot utvikling og innovasjon i skolen. Informantene stiller spørsmål om hvor ledelsens hoved-engasjement ligger. De signaliserer en opplevelse av at fokuset er knyttet til strukturer, ytre rammer, eller elevtall på de ulike studieprogram. I tillegg forventes det at skolen skal engasjere seg i utfordringer i regionen. Videregående skole skal også engasjere seg i utvikling av lokalsamfunnet eller regionen, noe som innebærer at skolens tilbud også skal tilpasses arbeidslivets behov. Dette er signalisert gjennom politiske føringer og føringer fra skoleeier.

Skoleledelsen skal ha et tett samarbeid med arbeidslivet. Et slikt samarbeid vil kunne bidra til økt gjennomføring samtidig som arbeidslivet får tilgang til kvalifisert arbeidskraft (Nordland fylkeskommune strategiplan 2014 -2018).

Skolen får mange pålegg utenfra, og visse ting må vi gjøre. Vi kan ikke velge om vi skal eller ikke, og da er det ledelsen som sammen med personalet internt kan forhandle om på hvilken måte vi skal gjøre det her hos oss. (rektor Sverige).

Rektor påpeker her den metodefriheten skolen har i forhold til selve utøvelsen av oppgavene. Gjennom samhandling med personalet for å finne fram til gode løsninger, viser han også at han har tro på og forventninger til dem. Dette påvirker også mestringsfølelsen hos den enkelte.

Skoleledelsen må oversette nasjonale og fylkeskommunale mål til lokale mål for skolen, identifisere klare innsatsområder og ha høye forventninger til personalet (Nordland fylkeskommune strategiplan 2014 -2018).

Profesjonell skoleledelse innebærer også kontinuerlig å se at virksomheten drives i henhold til lover og forskrifter og i samsvar med de krav som kvalitetssystemer definerer (ibid).

Noen av informantene signaliserte en avstand eller manglende dialog eller kommunikasjon mellom skolens ledelse og øvrige personale.

«De snakker jo bare om sånne overordnede prosesser og det er fantastisk hvor fort de glemmer hva som er det viktige i hverdagen – det er jo faktisk elevene – det er jo derfor vi er der»(A)

De ansatte må trekkes inn, for det er de som utfører handlingen og har mer detaljkunnskap enn eksterne eksperter. Kunnskaper og nye løsninger er ikke utelukkende eksplisitte og objektive slik at de kan tas i bruk på lik linje med en maskindel i en motor. Skal nye løsninger virke, må de integreres i, og bli en del av det lokale repertoaret (Hennestad og Redvang, 2006).

Ledelsen har liten direkte innflytelse på det som skjer i klasserommet, men ledelsen har avgjørende innflytelse på skolekulturen, og dermed indirekte innflytelse på læringsmiljø og elevenes læring (Andreassen, R 2009). Skolekultur inneholder de felles normer, holdninger, verdier og virkelighetsoppfatninger som de som arbeider i skolen deler, og som er avgjørende for skolens læringsmiljø. Utvikling og endring av skolekultur er også knyttet til skolens struktur, felles arenaer og møteplasser.

Når informantene etterlyser pedagogiske ledelse og pedagogiske diskusjoner knyttet til skolehverdagen, oppfatter jeg dette som uttrykk for et ønske om aktiv deltakelse i

skoleutviklingsprosesser, og de oppfatter det som en ledelsesoppgave å legge til rette for at slike prosesser kan finne sted. Dette samsvarer med føringer fra Nordland fylkeskommune.

Det er viktig at skoleledere støtter opp under og anerkjenner god praksis og gode resultater, og sørger for at det på skolene finnes arenaer for å dele og reflektere over god praksis. Skoleledelsen må vektlegge pedagogisk lederskap og læring i hele organisasjonen, og utvikle skolens analytiske og kollektive kompetanse gjennom samarbeid, refleksjon og erfaringsdeling (Nordland fylkeskommune, 2014:6.)

For å utnytte kollegiets samlede kompetanse, må det skapes rom for faglig refleksjon og pedagogiske diskusjoner. Flere pedagoger sammen ser flere muligheter, den totale kapasiteten i kollegiet må utnyttes. For å oppnå innovasjon og utvikling er reflekterende samtaler en nødvendighet. Det er ikke mulig å utvikle en skole gjennom dyktige enkeltlærere og gode enkeltledere alene. Det må systematisk samarbeid og samordnet innsats til. Det kreves kunnskap, gode profesjonsholdninger og ledelsesverdier, og støttende strukturer på alle nivå. (Irgens, 2012).

«Det finnes bare en måte, og det er gjennom reflekterende samtaler. Man må treffes – og hva det kan lede til det kan jeg ikke svare på i dag» (Rektor Sverige).

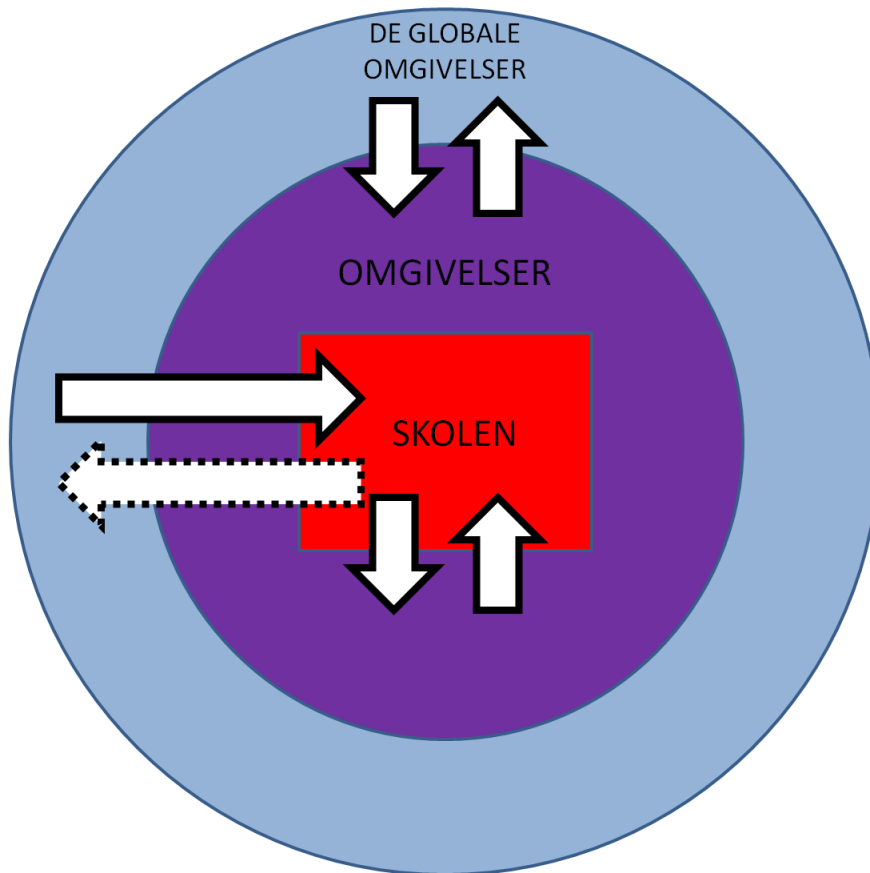
Strømfors (2004) viser til at bedriftskultur og det faglige og sosiale klimaet som eksisterer i organisasjonen er eksempler på forhold som virker inn på refleksjonsprosessen. Prosessen påvirkes også av deltakernes innstilling til selve refleksjonen.

4.4.4 Sammenfatning

Lærerne signaliserte ønske om en klar pedagogisk ledelse som viser interesser for og stiller krav til læreren. Alt utviklings og endringsarbeid må forankres i ledelsen, og de mener også at de utadrettede oppgavene blir prioritert foran utvikling innad i skolen. Ledelsen må være synlig og i direkte kontakt med lærerne. Det er ledelsens oppgave å skape det nødvendige rom for faglige drøftinger og refleksjoner. Ledelsens engasjement oppfattes som for mye styrt mot driftsoppgaver på bekostning av pedagogisk utviklingsarbeid.

5.0 Analyse

Samfunnsendringene har gitt nye utfordringer til skolen. Disse utfordringene er knyttet både direkte til menneskene og til skolens virksomhet.

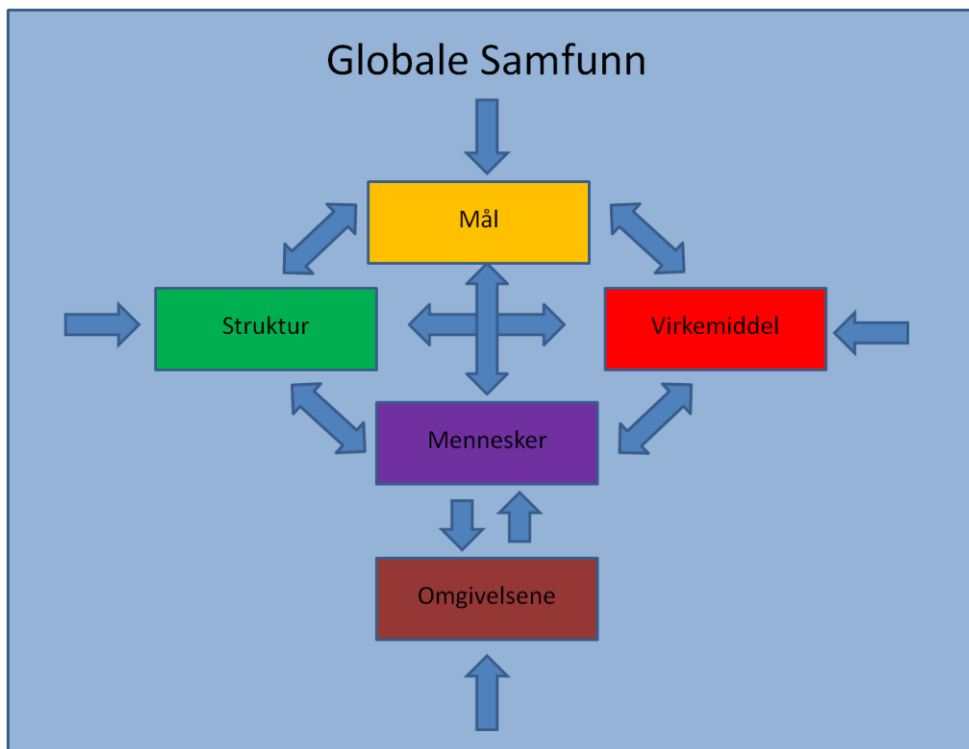


Samfunnet har blitt mer åpent og i datateknologiens tidsalder er det mulig å være til stede i øyeblikket i ulike hendelser hvor enn i verden de skjer. De globale omgivelsene påvirker skolen direkte gjennom informasjonstilgangen og mulighet kunnskapsformidling og kommunikasjon, men gir også utfordringer spesielt knyttet til bruken av sosiale medier.

De globale utfordringene påvirker gjennom at det forventes at skolen også skal rette fokus mot overordnede samfunnsforhold og de mange globale utfordringer. Når jeg i figuren har lagt inn en svak pil tilbake til de globale omgivelsene, er det for å synliggjøre vår oppgave knyttet til elevenes livsmestring, at de utvikler holdning og ferdigheter for å kunne mestere utfordringene.

Bruken av utvidet læringsrom, flerarenalæring, og samarbeid med lokalt arbeidsliv er nedfelt i ulike planer og styringsdokumenter. Videregående skole i Nordland skal også være regionale utviklingsaktør. Dette er føringer som kommer fra skoleeier.

Utvidet Leawitts modell.



Når jeg har valgt å utvide modellen er det på bakgrunn i at forutsetningene som ligger bak endringene i skolen kommer fra samfunnet, både fra det lokale og nære, og fra det globale. Det påvirker menneskene i skolesystemet direkte og indirekte gjennom at de andre komponentene også blir endret. Denne analysen er gjort ut fra et lærerperspektiv og jeg ser dermed de andre komponentene ut «aktørrommet» i modellen beskrevet som menneskene.

Samfunnsutviklingen har medført endrede krav til skolen. Det er blitt større fagkrav og læreplanene er blitt mer omfattende. Samtidig skal skolen følge opp og styrke den enkelte elevs personlige utvikling.

Skolen er målstyrt og kravene er nedfelt i skolens ulike styringsdokument. Innhold i planer og andre føringer er politisk bestemt, uten at menneskene i organisasjonen har hatt særlig innvirkning på beslutningen. Målformuleringene må fortolkes og det er frihet i forhold til valg av metode. Formålsparagrafer er ofte svært idealistiske og lite operasjonelle, og kan vanskelig uttrykke den faktiske målsettingen for organisasjonen. Offisielle dokumenter er et uttrykk for det bilde organisasjonen ønsker å gi av seg selv (Flaa et.al,1995). Det særegne med

målstyring er ikke at en setter seg mål, men den sterke fokusering på resultater og blir oppfattet som et redskap for å fremme effektivitet. Det er stor vekt på resultatrapportering (ibid.).

Målstyringen har ført til et sterkt fokus på dokumentasjon og rapportering og det medfører endringer i forhold til struktur. Informantene trakk fram endringer i kravet til dokumentasjon og rapportering.

Informantene påpekte at mye av den felles møtetid nå ble brukt til «administrative ting». Den indre struktur i organisasjonen er blitt endret som følge av pålegg fra skoleeier eller politisk myndighet. Det påvirker også lærer-elevforholdet, noe som informantene også påpekte. Elevsamtaler må gjennomføres på gangen.

Virksomhetsplaner og andre planer, gir et bilde av hva organisasjonen i det daglige synes å strebe mot. Ressursfordelingen kan imidlertid være det som tydeligst viser hva som er organisasjonens operative målsetting (Flaa et.al, 1995).

Virkemidler representerer både aktørenes handlingsrom og ressurser. I skolen er kompetanse et viktig virkemiddel. Nye pålegg og føringer har ikke blitt fulgt opp med ressurser, arbeidsmengden har blitt større og mange av lærerne uttrykker et tidspress, samtidig er det innsparingstiltak, skolesammenslåing og reduserte programtilbud på i flere videregående skoler.

Målstyring i offentlig virksomhet kan begrunnes ut fra ønsket om å øke mulighetene for politisk styring. Bakenforliggende er ønsket/ideen om å kunne unngå detaljstyring men styring gjennom rammebetingelsene – rammebevilgninger som er knyttet til målsettinger. Dette også ut fra ønsket om en mer effektiv, resultatorientert og brukervennlig forvaltning(Flaa et.al,1995).

Informantene trakk fram endringer i kravet til dokumentasjon og rapportering. Skolen er målstyrt og det er omgivelsene, gjennom de til skiftende politiske føringer som styrer utviklingen i skolen og er nedfelt i styringsdokumentene. De opplever en sterkere styring av sin virksomhet gjennom mål, føringer og ressurstildeling, fra både skoleeier og politisk nivå både regionalt og nasjonalt.

Innovasjon er avhengig av lærernes innflytelse og forventning. Det forventes at lærerne skal engasjere seg i utviklingsarbeid/endring/ innovasjon på ulike nivå. Det gjelder skolen som

organisasjon/institusjon, den enkelte elevs utvikling, samfunnsutvikling og utvikling i egen region og utvikling av sin egen lærerprofesjon. Dette stiller enorme og ulike krav til den enkelte. Lærernes autonomi oppleves som redusert i en tid da det ellers i arbeidslivet nå i sterkere grad etterspørres arbeidstakere som er selvstendige.

I undersøkelsen blir forholdet mellom mennesker og virkemidler sterkest synliggjort. Lærerne ser behovet for utvikling og nyskaping. Forutsetningene for at det skal lykkes ligger i faktorer som eierskap (struktur), at det har direkte betydning for elevenes læringssituasjon, (mennesker), og egen læring(virkemidler). Lærerne uttrykker ønske om pedagogisk debatt, om tid til felles refleksjon noe jeg oppfatter som deres viktigste innfallsvinkel til å kunne oppfylle de krav og forventninger som endringsamfunnet krever.

6.0 Oppsummering og konklusjon

Oppgaven har tatt utgangspunkt i problemstillingen:

Hvilken betydning har reflekterende samtaler som redskap for den erfarne lærers kompetanseutvikling for å kunne mestre den nye lærerrollen som samfunnsutviklingen krever?

For å finne svar på problemstillingen utformet jeg fire forskningsspørsmål. Bearbeidelsen og kategoriseringen av innsamlet data ble gjort med utgangspunkt i disse spørsmålene.

Kartleggingen av hva lærerne mente samfunnsutviklingen hadde medført for skolen, viste at det var store utfordringer i forhold til fagkrav og til omfanget av forventet kunnskapsmengde. Disse endringene er nedfelt i de nye læreplanene. Men det var de sosialpedagogiske utfordringene som hadde økt mest i omfang. De mellommenneskelige ferdighetene og sosial og kulturell kunnskap og forståelse som er nødvendig for å kunne fungere i det åpne samfunnet, utvikles gjennom erfaring og deltakelse i sosiale fellesskap.

Lærerne signaliserte klart at de var interessert både i skoleutvikling og egen kompetanseheving. De ønsket å delta i pedagogiske debatter og var engasjert i utviklingsarbeid dersom dette var rettet mot tiltak som ville fremme bedre læring for elevene. Utviklingstiltakene må også være initiert «nedenfra» om de skal vekke engasjement. Følelsen av eierskap er nødvendig for at slike oppgaver skal prioriteres. En klar forutsetning for at utviklingsprosjekter skal gi læringsutbytte både for lærere og elever, er at rammene gir mulighet for å reflektere sammen både i forkant, under prosessen og i etterkant.

Den bundne fellestid blir brukt til det informantene beskrev som administrative ting, mens arbeidstidsavtalen forutsatte at arbeidet skulle knyttes til og basere seg på utviklingsmål. Lærerne ønsker en ledelse som har fokus på de pedagogiske oppgavene. Felles bundet tid ønskes brukt til samarbeid med kollegaer, til faglig og pedagogisk drøfting og refleksjon.

En følge av målstyring av skolen er det et økende dokumentasjonskrav som krever både mye tid og ressurser. Det er mange rapporteringssystem, men ikke alt er målbare størrelser. Lærerne skal fremme entreprenørielle holdninger og ferdigheter hos elevene samtidig som de opplever at de selv blir mer og mer styrt av politiske føringer. Lærernes autonomi har dermed blitt svekket.

Samhandling bygger på kommunikasjon. Lærerne ønsker å utvikle sin kompetanse i et fellesskap. Med utgangspunkt i en konkret situasjon, handling eller oppgave som er knyttet til deres hverdag vil en forskende tilnærming gi utvikling og kompetanse både til organisasjonen og tilden enkelte lærer. Aksjonsforskning og timeforskning er eksempler på hvordan lærere kan være forskende i egen praksis i klasserommet.

Både stortingsmeldinger, strategiplan og andre styringsdokumenter vektlegger betydningen av kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap. Lærerne ønsker mer fellestid til samarbeid, refleksjon og pedagogisk debatt. Skolen styres gjennom tre ulike styringssystem og det er nødvendig at samstemte signaler sendes gjennom disse systemene, og her kan det stilles spørsmål med om det økonomiske systemets signaler samsvarer med de to andre.

Konklusjonen må være at lærerne ser på reflekterende samtaler på som et viktig redskap i kompetanseutviklingen, noe som også samsvarer med innholdet i ulike styringsdokument.

Datainnsamlingen er begrenset til en utvalgt gruppe hvor flere har entreprenørskapsutdanning. I det videre ville det være interessant å kunne følge opp gjennom å sammenligne med andre grupper av informanter og stille seg spørsmål om det er noen kjønnsmessige forskjeller, sammenligne med ulike aldergrupper, og også undersøke om det er noen forskjellig i oppfatninger hos skoleledere og skoleeier.

**Utfordringen er at lærerne må forholde seg til
summen av det som bestemmes på skolen, i kommunen og i staten!**

-Kristin Halvorsen, Aftenposten 09.06.13.

Litteraturliste

- Aamodt,L.,(1997): *Den gode relasjonen*. Oslo: ad Notam Gyldendal
- Andreassen, R.,Irgens, E.,og Skaalvik, E.,(red.). (2009): *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim:Tapir Akademisk
- Andreassen, R.,Irgens, E.,og Skaalvik, E.,(red.). (2010): *Kompetent skoleledelse*. Trondheim:Tapir Akademisk
- Arnesen, A.L. (2004): *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Befring,E.(2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Briseid, L.G.(2014): Læreren som samfunnsbygger. *Bedre skole,1*, s.49 -51
- Dale. E.L.,(red.) (2009) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen,M.,(2004): *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ekholm, M., Lund,T., Roald,K.& Tistlevoll, B. (red.). (2010): *Skoleutvikling i praksis*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Ertsås.T.I., og Irgens,E.J., Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I Postholm,M-B.,(red.) (2012) *Læreres læring* (s.195 -209). Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Everett,E. og Furuseth,I., (2004): *Masteroppgaven*. Oslo: Universitetsforlaget
- Flaa,P., Hofoss,D., Holmer-Hovden,F., Medhus,T., Rønning,R., (1995):*Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. og Skogen, K. (red.) 2007: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Hargreaves,A. og Shirley,D., (2012): *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hargreaves,A.,(1994): *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: ad Notam forlag
- Haug,P.,(2012): Profesjonsutfordringer i skulen. *Bedre skole,2*,s.50 – 55
- Helstad, K.,(2014): Kunnskapsutvikling gjennom samtaler. *Bedre skole,1*, s. 70 -75

- Hennestad, B. og Revang, Ø., (2006): *Endringsledelse og ledelsesendring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hovdenak, S.S., (2011): *Utdannings sosiologi. Fra teori til praksis i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Hyrve, G. og Sataøen, S.O., (2006): *Samfunnsfag i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Illeris, K. (2005): *Læring*. Oslo Universitetsforlaget
- Imsen, G., (2005): *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G., (2009): *Lærerenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget
- Irgens, E.J., Profesjonalitet, samarbeid og læring. I Postholm, M-B., (red.) (2012) *Læreres læring*. (s.217-229) Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Irgens, E., (2007): *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johansen, J.-B., (red.) (2012): *Skapende og kreativ læring*. Trondheim: Akademika forlag
- Junge, J. (2012): Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtaler. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 5, s 374 -386
- Kunnskapsdepartementet, (2007): *Kvalitet i skolen*. Stortingsmelding nr. 31.
- Kunnskapsdepartementet, (2008): *Læreren Rollen og utdanningen*. Stortingsmelding nr. 11.
- Kunnskapsdepartementet, Næringsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet., (2009): *Entreprenørskap i utdanningen*. Handlingsplan.
- Kvale, S., og Brinkmann, S., (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet, Næringsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet., (2006): *Se mulighetene og gjør noe med dem!* Strategiplan for entreprenørskap i opplæring.
- Lauvås, P. og Handal, G., (2010): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Lillevoll, S. (2013) Skolen i kunnskapssamfunnet. *Bedre skole*, 3, s.31 -33

- Lundstøl,J.,(red.). (2002): *I dannelsens tegn*.Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Nilssen,V.,(2012): *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo:Universitetsforlaget
- Nærings og Handelsdepartementet, (2010): *Aktivt eierskap*, Stortingsmelding nr 13
- Madsen,J.,(2010): Må lærerne eie prosjektet for at vi skal lykkes i arbeidet med å utvikle skolen. I Ekholm, M., Lund,T., Roald,K.& Tistlevoll, B. (red.). (2010): *Skoleutvikling i praksis*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Moen, T.,og Bevanger,H.,(2007) Læreren som aktør eller offer: Om å velge posisjon i yrkesutøvelsen. *Bedre skole, 2*, s 86 -91.
- Nordland fylkeskommune, (2014) *Bedre læring*.(Strategiplan 2014 -2018)
- Nygård,R., (2007): *Aktør eller brikke. Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: Cappelen Forlag
- Ogden, T. (2009): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ovesen,S. og Rotefoss, B.(2010): *Et solid løft – en evaluering av satsningen på entreprenørskap i skolen i Nordland*. Bodø: KPB-rapport 1/
- Pedersen, O., (2002): *Tema og prosjektarbeid i L97-skolen*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk Universitetet i Tromsø
- Pedersen, O., (2012):Entreprenørskap som ny lærerkompetanse. I Johansen, J.-B., (Red) (2012): *Skapende og kreativ læring*.(s 63 – 85). Trondheim: Akademika forlag
- Pettersen,R. og Løkke,J., (2007). *Veiledning i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm,M.B.,(red.) (2012) *Læreres læring*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Postholm,M.B.og Rokkones, K., Læreres profesjonelle utvikling. I Postholm,M-B.,(red.) (2012) *Læreres læring*.(s. 22- 45) Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Riksaasen, R.,(2010):*Læreren i skolen og samfunnet*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Roaldset, D.(2014): Sosiale ferdigheter. *Bedre skole,1*, s.58 -63
- Sjøvoll, J.,(2011): *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden*. Universitetet i Nordland

Sjøvoll, J.,(Red) (2012): *Entreprenørskap i utdanningen*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Sjøvoll, J.,(2012):Om kunnskapsbygging, kreativitet og nyskaping. I Johansen, J.-B., (Red) (2012): *Skapende og kreativ læring*. Trondheim: Akademika forlag

Skaalvik,E., og Skaalvik, S.,(2009): Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. *Bedre skole 1*, (s 30 – 37)

Skau, G.,(2008): *Gode fagfolk vokser*. Oslo:Cappelen Akademiske Forlag

Skogen, K., (2006): *Entreprenørskap i utdanning og opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag

Strømfors, G.(2004): *Faglig refleksjon over egen praksis*. Oslo: Rusmiddeletaten

Säljö,R.,(2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens Forlag

Øzerk, K., (2010). *Pedagogikkens hvordan. Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Damm

Aasland,T., (2009) Kronikk. *Aftenposten 25.05.2009*.