

# Veiledning og kollektiv tenking i ungdomstrinnsatsningen

## Sammendrag

*I artikkelen rettes søkelyset på organisasjonsutvikling, refleksjon og veiledning knyttet til den nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling». Artikkelen fokuserer på hvordan skolene som lærende organisasjoner gjennom veiledning, erfaringsdeling og diskusjon kan forbedre skolens, lærernes og elevenes læring. Det empiriske materialet samlet inn ved intervju viser at samarbeid mellom lærere og skoleledere vil bestemme retningen på utviklingsarbeidet og bidrar til at skolen løser utfordringer på en bedre måte. I artikkelen diskuteres nærmere hvordan kritiske og systematiske refleksjoner gjennom gode veiledningsprosesser med utgangspunkt i daglige erfaringer bidrar til å utvikle egen praksis. Dette vil på sikt kunne føre til at elevene opplever at intensjonene med «Ungdomstrinn i utvikling» blir realisert slik at undervisningen blir mer variert, relevant og praktisk. Denne nye praksisen handler om innovasjon av kunnskapsnettverk, systematikk i arbeidet og utvikling av en delingskultur.*

## Innledning

Skolene er komplekse organisasjoner som har ambisjon om å forbedre elevenes prestasjoner og gi dem trygge og gode læringsmuligheter slik at de kan ta del i et kompleks samfunn. Stortingsmelding 22 (2010-2011) signaliserte et budskap om at elevenes prestasjoner skulle forbedres gjennom et mer relevant, praktisk, variert og utfordrende ungdomstrinn. Hensikten var også å øke elevenes motivasjon og læring og begrepene *Skolebasert kompetanseutvikling* og *Ungdomstrinn i utvikling* ble introdusert. Utdanningsdirektoratet (2012) la denne definisjonen til grunn:

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

Ut fra *Skolebasert kompetanseutvikling* startet satsningen *Ungdomstrinn i utvikling* som siden 2012 har fokusert på endringsarbeid og kompetanseutvikling over tid. Målet med satsingen på ungdomstrinnet tilsier at skolene som deltar (videre)utvikles som lærende organisasjoner, der ledere og lærere samarbeider om å forbedre elevenes læringsmuligheter. Intensjonen med dette arbeidet er at kompetanseutviklingen skal inngå i et nært samarbeid med universitets- og høgskolesektoren og organiseres slik at den bidrar til kunnskapsutvikling hos skolene. Kompetansemiljø fra u/h-sektoren er derfor med og veileder skoleeiere og skoler i dette arbeidet der de skal utgjøre en faglig støtte for å vurdere individuelle og kollektive utviklingsbehov. Det å utvikle kunnskap i et kollektivt fellesskap skal bidra til at hele organisasjonen styrkes, ikke bare enkeltpersoner.

Artikkelen vil fokusere på hvordan skolene som lærende organisasjoner gjennom veiledning, erfaringsdeling og diskusjon kan forbedre skolens, lærernes og elevenes læring.

Erfaringsdeling, veiledning og refleksjon skal bidra til kompetanse- og kunnskapsutvikling og utvikling av god praksis. Southworth (2000) viser til ideer om skoleutvikling der skolene streber etter å bli lærende organisasjoner, mens det i praksis vil være stor avstand mellom intensjon og praksis. Skolene må derfor være bevisst på hvordan de oppnår å være lærende og tydelige på hvordan hindringer og problemer løses. Tanken er at kritiske og systematiske refleksjoner over daglige erfaringer bidrar til å utvikle egen praksis, i motsetning til å ta ut lærere fra deres daglige arbeid og sende dem bort på kortvarige kurs. Forståelse og utøvelse av god veiledning fra eksterne støttespillere vil i så måte kunne støtte behovet for å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Mer konkret vil dette handle om veiledningsstrategier,

endringsvillighet og innovative handlinger. Reflekterende veiledningsstrategier beskrives som refleksjon der yrkesutøveren blir klar over grunnlaget for kunnskap i egen organisasjon og det å kunne gi impulser til videre utvikling av denne (Lauvås og Handal, 2000). De innovative handlingene i satsningen vil handle om refleksjon og veiledning, utvikling av organisatoriske utviklingstrekk i skolen og spenningsfeltet mellom individuell og kollektiv praksis. Med utgangspunkt i dette er det viktig å belyse følgende:

*Hvordan kan refleksjon og veiledning bidra til organisasjonsutvikling og kollektiv tenking i ungdomstrinnsatsningen?*

Denne problemstillingen er utformet med utgangspunkt i et kvalitativ forskningsintervju for å belyse skolelederes forståelse, innsikt og tenking om skolens praksis og utfordringer. Arbeidet med systematisert refleksjon og veiledning fra u/h-sektoren har som mål å føre til organisasjonsutvikling i de skolene som er med i satsningen også etter at prosjektperioden er avsluttet. De teoretiske og metodiske implikasjonene er inspirert av organisasjons- og ledelsesteori med fire fokus basert på et forskningsarbeid av Southworth (2001):

- Skolens virksomhet og samarbeid
- Skolekultur
- Læringsfellesskap
- Kunnskapsnettverk

Det blir knyttet forskningsfunn til disse fokusområdene med sikte på å få et organisatorisk blikk og utvikle forståelse over virksomhetsområdet.

### **Teoretiske perspektiver**

Den enkelte lærers kompetanseutvikling har betydning for at elevene skal oppleve en skole der de får relevante utfordringer basert på kunnskapsløftets kompetansemål. Skolens kollektive organisatoriske kompetanseutvikling avhenger også av hver enkelt lærers individuelle kompetanseutvikling. Likevel vil mye av lærernes erfaringer forbli individuelle hvis kompetansen som utvikles ikke blir en del av skolens profesjonelle fellesskap (Ertsås og Irgens, 2014). En viktig oppgave for skolen vil derfor være å sette den enkelte lærers kompetansebidrag inn i et kollektivt refleksjons- og veiledningsbasert basert system hvor det legges til rette for at organisasjonen oppnår utvikling og læring på et dypere plan (Argyris og Schön, 1974). Kolbs læringssirkel (1984) representerer en modell der læring skjer gjennom erfaring via reflekterende observasjon til kunnskapsbygging. Ut fra dette viser Kolb hvordan testing av nye erfaringer gir grunnlag for individuell læring. Læringen vil uttrykkes som

individuell når hver enkelt lærer tester ut nye opplegg, men blir ikke kollektiv før den deles og reflekteres i et praksisfellesskap. Det kollektive kan forstås ved at det utvikles nye praksiser, ny samhandling og nye relasjoner i et personale.

Fullans teorier (2014) om kollektiv samarbeidskapasitet fordrer en kultur der det individuelle og kollektive mobiliseres for en felles forbedringskultur. I den skolebaserte kompetanseutviklingen er det satt ei målsetting om at undervisningen skal være mer relevant, variert og praktisk. Fullan trekker fram det å bygge skolen som en robust organisasjon for elevenes læring og utvikling. Denne kollektive kraften skal sørge for at ulike retninger og satsinger trekker sammen i samme retning. De kollektive læringsprosessene vil gjennom aktive og støttende læringsnettverk og systematisk tenking omkring kvalitetstenking og forbedring, bidra til skolens, lærernes og elevenes læring. Argyris og Schön (1978) har vært opptatt av hvordan kommunikasjon og relasjoner blir brukt til å utfordre og stille spørsmål ved de etablerte sannhetene i en organisasjon. Dette kan betraktes som dobbeltkretslæring og vil i dagens skolestruktur kunne brukes for å stille spørsmål om målene og strukturene skolene har satt seg er riktige. Dobbeltkretslæringen vil gi muligheter til endring av virksomhetene ved at det stilles spørsmål ved normer og verdier (Irgens, 2011). I motsetning vil enkeltkretslæring handle om å løse kommunikasjonsspørsmål og situasjoner ved å justere og endre praksis uten å gå dypere inn i årsaksforholdet.

Forbedringer av skolens praksiser gjennom organisasjonsutvikling handler om å (videre)utvikle skolen til en lærende organisasjon. Irgens (2011) viser til organisasjonens læringsatferd som en syklisk prosess med fire områder beskrevet gjennom endringssignaler som skal vise endringer innad i en virksomhet. Videre i prosessen trekkes det fram organisasjonens kommunikative kompetanse, som handler om kunnskaper, ferdigheter og holdninger som finnes i en organisasjon for å håndtere kommunikasjonen. Det tredje området betegnes som organisasjonens læreevne, som skal vise hvordan den nye kunnskapen blir omdannet til nye handlingsmønstre. Det siste området, organisasjonens respons, skal fortelle hvordan organisasjonen responderer og blir påvirket gjennom handlinger. Denne prosessen vil ha innovasjonsrettede sider og videre vise hvordan en organisasjon gjennom flere trinn utvikles og ny kunnskap får feste. I et team- og arbeidsfellesskap i skolen som arbeider med ungdomstrinn i utvikling, vil det være viktig å forstå hvordan refleksjon og veiledning kan brukes slik at kunnskap utvikles og omgjøres fra taus til eksplisitt og til taus igjen. Læreres og

skolelederens tause kunnskap må derfor utfordres gjennom en prosess med refleksjon og veiledning for å kunne endre undervisningspraksis (Rokkones og Postholm, 2012).

Argyris og Schön (1978) påpeker at organisasjonslæring er læringsprosesser der lærere skaper og deler kunnskap. Gjennom nettverk og samarbeid vil skoler kunne støtte hverandre i organisasjonsutvikling og innarbeide fellesskap på tvers av etablerte strukturer. Southworths (2001) teorier framhever kontekstuelle forhold og samarbeid der kvaliteten på ansatte og lederskap er avgjørende for en profesjonell organisasjon. Videre kan et fokus på skolekultur og læringskultur vise hvordan ansatte bruker og forstår egne handlinger. Dette synliggjør også hvordan læringsfellesskap er viktig for å utvikle individuell kunnskap. Det å kunne støtte hverandre i kollektive prosesser påvirker hvordan individuelle handlingsmønstre kan utvikle seg. Handlings- og refleksjonsmodellen (Handal og Lauvås, 2000, Skagen, 2011) representerer prinsipper om fokus på yrkesutøveren som er viktige i et veiledningsforløp. Den praktiske yrkeskunnskapen vil i så måte beskrive yrkesutøverens kunnskap og erfaring. Bevissthet om egen yrkesutøvelse som skoleleder og lærer knyttet til et nasjonalt prosjekt, vil kunne få fram potensiale til å endre eller utvikle egen praksis.

Teoriene som er presentert vil med utgangspunkt i problemstillinga kunne lede fram til en utvidet forståelse av området og si noe om hvordan organisasjonsmessige utfordringer kan løses. Til dette vil u/h-sektorenes veilederrolle trekkes fram der intensjonene med satsingen er å bruke lærernes og skoleledernes daglige erfaringer til å utvikle egen praksis.

## Metodiske perspektiver

I det empiriske arbeidet er det brukt en kvalitativ forskningsmetode for å få fram informantenes egne perspektiver på det som blir spurt om (Kvale og Brinkmann, 2009). Målet med den kvalitative metoden er å kunne oppnå fyldig og omfattende informasjon om erfaringer fra skoler der veiledning og organisasjonsutvikling har preget det pedagogiske arbeidet. I det deskriptive forskningsintervjuet er det innhentet åpne, nyanserte beskrivelser av ulike sider ved informantenes livsverden så autentisk og ufortolket som mulig (Kvale og Brinkmann, 2009). I intervjuene var det et poeng å stille spontane og oppfølgende spørsmål så lenge informasjonen var knyttet til det overliggende temaet. Den oppdagede virkeligheten som beskrives, vil ifølge Charmaz (2006) være et produkt eller en konstruksjon av interaksjon mellom data og forsker. Forskningsspørsmålene om *Ungdomstrinn i utvikling* har derfor hatt utgangspunkt i å være fleksible, ikke strukturerte og låste, slik at de kan tilpasses nye innsikter

og kunnskap som dukker opp underveis i prosessen (Thagaard, 2006). Dette kan forsterkes ved å unngå påvirkning i og med at forskeren er et produkt av innføringen av satsingen i regionen. I tillegg vil det kunne påvirke resultatet ved at informantene i dette tilfellet ikke innehar anonymitet, spørsmålene blir ledende eller at det ikke kommer fram noe som anses som strategisk riktige svar.

Intervjuene er i etterkant blitt transformert til beskrivende tekst, og videre er det søkt etter meningen i det som er sagt gjennom analysearbeidet. De tekstbaserte utfordringene er analysert separat og kodet i form av meningsfulle kategorier og enheter. Kvale og Brinkmann (2009) peker på kategoriseringsarbeidet som en systematisk konseptualisering av flere utsagn. Analysen har også tatt hensyn til den inndeling som er blitt gjort i forbindelse med intervjuguiden i forhold til Southworths (2001) fokusområder. Tolkingsprosessen og analysemetodene har gitt innsikt i datamaterialet på en konstruktiv måte og bidratt til å kunne gjøre ulike sammenlikninger på tvers av intervjuene som er foretatt.

Utvalget av informanter ble klart på bakgrunn av kontaktskoler i den nasjonale satsningen *Ungdomstrinn i utvikling*. Utvalget har i denne sammenhengen vært to informanter ved skoler i forskjellige kommuner. Antallet informanter har betydning for vurderingen av reliabilitet i undersøkelsen, men ut fra de utfyllende svar som er gitt kan det likevel trekkes noen slutninger og settes fram noen funn som vil være strategiske og representative. Thagaard (2006) forklarer strategisk utvalg med at det må velges informanter eller enheter som har egenskaper som er strategiske for teoriutvalg og problemstilling.

## Resultater

I denne delen av artikkelen har fokus vært å få fram informantenes erfaringer med organisasjonsutvikling, refleksjon og veiledning. Intervjuene er blitt gjort i en tidlig fase i satsingen der informantenes meninger har gitt utfyllende svar. Informantenes svar er blitt analysert separat og kodet i form av nye meningsfulle kategorier og enheter. Målet har i tillegg vært å etablere relasjoner mellom kategoriene. Det empiriske materialet samlet inn ved intervju har hatt et utgangspunkt fra Southworths (2001) 4 kategorier. Ut fra kategorisering og konseptualisering av utsagn og den virkeligheten som ble beskrevet, har det kommet fram nye aspekter ved organisasjonsutvikling, refleksjon og veiledning. Southworths kategorier er derfor blitt omarbeidet til nye meningsfulle overskrifter med innholdskomponenter:

Southworts kategorier	Data som understreker nye aspekter	Nye kategorier/overskrifter
Skolens virksomhet og samarbeid	<i>Vi ønsker å bli en lærende organisasjon og satsningen «Ungdomstrinn i utvikling» er helt perfekt da det går over lang tid og u/h-sektoren er involverte som støttespillere.</i>	Høy kompetanse og støtte
Skolekultur	<i>En lærende organisasjon betyr at skolen vår er i utvikling. Vi må utvikle lokale planer og lære mye som kommer ovenfra. Det er mye fra Utdanningsdirektoratet, men den positive gløden kommer når vi kan lære av hverandre – skape et lærende miljø.</i>	Systematikk og kollektivt ansvar
Læringsfellesskap	<i>Kollektive kulturer – alle er med på tankegangen, men å gjøre dette i praksis er vanskeligere og tar lenger tid.</i>	Delingskultur og samarbeid
Kunnskapsnettverk	<i>Tidligere har læreren og lederen jobbet alene, nå er det lettere å ta kontakt både formelt og mer uformelt. Vi har fått mange gode innspill og veiledning fra andre.</i>	Organisatorisk ideutveksling og veiledning

**Tabell 1: Sammenheng med Southworts data og og nye meningsfulle overskrifter**

### Høy kompetanse og støtte

Gjennom forskningsspørsmål om skolens virksomhet og samarbeid ble det spurt om kvaliteter på ansatte, ferdigheter, kunnskaper og yrkeserfaringer. Til dette har informantene trukket fram at skolene innehar høy faglig kompetanse i det pedagogiske personalet og har jevnlig veiledningssamtaler med faglige innspill fra u/h-sektoren. Begge informantene trekker fram utdanningsnivået til skolenes lærere som har ført til at skolene både kan arbeide med flere prosjekter og innordne seg i forhold til ulike satsinger og utviklingsarbeid. Det uttrykkes en vilje til å delta i nye strukturer, men slås også fast at skolene sin hovedhensikt er å drive undervisning og dermed vil kunne stille noen spørsmål med hensikten av stadige nye satsninger. En av informantene framhever at lærernes arbeidsoppgaver gjennom de siste årene har blitt endret, og det uttrykkes at arbeidshverdagen dermed er blitt mer kompleks og avhengig av interne og eksterne støttefunksjoner. I dette arbeidet tillegges det et større fokus på dokumentasjon. Høgskole- og universitetssektorens (u/h-sektoren) bidrag på veiledningsområdet og som ekstern støttefunksjon i *Ungdomstrinn i utvikling* blir av informantene trukket fram som positivt, spesielt fordi dette utviklingsarbeidet strekker seg over tid.

En av informantene sier:

Vi ønsker å bli en lærende organisasjon og satsningen «Ungdomstrinn i utvikling» er helt perfekt da det går over lang tid og u/h-sektoren er involverte som støttespillere. Det satses høyt på dette, og lærere vil være nødt å være med da det strekker seg over så lang tid. Skolen har et godt omdømme, men vi har kommet til et krysningspunkt nå, en samfunnsendring. Læreres arbeidsoppgaver er blitt endret til mer dokumentasjon.

Det å delta i skoleutvikling gjennom en nasjonal satsning av denne størrelse kan ut fra informantene gjøre noe med lærernes arbeidsoppgaver og skolens virksomhet. Informantene har beskrevet skolens omdømme og muligheter til samarbeid, og det hele oppleves som betydningsfullt for skolens lærere og ledere. Nødvendigheten av gode støttestrukturer blir trukket fram som viktige der u/h-sektoren kan bidra til å sette noen profesjonelle standarder for utviklings- og innovasjonsarbeidet. Å lede lærernes læring og utvikling uttrykkes som en krevende oppgave der lærernes læringsprosesser i større grad må ses på som en kollektiv innsats for å gjøre skolens organisasjon sterkere og ha nye innovative fokus. Å skape god refleksjon gjennom en kollektiv innsats trekkes fram med fokus på meningsskapende og profesjonelle læringsfellesskap.

### **Systematikk og kollektivt ansvar**

Forskningsspørsmål om læringskultur har gitt svar på hvilke læringskulturer som eksisterer og hvilke kulturer som styrker lærernes faglige bånd i det å kunne bli en lærende organisasjon. Informantene gir uttrykk for nødvendigheten av et kollegafellesskap der systematikk og delingskultur har støtte. Det påpekes av informantene at lærere i mange sammenhenger blir for alene og privatpraktiserende i skolen og videre lite opptatt av endring og utvikling. Informantene forklarer at en ståstedsanalyse tidlig i satsingen har gjort ledere og lærere oppmerksomme på områder i egen organisasjon som må endres og utvikles. Dette blir forsøkt håndtert gjennom aksjonsrettede tiltak. Begge informantene trekker fram skolens ønske om å bli en lærende organisasjon og en skole i utvikling, og at de gjennom satsningen i større grad har hatt fokus på refleksjon over lærernes undervisning. Gjennom *Ungdomstrinn i utvikling* og veiledning fra u/h-sektoren framheves det at det har bidratt til mer kollektivt ansvar og bedre delingskultur. Blant utsagnene påpekes det:

Delingskulturer og det kollektive ansvaret er nå prioriterte områder og det viser at eksempelvis lærere på 1.trinn har mye å tilføre lærere på 10.trinn. Lærere må ha tilgang til hverandres mapper for å kunne se hva andre holder på med. En lærende organisasjon betyr at skolen vår er i utvikling. Vi må utvikle lokale planer og lære mye som kommer ovenfra. Det er mye fra Utdanningsdirektoratet, men den positive gløden kommer når vi kan lære av hverandre – skape et lærende miljø.

Det framheves viktigheten av systematikk og organisert veiledning for å kunne hjelpe skolene til å lage planer slik at de kan lære av hverandre og skape en gode læringskulturer og en lærende organisasjon. I denne tenkingen ser det ut som systematisk gjennomføring av ulike aksjonsrettede tiltak og det å bruke lærernes kompetanse i dette vil gi kunnskap om hva som virker og fører skolene fram mot målene de har satt seg.

### **Delingskultur og samarbeid**

Ved å spørre informantene om læringsfellesskap og muligheter for samarbeid i kollegiet, kommer det fram at refleksjon over egen praksis bidrar til større engasjement i skolen. Et systematisk og kollektivt system der kompetansemiljø og ledelse har aktive roller kan føre til at lærerne og lederne utvikler faglig samarbeid om enkeltområder i undervisningen og støttestrukturene. Det hevdes fra informantene at det må etableres et system slik at lærere kan samarbeide. Dette kan være vanskelig utenfor teamorganiseringen, men der kan digitale systemer være en nøkkelfaktor for deling og samarbeid. En av informantene sier:

Kollektive kulturer – alle er med på tankegangen, men å gjøre dette i praksis er vanskeligere og tar lenger tid. Lærere er engasjerte, men delingskulturen savnes, og vi håper at det gjennom prosjektet vil utvikles systemer til å implementere og institusjonalisere det slik at det kan bli vårt varemerke.

Ut fra informantene framheves det at det finnes mange læringsfellesskap, og at det gjennom *Ungdomstrinn i utvikling* vil kunne satses sterkere på utvikling og refleksjoner bygget på egne og reelle behov. I tillegg har egne ledermøter og kollektive kulturer gjort det mulig å dele kunnskap og praksis med andre. Gjennom individuelle og kollektive refleksjoner har skolene kunnet nærme seg det å bli lærende enheter ut fra de målene de har satt seg. Delingskulturen trekkes fram som vanskelig å få til, mens engasjementet omkring deling er tilstede.

Informantene viser til det å få hjelp fra kolleger som støtte for egen undervisning kan bidra til å forsterke det profesjonelle læringsfellesskapet. Samtidig uttrykkes det at kapasiteten når det gjelder samarbeid ikke er utnyttet fullt ut.

### **Organisatorisk ideutveksling og veiledning**

Ut fra spørsmål om kunnskapsnettverk i skolene kom det fram at det finnes kollegiale nettverk der lærere og ledere møtes for felles deling og diskusjon. De faglige nettverkene som finnes i skolen får et annet innhold når satsningen får et større fokus. Det uttrykkes av informantene at det nå er lettere å ta kontakt med andre skoler både uformelt og mer formelt og at disse nettverkene vil utvikle skolene og bidra til nettverksdanning. Gjennom

veiledningsmøter og nettverk diskuteres metoder og satsningens mål om mer variert, relevant og praktisk undervisning. Veiledning fra u/h-sektoren spiller en viktig rolle for å kunne systematisk forbedre egen praksis. Det vises også til at slike nettverk kun blir bra hvis det dokumenteres og rapporteres slik at det som reflekteres over kan bli vist og trukket fram. En av informantene sier at det må være et produkt som utkommer for at det skal ha en hensikt. Dette viser hvordan kunnskapsnettverk kan fungere som en organisatorisk ideutveksling og det læringspotensialet som ligger i forståelsen av dette og dermed skape systemtenkning og endringsmuligheter for en skole i utvikling. En av informantene bekrefter dette slik:

Vi har kollegialt nettverk mellom ungdomsskoler, ledelsen møtes en gang i måneden. Fokus er på *Ungdomstrinn i utvikling* nå. Nettverk kan bidra til utvikling. Tidligere har læreren og lederen jobbet alene, nå er det lettere å ta kontakt både formelt og mer uformelt. Vi har fått mange gode innspill og veiledning fra andre.

Det å ha støtte i personalet og et mer kollegialt miljø for samarbeid og utvikling viser retning på utviklingsarbeidet. I dette trekkes det fram at tillit og god innspill fra andre kan skape framgang sammen.

## Diskusjon

Den kollektive kompetanseutviklingen som skjer gjennom *Ungdomstrinn i utvikling* har betydning for at skolene skal nå målet om mer variert, praktisk og relevant undervisning. Informantene uttrykker at hver enkelt lærer innehar høy individuell kompetanse når det gjelder å teste ut nye opplegg, men arbeidshverdagen har blitt mer kompleks og dermed er skolen avhengig av eksterne støttefunksjoner for å kunne tenke kollektivt. Tidsfaktoren trekkes også fram av informantene for å kunne utnytte potensialet som ligger i satsningen. Ertsås og Irgens (2014) påpeker at kompetansen som utvikles i en slik satsing må bli en del av skolens profesjonelle fellesskap. Flere av skolene i satsingen har opparbeidet seg kompetanse gjennom aktiv deltakelse, og forskningsfunn hos informantene viser at skolene har vilje til å delta i nye strukturer og opparbeide seg ny kunnskap.

I det empiriske materialet settes det spørsmål med flere nye praksiser og satsninger i skolen, og det slås fast at hovedhensikten i skolen er å drive undervisning. Argyris og Schön (1978) er opptatt av hvordan en kunne stille spørsmål med de etablerte sannhetene i en organisasjon. Å kunne sette spørsmål med etablerte sannheter, normer og verdier kan betegnes som dobbeltkretslæring, mens det å justere kurs uten å gå dypere inn i årsakene til endringene betraktes som enkeltkretslæring. Å utfordre skolens praksis og heller utnytte erfaringene som

finnes og sette dem i nye sammenhenger, er formulert i satsningens overordnede dokumenter (Utdanningsdirektoratet, 2008). I denne sammenheng ser veiledning ut til å utgjøre en forskjell der viktige prinsipper med fokus på yrkesutøveren bidrar til å løfte fram den praktiske yrkeskunnskapen og beskrive yrkesutøverens kunnskap og erfaring (Handal og Lauvås, 2000, Skagen, 2011). Innenfor dette vil endrings- og utviklingsarbeidet handle om egen bevissthet i yrkesutøvelsen der satsingen på ungdomstrinnet blir problematisert og forstått i samarbeid med ekstern kompetanse.

Skolens og lærernes egne læringsmål kan ivaretas hvis lærerne får planlegge, implementere og evaluere ved hjelp av analyse og refleksjon over egen praksis (Rokkones og Postholm, 2012). Viljen til innovasjons- og endringsprosesser blir uttrykt av informantene gjennom å delta i nasjonale satsninger med gode støtteordninger fra høgskole- og universitetsmiljøet. Skolebaserte system vil i så måte avgjøre hvordan det kan dannes varige systemer for skolens utvikling gjennom individuelle og kollektive mål som. Dette kan tilrettelegges ved et system der det settes av tid til at lærere viser hverandre gode og praktiske eksempler på eksempelvis hvordan arbeide med grunnleggende ferdigheter i fag. Argyris & Schön (1974) påpeker at kunnskapsdeling gjennom refleksjon i kollegiet er grunnleggende for å oppnå læring og kulturelle endringer. Kolbs lærings sirkel (1984) kan synliggjøre hvordan hver enkelt lærer tester ut nye opplegg for å utvikle dem videre i skolens praksisfellesskap. Denne aksjonsrettede samhandlingen krever støtte og er tidkrevende. Ut fra lærerens arbeidsoppgaver vil tidsperspektivet i denne type organisasjonslæring ha betydning for å kunne utvikle nye praksiser, innovasjoner og samhandlinger. Utdanningsdirektoratet (2012) påpeker at utviklingen både skal skje på individ- og på organisasjonsnivå, noe som informantene også er opptatt av.

Nødvendigheten av systematikk og delingskultur kommer tydelig fram hos informantene. Det å kunne finne gode systemer der lærerne er opptatt av endring og utvikling fokuseres på av informantene som mener at kulturendringer påvirkes av systematikk og kollektiv praksis. Den kollektive praksis og samarbeidskap viser en kultur der det individuelle mobiliseres for å få fram en felles forbedringskultur (Fullan, 2014). Rent praktisk kan dette gjøres ved hjelp av å sette av tid til pedagogiske diskusjoner der lærere legger fram individuelle utfordringer som de i et veiledningsfellesskap kan få hjelp til å løse.

Den kollektive kraften presiseres av Fullan (2014) for å bygge skolen til en robust organisasjon som sørger for å trekke i samme retning. Irgens (2011) viser også gjennom endringssignaler og kommunikativ kompetanse hvordan endringer kan håndteres i egen organisasjon. Dette vil igjen føre til at kunnskapen som dannes gir varige endringer og nye handlingsmønstre. Den systematiske refleksjonen vil gjennom slike system gi lærere muligheter til å analysere, drøfte og reflektere over egen praksis. Hargreaves og Fullan (2012) fremhever et system der læring på arbeidsplassen omhandler det å finne møteplasser til meningsfulle samtaler for spredning og kollektiv utnyttelse. Informantene uttrykker at nettverk i skolen er en organisatorisk ideutveksling der lærere og ledere møtes for felles deling og diskusjon.

Etablering av kunnskapsnettverk gjør at skoler blir kunnskapsproduserende som nettopp har som hensikt å dele og spre kunnskap i en organisasjon. I slike nettverk foregår sosialisering, eksternalisering og kombinerer slik at kunnskapen gjennom erfaringsdeling blir en del av handlingsrepertoaret til læreren. Informantene mener at *Ungdomstrinn i utvikling* kan fungere hvis det oppleves meningsfullhet i lærernes arbeidshverdag. I det ligger et læringspotensiale der fellesskap etableres på tvers av etablerte kulturer. Skolenes streben etter å bli lærende organisasjoner viser at avstanden mellom intensjon og praksis må bli mindre (Southworth, 2000).

## Oppsummering

Problemstillingen har hatt som mål å se på hvordan det legges til rette for organisasjonsutvikling, refleksjon og veiledning i spenningsfeltet mellom individuell og kollektiv praksis. Resultatene fra undersøkelsen tilsier at gode eksterne støtteordninger gjennom veiledning fra u/h-sektoren er en forutsetning for å tenke kollektivt i skolens endrings- og utviklingsarbeid. Det vises til at lærerne i samarbeid med lederne kan bestemme retningen på utviklingsarbeidet og dermed gjøre noe med skolekulturen og systemet for hvordan utfordringer løses. Skoleutvikling med intensjonene fra satsingene betinger nødvendigheten av veiledningssystemer, systematikk og delingskultur der u/h-sektoren har et overordnet ansvar.

I artikkelen er det fokusert på skoler og skoleledernes erfaringer med organisasjonsutvikling, refleksjon og veiledning knyttet til *Ungdomstrinn i utvikling*. Ved hjelp av organisasjons- og ledelsesteori, er det brukt fire fokusområder for å få et organisatorisk blikk og en utvidet

forståelse av erfaringsområdet fra to av skolene i satsningen. De fire fokusområdene har bidratt til å sette noen perspektiver på organisasjonsutvikling, og har videre blitt omarbeidet til nye meningsfulle enheter med den hensikt å utlede nye aspekter og utviklingstrekk på området. Ut fra et begrenset utvalg av skoler, vil ikke disse erfaringene nødvendigvis være helt representative, men vil likevel kunne gi noen signaler og vise retning for arbeidet.

Behovet for innovative kunnskapsnettverk trekkes fram i artikkelen og forklarer hvordan skoler blir innovative og kunnskapsproduserende virksomheter. Disse har nettopp som hensikt å dele og spre kunnskap i en organisasjon. Den gode kollektive praksisen viser at den kollektiv orienterte skolen har mange fordeler. De tradisjonelle modellene for kompetanseutvikling har tidligere vært å delta på kurs og seminarer. Nå viser informantene at nye delingskulturer og kollektiv tenking tilfører mye på tvers av klasser og innarbeidede systemer i skolen. Dette gir også nye handlingsalternativer og endringsmuligheter for u/h-sektoren der de tidligere har bidratt med kurs og videreutdanning, mens kompetanseutviklingen på skolen nå får ny aktualitet. Endringen består i at kompetanseutvikling skal sikres gjennom lokal forankring og læring skal skje på den enkelte skole i tett samarbeid med lærere og ledelse. Veiledning i ulike faser i satsningen skjer der u/h-sektoren i samarbeid med skolene løfter fram viktige prinsipper med fokus på yrkesutøveren og yrkesutøvelsen. Det ser ut til å være en viktig komponent i det å lykkes med å bli en skole i utvikling.

Det kan stilles spørsmål om *Ungdomstrinn i utvikling* gir bedre læring for elevene i og med at fokuset er for langt unna klasserommet slik at det kan få liten betydning for elevenes læring. Et ideelt opplegg må være rettet mer direkte inn mot elevenes arbeid. Det systematisert arbeidet må derfor inkludere både lærere og ledere for å utvikle organisasjonen slik at fokus retter seg mer direkte opp mot elevenes læring og egen yrkesutøvelse i et kollektivt samarbeid. Funn i undersøkelsen viser hvordan kritiske og systematiske refleksjoner gjennom veiledningsprosesser med utgangspunkt i daglige erfaringer bidrar til å utvikle egen praksis. Dette vil på sikt kunne bidra til at elevene opplever at intensjonene med prosjektet blir ivare tatt slik at undervisningen blir mer variert, relevant og praktisk.

## Litteraturliste

- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory – A Practical Guide through. Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- Ertsås, T.I. & Irgens, E.J. (2014). *Fra individuell erfaring til felles kunnskap: Når kompetanseutvikling er virkemiddel for å skape bedre skoler*. I Postholm, M.B. (red), *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning – et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. New York: Teacher College Press
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2011). St.meld. nr. 22 (2010–2011): *Motivasjon – Mestring - Muligheter*.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Rokkones, K. og Postholm, M. B. (2012). *Lærernes profesjonelle utvikling. En review av forskning på hvordan lærere lærer*. I Postholm (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Skagen, K. (2011). *Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning – analyse og kritikk*. I Skagen, K. *Kunnskap og handling i pedagogisk praksis*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Southworth, G. (2000). *How primary schools learn*. Research papers in Education, Volume 15, Number 3, 2000, pp. 275-291(17). Routledge, part of the Taylor & Francis Group S.
- Southworth, G. (2001). *Leading Learning and Teaching Primary Schools*. National College of School Leadership. Nottingham, United Kingdom.  
<http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Leading-learning-communities/Leading-Learning-and-Teaching-Primary-Schools> (Lastet ned 08.03.14)
- Thagaard T. (2006). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Sandviken: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2008). *Læring fra lærende virksomheter. Erfaringer fra lærende virksomheter og utviklingsarbeid i norske bedrifter*. Artikkelstafett. Artikkel 4.

Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.