

For tida foregår den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Alle ungdomsskoler skal gjennomføre en periode med skolebasert kompetanseutvikling. Her er organisasjonslæring og vurdering for læring gjennomgående tema. Skoler kan velge å arbeide med praktisk og variert tilrettelegging av læring innenfor klasseledelse, lesning, skriving og regning. Det handler om å fremme både elevs og lærers læring.

Det er erfaringer fra Ungdomstrinn i utvikling forfatterne presenterer og belyser i denne boken. De viser hva som særpreger skolebasert kompetanseutvikling, og hva som skal til for å lykkes med slike forløp. Dette er ny og nyttig innsikt for skoler, universitet og høyskoler som skal inn i liknede prosesser med organisasjonslæring.

Forfatterne av denne boken deltar aktivt i satsingen og bidrar med forskningsbasert kunnskap og veiledning til ungdomsskoler. De fleste av dem er knyttet til en forskergruppe ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold der en av oppgavene er å veilede skoleledere og lærere.

Boken henvender seg til skoleeier, skoleledere, lærere, studenter i lærerutdanningene og forskere som arbeider med skolebasert kompetanseutvikling.

MATTIAS ØHRA

2015

Halvor Bjørnsrud (red.)

# Skolebasert kompetanseutvikling

– Organisasjonslæring for delingskultur

Halvor Bjørnsrud (red.)

Skolebasert kompetanseutvikling



GYLDENDAL  
AKADEMISK



9 788205 481060 >

  
GYLDENDAL  
AKADEMISK

www3: <http://www.udir.no/Utvikling/Verktoy-for-skoleutviklinganalyser/Statedsanalyse-for-skoler/>, nedlastet 12.10.2014

www4: <https://skoleporten.udir.no/personlig/ArtikkelVisning.aspx?ArtikkelId=14>, nedlastet 12.10.2014

www5: [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS\\_nr\\_3-11/1/FS\\_3\\_2011\\_s\\_16-19.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS_nr_3-11/1/FS_3_2011_s_16-19.pdf), nedlastet 13.10.2012

## Skolebasert kompetanseutvikling – samhandling som fremmer læreres læring

*Av Mattias Øhra*

I dette kapitlet presenteres erfaringer med et utviklingsprosjekt som handler om temaet klasseledelse i samarbeid med Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HVB) og en kommune i regionen i perioden 2011–2014. Utviklingsprosjektet bygger på et langsiktig og systematisk opplegg for skolebasert kompetanseutvikling med grunnlag i erfaringsdeling og organisasjonslæring. Med utgangspunkt i data fra henholdsvis lærere (brevmetoden) samt sentrale prosessdokumenter drøftes prinsipper for strukturert samhandling som kan bidra til å utvikle læreres profesjonalitet slik at elevene lærer mer.

### Innledning

Et gjennomgående trekk i internasjonal forskning når det gjelder læring og kompetanseutvikling i skolen, er at lærere opplever at læring i tilknytning til deres egen skole har størst betydning. Dette gjelder for lærernes

egen læring, men også for elevenes utbytte av undervisningen (Baumfield mfl., 2009; Bjørnsrud, 1999, 2006, 2014; Postholm, 2012; Timperley mfl., 2007; Utdanningsdirektoratet, 2013; Wall mfl., 2009). Videre viser forskningen at konkrete refleksjoner over ens egen og andre læreres undervisning er sentralt for å videreutvikle og forbedre egen praksis (Hattie, 2013; Helmke, 2013; Little, 1990; Postholm, 2008; Timperley mfl., 2007; Utdanningsdirektoratet, 2013). Et kjennetegn på lærende organisasjoner er at de arbeider systematisk og i et kunnskapsdelende fellesskap mot felles mål og visjoner. For å lykkes med dette må det legges til rette for samhandlingsarenaer (Dufour mfl., 2010; Emstad, 2012; Fullan, 2014; Sandvik & Buland, 2014) der lærernes refleksjoner er kunnskapsbaserte og bygger på praktiske erfaringer og forskningsbasert teori (Timperley mfl., 2007; Utdanningsdirektoratet, 2013). Timperley og medarbeidere identifiserte noen sentrale kontekstuelle betingelser som er til stede når det gjelder en mer dypgående profesjonell læring blant lærere:

- sammenheng med omfattende politiske styringsdokumenter og forskning,
- mer tid for lærerne til å utvikle nye ideer og praksisforståelse,
- eksterne ressurspersoner som kan presentere nye ideer som oppmuntrer til deltakelse fra læreren,
- muligheter til å delta i en rekke læringsaktiviteter: deltakelse i et profesjonelt miljø som støtter nye ideer og praksis, samtidig som den allerede eksisterende praksisen blir utfordret, og
- et fokus på sammenhengen mellom undervisning og læring (Timperley mfl., 2007, s. xlvi. Min oversettelse).

Med utgangspunkt i hvordan lærere lærer, ser vi nå et nytt paradigme i arbeidet med etter- og videreutdanning av lærere. Der vi tidligere har sett tradisjonelle videreutdanningskurs, ser vi nå en klar tendens til at man tilrettelegger for samhandlingsprosesser på lærernes egen arena (Postholm & Rokkones, 2012).

Det finnes mye kunnskap blant lærerutdannere og andre ressurspersoner, men det handler om å få denne kunnskapen ut i praksis. Vi mener at den beste måten å gjøre dette på er at de bidrar med denne kunnskapen i samspillsprosesser på lærernes arena. Da kan videreutdanningen bidra til en bedring av elevenes resultater (Postholm & Rokkones, 2012, s. 45).

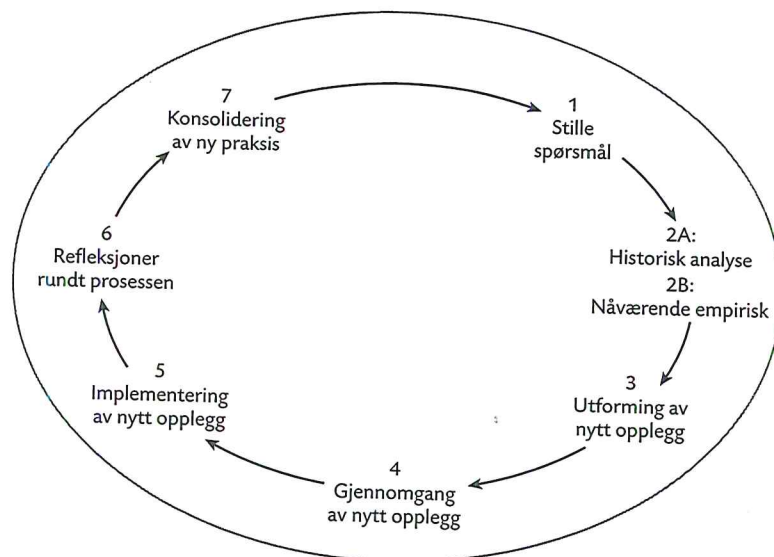
Erfaringene i dette utviklingsprosjektet viser at vi kan se en klar tendens til at elevenes resultater har bedret seg på de skolene som har jobbet målrettet, systematisk og helhetlig over tid. Et sentralt fundament i prosjektet har vært å tilrettelegge for strukturerte samhandlinger med lærere, ledere, skoleeier og prosessveileder, og at disse samhandlingene har foregått på lærernes arena.

## Utviklingsprosjektet

### Samhandlingsaktiviteter

Da skoleeieren kontaktet lærerutdanningen for å gjøre en avtale om et skoleutviklingsprosjekt i kommunen, var de klare på at de ønsket et langsiktig og systematisk prosjekt knyttet til temaet klasseledelse. «Klasseledelse» ble et prosjekt som først omfattet fem utvalgte grunnskoler (2011), så ble to nye skoler trukket inn i 2012 og til slutt i 2013 ble prosjektet utvidet til å omfatter alle grunnskolene i kommunen. Fra lærerutdanningens side ble det i konsolideringsfasen (2011) lagt vekt på å tilrettelegge for et systematisk opplegg for skolebasert kompetanseutvikling basert på en distribuert<sup>6</sup> ledelsesfilosofi med en forankring i samhandling, erfaringsdeling og organisasjonslæring (Skrøvset & Stjernstrøm, 2006). Som rammeverk for prosessen ble det fra lærerutdanningen lagt inn et scenario som blant annet var inspirert av *den ekspansive lærings sirkelen* til Engeström (Engeström, 2001).

<sup>6</sup> For en kritisk og nyansert gjennomgåelse av *distribuert ledelse*, se Halvorsen (2012).



Figur 11.1. Den ekspansive lærings sirkelen (Engeström, 2001, s. 24).

I sin ekspansive lærings sirkel synliggjør Engeström ulike faser i utviklingsprosesser. Prosessen starter med at man (1) stiller spørsmål ved eksisterende praksis, for å få en felles oversikt over hvilke begrunnelser vi har for det vi gjør. Hva vi faktisk gjør i praksis, danner grunnlaget for en historisk analyse av egen praksis som muliggjør en forståelse av og et ønske om endring. Så kan man komme fram til en felles (2) analyse av nåværende praksis. Når man analyserer praksis, vil man i denne fasen kunne komme til å oppdage problemer, spenninger og motsetninger og også muligheten for å se årsakene til dem. Med utgangspunkt i disse analysene vil man i neste fase fokusere på (3) tiltak og løsninger opp mot en ny plan for utvikling. I den neste fasen vil man søke å gjennomgå (4) tiltaksplanen kritisk og i fellesskap og så igangsette en plan for gjennomføring og (5) implementering av det nye opplegget. Med utgangspunkt i observasjoner og datamateriale gjøres grunnleggende (6) refleksjoner rundt prosessen. Man ser så på løsningene (7), om de fungerer etter intensjonene, eller om de bør justeres

eller forkastes, og om det er behov for å planlegge nye opplegg. Til slutt kan nye spørsmål (1) eller problemstillinger reises overfor gjeldende praksis, og vi ser at aktiviteten nå går inn i nye utviklingssirkler.

Kort oppsummert fordrer ekspansiv læring

- en analyse av gjeldende praksis som gir en kollektiv forståelse av behovet for endring
- nye løsningsforslag som peker ut retningen for hvor vi skal når det gjelder nye arbeidsmåter, omorganisering og rutiner
- konsolidering og kritisk gjennomgang av endret praksis som grunnlag for ny analyse

I det neste skal vi se at utviklingsprosessen i prosjektet slik det framskrider gjennom initieringsfasen, implementeringsfasen og institusjonaliseringsfasen, holder i seg spor av Engestrøms *ekspansive læringsprosesser*. Ved å ta denne gjennomgangen framkommer det konkrete grep for å fasilitere samhandling og kommunikasjon mellom aktørene.

## Metode

### Brevmetoden

Datagrunnlaget for analysen er framkommet først og fremst gjennom brevmetoden samt feltnotater i form av skriftlig dokumentasjon fra ulike samhandlings- og refleksjonsprosesser med ulike aktører i prosjektet.

For å kunne gjøre kulturelle analyser av skolekulturer er brevmetoden et alternativ til åpne intervjuer (Berg, 1999; Bjørnsrud, 2005, 2006). Metoden går i korthet ut på at man ber sentrale aktører om å skrive et kort brev til den eller de som driver et forsknings- og utviklingsprosjekt, og der man særlig er ute etter å gjøre kulturelle analyser av skoler (Bjørnsrud, 2006, s. 23). Berg peker på at dersom metoden skal være vellykket, fordrer den en «høy grad av engasjement og motivasjon hos undersøkelsesgruppen» (1999, s. 174). I forkant stiller man et kvalitativt spørsmål som vi for eksempel har gjort her:

*Spørsmål eks. brev:* Fortell anonymt (i fullstendige setninger og ikke i stikkord) hva du mener er årsaken til at din skole nå hever seg både faglig og læringsmessig. Beskriv på ca. en side hva du og dere gjør som har virket inn på denne gode utviklingen.

Fordelene med brevmetoden, sier Bjørnsrud, er at den kan luke ut utvalgsproblemer som kan oppstå ved intervju fordi man kan få alle deltakerne med når man skriver brev (Bjørnsrud, 2005, s. 154). På den måten kan man få inn data som kan gi en større helhet og flere stemmer ved skolen (ibid.). Et annet aspekt med brevmetoden er at den gjennom skriving muliggjør en refleksjon.

Skrivingen hjelper oss både til å se nye sammenhenger og avsløre mangel på sammenheng og forståelse. Skriving fører til dybdelæring i stedet for overflatisk læring og hjelper oss til å gjøre fagstoffet til vårt eget (Dysthe mfl., 2000, s. 12 i Bjørnsrud, 2005, s. 154).

Det at informantene skriver brev om hvorfor de hever seg faglig som skole, vil kunne medføre at de også oppnår en dypere læring om sin egen organisasjon da skrivingen er med på å gjøre deres tanker synlige. Ved å skrive tar vi vare på tankene og følger utviklingen av disse. En skreven tekst kan så formuleres og hele tiden endres, noe som medfører at vi kommer videre i tenkningen (Dysthe mfl., 2000 i Bjørnsrud, 2005, s. 154).

## Prosjektfaser

### Initieringsfasen

Det ble i løpet av våren 2011 laget en kontrakt mellom kommunen og HBV om et skolebasert kompetanseutviklingsprogram som skulle omfatte fem skoler over to år når det gjelder temaet klasseledelse. I bunnen for kontrakten lå et gjensidig ønske om at utviklingsarbeidet skulle forankres i sentrale prinsipper rundt erfaringsdeling og organisasjonslæring. Det ble

også klart presisert fra høgskolens side at skoleutviklingsprosjektet skulle faciliteres ut fra en distribuert ledelsesfilosofi med kollektive refleksjoner og samhandlinger som grunnlag for kommunikasjonen mellom de ulike aktørene i prosjektet.

Høsten 2011 startet med en generell gjennomgang i plenum (på hver enkelt skole) om sentrale perspektiver på temaet klasseledelse. Videre ble det etter første samling gitt en refleksjons- og samhandlingsoppgave til lærerne der de til neste samling skulle jobbe fram (gruppevis) og presentere i plenum ti profesjonsspesifikke refleksjonsspørsmål. Refleksjonsspørsmålene var ment som en måte å tilrettelegge for samhandling, refleksjon og analyse på rundt mulige problemer, spenninger og motsetninger i gjeldende praksis på den enkelte skole. Meningen med denne aktiviteten var at kollegiet selv skulle problematisere, definere og analysere eventuelle problemer, motsetninger og spenninger i forbindelse med egen praksis.

Å stille spørsmål og analysere kan hjelpe en til å definere problemer og motsetninger. Hvis ledelsen forsøker å gi et fiksert/fastlåst oppdrag ovenfra i en slik prosess, blir det ofte avvist. Ut av åpne diskusjoner springer det fram en ny retning (Engeström, 2001, s. 152, min oversettelse).

Sentralt i initieringsfasen ble å tilrettelegge for strukturert samhandling i og rundt ti sentrale profesjonsrelaterte refleksjonstemaer.

### Gruppeoppgave: Refleksjons- og samhandlingsoppgave

En grunnleggende metode som ble benyttet for å få til en kollektiv refleksjonsprosess, var å stille lærerne ti grunnleggende refleksjonsspørsmål om deres egen praksis. Hver skole ble delt inn i grupper og fikk i oppgave til neste samling å svare på to eller tre spørsmål om praksis og begrunnelser for praksisen ved skolen. De fikk også beskjed om at de til neste samling skulle presentere svarene de hadde jobbet fram, i plenum. Neste samling ble i hovedsak benyttet til at gruppene gjennomgikk til sammen ti spørsmål som var laget på forhånd av prosessveilederen. De ti refleksjonstemaene som ble besvart gruppevis, var følgende:

1. oversikt over og begrunnelser for skolens syn på lærerrollen
2. oversikt over og begrunnelser for skolens læringssyn
3. oversikt over, oppfølging av og begrunnelser for skolens bruk av lekser
4. oversikt over og begrunnelser for administrative oppgaver knyttet til undervisningen ved skolen
5. oversikt over, oppfølging av og begrunnelser for skolens praksis med hensyn til tilpasset opplæring
6. oversikt over og begrunnelser for skolens arbeid med læringsmiljøet blant elevene
7. oversikt over og begrunnelse for skolens arbeid med læringsmiljøet blant lærerne
8. oversikt over og begrunnelser for skolens arbeid med vurdering
9. oversikt over, oppfølging av og begrunnelse for skolens arbeid med elevsamtaler
10. oversikt over, oppfølging av og begrunnelser for skolens arbeid med regler

Ett gjennomgående trekk var at det under framleggene viste seg et tydelig mønster. Ved nær sagt alle skolene kom det fram at det var stor forskjell på skolens formelle begrunnelser og faktiske praksis. Det kom også fram at begrunnelsene for skolens praksis i ulike grunnlagsdokumenter (pedagogisk plattform) bar preg av å være noe generelle og noe uklare når det gjaldt konkrete faglige standarder.

... Vi har ikke felles forståelse av skolens pedagogiske plattform ... Vi opplever ikke at vi har definert skolens syn på lærerrollen (utdrag fra plenumsframlegg fra lærergrupper, 2011).

Via plenumsframleggene ble det på alle skolene klart for både lærerkollegiet og lederne at det var en klar tendens til en privatpraktiserende praksis i klasserommene. For eksempel oppgir alle skolene at de ikke har en felles faglig begrunnelse eller praksis når det gjelder bruk av lekser.

I plenumsframleggene kom det også fram at sentrale områder som vurdering, læring, tilpasset opplæring og foreldresamarbeid ofte var noe løst og generelt begrunnet, og at man ønsket en mer felles kollektiv forståelse

og praksis. Det var også slik at det rundt temaer som regler var et klart ønske om mer felles begrunnelse og praksis.

... Savner å være inne i andres timer. ... Skal skolen ha en overordnet plan for tilpasset opplæring? Per i dag er tilrettelegging mer opp til den enkelte lærer. Vi ønsker mer felles forståelse og praksis for tilpasset opplæring og praksis ... Ulik praksis rundt oppfølgingen, ordensregler og andre regler blir presentert i hefte ved skolestart, praktiseres likt og ulikt (utdrag fra plenumsframlegg fra lærergrupper, 2011).

I plenumsdiskusjonene erkjente mange at det i kollegiet og i ledelsen var en svak profesjonsforankring. Prosessen med å arbeide med de ti profesjonsspesifikke områdene førte til at skolene gjennom diskusjoner og samhandling fikk en klarere kollektiv forståelse av den enkelte skoles ståsted, når det gjaldt både felles faglige begrunnelser (eller mangel på disse) og ikke minst en felles forståelse av at store deler av praksisen var privatisert. Slik ble også en av de tydeligste tilbakemeldingene fra lærerne etter disse plenumsrundene et ønske om mer kunnskapsdeling gjennom en mer forskningsorientert felles praksis.

... Vi må ha forskningsbasert undervisning. Viktig at vi leser ny forskning. Vi må ha refleksjoner rundt forskning og det vi gjør. ... Liten tid til å dele kunnskap. ... Vi er ikke oppdatert i forhold til nyere forskning. ... Sjelden at hele personalet er samlet på noe, vi trenger litt felles input og sosialt samvær ... (utdrag fra plenumsframlegg fra lærergrupper, 2011).

I gruppearbeidet og i plenumsframleggene kom det også fram et behov for en mer felles praksis når det gjaldt tilbakemeldingskvalitet og forventninger til elevene og til foreldrene. utfordringene lå i blant annet å ha en mer felles holdning til følgende:

- kvalitet i tilbakemeldingene
- klare forventninger til elevene
- viktig med god start på timene/temaer for å få elevene engasjert og interessert
- hvordan få elevene til å yte mer

- vi må ha forventninger til elevene og til foreldrene. Lærerne må kunne si på foreldremøter at slik vil vi ha det! Lekser og skole må prioriteres
- det må være lik holdning på hele skolen. Lærerne må lede foreldremøtene (utdrag fra plenumsframlegg fra lærergrupper, 2011)

Etter at alle skolene hadde gjennomgått de samme samhandlingsprosessene via gruppearbeid samt plenumframlegg, gikk skoleeieren og ekstern prosjektleder gjennom tilbakemeldingene fra de seks skolene og fant ut at det var tre sentrale temaer som gikk igjen:

1. ønske om en mer felles faglig plattform
2. ønske om en mer forskningsbasert undervisning
3. ønske om en mer felles begrunnelse og praksis når det gjaldt klasseledelse

På bakgrunn av ovennevnte og for å imøtegå lærernes ønsker ble det derfor fra prosessveilederen, skoleeieren og rektorene foreslått tre grunnleggende systemiske tiltak.

1. Lærerne skal individuelt og i fellesskap arbeide med å forbedre tilbakemeldingskvaliteten til elevene i sin praksis.
2. Alle skolene setter i gang en ordning med hospitering. Tema og fokus for hospiteringen skal være arbeid med å øke tilbakemeldingskvaliteten. For bedre å kunne lede faglig skal også ledelsen vandre rundt i klasserommene for å støtte lærerne med hensyn til samme tema.
3. Elevene skal med jevne mellomrom skrive brev (brevmetoden, intervju eller annen skriftlig datainnsamling) til lærerne om hvordan de opplever undervisningen, med spesiell vekt på tilbakemeldingskvalitet. Lærerne skal grovt kategorisere disse dataene og legge dem fram for pedagogisk analyse i plenum med kollegaer samt drøfte funn med elevene selv (feltnotater fra møte med skoleeieren og alle rektorene, 2011).

## Implementeringsfasen

Ovennevnte forslag ble tatt ut på skolene ved at prosessveilederen fra HBV via plenumsframlegg og diskusjoner på hver skole fikk medhold i at de tre forslagene til tiltak svarte konkret på lærernes ønske om endring. Slik sett ble det etablert en enighet blant lærerne, lederne og skoleeierne ved de seks skolene om at dette ville bli tiltaket for det videre kompetanseutviklingsarbeidet. I denne fasen ble det jobbet spesielt inn mot at prosessveilederen fra HBV hadde relativt hyppige møter med rektorene og skoleeieren. Det ble etablert jevnligesamlinger der også mellomlederne ved hver skole ble trukket inn. For å klargjøre oppgaven for lederne stilte prosessveilederen følgende spørsmål til lærerne på de seks skolene:

Case framtid. Nevn de tre mest sentrale årsakene til at vi om ett år ikke har klart å endre praksisen rundt klasseledelse, tilbakemeldinger til elevene og kunnskapsdeling gjennom klassevandring.

Gjennom en ITP<sup>7</sup>-refleksjonsrunde ved hver av skolene rundt ovennevnte case ble svarene kategorisert, og hovedtendensen fra lærerne fra de seks skolene var følgende:

- manglende endringsevne og vilje i kollegiet
- svak struktur og manglende oppfølging fra ledelsen
- tidsklemme og feil tidsbruk

Gjennom denne prosessen fikk lederne et sterkt mandat til å styre unna de ovennevnte farer som lærerne opplevde som mest presiserende. Svarene fra lærerne ble drøftet i lederforumet og opplevdes fra ledere, skoleeiere og prosessveilederen som en klar bestilling på faglig pedagogisk ledelse.

<sup>7</sup> Refleksjonsoppgaver med individuell, team- og plenumsrefleksjon rundt erfaringer med og utfordringer med hensyn til skolens praksis, rolle og faglige forankring i prosjektet. For mer om ITP-metoden som metode for individuelle og kollektive samhandlinger og refleksjoner, se Bjørnsrud (1999) og Tiller (1993).

Dette ga kraft inn med hensyn til det videre arbeidet med å implementere nye praksiser ved skolene.

Hver av skolene satte nå i denne fasen i gang med å etablere systemer for hospitering (mellom kollegaer) og klasseromsvandring der ledere eller rektor besøkte lærerne ute i klasserommet. Videre ble det iverksatt ulike systemer for felles faglig standard og utøvelse når det gjaldt kvaliteten på tilbakemeldinger til elevene. Det ble til slutt også etablert rutiner for å innhente jevnlig data (fortrinnsvis brev) fra elevene til lærerteamene som de sammen analyserte og diskuterte, før disse ble framlagt og drøftet i grupper eller i plenum.

### Institusjonaliseringsfasen

Som et ledd i å forankre tiltakene i prosjektet ble det i samarbeid med prosessveilederen og skoleeieren utarbeidet et nytt utkast til strategiplan for økt læringsutbytte der de nye prinsippene for klasseledelse og vurdering ble framhevet og konkretisert. Dokumentet ble videre bearbeidet i samarbeid med alle rektorene, og selve ferdigstillingen ble feiret ved at alle lærerne i kommunen ble samlet til høytidelig markering og utdeling av det nye strategidokumentet til alle lærerne. Skoleeieren og prosessveilederen framhevet spesielt at hospitering blant kollegaer, systematisk arbeid med tilbakemeldingskvaliteten samt systematisk bruk av data fra elevene med hensyn til egen undervisning nå var blitt policy i kommunen.

### Analyse

I det neste vil jeg med utgangspunkt i tre skoler peke på hvordan særlig to skoler i prosjektet ser ut til å lykkes svært godt med formålet med utviklingsprosjektet (skole A og skole B), mens den neste skolen (skole C) ikke på samme måte kan sies å ha kommet så langt som vi kunne forvente.

### Analyse av skole A, skole B og skole C

Med utgangspunkt i skole A og skole B, som tidligst kom i gang med implementeringsarbeidet, vil jeg i det neste drøfte hva som kan ligge til

grunn for at disse skolene også har løftet seg på nasjonale prøver i den samme perioden.

Alle skolene ble bedt om å sende brev (vedlegg 1) til skoleeieren der de skulle beskrive følgende:

- a) Fortell om de tre mest sentrale endringene som gjør at profesjonaliteten i klasseledelse på din skole har økt.
- b) Fortell om hvilket ansvar og hvilke utfordringer dere som lærere har for å lykkes med klasseledelse videre på deres egen skole.

På bakgrunn av brevene (vår 2013) kommer det fram at det særlig er to skoler som skiller seg ut når det gjelder grad av implementering og konkrete beskrivelser av etablert praksis. Av brevene framgår det klart at disse skolene i løpet av våren 2013 er kommet lengst i å ha etablert nye tiltak og dermed endret praksis. I skole A og skole B er hospiteringsordningen vel etablert, videre er det jevnlig innhentet data fra elevene (brev og intervjuer), og det er etablert felles praksiser når det gjelder tilbakemeldingsrutiner fra lærere til elevene.

Skole A har vedlagt en oversikt der de dokumenterer elevenes oppfatelse av tilbakemeldingskvaliteten fra 2012 til 2013. Her framkommer det at elevene opplever en klar forbedring når det gjelder framovermeldinger og kameratvurderinger fra 2012 til 2013. Videre skriver lærerne at de klart ser en forbedring i kvaliteten på brevene fra elevene fra 2012 til 2013. Brevene er nå lengre og mer reflekterte:

Elevene tenker mer over hva tilbakemelding gjør med dem, og hva de kan gjøre med de tilbakemeldingene de får (brev fra lærere fra skole A, våren 2013).

De forteller videre at elevene i brevene også etter ett års erfaring skriver at de får hyppigere tilbakemeldinger på faglig arbeid, og at de nå også får tilbakemeldinger fra flere, særlig medelever (ibid.). I brevene fra skole A framkommer det også at sentrale faglige begreper er blitt levendegjort i praksis ute i klassene:

Blitt enda mer bevisst på å bruke termene oppovermelding (feed up – hvor skal jeg), tilbakemelding, (feed back – hvor er jeg), framovermelding (feed forward – hva trenger jeg å gjøre for å komme meg videre) både skriftlig og muntlig. Vi bruker to ønsker og en stjerne, både lærer-elev og elev-elev etter fastsatte kriterier. Dagens agenda henges på tavla. Vi skriver mål i alle fagene, dette gjør vi hver dag. Dette gjør oss mer bevisst på hva vi ønsker at elevene skal lære seg, og vi bruker KL06 mer aktivt når det gjelder mål og kriterier. Hele skolen har begynt å håndhelse på elevene i døra på morgningen, og vi sier ha det med håndtrykk før de går hjem. Elevene begynner å lære å vurdere seg selv og sine medelever. Evaluering i slutten av nesten hver time (utdrag fra brev fra lærer 9 på skole A, våren 2013).

Skulle vi kort oppsummere, var skole A og skole B godt i gang med å etablere en radikal endring av sin praksis etter de to første årene i prosjektet.

Med utgangspunkt i Desimones (2009) fem kjennetegn på hva som må være framtredd dersom læreres kunnskap skal styrkes og forbedres (Desimone, 2009, s. 184; Postholm & Rokkones, 2012), kan det virke som om skole A og skole B nettopp har disse kjennetegnene inne. De fem kjennetegnene er

1. innholdsfokus
2. aktiv læring
3. sammenheng
4. varighet
5. kollektiv deltakelse eller samarbeid

Da vi i november 2014 fikk nye brev fra skole A og skole B<sup>8</sup>, har spørsmålet vært:

«Fortell anonymt (i fullstendige setninger og ikke i stikkord) hva du mener er årsaken til at din skole nå hever seg både faglig og læringsmessig.

<sup>8</sup> Det er en tendens til at skole A og skole B har hevet seg på nasjonale prøver fra 2011 til 2014 og i noen fag langt over landsgjennomsnittet.

Beskriv på ca. en side hva du og dere gjør som har virket inn på denne gode utviklingen.» Brevene fra lærerne fra både skole A og skole B vitner om en relativt tydelig forståelse av *innholdet* i prosjektet.

Det går ut en tydelig bestilling på at praksisen i klasserommet skal endres, og at vi blir sett, hørt og fulgt opp. Deling av praksishistorier rundt bordet, hospitering og skolevandring gjør at praksisen har kommet i fokus, og at vi tar del i og bidrar til utvikling av egen og andres praksis (utdrag fra brev fra lærer 8 på skole B, desember 2014).

Når det gjelder *aktiv læring*, ser det ut til at både skole A og skole B framhever at det er både motiverende og lærerikt å kunne lære aktivt sammen:

Vi har drevet med hospitering hos hverandre flere ganger i halvåret. Med hospitering har jeg erfart at det er mye læring i å sitte i et klasserom og observere og lære av kolleger. Jeg har sett mye som jeg har tatt med meg i egen praksis, og jeg har sett noe som jeg har tenkt at slik ville jeg ikke ha løst den oppgaven. Det er moro å få tilbakemeldinger fra kolleger, og jeg føler at jeg har forandret meg en del etter de tilbakemeldingene jeg har fått (brev fra lærer 1 på skole A, desember 2014).

... den beste opplevelsen jeg har hatt med dette utviklingsarbeidet, og det tror jeg må være de positive tilbakemeldingene jeg har fått fra mine kollegaer etter hospitering. Det var litt skummelt i starten å bli observert av kollegaer, det er noe annet enn det «å jobbe sammen». Nå satt de jo med penn og papir og skrev etter hvert som jeg sa/gjorde ting i klasserommet (utdrag fra brev fra lærer 6 på skole B, desember 2014).

Som det framkommer her, er hospiteringen her etablert som en relativt hyppig og viktig praksis. Det er også påfallende i brevene fra lærerne fra både skole A og skole B at hospiteringen er motiverende og meningsfull for lærerne. Når lærerne uttrykker at de gjennom hospiteringen lærer av hverandre i teamene, og at det i disse samhandlingene ligger en økt grad av kunnskapsdeling, sier dette noe sentralt om at de nå er i en prosess der *de lærer å lære av hverandre*. Det å samarbeide i team er jo i sin opprin-

nelse ment å tilrettelegge for at lærere kan lære av hverandre, for gjennom dette å muliggjøre en kunnskapsdeling som vil styrke muligheten for at elevenes læreprosesser bedres. Det er likevel ikke gitt at teamsamarbeid i skolen fungerer slik. Lise Tingleff Nielsen fant i sin ph.d.-avhandling (Tingleff Nielsen, 2012) to typer av teamkulturer (kulturelle logikker) som var dominerende ved de skolene hun forsket på. Den ene av teamkulturene kaller hun en *funksjonalitetskultur* (funksjonalitetslogikk), og en annen betegner hun som *familiekultur*. De to dominerende teamkulturene representerte kulturelle betydningsmønstre som prioriterte en orientering mot henholdsvis undervisningens praktiske, organisatoriske og disiplinære forhold og samarbeidets hyggelige og familielignende relasjoner (Tingleff Nielsen, 2012, s. 257). Tingleff Nielsen får fram at dynamikken disse kulturelle logikkene etablerer i praksis, reproducerer det praktiske og det organisatoriske (undervisningens funksjonalitet) som nettopp det som er selve kjernen i teamets arbeid (ibid.). Med andre ord kan vi si at det er de praktiske og organisatoriske aktivitetene, samt at man også har kosen og det familiære som gir status i teammøtene, som var de framtrepende kulturelle statusmønstrene i de skolene Tingleff Nielsen forsket på. Disse dominerende teamkulturene, sier Tingleff Nielsen, står i motsetningsforhold til de handlinger, relasjoner og normer som er knyttet opp til et primært fokus på elevenes læring (ibid.). Tingleff Nielsens konklusjon er at vi må vite noe om hvilke kulturelle koder og kulturer som råder i teamene, og så må vi kunne vite noe om disse kulturene og hvordan de settes i spill.

Udvikling av nye praksisformer fordrer kulturel indlejrning af nye motiver og objekter, hvilket igjen forudsætter en længrevarende proces med en fokuseret opmærksomhet på den organisatoriske forankring, både hvad angår artefakter, strukturer, normer og relationer (Tingleff Nielsen, 2012, s. 258).

Ut ifra brevene fra både skole A og skole B kan vi si at lærerne gjennom det utviklingsprosjektet de har vært med i, dokumenterer en dreining fra oppmerksomhet rundt praktiske og organisatoriske aktiviteter til et mer kunnskapsdelende læringsfellesskap med et mye klarere fokus på elevenes læring.

Årsaken til at elevene på skolen hever seg, tror jeg er sammensatt. Noe av det viktigste vi har gjort, er å holde fokus over tid. I samarbeid med deg har vi fått en felles plattform, der vi alle sammen er mer bevisst på effekten av en tilbakemeldingskultur. Vi har ikke sluppet opp underveis, men holdt trykket oppe. Planverket vårt harmonerer med den praksisen vi gjennomfører. Vi har laget en god strategi der vi med jevne mellomrom tar opp de ulike punktene fra strategiplanen vår. Fellesmøter, avdelingsmøter og teamtid blir brukt bevisst på ulike måter. Vi fokuserer på å få alle lærerne til å delta med sin stemme. Dette er et felles prosjekt der lærerne er aktivt involvert. Noen ganger ber vi om tilbakemeldinger en og en, noen ganger fra avdeling eller team, andre ganger blander vi alle på tvers av trinn, noen ganger ut fra fagområder (utdrag fra brev fra leder 3 på skole A, desember 2014).

Det at lærere ved skole A og skole B betegner det de arbeider med, som *matnyttig*, kan tolkes som at det er en viss *sammenheng* mellom prosjektets faglige fokus og lærernes opplevelse av mening og overbevisning. Det vi kan se av brevene fra skole A og skole B, er at begge skolene i stor grad beskriver en overgang fra en privatisert praksis til en *vi-skole* mer basert på et praksisfellesskap. I de organisasjonene der det er god sammenheng mellom praksis og fellesskap, beskriver Wenger tre egenskaper (Wenger, 1998 i Skrøvset & Stjernstrøm, 2006). De tre egenskapene er *gjensidig engasjement*, *felles virksomhet* og *felles repertoar*. I brevene framkommer det klart at lærerne opplever en tilhørighet til de nye måtene de nå arbeider på, og at den nye praksisen er noe som er av betydning for dem.

Kjære Mattias!

I utviklingsarbeidet som startet for 3 år siden, har klasseromspraksisen endret seg. Det er en god opplevelse å se at alle lærerne vil og klarer å flytte på seg, ta utfordringen og prøve noe nytt. Praksisendringen er synlig, og elevene forteller med egne ord at de lærer mer. De er bevisst sin egen læring på en helt annen måte (brev fra lærer 8 på skole B, desember 2014).

Når det gjelder det Wenger kaller *felles virksomhet*, er det også et felt som lærerne uttrykker at det i prosjektet har foregått en endring på.

Jeg har vært med på flere runder der utviklingsarbeid har stoppet opp etter at vi har hørt og snakket om det; noen har prøvd det nye i en kort periode og så falt tilbake til gammel praksis. Det er første gang jeg opplever at vi fortsatt holder ut, har troen på og videreutvikler etter 3 år. Vi har gått fra «å snakke om» til «å gjøre». Oppfølging fra deg, stadig påfyll med ny forskning som bevis på at vi er på rett vei, og hjelp til å se neste skritt, har gjort at trykket holdes oppe. Det å ha et strategidokument og en tydelig forventning fra seksjonsledelsen betyr at her er det ingen vei utenom (brev fra lærer 8 på skole B, desember 2014).

Det kan virke som om læreren her opplever at praksisen nå bærer preg av en mer gjensidig ansvarlighet blant kollegaene, og at denne mer kollektive ansvarligheten nå er blitt integrert i praksisen. «Vi har gått fra å snakke om til å gjøre.» Det framkommer også fra læreren ovenfor at tett oppfølging fra prosessveilederen og et nytt felles strategidokument (for hele kommunen) har vært med på å tydeliggjøre forventninger. Det kan virke som om lærerne i skole A og skole B har fått et *felles repertoar* (jf. Wenger, 1998 i Skrøvset & Stjernstrøm, 2006) og en identitet gjennom felles rutiner og felles historier om egen praksis.

Jeg føler at alle syntes det vi jobber med for tiden, er svært matnyttig og går hånd i hånd med hverandre. Jeg opplever en positivitet både blant kollegiet og ut mot elevene. Lærerne på skolen gjør ting mere samstemt: oppstartsmål på tavla, tilbakemeldinger, framovermeldinger, oppovermeldinger. Vi jobber mye med dette, også med kameratvurderinger, læringspartnere. Vi hospiterer og lærer mye av hverandre. Tar med oss opplegg fra andre inn i våre egne klasser (brev fra lærer 4 på skole A, desember 2014).

Jeg tror at mye av nøkkelen til fremgangen hos elevene ligger i at de vet hva de skal gjøre, de vet kriteriene for hvordan nå målene, og de vet hva de bør jobbe med videre for å få bedre måloppnåelse. Min erfaring er at

det er mye læring i kameratvurderinger, og faglige samtaler blir vektlagt på en mye større måte. Håper denne utviklingen fortsetter slik at vi blir Norges beste skole (brev fra lærer 2 på skole A, desember 2014)!

Skulle vi oppsummere hva lærernes læring har vært, er det tydelig at de nå har vært i samhandlingsprosesser som har gjort dem til mer motiverte deltakere i et mer faglig profesjonelt praksisfellesskap. Et praksisfellesskap som bærer preg av en mer kollektiv bevissthet og ansvarlighet når det gjelder elevens læring. Ser vi på lærernes beskrivelser, er det mye som kan tyde på at de faglige teamkulturene ved skole A og skole B har endret sine kulturelle logikker (jf. Tingleff Nielsen, 2012), og at det nå er etablert en kultur som i mye større grad enn tidligere har et hovedfokus på elevenes læring. Det er en gjennomgående tendens i brevene fra skole A og skole B at lærerne opplever en sammenheng mellom det de tror på selv, og det som er i fokus for prosjektet, strategi og visjonsdokumenter som er utviklet, og hva forskningen på feltet sier. Desimone betegner en slik sammenheng som

... i hvilken grad et skoleutviklingsprosjekt avviker fra undervisningen og lærerens kunnskap og tro. Sammenhengen mellom skole, region, statlige reformer og politikk er et annet sentralt aspekt (Desimone, 2009, s. 184. Min oversettelse).

Som det klart framkommer i brevene fra skole A og skole B, er læreren tydelig på at forventningene i prosjektet og oppfølgingen har vært tydelige, og at man gjennom prosjektperioden har gått fra det de definerer som å gå fra «å snakke» til «å gjøre». Ledere og mellomledere på skole A og skole B har hatt en avgjørende rolle når det gjelder å *holde det faglige trykket oppe*. Videre ser vi at strategidokumentet har en konkret og praktisk betydning i det at det peker ut en klar forventning om hvilken retning vi skal gå i. Den *kollektive dimensjonen* hos Desimone finner vi igjen i skole A og skole B, der lederne har tilrettelagt for muligheter for læring, sammen over tid (Desimone, 2009; Postholm & Rokkones, 2012). Når det gjelder kjennetegnet som *varighet* sier Desimone:

Undersøkelser viser at intellektuell og pedagogisk forandring krever at profesjonelle utviklingsaktiviteter har tilstrekkelig varighet, både når det gjelder tidsrommet aktiviteten blir gjennomført innenfor (det vil si én dag eller ett semester), og antallet timer brukt på aktiviteten (Desimone, 2009, s. 184).

Med utgangspunkt i skole A og skole B kan det på bakgrunn av data (brev fra lærere og ledere 2013 og 2014) se ut som om ledelsens faglige forventninger og evne til å tilrettelegge for systematisk erfaringsdeling og organisasjonslæring er sentralt for at forbedring av praksis skal skje. Setter vi disse erfaringene opp mot skole C, ser vi et klart skille. Skole C hadde i sine brev (2013) ikke på samme vis som skole A og skole B etablert den samme felles faglige og organisatoriske forståelsen og hadde således ikke kommet tydelig i gang med den praktiske implementeringen. Videre i data fra ITP<sup>9</sup>-prosess fra skole C høsten 2014 framkommer det fra lærerne en klar tendens. På spørsmål fra prosessveilederen om hva årsaken var til at skole C ikke hadde lyktes med implementeringen av prosjektet, svarte majoriteten av lærerne på skole C at svak faglig ledelse var den viktigste årsaken. Videre kom det klart fram at de mente at de selv som lærere har feil fokus, og at de fortsatt arbeider for individualisert og privatisert. På spørsmålet om hva som burde gjøres videre nå, svarer majoriteten på skole C at det må etableres en tydelig faglig forankret ledelse som kan lede og tilrettelegge prosessen videre. Til slutt utfordrer lærerne på skole C sin egen kultur i det de kaller ønsket om å bli en kollektiv «vi-skole» (utdrag fra framlegg fra lærere på skole C, 2014).

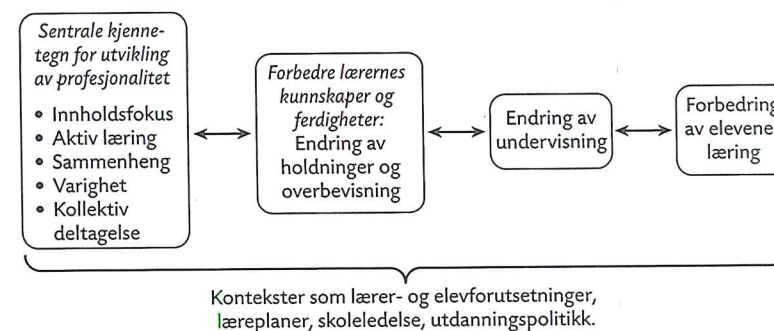
## Oppsummering

Vi har i dette kapitlet sett en gjennomgang av et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt med temaet *klasseledelse*, og der fokuset har vært å vise

<sup>9</sup> Refleksjonsoppgaver med individuell, team- og plenumsrefleksjon rundt erfaringer og utfordringer når det gjelder skolens praksis, rolle og faglige forankring i prosjektet. For mer om ITP-metoden som metode for individuelle og kollektive samhandling og refleksjoner, se Bjørnsrud (1999) og Tiller (1993).

hvordan tilretteleggelse for strukturerte samhandlingsarenaer er sentralt for å lykkes i å kunne få til en forbedring av lærernes praksis og dermed en forbedring av elevenes læring. Vi har sett at det for å lykkes med å etablere en erfaringsdelende organisasjonslæring er sentralt at den enkelte skoleledelse makter å omgjøre utviklingsarbeidet til konkrete praksiser ved den enkelte skolen, og at det etableres en tett oppfølging som baserer seg på en systematisk faglig pedagogisk ledelse.

Med utgangspunkt i Desimone (2009) går det an å argumentere for at når det gjelder skole A og skole B, har det vært en profesjonell utviklingsbasert prosess basert på de kjennetegn som Desimone (2009, s. 185) har illustrert i modellen under:



Figur 11.2. Foreslått begrepsramme for å studere effekten av profesjonell skoleutvikling for lærere og elever.

Med utgangspunkt i modellen kan vi på skole A og skole B finne igjen de kjennetegn som Desimone betegner som sentrale for skoler som makter å forbedre sin egen praksis:

1. innholdsfokus
2. aktiv læring
3. sammenheng
4. varighet
5. kollektiv deltakelse eller samarbeid

Vi kan se at det på skole A og på skole B har vært grunnleggende endringer når det gjelder lærernes kunnskaper og ferdigheter, og at det ser ut som om det har foregått en holdningsendring på begge skolene mot en mer kollektiv «vi-skole». Slik kan det virke som at summen av lærernes endrede praksis på skole A og skole B har bidratt til nye og mer profesjonelle praksisfellesskap ved begge skolene, og at denne endringen også kan ha hatt innvirkning på elevenes læring, da det er klare forbedringer å spore på nasjonale prøver.

En sentral overføringsverdi i dette skoleutviklingsprosjektet er at vi må jobbe langsiktig og systematisk med utviklingsarbeidet på lærernes egen arena (Baumfield mfl., 2009; Bjørnsrud, 2006, 2014; Postholm, 2012; Postholm & Rokkones, 2012; Timperley mfl., 2007; Utdanningsdirektoratet, 2013; Wall mfl., 2009). Det fordrer felles kollektive samhandlingsarenaer der lærere kan lære av hverandre i et praksisfellesskap som fokuserer på elevenes læring (Little, 1990; Postholm, 2008; Timperley mfl., 2007; Utdanningsdirektoratet, 2013). Videre kan mye tyde på at den faglige ledelsen ved skolen systematisk må tilrettelegge for samhandlingsprosesser med sine lærere som kan føre til et praksisfellesskap som baserer seg på et gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar (Dufour mfl. 2010; Emstad, 2012; Wenger, 1998 i Skrøvset & Stjernstrøm, 2006). Mye kan tyde på at skoleledelsen må være i stand til å lede prosesser fra et fokus på det organisatoriske og rutinemessige til sterkere vekt på elevenes læring (Bjørnsrud, 2014; Tingleff Nielsen, 2012).

Det kommer også fram at hvis man skal lykkes, må man tilrettelegge for et innholdsfokus, og for aktiv læring og en helhetlig sammenheng. For at slike skoleutviklingsprosesser skal virke, må de ha en viss varighet, og det må tilrettelegges for en systematisk kollektiv deltakelse og samarbeid mellom lærerne (Desimone, 2009). I en skolehverdag som mer og mer preges av en kamp om tiden, må man være klar over at høyhastighetssamfunnets stadige krav og frister gjør noe med kvaliteten på de sosiale relasjonene og den individuelle selvforståelsen til både lærere og elever (Rosa, 2013, 2014). Prosjektet har tilrettelagt for at samhandling mellom lærere, ledere, prosessveilederen og skoleeieren har hatt en eksklusiv kontinuitet og

varighet rundt seg. Videre kan mye tyde på at de skolelederne som har klare innslag av *distribuert ledelse*, kan virke læringsfremmende for den enkelte lærer og for kollegiet over tid. Da skoleutviklingsprosjektet har basert seg på ulike samhandlingsaktiviteter på de enkelte skolene og mellom lederne på de enkelte skolene og skoleeieren, kan det virke som om samhandlingsaktivitetene har hatt en modellfunksjon for rektorene og mellomlederne. En distribuert ledelsespraksis der ledelse ikke forstås som «det som ledere gjør», men som det å tilrettelegge for samhandling mellom ulike aktører i organisasjonen (Møller, 2006), ser ut til å ha blitt en sentral del av ledelsespraksisen på både skole A og skole B. Et slikt samhandlende leder- og praksisfellesskap kan muliggjøre meningsfulle læreprosesser som har en felles profesjonell kraft og oppmerksomhet på elevenes læring.

#### Litteratur

- Baumfield, V.M., Hall, E., Higgins, S. & Wall, K. (2009). Catalytic tools: Understanding the interaction of enquiry and feedback in teachers' learning. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 423–435.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bjørnsrud, H. (1999). *Den inkluderende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2006). Forskende partnerskap med fortellinger i skoleutvikling. I H. Bjørnsrud, L. Monsen & B. Overland (red.), *Utdanning for utvikling i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen. Læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- DuFour, R., DuFour, R., Eakey, R. & Many, T. (2010). *Learning by Doing. A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN.: Solution Tree Press.

- Emstad, A.B. (2012). *Rektors engasjement i arbeidet med oppfølging av skolevurdering*. Avhandling for graden ph.d. Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning, NTNU.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work. Toward an Activity-Theoretical Reconceptualization*. London: Institute of Education, University of London.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Halvorsen, K.A. (2012). *Distribuert ledelse*. I M.B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Cappelen Damm Akademisk
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet – diagnosticering, evaluering og utvikling av undervisning*. Fredrikshavn: Dafolo forlag.
- Little, J.W. (1990). Teachers as colleagues. I A. Libermann (red.), *Schools as collaborative cultures; creating the future now*. New York: The Falmer Press.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller & O.L. Fuglestad (red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2008). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728.
- Postholm, M.B. (red.) (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, M.B. & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M.B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Rosa, H. (2013). Leading a life – Five key elements in the hidden curriculum of our schools. *Nordic Studies in Education*, 2.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgjørelse og acceleration*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sandvik, L.V. & Buland, T. (red.) (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU, program for lærerutdanning, og SINTEF
- Tiller, T. (1993). *Vurder selv. Skolevurdering i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S. & Stjernstrøm, E. (2006). Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: Praksisfellesskap og delkulturer. I J. Møller & O.L. Fuglestad (red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 160–178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

- Tingleff Nielsen, L. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet: en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. Ph.d.-avhandling. København: Forlaget UCC.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling. Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013–2017*. Oslo.
- Wall, K., Higgins, S., Glasner, E. & Gormally, J. (2009). Teacher Enquiry as a tool for professional development: Investigating pupils' effective talk while learning. *The Australian Educational Researcher*, 36(2), 93–117.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Vedlegg 1

- ..... Barneskole
- ..... Ungdomsskole
- ..... Skole
- ..... Skole
- ..... Skole

*Ståstedsanalyse for klasseledelse ved skolene i .....*

Vedlagt følger mal for brev som skal skrives i forbindelse med en ståstedsanalyse fra de skolene som avslutter 2-årsperioden med Mattias Øhra.

Dette skal gjøres på følgende måte:

- Det skal leveres ett brev fra hvert trinn på skolene
- Ledergruppa svarer på ett brev sammen
- Ledelsen leverer samtidig inn en dokumentasjon på progresjonen vist i brevene fra elevene (kategorisert)

Brevmetoden som er benyttet ved elevundersøkelsene, er kjent for dere. Som datainnsamlingsmetode vil vi også i denne analysen bruke brevmetoden. Brevene kan sees som strukturerte intervjuer der alle får samme spørsmål. Det vil si at dere skal besvare spørsmålene i brev form og ikke som en punktvis besvarelse.

Frist for å sende inn svarene er 1. juni. Dataene vil i ettertid transkriberes og analyseres av Mattias og .....

Onsdag 25. september 2013 blir det arrangert en samling for alle skolene der vi presenterer en analyse av funn fra brevene, sett i lys av teori og forskning på profesjonalitet og klasseledelse. Formålet er også å utarbeide en policy for klasseledelse i ..... kommune.

Rektor på hver skole må ta ansvar for at alle brevene blir skrevet og levert inn til ..... 30. april 2013.

..... Mattias Øhra

## Vedlegg 2

### Kort presentasjon

#### *Initieringsfasen*

Høst 2011 vår 2012

- Foredrag rundt temaet klasseledelse fra prosessveileder HBV på hver av de seks skolene. Egen ressurside på nettet.
- Refleksjons- og samhandlingsoppgave ved eksisterende praksis på hver av de seks skolene.
- Gjennomgang av refleksjons- og samhandlingsoppgave i plenum på hver av de seks skolene.
- Analyse, ITP-prosess samt utarbeidelse av nye tiltak.

#### *Implementeringsfasen*

Høst 2012 vår 2013

- Innlegg av prosessveileder fra HBV på kommunestyremøte i kommunen. Informasjon om omfanget av og innholdet i utviklingsprosjektet. Det ble bedt om at kommunen ikke skulle legge til nye oppgaver, men søke å skjerme skolene i perioden da det skolebaserte kompetanseutviklingsarbeidet skulle foregå.
- Utarbeidelse av nye praksiser for tilbakemeldingskvalitet.
- Igangsettelse av hospitering og klassevandring.
- Foredrag på foreldremøter av prosessveileder fra HBV om kjernen i utviklingsarbeidet ved skolene (fem samlinger).
- Film fra en av skolene der elever, lærere og rektor intervjues om prosjektet.
- Ledelsessamlinger med mellomledere og rektor på hver skole samt skoleeier og prosessveileder fra HBV (fire samlinger). (ITP.) Problematisering av skoleledelse i lys av skolen som lærende organisasjon og profesjonelt læringsfellesskap (PLF).
- Brev (data) fra elevene til lærerne om erfaringer med tilbakemeldingskvalitet.

- Brev fra alle lærerne og ledere.
- Avslutte oppsatte skolebesøk på de fem første skolene.
- To nye skoler innlemmet i utviklingsprosjektet.

Høst 2013

- Ny skole innlemmet høst 2013.
- Arbeid med nytt strategidokument for økt læringsutbytte, prinsipper for klasseledelse og vurdering. Tekstsamarbeid mellom skoleeier, rektorer og prosessveileder fra HBV.
- Samhandlingsprosesser med de tre nye skolene etter samme mal som for de fem første.

*Institusjonaliseringsfasen*

Vår 2014

- Felles stormøte med alle lærere i hele kommunen. Presentasjon av skoleeier og prosessveileder av nytt strategidokument for økt læringsutbytte, prinsipper for klasseledelse og vurdering.

Høst 2014

- Vedlikehold og oppfølging. Prosessveileder besøker skolene.
- Evaluering: Brev fra alle lærerne og ledere fra to utvalgte skoler.

## Noen sentrale temaer for tilrettelegging av skolebasert kompetanseutvikling

*Av Halvor Bjørnsrud, Stein Laugerud og Elisabeth Stenshorne*

Kapitlet åpner med en case fra hverdagen i ungdomsskolen om leseopplæring. I tillegg har det gjennom arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold kommet fram noen momenter om skoleledelsens og høgskolens arbeid som blir systematisert i kapitlet. Vi har erfart at skoler er svært ulike i arbeidet med prosesser for å forbedre egen læring og utvikling. Det vises til at skolelederens kunnskap og erfaringer gjør dem til nøkkelpersoner for å tilrettelegge arbeidet. Vi oppsummerer viktige kjennetegn ved skolelederens oppgaver og roller for å tilrettelegge læring og utvikling i personalet.

### Innledning

Tidligere i boken kommer det fram at skolebasert kompetanseutvikling er en del av Ungdomstrinn i utvikling, som er en stor satsing på organisasjonslæring i skolen. Her skal alle lærere ved alle norske ungdomsskoler