

Praksisfellesskap og kompetanseutvikling

I den skolebaserte strategien vil lærernes praksisfellesskap være rammene for lærernes profesjonelle kompetanseutvikling.

| SIST ENDRET: 29.03.2016

Rammeverket for skolebasert kompetanseutvikling definerer dette slik:

«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. (Utdanningsdirektoratet, 2013)»

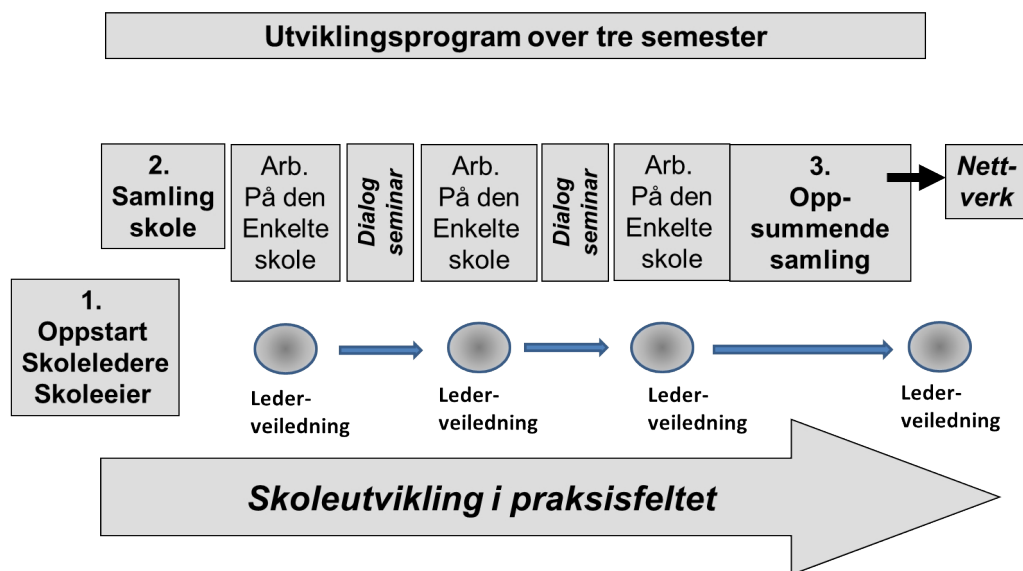
Aksjonslæring er knyttet til praksisfeltets handlinger og erfaringer, hvor en gjennom refleksjon og dialog kan skape ny forståelse og nye handlingsrom for lærere og ledere i skolen. Kritisk refleksjon over de daglige erfaringene er et varemerke i aksjonslæring (Tiller, 1999).

Figuren nedenfor illustrerer aktører og arenaer for aksjonslæringsprosessene i kommunene og i skolene. Aksjonslæringsprogrammet omfatter fem felles samlinger for lærere og ledere over tre semester, og innledes med en oppstartsamling for skoleeier og skoleledere. På denne samlinga drøftes og klargjøres utviklingsstrategiene, samt skoleeiers og skolelederens roller, oppgaver og ansvar i det videre arbeidet. Dette er utgangspunktet for skoleledernes strategier i det videre oversettelsesarbeidet, og en start på det forankringsarbeidet skoleledere og skoleeiere må innlede i egne kollegier før oppstartsamling for alle lærerne. Fellessamlingene gjennomføres etter en dialogkonferansemodell (Gustavsen, 2001; Lund, Rotvoll, Skrøvset, Stjernstrøm og Tiller, 2010; Shotter og Gustavsen, 1999).

Arbeidet i periodene mellom fellessamlingene ledes av skolelederne på den enkelte skole, og i disse utviklingsprosessene i mellomperiodene gjennomføres en lederveiledning i møte mellom Høgskolen som

kompetansemiljø og skolelederne, ressurslærerne. I denne prosessmodellen er derfor lederveiledning innlagt som en møte- og dialogarena mellom skolelederne i kommunen og høgskolen, hvor høgskolen da har rollen som prosessveiledere i gjennomføringen av aksjonslæringsprogrammet.

Figur 1. Prosessmodell for aksjonslærings- aksjonsforskningsprosjektet



Gjennom aksjonslæringsprosessene blir det på denne måten skapt rom for vår rolle som aksjonsforskere. Aksjonsforskning kom slik til å handle om et utforskende samarbeid i en demokratisk prosess forpliktet på praksisfeltets utfordringer. I dette samarbeidet legitimeres både de kollektive og de individuelle praksiserfaringene i skolen, både som del av, og premiss i aksjonsforskningens grunnlag. Lederveiledninga i gjennomføringa av utviklingsarbeidet ble en hovedarena for min studie av utforming av lederroller i utviklingsarbeidet (Andreassen, 2015).

Organisering, struktur og samhandling i lærernes læring

Dialogkonferansene har stort sett vært organisert kommunevis, slik at der hvor flere skoler har vært involvert, har de møttes i dialogkonferansen. Dialogkonferansene er organisert i en modell med fire læringsrom (Lund et al., 2010). I det første læringsrommet møtes lærere fra ulike skoler i felles grupper for å dele erfaringer fra det de hadde jobbet med siden forrige samling. I neste læringsrom blir det presentert teori, begreper og modeller knyttet til de satsingsområdene skolene har valgt. Det tredje læringsrommet handler om plenumspresentasjoner av praksiseksempler fra skolene, og i det siste læringsrommet møtes lærerne skolevis eller teamvis for å oppsummere de innspillene de har fått i løpet av dagen og for å planlegge videre arbeid. Tilbakemeldingene fra skolene på disse dialogseminarene har vært gjennomgående positive. Lærerne liker å få dele sine erfaringer med andre, og de synes også det interessant å få høre hvordan de har jobbet på andre skoler. De får nyttige innspill, ideer og tips de kan ta med seg inn i sin egen praksis. "Teori"- innspill fra

fagmiljøet kan være en utfordring for faglærerne. Skolene vil gjerne ha mest mulig praktisk vinkling, helst tips og undervisningsopplegg de kan ta i bruk. Det å klare å balansere godt mellom det teoretiske og det praktiske kan være en utfordring.

Mellom samlingene skal skolen/lærerne bruke aksjonslæring som strategi for å utvikle egen praksis. De fleste er delt i team. Teamene velger seg et fokusområde innenfor skolens satsingsområde som de vil undersøke nærmere. Eksempler på dette er praktiske og varierte arbeidsformer, elevmedvirkning, strukturer i undervisningen som oppstart og avslutning, begrepsforståelse, ordforråd, førlesefase, lesestrategier. Gjennom de fire fasene i aksjonslæring beskrevet i Carr og Cemis (1986) sin selvreflekterende spiral, arbeider lærerne individuelt og i team med å utforske klasseromspraksis innenfor det valgte fokusområdet. En arbeidsmåte som er mye benyttet er ITP modellen (Bjørnsrud 2014). ITP-modellen består av tre trinn: individuelt, team og plenum, og står for en prosess der lærere både individuelt og kollektivt gjennom team og plenumsdiskusjoner tar felles beslutninger for å utvikle skolen og sin klasseromspraksis.

For de fleste lærerne er det å bruke aksjonslæring som strategi i utviklingsarbeid noe nytt, og det tar litt tid før de forstår hvordan de skal gripe det an og systematisere arbeidet i teamene. Etter hvert som skolene blir komfortable med å jobbe på denne måten, gir de uttrykk for at de opplever det som lærerikt og nyttig for utvikling av egen praksis. Det å sette av tid til felles refleksjon blir framhevet som verdifullt hos mange. Å få lære sammen og av hverandre er det flere som trekker fram som en viktig side. De opplever også at det finnes masse kunnskap i egen organisasjon som kommer fram i lyset på en annen måte en tidligere. Flere av skolene i pulje 1 har gitt uttrykk for at de har fått et verktøy, lært seg en strategi for å drive utviklingsarbeid på egen skole etter å ha vært gjennom tre semester med ungdomstrinnsatsinga (Jåvold, 2015).

Ledelse i skolebasert utvikling

Ledelse handler om mer enn det formelle ledere gjør. Den enkelte medarbeider utøver også ledelse innenfor kollektive rammer i sin planlegging, samhandling og gjennomføring av arbeidsoppgaver på alle nivå i skolen, fra kommunalt skoleeiernivå til ledelse av læringsarbeidet i det enkelte læringsrom.

I et institusjonelt og kulturelt perspektiv utformes de profesjonelle rollene og rolleutøvelsen i skolen ikke av de formelle rammene og strukturene alene, men også de uformelle rammene, normene og den kulturen som preger den daglige praksis i det enkelte læringsrom og i skolen som helhet. I dette perspektivet skal ledelse bidra til å utvikle, skape og forvalte fellesskapet og fellesskapets verdier innenfor skolens kulturelle rammer (Berg, 2003; Christensen, Lægreid, Roness og Røvik, 2009; Hoel, 2006).

Transformativ ledelse fremheves ofte som ledelse som utfordrer medarbeidere i å undersøke og reflektere omkring egen praksis, både individuelt og kollektivt (Leithwood, Jantzi og Steinbach, 2006). I mye av litteraturen om ledelse pekes på ledelse som å ta initiativ til utforsking egen praksis og utprøving av ny praksis (Fevolden og Lillejord, 2005). Å utfordre kollegiet i å delta i planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeid, vil på denne måten være en utfordring og en stimulering både for den enkelte og for kollegiet som helhet. «Ungdomstrinn i utvikling» er nettopp en slik utfordring som på denne måten først og fremst må forankres i ledelsen av den enkelte skole, men også som en klar forventning i utdanningssystemet

som helhet.

Lederveiledning er i vår prosessmodell et viktig element i ledelse av lærernes læring og kompetanseutvikling i arbeidet på skolene i mellomperiodene, og ikke minst for kompetanseutvikling i skolens profesjonelle ledelse.

Kilder

Andreassen, R. A. (2015). Ledelse i skolebasert utvikling. I P. Haug (Red.), *Elev og lærarrolla - Vilkår for læring*. (Under utgivelse).

Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution og skolor som organisationer*. Dr.Philos, Universitetet i Tromsø, Uppsala.

Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. G. og Røvik, K. A. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor: instrument, kultur, myte*. Oslo: Universitetsforl.

Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforl.

Gustavsen, B. (2001). Theory and practice: the Mediating Discourse. I P. Reason og H. Bradbury (Red.), *Handbook of Action Research*. London: SAGE Publications.

Hoel, T. L. (2006). *Klasseledelse gjennom klassekultur*. [København]: [Unge Pædagoger].

Jåvold, E. (2015). Aksjonslæring som strategi for utvikling av læringsledelse. I P. Haug (Red.), *Elev og lærarrolla - Vilkår for læring*. (under utgivelse).

Leithwood, K., Jantzi, D. og Steinbach, R. (2006). *Changing leadership for changing times*: Open University Press.

Lund, T., Rotvoll, L. A., Skrøvset, S., Stjernstrøm, E. og Tiller, T. (2010). Dialogkonferansen som læringsarena og pedagogisk utviklingsverktøy. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 47-64.

Shotter, J. og Gustavsen, B. (1999). *The role of "dialogue conferences" in the development of "learning regions": doing "from within" our lives together what we cannot do apart*. Stockholm: Centre for advanced studies in leadership.

Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2013). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet. Oslo: Utdanningsdirektoratet

