

# FoU i Praksis 2012

Samandrag av artiklane frå konferanse om  
praksisretta FoU i lærerutdanning

Trondheim, 23. og 24. april 2012

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

# Forholdet mellom etterutdanning og utviklingsarbeid

## – eksterne fagmiljøers rolle og ansvar

Inger Ulleberg og Hanne Christensen\*

Ansatte i universitet og høyskole har etterutdanning som en av sine arbeidsoppgaver. Etterutdanningen kan være lokalt eller sentralt initiert og den kan være skolebasert eller lokalisert på utdanningsinstitusjonene. Samarbeidet mellom oppdragsgivere og kompetansemiljø kan være utfordrende for begge parter. Artikkelen konkretiserer to ulike oppdrag, et lokalt og et sentralt initiert, og undersøker hvordan samarbeid om etterutdanning kan avklares og utvikles.

### Innledning

Alle ansatte i høyskoler og universitet har, i tillegg til grunnutdanning og forskning, ansvar for etter- og videreutdanning i temaer og fag (Lov om universitet og høyskoler § 1-3). Vårt ståsted er høyskole, men forholdene vi omtaler er like aktuelle for universitetsansatte med eksterne oppdrag. Som høyskoleansatt kan man få oppdrag knyttet til videreutdanning gjennomført på høyskolen, etterutdanningskurs gjennomført på høyskole eller arbeidsplass, skoleutviklingsprosjekter på skoler eller skolering av bestemte grupper. Ofte er det statlige eller kommunale myndigheter som definerer hvilke områder skolene skal satse på. Antall oppdrag er økende og gjennom blant annet meldinger til Stortinget blir det gitt signaler om at det skal satses systematisk på målrettet kompetanseutvikling i skolene. «Kompetanseutvikling for lærere er dokumentert viktig for kvalitetsutvikling i opplæringen,» (Meld. St. 22 (2010-2011), kap. 13). Hvordan samarbeidet mellom kompetansemiljøene og skolene skal foregå for å fremme kompetanseutvikling ved den enkelte skole er imidlertid verken enkelt eller selvsagt. Skoler er komplekse organisasjoner og vil i ulik grad være utviklingsorienterte eller ha utviklet sin forbedringskapasitet, og de vil ha ulik erfaring i å samarbeide med eksterne miljøer (Blossing m.fl. 2010). Grensene mellom etterutdanning, som innebærer personlig kompetanseutvikling av den enkelte lærer, og skoleutvikling som innebærer utvikling av organisasjonen, kan være uklare og flytende. I sentralt initiert skolebasert etterutdanning, hvor hele personalet skal delta, kan disse grensene bli spesielt utydelige. Dette kan påvirke samarbeidet mellom kompetansemiljøene og skolen, og skolens ledelse kan få en utydelig rolle. På bakgrunn av dette ønsker vi å drøfte følgende problemstillinger:

Hvordan kan vi forstå forholdet mellom etterutdanning og utviklingsarbeid?

Hvordan kan eksterne fagmiljøer og oppdragsgiver samhandle?

I artikkelen vil vi først se på ulike former for samarbeidsoppdrag mellom kompetansemiljøer og skoler, og hvilken rolle og ansvar eksterne fagpersoner kan ha i disse oppdragene. Deretter vil vi presentere to etterutdanningsoppdrag og undersøke hva som skiller disse oppdragene. Til slutt vil vi drøfte hvordan samarbeidet mellom eksterne fagpersoner og oppdragsgiver kan komme i stand, avklares og utvikles. Ledelsens rolle vil her bli løftet fram.

---

\*Høyskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

## Når lærere skal lære

Læreres læring og utvikling må forstås nært knyttet til deres historie, erfaringer og utdanningsbakgrunn (Goodson 2000). Som elever, så vil lærere ha ulike læringsbehov og vil lære på ulike måter. Lærere er villige til å utvikle egen undervisningspraksis hvis de mener at endringene vil gjøre elevenes lærings situasjon bedre og hvis de erfarer at de mestrer de praktiske sidene ved endringene (Fullan 1995, Christensen 2005). Evaluering av «Kunnskapsløftet- fra ord til handling» konkluderte med at et vellykket samarbeid mellom eksterne kompetansemiljøer og skoler var avhengig av en rekke faktorer, blant annet skolenes beredskap for endring, møtehyppighet og lengde på samarbeidet. For å kunne utvikle en lærende organisasjon må skolelederen ha en sentral rolle, samt samarbeide konstruktivt med eksterne konsulenter. Det anbefales også å knytte utviklingsarbeid nærmere til undervisningen (Blossing m.fl. 2011).

Enkelte lærere er heller ikke alltid bevisst på eller enig i at noe trenger å forandres, selv om de deltar i programmer for profesjonell utvikling (Timperley m.fl.2007). Gjennom å etablere praksisfellesskap med felles virksomhet, gjensidig engasjement og utvikling av felles repertoar, kan både den individuelle og organisasjonsmessige læringen styrkes og utfordres (Wenger 1998).

Mange tar også til orde for å etablere reelle samarbeidsarenaer mellom skoler og kompetansemiljøer gjennom aksjonsforskningsprosjekter eller gjennom prosjekter preget av aksjonslæring (Tiller 2004, Postholm 2007, Carr og Kemmis 1986). Slik kan læreres profesjonskunnskap utvikles gjennom kritisk deltakelse. For å få til gode utviklingsforhold er det viktig med ytre rammer gjennom ressurser, faglige og økonomiske, klare mål og en lokal kontekst (Hovdenak og Wilhelmsen 2011).

## Innsamling av informasjon

Materialet vi undersøker omfatter ulike tekster produsert ved aksjonsforskningsmetoder (Tiller 2004, Postholm 2007) knyttet til to etterutdanningsoppdrag, det ene initiert av en kommune og rettet mot skolelederne i kommunen (eksempel 1) og det andre statlig initiert og rettet mot personalet ved en skole (eksempel 2). Vi har samlet faglige innlegg, observasjoner, ulike skriftlige oppgaver, logger fra deltakerne og feltnotater. I eksempel 2 er loggene lærerne har skrevet både en del av etterutdanningen og av vår datainnsamling. Materialet omfatter også plandokumenter fra stat, kommune og skole. Vi har i tillegg intervjuet skolelederne ved skolen i eksempel 2 og gjennomført en skriftlig underveisevaluering med lærerne. Vi kan si vi er i en aksjonsforskningstradisjon der drøftingene av problemstillingene er gjort for å kunne forbedre fremtidige oppdrag (Kalleberg 1992). Vi bruker en kvalitativ metode i analysearbeidet, og er inspirert av metoden beskrevet innen temaanalyse (Braun og Clarke 2006). Temaene som er utviklet bygger både på materialet, på våre diskusjoner underveis og avslutningsvis og på aktuell forskning og litteratur på området. Analysen er således både teori- og materialdrevet. Sitater fra intervju og logger vil bli tatt med underveis i framstillingen, og kommune og skole er anonymisert.

Det er både fordeler og ulemper med å forske i eget felt. Vi har den fordelen at vi har vært lærere og skoleledere og gjennom disse erfaringene kjenner vi feltet godt. Dette er en fordel i forhold til innsamlings- og analysefasen (Nylehn og Støkken 2002). Det er imidlertid også ulemper knyttet til avhengigheten vi kan ha til feltet og den makten vi utøver som eksterne fagpersoner. Vårt perspektiv kan i for stor grad bli et nedenfra-perspektiv og vi kan i for stor grad identifisere oss med feltet. På den annen side kan forskeren også bli for kritiske i forhold til egen yrkesgruppe. Det har derfor vært viktig for oss å vise respekt for feltet, blant annet gjennom at lederne i de to eksemplene har lest denne artikkelen og kommet med sine synspunkter.

## Kompetansemiljøenes rolle og ansvar

Når man skal undersøke hvilken rolle og ansvar eksterne fagpersoner kan ha i sentralt initiert etterutdanning er det nødvendig å se på hvordan offentlig sektor i Norge er organisert og hvilket oppdrag de faglige ansatte på en høyskole har. I følge Universitets- og Høgskoleloven er formålet med loven blant annet å legge til rette for at universitet og høyskoler skal tilby høyere utdanning og utføre forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå (Universitets- og Høgskoleloven § 1-1).

Når statlige reformer skal implementeres og sentralt initiert kvalitetsutvikling skal bli innover, skjer det i et samspill mellom individuelle faktorer, organisasjonsfaktorer og kulturfaktorer (Christensen og

Læg Reid 1998). Statlige etter- og videreutdanningstilbud må bli sett i sammenheng med et målstyrings- og resultatkonsept, og de oppdragene ansatte innenfor universitets- og høyskolesektoren får er ofte politisk initierte.

I *videreutdanning* har rollene og oppgavene tradisjonelt vært klart definert. Høgskolen foretar opptak, lager planer, gjennomfører utdanningen, evaluerer og tildeler studiepoeng. Studentene søker om permisjon fra sin arbeidsplass eller de tar utdanningen på deltid, og studentene er selv ansvarlige for sin innsats. De siste årene har skoleleders rolle i noen tilfeller blitt mer avgjørende ettersom statlige myndigheter har opprettet studieplasser gjennom «Kompetanse for kvalitet». Når det gjelder *skoleutvikling* har det siden innføringen av LK06 vært en rekke sentralt initierte skoleutviklingsprosjekter (Blossing mfl. 2010). Skoler kan delta i programmer som kan være definert av ulike fagmiljøer eller de kan være lokalt tilpasset og initiert. Kompetansemiljøene har her en klar rolle som veiledere i forhold til gitte mål og relasjonene mellom deltakerne blir derfor tydelige. Etterutdanning og kurs har tradisjonelt vært for påmeldte interesserte lærere, kursene avholdes på høgskolen og lærere fra flere skoler deltar.

I *skolebasert etterutdanning* er forholdet et annet. Her deltar hele personalet og målet for etterutdanningen vil være sentralt gitt, og omfatte både den enkeltes læring samtidig med en utvikling av organisasjonen til mer lærende (Christensen 2011). Vi kan likevel tenke oss grader av lokal tilpassing. Skoleleder vil i en del tilfeller også delta på etterutdanningen sammen med sitt personale, og skoleleders rolle kan bli noe uklart i de ulike aktivitetene etterutdanningen består av, slik som gruppedrøftinger, observasjon og refleksjonsskriving. Hvis etterutdanningen avholdes på skolen kan det også være noe uklart hvem som er vertskap, om det er kursholderne eller skolelederne. Arbeidsfordelingen mellom skoleleder og kursholder i forhold til å forplikte personalet kan også være utydelig, og graden av forpliktelse fra deltakerne kan variere.

Vi vil nå presentere to oppdrag, begge med et års varighet. Som eksterne fagpersoner opplevde vi de to oppdragene som ulike med hensyn til roller og ansvar vi eksterne fikk. Forholdet til ledelsen i de to oppdragene var også ulik. Først beskriver vi et oppdrag med kompetanseutvikling for skoleledere i en kommune, og deretter ser vi nærmere på et oppdrag vedrørende klasseledelse for personalet på en skole. Vi har gjennom analyse av datamaterialet sett nærmere på ulike faser og dimensjoner ved de to oppdragene. Vi har blant annet sett på hvem det var som initierte prosjektene, hvordan de ble startet opp og ledelsens rolle.

## To oppdrag – to erfaringer

**Eksempel en fra Land kommune.** Dette oppdraget ble initiert av den pedagogiske veilederen ved et kommunalt skolekontor. Hun hadde deltatt i videreutdanning som en av artikkelforfatterne hadde vært ansvarlige for og visste derfor hva vi sto for faglig. Oppdragsgiveren hadde et klart oppdrag til oss og vi møtte en referansegruppe hvor den pedagogiske veilederen, skolesjefen i kommunen og noen skoleledere deltok. Underveis i oppdraget hadde vi regelmessige møter med denne gruppa og de hadde skoleledermøter mellom samlingene. Noen samlinger ble avholdt på høgskolen og noen i kommunen.

Bakgrunnen for henvendelsen var at kommunen hadde vedtatt at det skulle gjennomføres skolevandring på alle kommunens skoler. Skolevandring vil si at rektor eller noen i ledelsen oppsøker undervisningssituasjoner og ser på den enkelte lærers arbeidsutførelse. Ledelsen i kommunen ønsket at dette tiltaket skulle inspirere til skoleutvikling og ikke bare bli oppfattet som kontroll. Innholdet i etterutdanningen ble skreddersydd og forhandlet fram, delvis ut fra det vi som fagpersoner hadde kunnskap om; skoleutvikling, observasjon, veiledning og skoleledelse, og delvis ut fra det som deltakerne var gode på eller ønsket å lære noe om. Underveis i etterutdanningen var det rom til erfaringsutveksling, diskusjon og refleksjon. Arbeidsformene var både forelesninger, oppgaver laget av oss, kontakt på e-post, veiledning og erfaringsdeling.

Vi brukte god tid på å få fram hva hver enkelt mente var målet med skolevandringene. Ut fra disse synspunktene diskuterte vi de enkelte elementene og så om det var noen faktorer som gikk igjen. I deltakernes logger sto det blant annet: «Fremme refleksjon hos læreren, Fremme en felles forståelse av virkeligheten, Bidra til å gi elevene optimalt læringsutbytte, Få ut lærernes potensial», (fra deltakernes logger). Ut fra disse målene laget vi et oppsett hvor vi ba dem planlegge skolevandringen, både i fellesskapet og i forhold til enkeltlærere. Deretter fikk de i oppgave å planlegge selve skolevandringen og

observasjonen. Etterarbeidet var også viktig og lederne drøftet hvordan form og innhold på dette skulle være og hvordan de skulle prioritere tid til dette.

**Eksempel to fra Bjørk skole.** Bakgrunnen for dette oppdraget var et initiativ fra Utdanningsdirektoratet om skolebasert etterutdanning i klasseledelse. En skole i en kommune på Østlandet hadde takket ja til å delta og det eksterne fagmiljøet og skolens ledelse hadde et møte før høstens arbeid skulle starte opp. På dette møtet ble de eksterne informert om skolens strategiplan og ståstedsanalyse og skolelederne ble presentert for studieplanen for etterutdanningen. Ut fra dette ble det så utarbeidet en ramme for arbeidet gjennom skoleåret. Det ble lagt opp til samlinger på skolen og arbeid mellom samlingene. Ut fra studieplanen ble det gjort ”skreddersøm” i så stor grad som mulig i forhold til de behov personalet og ledelsen hadde. Alle samlingene ble avholdt på skolen.

Grupper ble etablert på bakgrunn av interesser hos den enkelte lærer, hver gruppe fikk litteratur tilpasset sitt interesseområde og fikk i oppgave å lese og diskutere fram til neste samling. Videre skulle gruppene lage en plan for arbeidet, der aktiviteter som lesing av litteratur, observasjon av hverandre, veiledning av hverandre og drøfting i grupper skulle inngå.

Da høsthalvåret nærmet seg slutten ble det åpenbart at oppdraget vårt og forventningene til samarbeidet var uklare. Vi mottok en e-post fra skoleledelsen der det sto: «Vi ønska en felles satsing på klasseledelse – felles holdning til uønsket atferd», (fra e-post) På den siste samlingen før jul var det behov for en avklaring med både skolelederne og personalet i forhold til hva denne etterutdanningen besto i. Vi opplevde at både ledelsen og personalet hadde en forventning om at vår oppgave var å bidra til at skolekulturen skulle bli mer felles, og at etterutdanningen i større grad skulle være en støtte for skolens strategiske plan.

Etter jul ble gruppene endret og lærerne fikk et mer detaljert opplegg og måtte forplikte seg i noe større grad i forhold til aktivitetene i gruppene. En lærer skriver: «Jeg opplevde at fokus for observasjon er viktig. Uten et klart definert observasjonsområde blir det vanskelig for observatøren å gi en konkret tilbakemelding», (lærerlogg). Lærerne opplevde det som nyttig å gi og få tilbakemeldinger, samt diskutere erfaringene fra disse knyttet til faglitteratur. «Fagbegreper og litteratur har den misjonen at de hjelper oss å få en lik begrepsplattform.[...] Fagbegreper fungerer utmerket så lenge den du kommuniserer med er på ditt nivå, eller over», (lærerlogg).

Denne uttalelsen viser direkte til en utfordring som var på skolen, nemlig at en del av personalet som arbeidet som lærere ikke hadde lærerutdanning og i tillegg var også mange av assistentene ufaglærte. I utgangspunktet skulle hele skolens pedagogiske personale delta i etterutdanningen, men det viste seg etter hvert vanskelig å tilpasse etterutdanningen til de ulike deltakernes faglige utgangspunkt eller til deres oppgaver. I vårsemesteret ble en del av assistentene tatt ut av etterutdanningen slik at det kunne være enklere å etablere fungerende læringsfellesskap mellom lærerne (Wenger 1998).

## Erfaringer fra skolebasert etterutdanning

I skolebasert etterutdanning vil læring i organisasjonen stå sentralt. Forskning viser imidlertid at denne læringen ikke alltid skjer. Det første forholdet som kan hindre læring er hvordan skoler er organisert (Sivesind, Langfeldt og Skedsmo 2006). Skoler er organisert slik at det er undervisning i bestemte timer og bestemte fag, oftest med en lærer til stede. Dette blir også omtalt som fragmentert individualisme (Hargreaves 1996). I en organisasjon vil deltakerne ha ulike behov og forståelse i forhold til hvilke sider de ønsker å utvikle ved egen praksis. Begrunnelsene lærerne, skolens ledelse og skoleeier har for å delta i etterutdanningen kan også være ulike. I eksempel 1, Land kommune, hadde oppdragsgiver tatt initiativ og formidlet en omforent holdning til det eksterne fagmiljøet. Skolelederne hadde underveis møter uten oss til stede og prosjektgruppa brakte synspunkter som kom fram på disse møtene til oss. I eksempel 2 - Bjørk skole – hadde fagmiljøet en studieplan de forholdt seg til, mens skolelederne forholdt seg til sine planer og det de mente var sin skoles behov. Vi erfarte både spenninger og at det ble endret ståsted underveis i utdanningsløpet:

Mine forventninger til det var at dette skulle være noe som var samlende for hele personalet, at arbeidet skulle gi oss en felles forståelse av klasseledelse, sånn at klasseledelse [...] «the Bjørk way» skulle bli noe som du kunne kjenne igjen ved å gå rundt i skolen, inn i timene

[...] ... men jeg ser jo at det er en veldig snever greie i forhold hva klasseledelse egentlig er og bør være (fra intervju med skolelederne).

Mange skoler har ikke utviklet sin forbedringskapasitet, og det kan ta tid å etablere de nødvendige arbeidsformene ved skolen. Dette er erfaringer som deles av de fleste som arbeider med skoleutvikling og er forhold eksterne fagmiljø må ta hensyn til. Forandring og utvikling kan ta lang tid, og noen skoler kan være klare for å starte et utviklingsarbeid når prosjektperioden er slutt (Blossing mfl 2010).

Den andre faktoren er at noen skoler kan mangle en tradisjon for faglig samtale og refleksjon (Wenger 1998). I eksempel 1, Land kommune, var det et indre driv i deltakergruppa til å lese og de var mer enn villige til å dele erfaringer med hverandre og oss, både teoretiske og praktiske. I eksempel 2, Bjørk skole, var det vanskelig å få deltakerne i gang med å lese faglitteratur og til delta i diskusjoner på samlingene. I loggene og i det skriftlige arbeidet skriver lærerne at de i stor grad diskuterer på gruppene og at de har hatt nytte av å lese litteraturen som var knyttet til etterutdanningen.

I en sammenlignende studie om hvordan lærere og andre profesjoner på tilsvarende utdanningsnivå arbeider for å ajourføre og utvikle sin praksis, viser funnene at lærere ser for seg en relativt langsom endringstakt i utviklingen av eget yrke (Jensen 2008). Utviklingen av læreres profesjonsidentitet er mer praksisorientert og lokalt forankret enn den er for sykepleiere, ingeniører og revisorer. Lærere uttrykker stor interesse for læring, men refererer bare sporadisk til forskning innenfor sin egen profesjon. På Bjørk skole fant mange av deltakerne det vanskelig å tilegne seg fagstoff, både fordi de fant det vanskelig, men også fordi de var opptatt med og prioriterte andre arbeidsoppgaver. Læreres strategi for læring bygger i hovedsak på egne erfaringer, samt erfaringsutveksling med kolleger. I loggene fra lærerne er det gjennomgående at de fant det nyttig både å observere og å bli observert av kollegaer:

For egen del synes jeg det er udelt positivt. Ingen hadde fasitsvar i vår gruppe, så vi hadde fine diskusjoner.[...] Jeg synes det er helt OK å gi tilbakemeldinger når det er trygghet i en gruppe slik det var hos oss (fra lærerlogg).

Trygghet i gruppene trekkes av flere fram som et viktig element i forhold til de faglige drøftingene.

Den tredje faktoren som hindrer læring i organisasjonen er at man i for stor grad har føyelige ledere (Sivesind, Langfeldt og Skedsmo 2006). I et etterutdanningsopplegg vil det alltid oppstå spenninger mellom statlige intensjoner, faglige instanser og praktiske rammebetingelser. Lederen på den arbeidsplassen der etterutdanningen gjennomføres er meget sentral (Aas 2011). Lederen må både ta og få dette ansvaret og de faglig eksterne må bygge opp under den formelle lederens faglige og institusjonelle posisjon. I eksempel 1, Land kommune, var deltakerne selv ledere og diskusjonene skjedde både på kursdagene og ikke minst på skoleledermøtene i kommunen. Skolesjefen var aktivt med og deltakerne hadde delegert ansvar til prosjektgruppa når det gjaldt samarbeidet med fagmiljøet i forkant av kursdagene. I eksempel 2, Bjørk skole, erfarte vi at mange av deltakerne ikke overholdt frister eller gjorde oppgaver knyttet til etterutdanningen. Rollene og ansvarsfordelingen mellom oss eksterne og skolelederne på dette området forble uklar gjennom hele oppdraget.

Det er en utfordring å arbeide med utvikling av kompetanse på en slik måte at det faktisk skjer endring av undervisningspraksisen. En forutsetning for at dette skal skje er at etterutdanning knyttes nært til utøvelsen av yrket (Blossing m. fl. 2010).

## Samarbeid om kvalitetsutvikling

I samarbeidet med kommuner og skoler må universitets- og høyskoleansatte involvere seg i samhandling med ulike aktører og etablere interpersonlige relasjoner. Hvordan vi etablerer strukturene for samarbeidet er en sentral del av oppdraget vårt. Innramningen vil, for alle parter, være avhengig av tidligere erfaringer vi har for hvordan samarbeidsrelasjoner skal etableres (Måseide 2008). Ofte må man forholde seg til flere rammer i løpet av samarbeidsperioden, for eksempel kan deler av tiden være lagt til høyskolen og andre deler til skole eller kommune. Uansett hva man velger er det viktig å etablere profesjonelle og institusjonelle rammer. De samarbeidende parter må, både i sosial og moralsk henseende, gjøre det Goffman omtaler som «footing» (Goffman 2005). Det vil si at man må legge til rette for at man gjennom samarbeidet etablerer og tar vare på egne statuser og identiteter. Dette gjelder for alle parter i samarbeidet. I eksempel 1, Land kommune, møter vi en oppdragsgiver som har klare ønsker i forhold til innhold og

Figur 1: Når vi oppsummerer eksempel 1 og 2 får vi denne matrisen:

	Land kommune	Bjørk skole
Initiativ/oppstart:	Fra kommunen	Fra U-dir
Personlige relasjoner:	Godt etablerte	Helt ukjente
Oppdragsgivers rolle:	Klart definert	Uklart definert
Bestillerkompetanse:	Vant til samarbeid med eksterne	Mer uvant med samarbeid med eksterne
Faglært/ikke faglært:	Bare faglærte	Mange ufaglærte

arbeidsformer. I eksempel 2 er det vi som kommer med et ferdig faglig opplegg som vi skal samarbeide om. I etterkant ser vi at etableringen av status og identitet til skolelederne blir uklar og lite løftet fram. «Spørsmålet er vel om det er høgskolens prosjekt eller skolens behov for etterutdanning som har vært i fokus. Fagpersoner er supert! Men det bør være «kunden» som står i fokus», (fra lærerlogg).

En institusjonell forankring skjer gjennom at aktørene er gitt en institusjonell eller profesjonell autoritet. I våre to eksempler er det i eksempel 1, Land kommune, helt klart at det er oppdragsgiver, med den pedagogiske lederen, som har denne autoriteten. Gjennom samarbeid med henne og referansegruppen ble våre faglige opplegg lagt fram, diskutert og endret. I etterkant av samlingene evaluerte skolelederne samlingene, sendte oss evalueringene og var med å lage retning for det videre arbeidet.

I eksempel 2, Bjørk skole, var det uklart hvilken rolle skolens ledelse hadde i forhold til prosjektet og det ble ikke avklart grundig nok innledningsvis. Et annet spørsmål er om det hadde vært mulig å avklare relasjonene i et samarbeid som i grunnen var nytt for alle parter. Vi ser at statlig initiert etterutdanning som skjer ut fra faste studieplaner, kan ha denne uklarheten innebygd. Kunnskapsdepartementet gir føringer, Utdanningsdirektoratet utlyser konkurranser og deler ut oppdrag og vi, kompetansemiljøene gjennomfører oppdraget. Når en hel skole skal gjennomføre denne type etterutdanning, vil det også skje skoleutvikling. Dette krever at skoleledelsen er aktivt involvert og at de viser en profesjonell autoritet i tillegg til den institusjonelle de allerede har.

I skolebasert etterutdanning er det viktig med et profesjonelt engasjement fra alle parter i samarbeidet (Blossing m.fl. 2010). Etterutdanningen må klart knyttes til deltakernes daglige praksis, og de eksterne bidrag kan være å være med å fagliggjøre og utvikle denne praksisen gjennom slik aksjonslæring. I dette arbeidet er det viktig å etablere et fagspråk (Christensen 2011). Hva man gjør på skoler med stor andel av ufaglærte mener vi bør løftes fram og diskuteres. Disse er en sentral del av skolens virksomhet og bør også være en del av det kollegiale fellesskapet, men med et noe annet kvalifiseringsprogram.

Det er en utfordring å arbeide med utvikling av kompetanse på en slik måte at det faktisk skjer endring av undervisningspraksisen. «Jeg har jo først og fremst lært hvor avgjørende det er at skolen har et eierforhold til prosjektet. Hvis ikke rektor og ledelsen er hektet på, så hjelper det ikke hvor sterkt skoleeier vil.» (Blossing mfl. 2012: 140). En forutsetning for at endring skal skje er at etterutdanning knyttes nært til yrkesutøvelsen, og at ledelsen er engasjerte og tydelige.

For at vi, de eksterne fagpersoner, skal lære noe av erfaringer vi gjør i ulike oppdrag er det viktig at vi får tid og anledning til å evaluere, reflektere og forsøke å lære av erfaringene vi har gjort. Det som kan være en god framgangsmåte i et lærerkollegium, er ikke nødvendigvis en god framgangsmåte i et annet kollegium. For å lykkes må man forstå hvilke rammer og forutsetninger ulike eksterne oppdrag skal utføres i forhold til og hvilke tilpasninger man eventuelt må gjøre lokalt.

## Referanser

- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T., Söderström, Å. (2010). *Kunnskapsløftet: fra ord til handling: slutt-rapport for evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Oslo: FAFO.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in Psychology*. In: *Qualitative Research in Psychology* 2006; 3: 77-101.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Christensen, H. (2005). *Endring av lærernes undervisningspraksis*. Bedre Skole nr. 1.
- Christensen, H. (2011). *Profesjonell yrkesutøvelse i lærende fellesskap*. Bedre Skole nr. 3.

- Christensen, T. og Læg Reid, P. (1998). *Den moderne forvaltningen*. Tano Aschehoug.
- Fullan, M. (1995). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Goffman, E. (2005). *Interaction ritual: essay in face-to-face behavior*. New Brunswick, N.J.: Aldine Transaction.
- Goodson, I. (2000). *Livshistorier: kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hovdenak, S. S. og Wilhelmsen, B. U. (2011). *Utdanningsvalg som skoleutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, K. (2008). *ProLearn: Profesjonslæring i endring*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo og senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av «aksjonsforskning»*. (No. R.n.24). Oslo: Universitetet i Oslo. Institutt for sosiologi.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Meld. St. nr. 22 (2010-2011). Motivasjon- Mestring- Muligheter. Ungdomstrinnet*.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Lov om universiteter og høyskoler*. <http://www.lovdatab.no/all/n1-20050401-015.html> (lest 25.11.12)
- Måseide, P. (2008). i: Molander, A. og Terum, L.I. (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyhlen, B. og Støkken, A.M. (red.). (2002). *De profesjonelle: relasjoner, identitet og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (red.). (2007). *Forsk med! Lærere, og forskere i læringsarbeid*. Oslo: N.W. Damm & Søn AS.
- Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (red.). (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Tiller, T. (red.). (2004). *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. New York: Cambridge University.
- Aas, M. (2011). *Spenninger i ledelse av skoleutvikling*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Nr. 5 s. 374 – 385.



# FoU i Praksis 2012

– konferanse om praksisretta  
FoU i lærerutdanning

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

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

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

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

