

# Læringssamtalen fra ord til handling

Om utvikling av læringssamtalen som pedagogisk grep i oppvekstenhetene i Arendal: Utviklingsprosess og -produkt

av

Toril Brethvad og Lars Klemsdal

AFI-notat 10/09

ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTETS NOTATSERIE  
THE WORK RESEARCH INSTITUTE'S OCCATIONAL PAPERS

© Arbeidsforskningsinstituttet 2009

© Work Research Institute

© Forfatter(e)/Author(s)

Det må ikke kopieres fra denne publikasjonen ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i "Lov om opphavsrett til åndsverk", "Lov om rett til fotografi" og "Avtale mellom staten og rettighetshavernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet".

All rights reserved. This publication or part thereof may not be reproduced in any form without the written permission from the publisher.

ISBN 978-82-7609-258-5

ISSN 0801-7816

Arbeidsforskningsinstituttet AS  
Pb. 6954 St. Olavs plass  
NO-0130 OSLO

Work Research Institute  
P.O.Box 6954 St. Olavs plass  
NO-0130 OSLO

Telefon: +47 23 36 92 00

Telefax: +47 22 56 89 18

E-post: [afi@afi-wri.no](mailto:afi@afi-wri.no)

Webadresse: [www.afi.no](http://www.afi.no)

ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTETS NOTATSERIE  
THE WORK RESEARCH INSTITUTE'S OCCASIONAL PAPERS

*Temaområde:*

Medvirkning, inkludering og organisering

*Notat nr.:*

10/2009

*Tittel:*

Læringssamtalen fra ord til handling

*Dato*

November 2009

Om utvikling av læringssamtalen som pedagogisk grep i oppvekstenhetene i Arendal: Utviklingsprosess og -produkt

*Forfatter:*

Toril Brethvad og Lars Klemsdal

*Antall sider:*

25 sider

*Resymé:*

Rapporten beskriver hvordan "læringssamtalen", har utviklet seg fra et ord og en idé til en del av undervisningspraksisen ved fire skoler og to barnehager gjennom et felles utviklingsprosjekt, finansiert av Utdanningsdirektoratet som en del av iverksettingen av Kunnskapsløftet.

*Emneord:*

Kunnskapsløftet  
læringssamtalen  
utviklingssamtalen  
organisasjonslæring  
organisasjonsutvikling  
endringsprosesser  
skoleutvikling

# Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse .....	iv
Forord .....	v
1. Innledning .....	1
Kompetansemiljøenes selvforståelse .....	2
Funn og fortolkninger .....	3
2. Variasjon i praktiseringen av “læringssamtalen” .....	4
3. Fra ideen om læringssamtalen til nye praksiser i de lokale enhetene .....	8
Læringssamtale i gruppe: en presisering som tjente som katalysator for endring av praksis .....	8
”Kan vi ikke bare få de gode spørsmålene?” .....	10
Praksis viser vei .....	11
4. Effekter av læringssamtalen .....	13
Målbevissthet .....	13
Læringssamtalen: arena for medvirkning i mestringsorientert undervisningsvurdering .....	14
5. Prosjektorganisering og prosessorganisering .....	17
Organisasjonsutviklingsprosessen og utviklingsorganiseringen .....	17
Møteplasser for å sette utvikling på agendaen .....	17
Handling og praksis primat .....	18
Tid og rom .....	19
Lederforankring .....	20
Prosjektdeltakelse stimulerer til erfaringsdeling og faglig fokus i personalet: .....	20
Prosjektet og prosjektgruppemøtenes betydning for prosessen .....	21
Heterogenitet – en hjelp til å løfte blikket .....	21
6. Konklusjon .....	23
Veien videre .....	24
Litteratur .....	25

## Forord

Motoren i Kunnskapsløftet: Utviklingssamtalen som grunnlag for arbeidet med individuelle utviklingsplaner (IUP)

Slik lyder prosjektittelen fra Arendal kommunes søknad til Utdanningsdirektoratet om midler for gjennomføring av prosjekt i forbindelse med implementering av Kunnskapsløftet (UFD, 2006). Et av hovedmålene fra prosjektsøknaden var knyttet til det å utvikles som lærende organisasjon. Dette innebærer å opptre dynamisk og reflektert, i vårt tilfelle i kollegiet, når praksiserfaringer trer frem, deles, drøftes og videreutvikles. Et av symptomene på at dette hovedmålet har virket er at vi ved prosjektslutt kan omdøpe prosjektet til en mer treffende tittel for hva som har utviklet seg i praksis, nemlig:

Læringssamtalen: En arena for undervisvurdering. Et verktøy i arbeidet med tilpasset opplæring

De to hovedmålene for prosjektet har vært:

- Gjennom læringssamtaler og/utviklingssamtaler skal alle barn i Arendalskolen/barnehagen oppleve mestring, kjenne sine mål og være med på å utforme planer for sitt eget læringsarbeid.
- Pedagogene i Arendalsskolen/barnehagen arbeider i tråd med prinsippene i den lærende organisasjon. Det etableres møteplasser, også digitale, hvor refleksjon og dialog ligger til grunn for utvikling av metoder og organisering.

Som den nye tittelen indikerer, er det læringssamtalen som har utviklet seg til det mest sentrale stikkordet for dette prosjektet. Denne rapporten beskriver det vi oppfatter som de vesentlige erfaringene fra hvordan "læringssamtalen" har utviklet seg fra å være et prioritert ord i prosjektet til å bli en del av hverdagen på de involverte skolene og barnehagene. Prosessen har hatt som biprodukt at kollegiene har styrket og systematisert evnen til å jobbe med lærings- og utviklingsprosesser. Hvorvidt det betyr at det andre hovedmålet er nådd, vil først vise seg på lang sikt. Men prosjektet har gitt erfaringer med å jobbe som en lærende organisasjon. Rapportens mål er å belyse hvordan disse lærings- og utviklingsprosessene har utfoldet seg og bidratt til utvikling av ny praksis i de involverte enhetene. Rapporten fremstiller således både produktet og prosessen. Det vil si, rapporten fremstiller hva læringssamtalen har kommet til å handle om konkret i et utvalg av Arendals oppvekstenheters praksis; og hvordan den nye praksisen har utviklet seg.

2 barnehageenheter og 4 skoler (både barne- og ungdomstrinn) har deltatt i prosjektet. Prosjektet har vært et gjensidig lærerikt møte mellom endrings- og utviklingsvillige skoler og barnehager i Arendal kommune, frontet av lokal delprosjektledelse ved hver enkelt enhet, og kompetansemiljøer fra henholdsvis Høyskolen i Telemark og Arbeidsforskningsinstituttet, finansiert av Utdanningsdirektoratet. Kompetansemiljøene har også hatt ansvar for å skrive denne rapporten, på bakgrunn av de erfaringene vi har gjort i møte med skolene og barnehagene i Arendal.

Toril Aagaard Brethvad har sammen med kollega Petter Kongsgården (begge fra lærerutdanningen ved Høgskolen i Telemark) bidratt til utviklingsprosessens innhold ved å gi pedagogisk faglig input i utviklingen av lærings samtalen. Lars Klemsdal (fra Arbeidsforskningsinstituttet) har bidratt med input til utviklingsprosessens form og organisasjonsutviklings og –læringsdimensjonen i prosjektet. Vi har alle deltatt i prosjektgruppemøtene, i tillegg til at vi har veiledet på den enkelte institusjon og ledet deler av milepælssamlingene som er vært holdt for de 6 enhetene. Bjørn Magne Aakre, førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Telemark, takkes for gjennomlesing og gode tilbakemeldinger på rapporten.

Prosjektdeltakerne har åpnet for innsyn i egen utvikling – helt ned på personnivå. Dere har delt erfaringer, videodokumentert, latt oss observere, invitert oss til å være kritiske, latt oss legge ut beskrivelser på It's learning osv. Vi håper og tror prosjektet har gitt så gode erfaringer med å la andre til å se hva en holder på med, at dere fortsetter med det.

Vi takker alle involverte parter for sammen å skape en interessant anledning for å lære noe om endrings og utviklingsprosesser i skolen og nærmere bestemt hvordan lærings samtaler kan praktiseres som pedagogisk verktøy.

Toril Brethvad  
Kongsberg

Lars Klemsdal  
Oslo

## Sammendrag

Rapporten beskriver erfaringer fra et utviklingsprosjekt blant 4 skoler og 2 barnehager i Arendal kommune. Prosjektet har vært finansiert av Utdanningsdirektoratet som en del av støtten til å implementere Kunnskapsløftet (UFD, 2006). Målsettingene med prosjektet har vært å utvikle såkalte læringssamtaler og utviklingssamtaler til å bli en del av undervisningspraksisen ved de seks enhetene, for slik å gi "alle barn i Arendalskolen/barnehagen opplevelse av mestring, å kjenne sine mål og være med på å utforme planer for sitt eget læringsarbeid." I tillegg har prosjektet hatt som mål å bruke innføringen og utviklingen av denne nye undervisningspraksisen som en anledning til å skjerpe og trene de respektive kollegienes evne til å fungere som lærende organisasjoner. I målformuleringene beskrives dette som å etablere møteplasser, også digitale, hvor refleksjon og dialog ligger til grunn for utvikling av metoder og organisering.

Rapporten beskriver det vi oppfatter som de vesentlige erfaringene fra hvordan "læringssamtalen" har utviklet seg fra å være et prioritert ord i prosjektet til å bli en del av hverdagen på de involverte skolene og barnehagene. Vi beskriver også hvordan prosessen har hatt som biprodukt at kollegiene har styrket og systematisert evnen til å jobbe med lærings- og utviklingsprosesser i egen organisasjon. Hvorvidt det betyr at det andre hovedmålet er nådd, vil først vise seg på lang sikt. Men prosjektet har gitt erfaringer med å jobbe som en lærende organisasjon. Rapportens mål er å belyse hvordan disse lærings- og utviklingsprosessene har utfoldet seg og bidratt til utvikling av ny praksis i de involverte enhetene. Rapporten fremstiller således både produktet og prosessen. Det vil si, rapporten fremstiller hva læringssamtalen har kommet til å handle om konkret i et utvalg av Arendals oppvekstenheters praksis; og hvordan den nye praksisen har utviklet seg.

## 1. Innledning

Denne rapporten beskriver erfaringer fra et utviklingsprosjekt blant 4 skoler og 2 barnehager i Arendal kommune. Prosjektet har vært finansiert av Utdanningsdirektoratet som en del av støtten til å implementere Kunnskapsløftet (UFD, 2006). Målsettingene med prosjektet har vært å utvikle såkalte læringssamtaler og utviklingssamtaler til å bli en del av undervisningspraksisen ved de seks enhetene, for slik å gi "alle barn i Arendalskolen/barnehagen opplevelse av mestring, å kjenne sine mål og være med på å utforme planer for sitt eget læringsarbeid." I tillegg har prosjektet hatt som mål å bruke innføringen og utviklingen av denne nye undervisningspraksisen som en anledning til å skjerpe og trene de respektive kollegienes evne til å fungere som lærende organisasjoner. I målformuleringene beskrives dette som å etablere møteplasser, også digitale, hvor refleksjon og dialog ligger til grunn for utvikling av metoder og organisering.

Kortversjonen av denne utviklingsprosessen er at den begynte med et ord, ett nytt ord: "lærings-samtalen". Som med alle ord vi ikke har noen konkret erfaring med, kan vi ha en fornemmelse av at vi vet hva ordet betyr, men ikke nødvendigvis noen forståelse av hva det konkret henviser til i praksis. Vi kan med andre ord tenke oss til noenlunde hva ordet betyr men ikke like enkelt *gjøre* det som ordet henviser til. I et prosjekt som dette hvor agendaen har vært å utvikle nye praksiser, vil man gjerne ta i bruk nye ord før vi har forutsetninger for å skjønne helt hva vi skal gjøre for å handle i tråd med dem. "Lærings-samtalen" har fremstått som et slikt ord. I løpet av prosjektperioden har ordet "lærings-samtalen" gradvis fått konkret praktisk mening for deltakerne. Det er blitt et begrep som referer til konkrete måter å gjøre ting på.

Kompetansemiljøene kom inn og ga ordet teoretisk forankring og reiste noen overordnede spørsmål. Innspillene var blant annet forankret i et sosiokulturelt læringsperspektiv hvor det er essensielt å sørge for at elever opplever å medvirke i eget lærings- og vurderingsarbeid. Siden norsk skole de siste årene har vært kritisert for og i for liten grad å innlemme elevene i vurderingsarbeidet, ble temaer som lærer og elevroller, relasjoner, betydningen av å sette læringsmål og anvende disse i lærings- og vurderingsarbeid osv. aktualisert.

Lærings-samtalen er blitt definert som en planlagt samtale hvor barn/elever og pedagog/lærer snakker sammen om læringsprosesser og læringsutvikling. Samtalen organiseres fortrinnsvis i grupper, og kjennetegnes ved at kunnskaper og ferdigheter blir vektlagt. Utviklingssamtalen forstås som samtale hvor foresatte tar del (2 ganger per år), og hvor elevs faglige og sosiale forhold vies oppmerksomhet. Utviklingssamtalene bygger på lærings-samtalene. Det er viktig å understreke at samtaler med barn og unge om sosiale forhold er helt nødvendige for å kunne utvikle/opprettholde gode læringsmiljøer. Når vi ikke har jobbet spesielt med disse samtalene har det sin enkle forklaring: i et prosjekt vil man ikke kunne jobbe med alt. For oss har det vært viktig ikke å inkludere sosiale forhold i samtalene. Hvis vi skal håndtere sosiale forhold legger det for eksempel begrensninger på muligheten for å gjennomføre lærings-samtaler i grupper. Videre er det enklere å komme i mål med at lærings-samtalen blir et verktøy for underveisvurdering hvis sosiale forhold tas opp i egne samtaler (disse har vi kalt elevsamtaler).

Lærerne og barnehageansatte tok disse teoretiske begrepene med seg og forsøkte å sette dem ut i live i egen undervisningspraksis, og kom tilbake med erfaringer. Det de hadde prøvd ut var noe nytt,



men ofte ikke noe *helt* nytt. Ofte hang det nye i stor grad sammen med ting man hadde gjort fra før, eller alltid hadde gjort. Endringen handlet med andre ord om kontinuitet og gradvis endring, snarere enn brudd og revolusjon. Erfaringene ble diskutert på månedlige prosjektgruppemøter mellom prosjektlederne og rektorene ved de deltakende enhetene, og på større samlinger hvert halvår med flere av enhetenes kollegaer som deltakere. Nye kjennetegn ved læringssamtalen er blitt utviklet i prosjektets forløp; og man begynte å få en familie med kjennetegn på denne nye læringssamtalen, som man tok tilbake for å prøve i praksis.

### **Kompetansemiljøenes selvforståelse**

Læringssamtalen som ord har vært en ledetråd som har blitt forsøkt gjort tydeligere gjennom at kompetansemiljøet har presentert teori og tilrettelagt for refleksjon i kollegiet. I tilknytning til dette har de ansatte i skolene og barnehageenhetene praktisert sine varianter av læringssamtalen. I utprøvingen ser det ut som om begrepene, teorien og spørsmålene fra kompetansemiljøene tidvis har utfordret den etablerte praksis og utløst spenninger, som har fungert som springbrett for endringer av praksis (Uhlin, 1996). I hele prosjektperioden har kompetansemiljøet vektlagt nødvendigheten av å hente erfaringer, bringe dem tilbake, presentere dem for nettverket, sammenlikne, reflektere og la seg inspirere av hverandre. Slik har kollegiet hentet ut nye og mer konkrete ledetråder og utviklet meningsfulle praksiser gjennom refleksjon over erfaringer og teori i fellesskapet. Kompetansemiljøene har her spilt rollen som refleksjonsvegg.

Noen av de teoretiske kjennetegnene som ble lansert av kompetansemiljøet har utløst mer konkrete handlinger enn andre. Et eksempel som vi skal komme nærmere inn på er *læringssamtaler i gruppe*. Å snakke med elever i grupper muliggjorde mer radikale brudd i rollemønstre og relasjoner mellom elevene og lærerne, og således utløste de mer nytt. Man fikk et rom for elevmedvirkning ved at gruppa og gruppedynamikken ble prosessdrivere snarere enn læreren. Læreren kunne trekke seg tilbake og erfare en annen rolle, som mer lyttende, mindre styrende etc.

Til sist er det sentralt å betone betydningen av at denne prosessen ikke bare har fått skje av seg selv, "litt sånn opp til enhver", men at hver enhet har gått inn for å organisere den som en systematisk utviklingsprosess i egen organisasjon.

Selv om vi fremdeles ser at praksiser varierer innen og mellom de ulike enhetene som har deltatt, er det tydelig at det å delta i prosjekt, etablere prosjektnettverk med månedlige samlinger osv. har bidratt til en noe mer omforent forståelse av hva en læringssamtale er. I prosjektet har erfaringsinnhenting og erfaringsdeling dannet grunnlag for felles refleksjon på tvers av institusjoner. Skal prosjektdeltakerne og andre lære noe som kan overføres fra prosjektet, er det viktig å forstå denne utviklingsprosessen. Derfor handler denne rapporten like mye om erfaringene fra prosessene som erfaringene med produktet av prosessene (hva læringssamtalen kan dreie seg om for å fungere godt). Kollegiale utviklingsprosesser og bygging av kompetanse om læringssamtalen som pedagogisk verktøy kommer til syne samtidig i virkeligheten og vil derfor sees i sammenheng i denne rapporten.

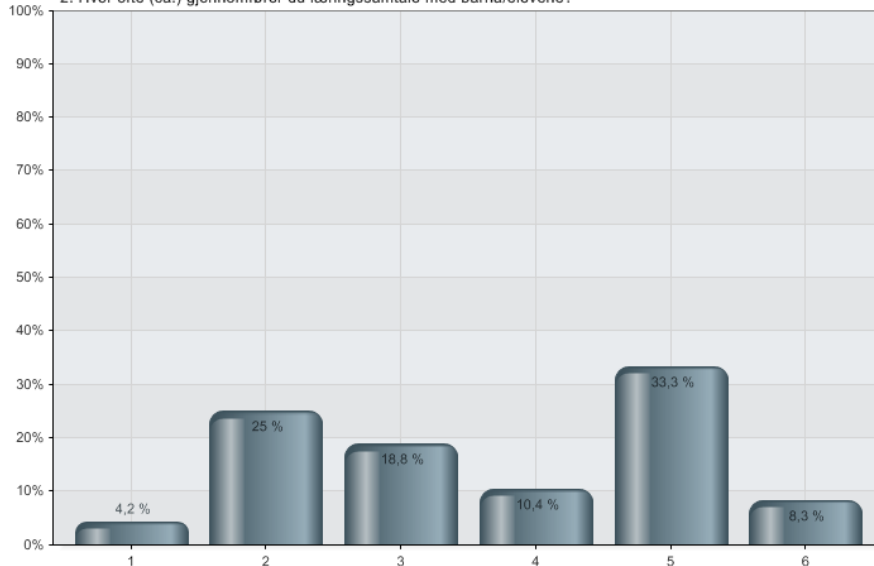
## **Funn og fortolkninger**

Rapporten bygger på notater fra deltakelse på prosjektgruppemøter hvor erfaringer er blitt diskutert, notater fra besøk ved de enkelte enhetene av de fire skolene og to barnehagene over en to års periode, fokusgruppeintervjuer med ca. 15 elever, observasjoner av ca. 20 ulike læringsamtaler, uformelle samtaler med ca. 20 barn/elever om læringsamtalen, samt fokusgruppeintervjuer med representanter (lærere/ledere) fra 5 av de 6 deltakerinstitusjonene. Alle som har arbeidet med læringsamtalen er per e-post blitt invitert til å svare på en elektronisk spørreundersøkelse om læringsamtalen. I spørreundersøkelsen ble typiske utsagn fra intervjuer presentert, og pedagoger/lærere/ledere ble bedt om å si seg enig eller uenig i disse. Per 1.9. var det kommet inn 51 svar. Noen av grafene fra spørreundersøkelsen presenteres i rapporten, og vi gjør oppmerksom på at vi har brukt en skala fra 1 – 5, der 1 = helt enig; 2 = enig; 3 = vet ikke; 4 = uenig og 5 = helt uenig. Dette skal ikke være et forskningsdokument, men et dokument hvor prosjekterfaringer, læringsutbyttet og refleksjoner om veien videre presenteres. Vi unnlater derfor å presentere metodiske overveielser. Generelt vil vi likevel si at vi oppfatter materialet som rikholdig og solid som grunnlag for å fortelle om- og fortolke hva prosjektdeltakerne har fått ut av denne utviklingsperioden.

## 2. Variasjon i praktiseringen av “læringsamtalen”

La oss begynne med å illustrere variasjonen i hva hver enhet og for så vidt medarbeider, har gjort ut av læringsamtalen i praksis. Som nevnt har vi gjennomført en nettbasert spørreundersøkelse hvor alle lærere/pedagoger hadde mulighet til å svare. 51 har svart på denne. Undersøkelsen ble sendt til ca. 180 e-post adresser som vi fikk fra IT ansvarlige i Arendal kommune, samt fra barnehagedelelsen. Det er usikkert hvor mange av disse som faktisk hadde erfaringer med å gjennomføre læringsamtaler, da det er variasjon når det gjelder i hvilken grad skolene og barnehagene har innlemmet en utvalgt gruppe eller hele kollegiet i arbeidet med læringsamtalen. Sammen med intervju og observasjonsdataene mener vi 51 svar beriker datagrunnlaget. I spørreundersøkelsen spurte vi hvor ofte læringsamtalene gjennomføres og fått følgende svar:

2. Hvor ofte (ca.) gjennomfører du læringsamtale med barna/elevene?



1	En gang I året
2	To ganger I året
3	4 ganger I året
4	Hver måned
5	Hver uke
6	Flere ganger i uken

Mange har læringsamtaler ukentlig, men nesten 50 % har samtaler 1-4 ganger per år. Dette vil trolig spille inn på erfaringene med – og tanker om læringsamtalen. Slik utdypes denne variasjonen i fokusgruppeintervjuene:

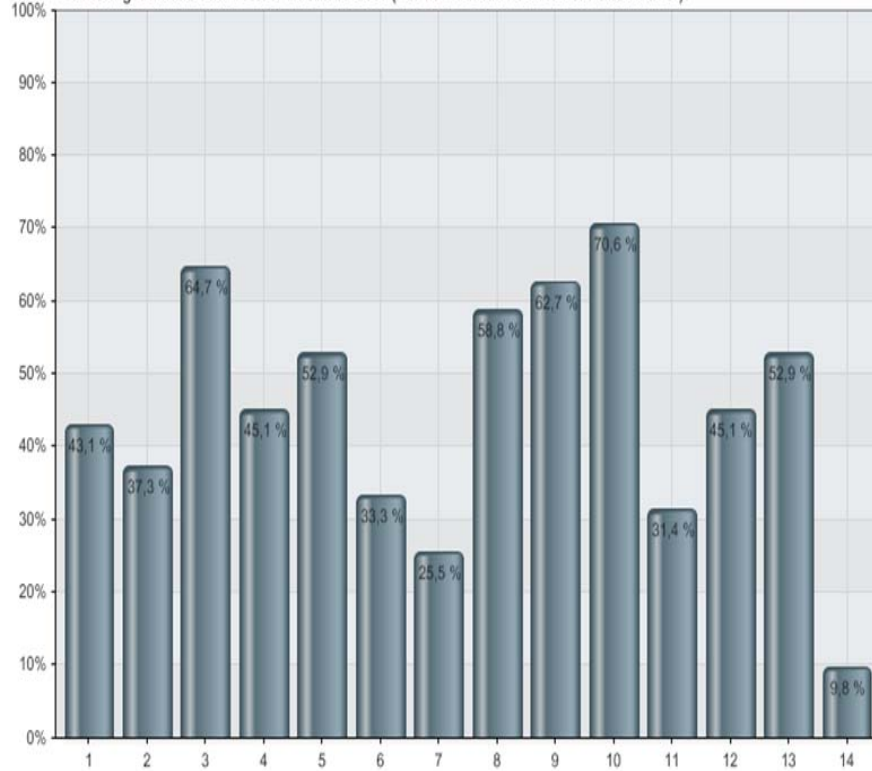
*”Vi har læringsamtale hver onsdag. Kanskje ville det vært bedre å samle opp læringsamtalene og bruke en halv dag på dem og heller ha dem sjeldnere. Det er krevende å omstille seg hver uke og komme opp med nye spørsmål. Den timen hver onsdag forsvinner neste år. Det blir en utfordring å finne tiden til dette fra neste år av.”*

En annen enhet:

*”Vi har ikke organisert læringsamtale, ikke avsatt noen tid, opp til enhver lærer. I fjor fikk vi en dag. Jeg har gjort det ved å benytte de timene jeg ikke har undervisning. Jeg lager planer i forveien for hvem jeg skal snakke med når.”*

Det er også store variasjoner i innholdet i lærings samtalen, for eksempel hvilke faglige refleksjoner man legger opp til. I forklaringsfeltet ser du hva elevene inviteres til å reflektere over:

3. Lærings samtalen innebærer at barn/elever (her kan du hake av for flere alternativer):



1	Lyst til å lære inne rammen av et emne
2	Arbeidsplan og undervisningssopple som støtte for læring
3	Læringsstrategier
4	Mestring med utgangspunkt i prøve/tentamen og lignende
5	Felles problemløsning
6	Kunnskapsspørsmål
7	Progresjon i prosjektarbeid og lignende
8	Måloppnåelse m utgangspunkt i kompetanse/lærings mål
9	Måloppnåelse med utgangspunkt i kriterier
10	Egen læring i arbeid med temaer som har vært i fokus
11	Faglige potensialer og utfordringer i forkant av prøver o.l.
12	Hva de kan om et nytt emne
13	Sosiale forhold
14	Annet

I fokusgruppeintervjuene utdypes dette spennet:

*”Vi har mange forskjellige lærings samtaler. En av de som har vært gode er overgangen barnehage skole; Vi lagde først en form hvor vi ikke fulgte den oppskriften som vi følger i dag. Vi hadde samtaler med barna; forberedte dem på forventninger til å begynne på skolen.”*

*”Lærings samtalen er en gruppesamtale i klasserommet. Elevene jobber med oppgaver tre og tre kalles opp til kateteret underveis i timen. Vi tar opp temaer vi holder på med; jobber med felles problemløsning og refleksjon. De vurderer ikke sin egen utvikling der, men jeg ser hva de er sterke på og svake på, så bruker jeg det som grunnlag for å ta en 15 minutter samtalen med hver enkelt. Rekkefølgen går fra gruppesamtale som generer temaer vi tar opp i enesamtalen.”*

*”Vi praktiserer i grupper; det begynte som enesamtaler. Har vært gjennom dette med høringer av elever. Varierer gruppen; noen ganger tar jeg inn elever på samme nivå; noen ganger tar jeg ett fag andre ganger flere fag. Variasjonen i fag gjør det mulig for folk å vise seg som sterke i noen fag og*

*svake i andre under samme samtale. I noen læringssamtaler tar vi utgangspunkt i problemløsning; Vi tok utgangspunkt i hvordan de løste oppgaver på prøver og ber dem å beskrive hvordan de løste det.”*

*”Vi tar læringssamtale med hele elevklassen. Et tema kan for eksempel være ”hva er skjønnlitteratur?” Underveis snakker vi om hva vi har lært nå.”*

*”De som har fungert best er der elevene (før vi begynner) har visst hva de skal jobbe mot, De vet at de skal gjennomføre en test om fire uker. Så er det gjennomført elevsamtalen med grupper på 10: hva må du jobbe med for å komme dit at du kan besvare eksamen om fire uker? Hva trenger jeg som lærer å gjøre.”*

I de neste rammene presenteres eksempler på to ulike læringssamtaler, første fra ungdomstrinnet og neste fra en barnehage. Hensikten er å illustrere hva læringssamtaler kan være, og vise at det eksisterer et spenn i hvordan samtalene legges opp. Variasjonene kan forklares blant annet ved at institusjonene har ulike rammer for sin utdanningspraksis. Senere skal vi argumentere for at det å samarbeide på tvers av ulike institusjoner har representert en styrke for prosjektet i kraft av at det har hjulpet oss å løfte blikket vekk mot vårt felles prosjekt: tilrettelegge for læring. Heterogeniteten i prosjektet har gitt et rikt utgangspunkt for læring. I rapportens siste avsnitt, ”Veien videre”, anbefaler vi prosjektgruppen med å jobbe videre med å fokusere på faglig refleksjon rundt elevers kompetanseutvikling i læringssamtalene.

*Mandag 30.3.2009. Vi ankommer Hove kl 12.*

Der møter vi 8 barn fra Fjellvik barnehages førskolegruppe. Vinden blåser kraftig. Barna leker fritt i skogsholtet som vender ned mot rullandsstranden og sjøen. To klatrer i et av de mange vindblåste trærne, en av dem har en pinne og "skriver" på stammen. De spør hvem vi er. Den ene viser frem en bukett med gåsunger, mens den andre viser frem en menthos eske fylt opp med "puter" (hun har plukket av gåsungene). "Hvor har dere funnet dem?" Spør jeg." "Kom, så skal vi vise deg", svarer de. "Vi kan gå stikkveien, eller denne veien." Jeg følger etter dem, ser seljen, og vi tar stikkeveien tilbake. Alle barna holder på med sitt. Stort sett to og to. Periodens tema er vår og alle barna er eller har vært på jakt etter vårtegn i dag.

Så er det tid for å samles til læringssamtale. Anne har med 2 gule pappark. I dag skal vi jobbe med våren. "Kan noen skrive vår?" En av guttene staver, en jente får lov til å skrive VÅR på midten av arket. Randi leder samtalen med barna. "Hva vet vi om våren?" Spør hun. Barna snakker i mer eller mindre tur og orden – blomster, grønn mose, gåsunger, gresset gror, maur, liv i maurtua, fugler, fuglene legger egg i rede eller fuglekasser, redet lages av fjær eller kvister, fuglesang..

Et par steder i samtalen utfordres barna av de voksne: "Hvorfor synger fuglene, da? Er de noen som vet det?" En svarer: "Fordi det er vår.." Noen mumler litt, så svarer en høyt "Fordi de vil ha kjæreste!". "Ja!", svarer Anne og Randi. De følger dette videre opp ved å stille spørsmål som "Fortsetter de å synge når de har fått egg?" osv. Barna vet ikke det. Anne svarer "Da er de stille – heeeelt stille. For hva tror dere skjer hvis de synger?" Tenkepause. "Er det noen som vet det?" Tenkepause. "Da kan ekornet for eksempel komme og ta eggene – spise de. Så når de har egg så er de så lure at de er heeeelt stille."

Anne og Randi følger også opp dette med at gresset gror. "Hva trenger gresset for å gro?" "Jord" svarer en – "ja" sier de. "Vann" svarer en annen. "Ja, og er det noe annet?" "Sol svarer en tredje. "Ja, sol! "Plantene trenger sol for å vokse" sier Anne og Randi.

Barna er rolige i samtalen, alle sier noe om våren, men særlig en får hjelp ved at Anne sier "Men du – husker du på Merdø – der borte ved gjerdet – husker du hva vi så der?" "Nei". "Husker du den haugen?" "Ja. Maurtua" svarer hun.

Spørsmål vi har jobbet med i prosjektet: Når er en samtale om læring en læringssamtale? Når driver vi med undervisning hvor dialog anvendes for å fremme barnas refleksjon, få dem til å undre seg over et innhold og dermed bli "klare" for "faglig påfyll"? Læringssamtaler får ulik "profil" avhengig av hvor i utdanningsforløpet barna er, og om den gjennomføres før -, underveis eller mot avslutningen av et læringsforløp.

### 3. Fra ideen om læringssamtalen til nye praksiser i de lokale enhetene

Spennet i variasjoner er helt nødvendig, for å sette det litt på spissen. Som alle generelle konsepter er læringssamtalen noe som kun kan innføres gjennom å *utvikles* til lokal praksis. Strengt tatt handler det ikke en gang om å "oversette" de sentrale begrepene og teoriene til lokal praksis, som det ofte snakkes om (se for eksempel Røvik, 2007). Snarere kan vi si at teoriene og begrepene om læringssamtalen danner et utgangspunkt sammen med mange andre utgangspunkt som samvirker som grunnlag for at de ansatte prøver ut måter å jobbe med elevene på i praksis. La oss utdype dette nærmere.

Når læringssamtalen først introduseres, er det som ett nytt og følgelig generelt og abstrakt konsept. Siden det er nytt så har det ingen konkrete handlinger og handlemåter å vise til. Det introduseres gradvis sammen med andre relaterte begreper som forsøksvis konkretiserer hva læringssamtalen er og ikke er. I dette tilfellet knyttes begrepet læringssamtalen sammen med fokus på betydningen av målsetting, den presenteres som forskjellig fra mer velkjente praksiser som "høringer" (samtaler hvor lærer sjekker hva elevene husker/kan), ideen om å ha læringssamtalen som gruppesamtale fremfor en-til-en samtale anbefales osv. Alle disse momentene kan karakteriseres som mer eller mindre konkrete og seg i mellom løst koblede *ledetråder* (Weick, 1995; 2001). At de karakteriseres som ledetråder betyr bare at de ikke i seg selv er fullstendig veiledende for handling, men snarere gir mer eller mindre utfyllende antydninger om hvordan vi som mennesker skal handle for å handle i tråd med dem og sette dem i verk. Når læringssamtalen introduseres som et helt abstrakt formulert generelt konsept, gir det kun svake antydninger om hva man skal gjøre. Når det koples mot andre begreper og erfaringer (egne og vikarierende) fylles begrepet gradvis med mening. At begrepene er løst koblede betyr i denne sammenhengen at de viser til hverandre, men at de ikke står i et bestemt forhold til hverandre. (Læringssamtalen står ikke nødvendigvis på topp mens de andre kjennetegnene/begrepene er sekundære/tærtiere osv – plassert i et bestemt hierarkisk forhold.)

#### **Læringssamtale i gruppe: en presisering som tjente som katalysator for endring av praksis**

I prosjektet anbefalte kompetansemiljøet å ha læringssamtale i gruppe. Argumentet er at det ofte er enklere for barn/elever å snakke om læringsprosesser og læringsutvikling når de er sammen med andre barn/elever, enn hvis samtalen foregår mellom pedagog/lærer og barn. Fra et organisasjonslæringsperspektiv kan det se ut som om nettopp denne anbefalingen er den mest sentrale anbefalingen i prosjektet. Erfaringene med å gjennomføre samtaler i grupper ser ut til å ha forløst nye praksiser hvor elevenes refleksjoner over egen læring naturlig kom i forgrunnen, mens læreren fikk rom til å innta en mer tilbaketrukket rolle som tilrettelegger for elevenes deling av faglig relaterte refleksjoner. Sånn sett kan vi også si at introduksjonen av ideen om gruppesamtaler fungerte som en katalysator for endring av praksis.

En lærer uttrykte det slik:

*"En-til-en samtalene var mye tyngre, nesten intervju. Nå spiller de på hverandre. Utveksler synspunkter. Det er flott."*

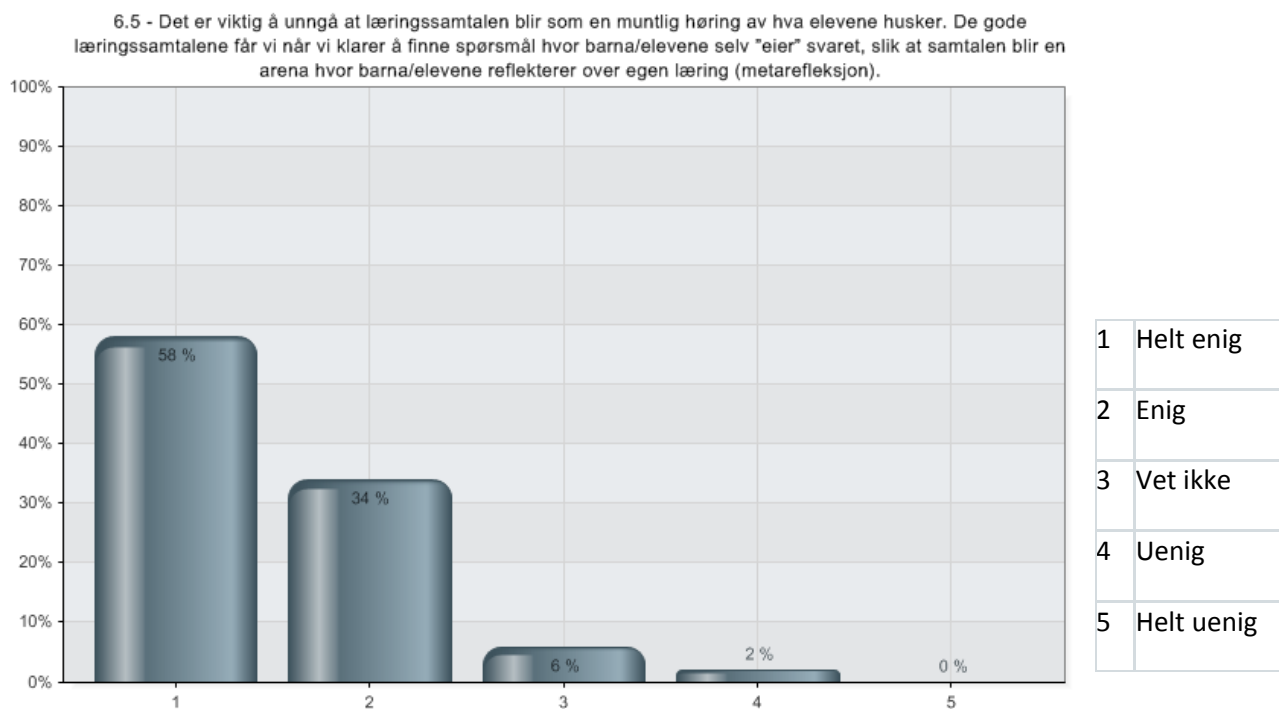
Vi har observert mange læringssamtaler, og ser at de aller fleste barn/elever ser ut til å lytte til hverandres beskrivelser av for eksempel hvilke strategier de har anvendt for å løse en faglig

utfordring/nå et faglig mål. Å høre hvordan medelever jobber eller tenker kan i seg selv gjøre at læringssamtalen blir en arena for læring. Tidlig i prosjektet bet vi oss merke i at en lærer kommenterte at læringssamtaler bidrar til å gjøre det mer legitimt blant elevene å ha faglige ambisjoner. I elevintervjuer bekreftet tre gutter fra ungdomstrinnet denne verdien:



*”Det er bra å snakke om dette og si til noen hva vi skal gjøre bedre. Da er det på en måte lettere å få det gjort.”*

Mange lærere har vært skeptiske til å ha samtaler i grupper, men har endret mening etter å ha prøvd det ut. En suksessfaktor kan se ut til å være:



Betydningen av å gjennomføre læringssamtalen i gruppe illustreres godt av hvordan deltakerne identifiserer effektene av samtalene for barna/elevene:

*”Det å si noe og høre sin stemme høyt er krevende og læringssamtale i gruppe er god trening. De blir modigere. En svak elev ba om å løse en oppgave sammen med en av de sterke og det var greit. Det er litt større åpenhet om hvem som er sterke og svake; de lærer seg det. De sterke har fordel av å kunne artikulere for de svakere hvordan man løser oppgavene. Mange av de flinke er gode til å regne ut, men har stor nytte av å redegjøre høyt for andre hvordan de resonnerer for å løse oppgavene.”*



*"Jeg prøver å fange interessen deres; blir mer kjent med ungene på læringssamtaler. Ungene synes det er stas nå å sitte i gruppa. Mange ønsker å fortelle en masse ting som ikke har med saken å kjøre. En del av det de snakker om da er sosiale ting, ting som er vanskelige i klasserommet. Tror gjerne at de kunne sisset i flere timer og snakket i gruppesamtale."*

### **"Kan vi ikke bare få de gode spørsmålene?"**

Som kompetansemiljø ble vi til tider møtt med spørsmål som dette. Det hadde vært greit å kunne levere en liste, men også i arbeidet med dette er det nødvendig å hente erfaringer med hvordan ulike spørsmål inviterer til ulike former for samtaler. Vi introduserte to kjennetegn på gode samtaler:

1. i en læringssamtale er det meningen at barna/elevne skal snakke mest og læreren minst.
2. læreren skal tilrettelegge for samtaler hvor barna/elevne reflekterer over egen læring

I fokusgruppeintervjuer med lærere/ledere trakk flere frem betydningen av å stille spørsmål som inviterer til elevenes faglig refleksjon. Disse spørsmålene er ikke alltid like enkle å finne.

*"I gruppesamtalen lærer elevene hvordan man kan tenke og svare forskjellig. Men det er en utfordring å unngå at det blir som en høring.<sup>1</sup> Vi har ofte veldig åpne spørsmål og det er ikke alltid lett for de små. De trenger å bli spurt presist."*

Vi har til tider ledd på prosjektgruppemøter når vi oppdager hvor lett det er å henge igjen i den tradisjonelle skolekulturen der lærere gjerne stiller elever spørsmål de selv vet svaret på. Mehan (1979) beskriver i en artikkel nettopp disse skolerollene i artikkelen "What time is it, Denise?" Denise svarer og læreren responderer ved for eksempel å si "Thank you, Denise, that's right". Hvis jeg spør deg hva klokken er, du svarer og jeg sier "ja, men det er riktig, flott!", (for ikke å snakke om "Nei, det er galt!"), ville du trolig tenkt at jeg var frekk. I skolen og kanskje til dels i barnehagen er situasjonen tradisjonelt en annen. Lærer stiller ofte elever spørsmål som de kjenner svaret på. Dermed er det nærliggende å oppfatte at hensikten med spørsmål er å kontrollere i hvilken grad barnet/elevne henger med. Som filosofen Gadamer sa, den som stiller et spørsmål han selv vet svaret på, lyver.

*"Gjennom læringssamtalene styrker elevene troen på seg selv. De får vist de andre at de kan noe, og bevisstgjort seg selv at de kan noe. Øker selvtilliten. Det å bevisstgjøre dem hva de skal lære gjennom å få dem til å formulere mål, er viktig. Læringssamtalen pirrer nysgjerrigheten deres. Når vi åpner med spørsmål om hva vi skulle bruke kunnskapen til, får vi mange forslag. Hvorfor skal vi lære det her? Hvorfor, hva og hvordan brukes bevisst."*

Gruppesamtalen (sekundært læringssamtalen) blir et praktisk grep for å få hver enkelt elev i tale, trene dem i å artikulere seg muntlig (jf. Den grunnleggende ferdigheten "å uttrykke seg muntlig"), men samtidig trekke veksler på gruppens evne til å trekke hverandre opp og med. Mens

---

<sup>1</sup> Temaet "høring" ble tatt opp av kompetansemiljøet. Det ble konkret advart mot at dette ikke skulle være høringer, men noe annet. Temaet kom opp gjennom at en av enhetene beskrev hvordan de nettopp praktiserte læringssamtaler som høringer av elevene. Dette ble identifisert i prosjektgruppen og gikk inn i avgrensingsrepertoaret til prosjektet, som handlet om å sirkle inn hva læringssamtalene kunne være på gode måter i dette prosjektet (gjennom å beskrive og analysere og diskutere praksiserfaringene).

enkeltsamtalen på den ene siden og plenumssituasjonen i det tradisjonelle klasserommet på den andre siden, bygger på og underbygger en relasjon mellom lærer og elev hvor læreren står over eleven og hører, vurderer, gjør smågruppen som fora det mulig for læreren og tre mer tilbake og la elevene føre ordet, lede refleksjonene etc. Prosjektets målsetting tatt i betraktning, viste gruppesamtalen seg å gi ramme for en konstruktiv relasjon mellom pedagoger/lærere og barn/elever. Det utløste bi effekter som bidro til å understøtte det vi med nærmere øyekast kan se er det overordnede målet for prosessen, nemlig en rollefordeling hvor barn/elever gis rom for å medvirke i vurdering av egen kompetanseutvikling.

### **Praksis viser vei**

Når noen av ordene er mer veiledende og handlingsbare enn andre, betyr det at de henviser sterkere enn de andre ordene og ideene til konkrete, kjente handlinger og handlemåter; dvs. etablert praksis (Klemsdal, 2008). For å konkretisere abstrakte begreper er det nærliggende å forsøke å relatere beskrivelsene til erfaringer som allerede er velkjente, de etablerte handlemåtene, etablert praksis. Følgende sitater fra to av enhetene er svært illustrerende for denne prosessen:

*”Vi trenger tid til å utvikle konsept og praksis. Læringsamtalene bærer nå mer preg av en faglig samtale om hvor elevene ligger hen i landet. Læreren sitter mer med svaret enn elevene. Men det er et skritt på veien. Målet er at dette er en holdning som er integrert i undervisningen., at det å gjennomføre læringsamtaler ansees som vel anvendt tid, at elevene ser at dette er en fornuftig måte å lære på. Læringsamtalen må bli en naturlig integrert del av undervisning. De beste lærerne har alltid gjort dette. Det nye med Kunnskapsløftet er at nå skal alle lærerne gjøre dette. Det vi skal se er at dette ikke er noe vi bare gjør i et prosjekt, men at det handler om noe alle elevene har.”*

Etablert praksis står sånn sett sentralt i innføringen av nye ideer og begreper om hvordan man skal gjøre ting. Dette er det for så vidt allmenn enighet om innen alle teorier om organisering, endring og utvikling av organisasjoner. Noen er imidlertid opptatt av at etablert praksis fungerer som en blokkering som må *avlæres* for å kunne begynne å gjøre noe nytt. Alternativt og i tråd med resonnementet lagt ut ovenfor, kan vi si at snarere enn å blokkere for ny praksis, fungerer etablert praksis som en av de viktigste referansene eller handlingsgrunnlagene for iverksettelsen av de nye begrepene (Klemsdal, 2008). Gjennom at etablerte handlemåter assosieres inn i omlandet til de nye ordene, bidrar de med å forbinde disse med konkrete handlemåter og grunnlaget for å fylle ordene med innhold etableres. Når man så begynner å handle i forbindelse med de nye ordene, trekker man på et nettverk av relaterte og mer eller mindre velkjente begreper som referer i varierende grad til etablerte handlemåter. Sånn sett er det gjennom den løst koplede forbindelsen til velkjente etablerte handlemåter at helt nye konsepter kan få såpass mye handlingsgrunnlag at man kan begynne å iverksette og prøve seg fram med dem. Dette betyr ikke at etablert praksis kun merkes med nye ord. Hva man populært kaller å helle gammel vin på nye flasker. Å utvikle forståelse for nye begreper og ideer kan også åpne for improvisasjoner i nye retninger. Et eksempel vi har utdypet tidligere er presiseringen av at læringsamtalen skulle være en ”gruppesamtale”.

Med andre ord, når man prøver ut noe nytt, trekker man ikke bare på de nye ordene og definisjonene av dem, men på en serie andre impulser - deriblant i stor grad på etablert praksis. Etablert praksis er et mye mer tydelig handlingsgrunnlag enn generelle teorier; praksis viser bokstavelig talt vei.

Utfordringen er hvorvidt man endrer etablert praksis og lar praksis preges av de nye ideene slik de uttrykkes i ord, på en tilfredsstillende måte. Dette krever at man kritisk analyserer praksis opp mot de mål og intensjoner som presiseres i prosjektet. Dette illustreres for eksempel av følgende sitat fra en av prosjektdeltakerne:

*”Jeg ser at læringssamtalen blir så mange forskjellige ting. Læringssamtalen er en videreføring av en undervisningsmodell som lærerne tar seg av. Men vi håper at det blir noe mer tverrfaglig. Skjæringspunktet kommer mellom faglærer på den ene siden og kontaktlæreren som skal binde sammen fagene i en samlet utviklingssamtale mot foreldrene på den andre.”*

Man bør altså ikke avfeie alt det gamle for å gjøre noe helt nytt. Erfaringene fra alle revolusjoner er at man ender opp med å trekke på de etablerte institusjoner og praksis fra det tidligere regimet. Man ender opp like godt med å forsterke det gamle enn å erstatte det. (For eksempel endte Lenin opp med å utvikle et hemmelig politi som bygget sterkt på det Tsaren hadde forfulgt ham selv med før revolusjonen. Forskjellen var at Bolsjevikenes hemmelige politi bare opptrådte mer hensynsløst og brutalt (Service, 1996). Med andre ord kan man si at revolusjonen i dette tilfellet bare forsterket det etablerte, snarere enn å forandre eller skifte det ut.) I vårt samfunn er man derfor opptatt av reformer og gradvise endringer snarere enn revolusjoner. Under reformer kan man jobbe med gradvis utvikling av etablert praksis. Man jobber for å identifisere spenninger i aktiviteter som gir drivkraft til å foreta endringer eller justeringer av praksis.

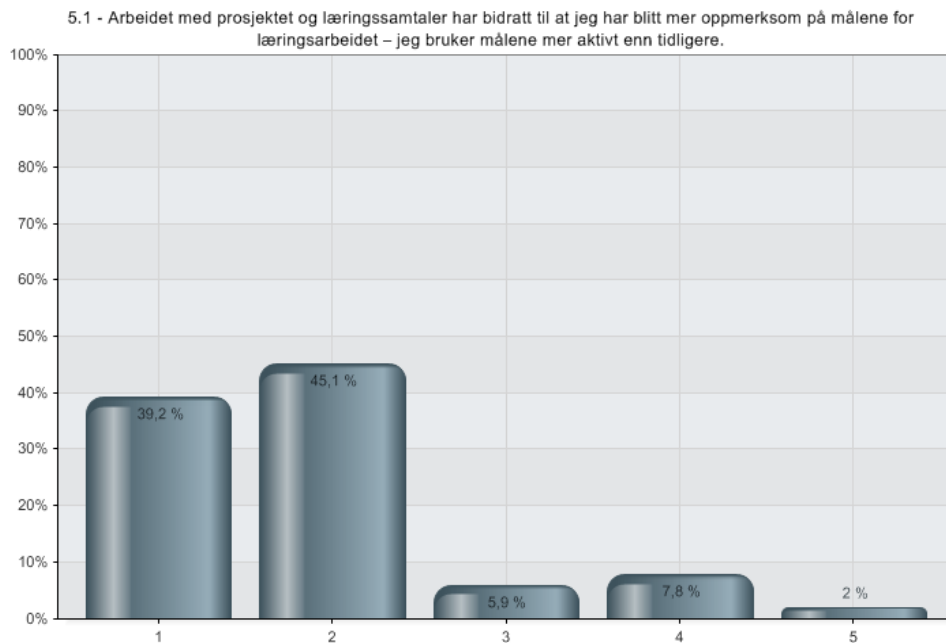
På denne måten skaper man kontinuitet i institusjoner, som skoler og barnehager. Man bryter ikke jevnlig med det gamle og gjør noe nytt, men gjennom introduksjonen av nye teorier, ideer og prosjekter, skapes det anledninger til å utvikle etablert praksis videre, slik vi har sett i dette prosjektet.

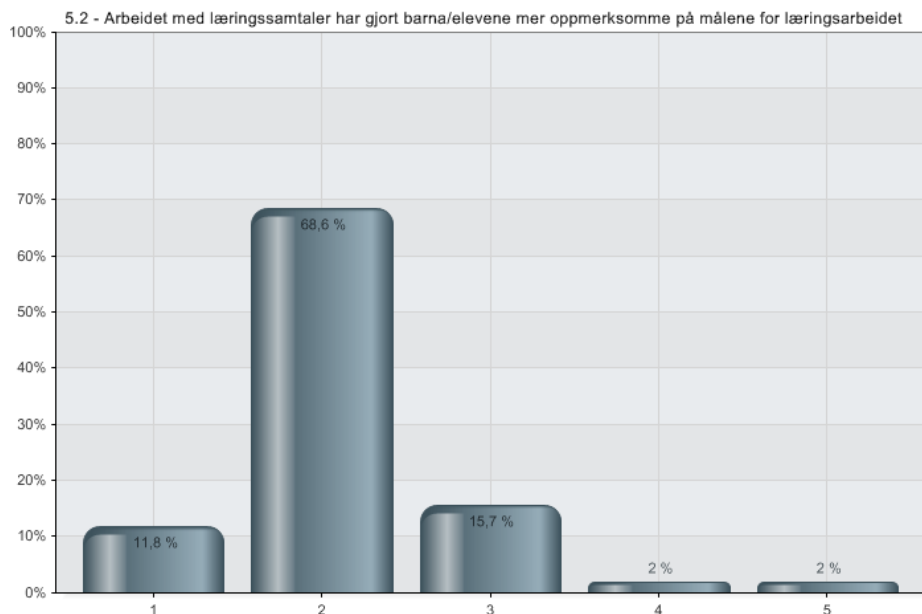
## 4. Effekter av læringsamtalen

Vi vil nå trekke frem og reflektere over verdien av de mest sentrale funn knyttet til hvilke effekter læringsamtalen ser ut til å ha.

### Målbevissthet

Det ser ut som om læringsamtalen er nyttig ved å bidra til at barn/elever og pedagoger/lærere i større grad anvender læringsmål. I grafene under ser vi at de aller fleste rapporterer at prosjektet har bidratt til at både lærere og barn/elever har blitt mer oppmerksomme på målene for læringsarbeidet.





Med prosessmål fra Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) og kompetansemål fra Kunnskapsløftet (UFD, 2006), utfordres barnehager og skoler til å tilrettelegge for utvikling av barns/elevens kompetanser. Arbeidet med læringssamtalen har, slik vi ser det, initiert viktige og vanskelige diskusjoner om hva som kjennetegner kompetanse til forskjell fra kunnskap. Dessuten: Hva er gode læringsmål? Hvordan finner man ut om målene er nådd? Og ikke minst - på hvilket nivå? Her er ingen enkle svar, men vi ser det som en styrke at prosjektet har klart å skape oppmerksomhet rundt at målformuleringer faktisk spiller en rolle for hvordan vi praktiserer i både lærings- og vurderingsarbeidet. Når både voksne og barn blir oppmerksomme på målene som anvendes gir det et grunnlag for å drøfte hensiktsmessigheten ved dem, og evt. utviklingsbehov. Dette er en måte å ta barns rett til medvirkning på alvor.

### Læringssamtalen: arena for medvirkning i mestringsorientert undervisningsvurdering

FNs barnekonvensjon vektlegger at barn har rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barns meninger skal tillegges vekt. Barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv. Dette må både barnehage og skole tilrettelegge for, og prinsippet om medvirkning er nedfelt i både Rammeplan for barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2008), i Kunnskapsløftet (UFD, 2006) og tydeliggjort i ny vurderingsforskrift (2009). Evalueringen etter L97 og PISA + studiene er blant studier som har dokumentert at norsk skole har potensialer når det gjelder å kommunisere vurderingsgrunnlaget, og slik sett gi elevene forutsetninger for å medvirke i vurderingssammenheng. I prosjektet har vi utfordret oss selv på å komme videre fra å gi barna/elevne tilbakemeldinger som "fint", "flott" og 😊 til å samtale med dem om deres faglige utvikling. Læringssamtalen er blitt et forum hvor de voksne har tilrettelagt for at barna/elevne kan utvikle en substansiell forståelse for egen faglig utvikling og potensialer. Læringssamtaler gir dermed, slik vi har erfart det, et godt

*"Det å ha læringsamtaler er et godt grep i forhold til å la barna/elevene medvirke i lærings- og vurderingsarbeidet, i den forstand at vi der inviterer dem til å reflektere over egen læring"*

92 % av respondentene sier seg enig eller helt enig i dette. 8 % svarer "vet ikke".

Når mål gjøres eksplisitte gir det pedagogen/læreren og den lærende forutsetning for å vurdere egen faglig utvikling. I intervjuer med både lærere/ledere og elever (barnehagebarna har vi ikke intervjuet), har flere gitt uttrykk for at læringsamtalen er blitt en viktig arena for vurdering av faglig utvikling samt anvendte læringsstrategier og faglige potensialer. Svarene fra spørreundersøkelsen<sup>2</sup> bekrefter at dette er noe lederen av læringsamtalen er opptatt av, og jobber med å få til.

*"I arbeidet med prosjektet er jeg blitt mer opptatt av å gi elevene tydeligere, mer beskrivende tilbakemeldinger om hva de får til"*

85 % av respondentene sier seg enig eller helt enig i påstanden.  
10 % svarer vet ikke.

*"I læringsamtalen er vi opptatt av at elevene skal bli bevisste det de mestrer i læringsarbeidet, og sette ord på hvilken støtte de trenger fra pedagogen/læreren."*

88 % sier seg enig eller helt enig i dette, resten velger "vet ikke" kategorien.



*"Læringsamtalen er viktig for å vise elevene respekt, ta dem på alvor. Jeg opplever at den hjelper meg å vise at jeg anerkjenner og ser deres faglige utfordringer, mestringserfaringer, faglige refleksjoner."* 84 % sier seg enig eller helt enig i dette.

Oppsummert gir dette en tydelig indikator på at prosjektet har bidratt til å styrke arbeidet med vurdering for læring, og også kanskje vurdering som læring. Læringsamtalen er blitt en arena for refleksjon over faglig utvikling, med ankerfeste i målene for læringsarbeidet. I tillegg er læringsamtalen blitt et forum hvor barna/elevene, med utgangspunkt i samtale om egen utvikling, inviteres til å si noe om hvilken støtte som trengs i det videre læringsarbeidet. Dette er vesentlig for en lærer hvis ansvar er å lage gode design for læring (Hauge, 2007 ). Hvis en lærer skal vite om barns/elevens læring matcher målene i faget, krever det at man vet noe om 1) hvordan de lærer, 2) hvordan man skal uttrykke målene slik at de virker som guide for barnas/elevens læring og 3) hvordan man skal skape undervisnings- og lærings situasjoner som kan bidra til at studentene beveger seg mot et læringsutbytte som er i tråd med målene (Brown, Bull, & Pendlebury, 1997). Læringsamtalen ser ut til å være en arena som kan ivareta kommunikasjon som gir lærerne innsikt i hvordan forsøket på å tilrettelegge for læring virker i praksis.

---

<sup>2</sup> Dessverre har vi her glemt å føye til "barn/elev" på en del av sitatene som skriver seg fra intervjuer med lærere. Dette kan ha medvirket til at barnehagerepresentanter har blitt usikre på noen av utsagnenes relevans for barnehagen. Tilbøyeligheten til å være enig/helt enig i utsagnene er likevel så stor at det er grunn til å tro at dette ikke har hatt stort utslag på svarene.

**Flere elever har kommet med innspill til hva som kunne være nyttig å snakke om i læringssamtalen. En sa dette:**

”Vi kan bruke læringssamtalen til å lese igjennom for eksempel stiler – og diskutere resultatet – før lærer har gitt sin kommentar. Lærer sier for eksempel at det er viktig med kreativitet.”

Kommentar: Hvordan får elevene kjennskap til når en tekst oppfattes og vurderes som kreativ? Vurderingskriteriene bør drøftes med elevene, noe man sikkert med hell kan gjøre ved å innlede en læringssamtale med at elever leser stiler høyt og deretter drøfte kvalitet seg imellom og med læreren. Dette kan være en måte å inkludere elevene i et vurderingsfellesskap. Erfaringene fra prosjektet viser at det er helt avgjørende at barna/elevene føler seg trygge på hverandre. Det ser ut til å være en forutsetning for at de vil delta i refleksjon og dele sine læringserfaringer.

Gruppestørrelse og sammensetning må ta hensyn til dette. Gjennom å invitere barna/elevene til å medvirke, tilrettelegger vi for erfaringer som kan være viktige bidrag i de unges utvikling mot å bli autonome, selvmotiverte lærende med bevisst repertoar av problemløsningsstrategier.

Det er vårt klare inntrykk at det å gjennomføre læringssamtaler gjør noe med voksen-barn relasjonen. Flere har gitt tydelig uttrykk for at de opplever en utvikling av rollene i retning av at de voksne i større grad er lydhøre for barnas/elevenes erfaringer og ser betydningen av å forstå disse for å kunne være gode tilretteleggere for andres læring. Sitatet under gir uttrykk for prosjektets viktige relasjonelle effekter slik de beskrives av en del lærere i prosjektet:

*”Læringssamtalen er viktig for å vise elevene respekt, ta dem på alvor. Jeg opplever at den hjelper meg å vise at jeg anerkjenner og ser deres faglige utfordringer, mestringserfaringer, faglige refleksjoner”*

## 5. Prosjektorganisering og prosessorganisering

Mye av kvaliteten i utviklingsprosessen ligger selvsagt i hva man til en hver tid ender opp med å gjøre når man prøver ut det nye, eller "gjør det nye", som her å praktisere læringssamtalen. Men en vel så viktig kvalitet ligger i hvordan man beskriver eller formulerer hva man gjør når man gjør det nye; det vil si hva slags fora man har i organisasjonen til å møtes å snakke om hvordan man jobber når man jobber (med det nye), og hva man skal gjøre for å utvikle det videre. Det vil si hva slags "utviklingsorganisering" (Eikeland og Berg, 1997) man har i virksomheten.

Hvordan har enhetene og prosjektet rigget seg opp med en utviklingsorganisering rundt forsøket på å innføre læringssamtalen i arbeidsformen? Vi vil først gå inn på erfaringene fra etablering av lokal utviklingsorganisering. Deretter vil vi vurdere hvordan prosjektet har virket som ramme for utviklingsarbeidet i enhetene.

### Organisasjonsutviklingsprosessen og utviklingsorganiseringen

Utviklingsorganisering handler om å sette endrings og utviklingsprosesser som den vi har beskrevet ovenfor, i system. Det handler på den ene siden om å skape anledninger til å gjøre noe nytt. Og på den andre siden handler det om å skape anledninger for å snakke om hva vi har gjort nytt og hva vi skal gjøre videre. Men ikke minst dreier det seg om å skape et system for at utviklingsorganiseringen skal være varig, at den skal utvikles til en egen praksis i organisasjonens hverdag.

Delmål 2 i prosjektet har dreid seg om dette. Det har dreid seg om å øke utviklingskompetansen på hver enhet, generelt. Det lokale utviklingsarbeidet skulle altså ikke bare resultere i utviklingen av en ny praksis knyttet til læringssamtalen, men også i en mer permanent praksisordning med kompetanse på det å jobbe med utviklingsoppgaver.

Hva har man gjort på enhetene for å få til anledningene? Hva har man gjort for å få folk engasjert i å jobbe med utvikling? Og hvilke erfaringer har man med disse forsøkene? Det handler om **å sette av tid og rom for a) refleksjon over handling, og b) for å handle (prøve ut) nytt.**

#### Møteplasser for å sette utvikling på agendaen

En stor utfordring har handlet om å få utviklingsoppgaver på agendaen, og således rydde plass til dem innenfor den allerede hardt pressede møtestrukturen på enhetene. De to sitatene nedenfor er fra to ulike enheter:

*"Vi har avsatt veldig mye tid i kollegiet til å jobbe med det; avsatt en time på mandagsmøte i kontaktlærerforum, hvor vi har snakket om læringssamtalen, og så tema å personalmøte hver onsdag. Siste halvåret har vi jobbet med hvordan vi skal jobbe med det neste år hvor alle skal være med."*

*"Vi har hatt veldig mye erfaringsdeling. Når folk begynte å kjenne på at dette er vi litt gode til, har vi gått inn for å trekke frem at vi er gode. Dette ble konklusjon på møte vi har hatt i storsteam. Folk lager forskjellige opplegg som de formidler til hverandre. Vi prøver å lage oss noen mål for hva vi skal prøve til neste gang også beskrive hvordan vi har gjort det når vi møtes igjen."*

Deretter er det avgjørende å **fylle møtene med en interessant og meningsfull agenda**. Det vil si fylle dem med sentrale og presserende problemstillinger og spørsmål.



*”Vi har hatt mange diskusjoner om hva en læringsamtale er. Vi tror vi har en felles forståelse, men så viser det seg at vi ikke har det likevel.”*

Å snakke konkret om hva man gjør når man for eksempel gjennomfører læringsamtaler vil kunne oppleves både som interessant og meningsfullt. Det at praksisen er så ulik vil nettopp kunne bidra til å gjøre diskusjonene mer interessante og lærerike. En skole rapporterer:

*”Vi føler at vi har vært med på å gi hverandre ideer til hvordan vi kan gjøre ting; vi har delt ideer på felles møter. Det handler om metoder utover læringsamtalen; som undervisvurdering. Planboka har spredd seg rundt og vi forandrer på den og den kommer ut i andre varianter.”*

### **Handling og praksis primat**

Skal man lære noe nytt holder det som regel ikke å høre om det, selv om det å høre om det kan bidra til å rette oppmerksomheten vår mot nye forhold. Erfaringer er avgjørende for om det som blir fortalt/forklart har ”klangbunn”.

For å bli i stand til å vite hvilke erfaringer man skal innhente, må man imidlertid få hjelp til å konkretisere hva som kan gjøres. Nye ideer kan høres interessante ut, men med mindre de konkretiseres på en eller annen måte, så gir de lite retning for handling, som vi har vært inne på tidligere i rapporten. En sentral problemstilling i prosjektet har vært: hvordan senke terskelen for å få folk til å komme i gang med å gjennomføre læringsamtalen? Det er to hovedgrep vi har høstet gode erfaringer med. Det ene er å vise fram for andre hva man kan gjøre (gjennom beskrivelser). Det andre er å kople det nye mot allerede etablert praksis. For å ta det siste først. Følgende sitat fra en av informantene i fokusgruppen er illustrerende:

*”En i vår enhet er fantastisk på praksisfortelling; hun er så rågod at hun kan skremme andre; først kom vi inn i hele enheten og skulle misjonere inn dette her. Når vi brenner så sterkt som vi gjør er det lett å miste noen. Vi hadde det oppe (presenterte erfaringer) på alle personalmøter. Ingen hadde noen spørsmål, og vi stusset litt. Det viste seg at de ikke hadde grunnlag for å skjønne dette. Lederen la om strategi og begynte å identifisere læringsamtalen i den praksisen hun så blant de ansatte allerede, og brukte dette som grunnlag for videreutvikling. DA begynte vi å se at læringsamtalen kan være veldig mye. De andre lederne kommer nå og vil også i gang, og vi blir invitert til å komme og snakke om hva vi har gjort, men ikke minst se på og kommentere det de selv gjør. Tidligere var det noen av de andre pedagogene som ikke brydde seg om det vi holdt på med. De innrømmet at de satt og håpet at dette snart gikk over. Faren er at vi som er tette involvert i prosjektet blir for ivrige og går for fort fram slik at resten av avdelingene og de ansatte ikke rekker å henge med. Vi har avsatt tid til fagleder stillingsbrøker hvor vi kan fungere som veiledere for de andre. Det å ha med enhetslederen så tett som vi har hatt har vært kjempeviktig. Vi går ikke inn i enheten uten å gå sterkt inn med dette. Vi bestemte at dette skulle vi være med i og gå fullt og helt inn for. Veien er blitt til underveis.”*

Sitatet viser altså at å fortelle om eller vise fram noe helt nytt, ofte kan skape barrierer for å få folk med, som vise vei. Nøkkelen er i hvilken grad kollegiet er i stand til å assosiere seg med det nye som blir beskrevet eller vist. Å ta utgangspunkt i allerede etablert praksis som deltakerne har erfaring med og identifisere det som peker i retning av de nye ideene der vil kunne representere et godt handlingsgrunnlag for å komme i gang med å prøve selv. Da kompetansemiljøene begynte å relatere

seg til prosjektdeltakernes etablerte praksis ble de i stand til å levere ledetråder som ga handlingsgrunnlag for deltakerne:

*”Da Petter [kompetansemiljø] sa at vi kunne bruke målene som stod på ukeplanene vår så fikk vi det til. Vi brukte lang tid på bare tull inntil vi begynte med det vi hadde.”*

*”Vi senket skuldrene når Petter sa at læringssamtalen var en del av undervisningen, og at ikke spørsmålene kunne formuleres på forhånd.”*

Det finnes imidlertid også andre metoder som å vise mer eller mindre direkte hvordan man kan gjøre ting på nye måter: I prosjektet har noen gode erfaringer med hospiteringsordninger. Imidlertid er dette tidkrevende. Et alternativ som er blitt prøvd ut med hell er å lage videoopptak av situasjoner, for eksempel gjennomføring av læringssamtalen.

*”Videofremvisning har ufarliggjort læringssamtalen for noen; det har vært vist fram; at det ikke er så vanskelig å gjennomføre; det viser også at det er mye som er en læringssamtale, å få fram det er viktig for å senke terskelen.”*

### **Tid og rom**

Vel så viktig som å finne ut av hvordan den såkalte læringssamtalen kan praktiseres på fruktbare måter, og senke terskelen for å prøve det ut i praksis, må man finne praktisk og organisatorisk rom til å drive jobbe med læringssamtalen i hverdagen. Dette krever også tid og rom.

*”Tid. Når man innfører noe nytt er det krevende. Vi har både satt av møtetid for å kjøre prosess i kollegiet men også satt av tid for å planlegge og gjennomføre arbeidet. I vår har ikke alle lærerne trengt den ekstra tiden på timeplanen. Noen løser det ved at de har en assistent, at de kan gjøre noen organisatoriske grep, lager stasjonsundervisning slik at en av bolkene er å komme inn til norsklæreren og ha en læringssamtale. Noen er så flinke at de tar av sin ubundne tid og spør om de kan ta ut elever fra andre timer og tar samtaler uten denne tiden. Mange av elevene er selvdrevne. Da er det lett å gjennomføre læringssamtaler i timen. Mange lærere har sett nytten av å være på jobb og møte elevene utenfor timene.”*



Siden erfaringene med læringssamtalen rapporteres å være positive på mange måter, er det ideelle å finne tid og rom til å integrere disse samtalene i det ordinære læringsarbeidet. Det vil imidlertid være helt nødvendig at lederne tilrettelegger for tid og rom, slik at det ikke blir opp til ”de flinke lærerne” om elevene får tilbud om læringssamtaler. Det har vært tydelig at de enhetene som har prioritert prosjektet tydeligst gjennom å vie prosjektet oppmerksomhet både i møtesammenheng og ved å

tilrettelegge organisatorisk og tidsmessig har høstet flest erfaringer og åpenbart lært mest av å delta i prosjektet.

### **Lederforankring**

Lederforankring er altså helt sentralt. Dette erfarte man også i prosjektet. I begynnelsen var ikke alle enhetenes ledere involvert i prosjektet og møtte heller ikke på prosjektgruppemøtene. Dette endret seg imidlertid etter en stund. Erfaringene i etterkant er som følger:

*”Ledere som har vært sterkt involvert i prosjektet har vært viktige. Det ble en endring når lederne ble med på våre prosjektmøter. Før dette fikk de bare referat. Da de ble med fikk vi en dialog med enhetslederne. De ble mer interesserte i prosjektet og satt av tid til det å bli med på det på skolen også. Det at de skulle sitte og ha mening om et utviklingsarbeid de ikke hadde peiling på, førte ikke fram. Det var også når de kom med på møtene at de ble konfrontert med våre frustrasjoner.”*

Internt bør det være lederen som til syvende og sist har ansvaret for at det blir satt en agenda for utviklings og refleksjonsmøtene og fyller dem med interessant innhold. Oppgaven kan konkret delegeres til andre, men lederen må være involvert. Leder er den som kan forplikte seg selv og de ansatte på å gjøre noe.

Å sette agenda handler om å prioritere. Deltakerne er tydelige på nødvendigheten av ikke å gape over for mye, men jobbe med en ting om gangen når noe nytt skal utvikles. Videre må en leder sikre at arbeidet blir prioritert av hver enkelt medarbeider. En formulerte det slik:

*”Når prosjektet ble presentert (rektor hadde sagt at dette skal vi være med på) -, bestemte vi at alle er med og gjør et ærlig forsøk: Vi ble enige om at vi skulle forplikte oss til å gjennomføre en samtale hver hvert halvår - et møtepunkt mellom lærer og elev. Dette er kanskje ikke optimalt, men vi er på vei mot noe bedre. ”*

En annen formulerte det mer generelt:

*”Ledelsen må ha forankring i alt utviklingsarbeid. Vi har en rektor som skjønner dette og er med. Det er viktig at ledelsen er samkjørt og enige. Sette deadlines og krav til at ting kan skje. Det funker.”*

### **Prosjektdeltakelse stimulerer til erfaringsdeling og faglig fokus i personalet:**

*”Jeg synes det er blitt en større åpenhet i å vise fram hvordan vi gjør, sammenliknet med før da vi brukte veldig mye møtetid på info fra ledelsen. Nå er vi med på prosessene rundt hva vi skal gjøre og hvordan vi organiserer. Før var det mye mer styrt. Dette gir oss bedre samhold, vi får eierforhold til det som skjer på møtene og i organisasjonen.”*

*”Onsdagsmøtene våre har blitt mer interessante fordi vi snakker om noe konkret og nyttig. Infodelen vi hadde tidligere var så kjedelig at folk gjespet. Info tas på et kvarter hver morgen nå, kjapt; vi har sluttet med at alle skal uttale seg om hver eneste sak.”*

## Prosjektet og prosjektgruppemøtenes betydning for prosessen

Hvordan har da egentlig prosjektet og prosjektgruppeaktiviteten bidratt til endringsprosessen? La oss begynne med et svar fra en av prosjektgruppedeltakerne:

*"Læringssamtalen har vært nøkkelen inn til Kunnskapsløftet: Det har tvunget oss til å bruke tid på å formulere ord, hva er læringssamtalen, hva er kunnskap, hva er læringsmål; en bevisstgjøring og refleksjon i kollegiet; en refleksjon i kollegiet som er nødvendig." Hvis vi ser stort på det har det meste av fellestida vår handlet om læringssamtalen. Uten prosjektet læringssamtale hadde de fine ordene bare stått der og så hadde vi slått oss på brystet og sagt at "dette gjør vi allerede".*

Hvorfor initierer prosjektet mer enn bare tomme og selvgode ord om at "dette gjør vi allerede"? Fordi læringssamtalen og prosjektet har gitt anledning til konkretisering av Kunnskapsløftet. Hva vil det si? Vi har vedvarende lagt press på å få til noe konkret og møttes for å rapportere og reflektere en gang i måneden. Vi har gjort noe konkret som bygger på noe etablert, men som likevel skal evalueres som noe nytt. Vi har bygget kompetanse i fellesskapet. Det er interessant å merke seg at det primært er ledelsen som påpeker at de ser prosjektet som nyttig "implementeringsredskap".

Prosjektgruppemøtene har vært et forum hvor erfaringene er blitt formulert og ulike praksiser er blitt brakt til torgs. Hva læringssamtalen skal dreie seg om og hvordan den best gjennomføres er blitt tydeliggjort gjennom faglig pedagogisk refleksjon over hver enkelt enhets praktiske forsøk med å utvikle læringssamtaler. Refleksjonene har foregått både på innad i - og på tvers av institusjonene.

### Heterogenitet – en hjelp til å løfte blikket

Hvilken betydning har det hatt at man brakte sammen så mange forskjellige institusjoner med ulike praksiserfaringer og rammer for utdanningsvirksomhet, i en og samme prosjektgruppe? Hva ville skjedd dersom prosjektgruppen var mer homogen? Det er ikke mulig å vite dette, men som kompetansemiljø vil vi likevel kommentere at vi tror det har vært en styrke for prosjektet.

Skolen ville kanskje ha utviklet flere verktøy/instrumenter/maler/rutiner for registrering av underveisvurdering m.m. dersom gruppen var mer homogen. I disse to prosjektårene har vi sett pedagoger/lærere/ledere som til tider har knoklet med å lage læringsmål, arbeidsplaner, "de gode spørsmål", differensierte oppgave/aktivitetstilbud, strukturer for bruk av tankekart osv. Vi har registrert at deltakere av og til har virket frustrerte eller utålmodige etter å komme frem til konkrete "oppskrifter" for eksempel. Det er gjort flere fremstøt for å lage maler osv. i håp om å kunne forenkle arbeidet med læringssamtalen, sørge for at det ikke tar så mye tid, effektivisere "så ikke vi mister tiden fra timene" osv. Når særlig skolefolket har vært utålmodige for å få foreskrevet "medisinen" som matcher "diagnosen", har vi som kompetansemiljø holdt igjen. Vi må forstå hvilken "diagnose" vi har og lage den beste medisinen selv. (Vi mener ikke å kommunisere at institusjonene har lidd av noen spesiell sykdom, men grunnen til at et prosjekt etableres er at noe skal utvikles i tro om at det vil styrke kvaliteten. Dette forutsetter alltid at man diagnostiserer, medisinerer, vurderer effekter, tilpasser medisinen osv. – billedlig talt).

Lærere forventes å tilrettelegge for et kompetanseutviklende læringsmiljø, med gode vekstvilkår for barn med vidt ulike utgangspunkt og potensialer. Å være en byråkratisk institusjon innebærer blant annet å måtte dokumentere kvalitet gjennom prøveresultater, undersøkelser m.m.. Mange opplever nok at dette "knebler" utviklingsideer. Lærere og ledere kan sies å stå i et krysspess (Olson, 2003) mellom det som oppfattes som ideelt for det enkelte barns læring, og det som oppfattes som ideelt for byråkratiet, hvor effektivitet og resultat kvalitet skal kunne dokumenteres, gjerne i uttrykt i tall.



Barnehagene er (enn så lenge) i større grad enn skolene frigjort fra å måtte dokumentere resultat kvalitet (når det gjelder barns læring). Av det vi har observert bruker de ofte mye tid til å etterspørre og lytte til barnas tanker og refleksjoner i læringsarbeidet. Barnehagene har bidratt til å overbevise prosjektgruppen om at selv veldig små barn kan reflektere faglig. Videre har de delt sine erfaringer om hvordan de vekker de små barnas appetitt for å lære gjennom å undre seg sammen med dem. At barnehagene har vært i prosjekt med skolefolk, har antakelig bidratt til at barnehagene har blitt mer oppmerksomme på forholdet mellom kunnskap og kompetanse, og hvor viktig vurdering er for barns læring.



I dette prosjektet ser vi at det har foregått et intenst arbeid med å utvikle samtaler hvor barnas/elevenes læringserfaringer er det som vies oppmerksomhet. Prosjektgruppen har bestått av folk med ulik kompetanse; kjennskap til ulike praksiser som refererer til ulike rammefaktorer og erfaringer; med forskjellig forståelse av ord og begreper osv. Som kompetansemiljø tror vi at det mangfoldige miljøet i prosjektet kan forklare hvorfor prosjektgruppen har klart å løfte blikket fra særinteresser/byråkratisk press, opp mot vårt felles ansvar: å tilrettelegge for et læringsmiljø kjennetegnet av rom for medvirkning, kompetanseutvikling og med fokus på de barnas/de unges mestring. Å samle flere enheter i et stort prosjekt har også bidratt til å styrke koplingene mellom de ulike virksomhetene. En uttrykker seg slik:

*"Det å kunne være i en prosjektgruppe hvor barnehagen er sammen med skolen gjør at vi kan lage overgangen enda mindre for barna. Det å bli kjent med hverandre har hjulpet i forhold til overgangen barnehage - skole."*

## 6. Konklusjon

Det er vårt inntrykk at mange har erfart at det å bruke tid til læringssamtaler er vel anvendt tid. Barnehageinformantene sa i intervjuet at de erfarte at deres måte å kommunisere med barna har vært i endring. Prosjektet har bidratt til at de i større grad lytter til barna, og tenker igjennom hvilke type spørsmål de kan stille for å få barna til å dele sine tanker, sin kunnskap, sine erfaringer. Sånn sett rapporterer mange at holdningen i møte med barna/elevne er endret. Flere av lærerne har beskrevet at de ser at læringssamtalen tydeligere bør innlemmes i læringsarbeidet, slik at det å la elevene medvirke i vurdering for læring blir oppfattet som en del av det naturlige læringsarbeidet. I spørreundersøkelsen sier 90 % seg enig/helt enig i at "læringssamtalen bør være en integrert del av undervisningen/læringsarbeidet – være en naturlig del av det vi driver med". En del ser ut til å erfare at det å prioritere tid til læringssamtalen er nyttig for å kunne lage gode design for elevers læring.

### Vi har utviklet læringssamtaler

- med fokus på barns/elevens faglige utvikling
- hvor de voksne er innstilt på å lytte til barnas/elevens læringserfaringer, læringsutbytte og behov for faglig støtte
- hvor barna/elevne lærer å snakke om læring og medvirke i vurdering av egen læring
- som oppfattes som viktige for pedagog/læreren i arbeidet med tilpasset opplæring
- som både barna/elevne og de voksne ønsker å fortsette med

Det har vært verdifullt å få frem eksempler på ulike "verktøy" som har vært anvendt i læringssamtalen – for eksempel mål, arbeidsplaner, tankekart, planbøker m.m. i fellesskapet. Det er vanskelig å reflektere kritisk rundt praksis så lenge lærere driver som privatpraktiserende. Praksiser er blitt beskrevet og drøftet i det fellesskapet prosjektet har etablert. Det er vårt inntrykk at fellesskapet mellom prosjektgruppedeltakerne har utviklet seg til å bli et fellesskap hvor folk har tillit og respekt for hverandres bidrag, tanker, erfaringer og synspunkter. Dermed er deling av de mindre eksemplariske eksemplene like verdifulle, fordi de hjelper oss å konkretisere hvor spenningene ligger, eller hva som bør endres og hvorfor.

### Erfarte kriterier for gode utviklingsprosesser

- Sette av tid og rom / til både utprøving i praksis og refleksjon over praksis
- Det vil si å fylle møter med meningsfulle agendaer.
- Skape handlingsgrunnlag for noe nytt hos medarbeiderne.
  - Snakke om og vise fram det nye på måter som senker terskelen for å prøve.
  - Knytte det nye til allerede etablert praksis
- Gå gjennom erfaringene med utprøvingene sammen, sette ord på hvordan dere gjør det.
- Forankring i ledelsen gir lettere forankring i organisasjonen
- Finne noen å dele det med og måle seg med utenfor organisasjonen.

### Veien videre

I prosjektet ser vi at det er potensialer når det gjelder å spisse innholdet i læringssamtalene slik at vi enda tydeligere får samtaler hvor barna/elevne reflekterer over egen kompetanseutvikling. Hattie og Timperley (2007) skriver om betydningen av å tydeliggjøre både feedup (hvor skal vi?), feedback (hvordan gikk det) og feed forward (hvordan kommer vi videre?) i skolen. Her er noen av spørsmålene det kan være relevant å jobbe videre med: Hvor står barna/elevne i forhold til læringsmål og kompetanse/prosessmål fra rammeverkene? Har de oppnådd forståelse og klarer de å anvende det de har lært? Hvordan fungerte strategiene de valgte? Kjenner de i tilstrekkelig grad de valgene de har (om ulike nivåer – grader av kompleksitet på oppgaver – ”stier” som fører til målet)? Snakker de med pedagogen/læreren om oppgavevalg/aktivitetsvalg i forhold til eget kompetansenivå? Hvilke valg bør de gjøre når de går inn i neste læringsperiode? Hva kan de klare og hva krever det? Trenger de vanskeligere eller lettere oppgaver/øvelser? En del refleksjoner relatert til disse spørsmålene kommer opp i læringssamtalene, men sammenhengen til det lærer har hatt på hjertet da læringsforløpet begynte, nemlig læringsmålet, mener vi kan løftes frem tydeligere.

Trenger vi et prosjekt for fortsatt å holde trykket oppe i de viktige faglige diskusjonene og utviklingsarbeidet i kollegiet? ”Hvis jeg skal kunne forvente noe av mine medarbeidere, må også de kunne forvente noe av meg som rektor”, sa en av rektorene på vår første milepælssamling. Vi trenger nærværende ledere som setter dagsorden og prioriterer tid. Ledere trenger medarbeidere som ivrer i diskusjoner, som tør å prøve ut, tør å vise frem, tar seg tid til å tenke ”i den ideelle verden” (utover rammefaktorer som tid, penger, rom, nasjonale prøver, personalsituasjon etc.) ”Hvis du aldri går på trynet har du ikke tatt godt nok i”. Vi trenger kollegier som kan romme forsøkene som ikke gikk, og medarbeidere som formidler til lederen hva de forventer.

## Litteratur

- Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. Routledge.
- Eikeland, O. and Berg, A. M. (1997). *Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utviklingsarbeid i kommunene*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hattie, J. a. T., H. . (2007). The Power of Feedback. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH* 77(81).
- Hauge, T. E., Lund, A. Og Vestøl, J.M. . ( 2007 ). *Undervisning i endring*, Abstrakt forlag.
- Klemsdal, L. (2008). *Making sense of the new way of organizing. Managing the microprocesses of planned change in a municipality*. Trondheim: Tapir
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Retrieved from.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Retrieved from.
- Mehan, H. (1979). "What time is it, Denise": Asking known information questions in classroom discourse. (Vol. 18 (4)).
- Olson, D. R. (2003). *Psychological Theory and Educational Reform. How School Remakes Mind and Society*: Cambridge University Press.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner . Ideer som former det 21. århundrets organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Service, R. (1996). *Lenin. En biografi* . Oslo: Damm
- UFD. (2006). *Kunnskapsløftet*. Retrieved from.
- Uhlin, Å. (1996). Kunnskapens mange språk. Om offentlige strategier för lärande i små och mellanstora företag. . *Fafo-publikasjon, 1*, 386 - 442.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. London: Sage

### Bildereferanser:

Bildet av jenten i løvet: <http://www.sentrum-ost.barnehage.arendal.no/>

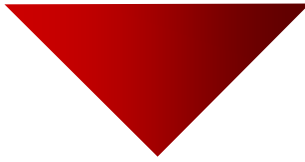
Bildet av stasjonsundervisningen: <http://www.myra.skole.arendal.no/>

Tegningen av klasserom: <http://www.kongleposten.no/elevprosjekter/Bilder/SkoleHodePine.jpg>

Bildet av barn på trehjulssykkel: <http://media.aftenposten.no/archive/00667/ M-NYH-01barn0301-H 667446f.jpg>

Bildet av hender: <http://outreach.no/wp-content/uploads/2009/02/relasjon.jpg>





# Arbeidsforskningsinstituttet

AFI er et tverrfaglig arbeidslivsforskningsinstitutt. Sentrale forskningstema er:

- Inkluderende arbeidsliv
- Utsatte grupper i arbeidslivet
- Konfliktåndtering og medvirkning
- Sykefravær og helse
- Innovasjon
- Organisasjonsutvikling
- Velferdsforskning
- Bedriftsutvikling
- Arbeidsmiljø

Se [www.afi.no](http://www.afi.no)

Publikasjoner kan lastes ned eller bestilles fra AFIs hjemmeside eller direkte fra instituttet.

Pt 6954 St. Olavs plass

NO-0130 OSLO

Besøksadresse:

Stensberggt. 25

Telefon: 23 36 92 00

Fax: 22 56 89 18

E-post: [afi@afi-wri.no](mailto:afi@afi-wri.no)

[www.afi.no](http://www.afi.no)

