

Førord

Jeg vil rette en takk til de som har spilt en vesentlig rolle for at denne oppgaven kunne ferdigstilles.

Først og fremst, og aller mest, en stor takk til min veileder Hans Petter, som har vist både tålmodighet, klokskap og ledet meg fram mot målet. Jeg vil beskrive din støtte og veiledning med følgende sitat:

«Hvis han virkelig er vis, ber han deg ikke tre inn i sin visdoms hus, men leder deg heller til din egen tenknings terskel..» Kalid Gibran

Dernest alle informantene som har stilt opp og brukt av sin dyrebare tid, og som ikke minst viste glede og entusiasme for å delta. Uten dere ville det ikke blitt noen oppgave.

Mamma og pappa som ryddet 2.etasjen før mitt besøk i vinterferiene, slik at jeg kunne sitte godt og varmt og uforstyrret med metervis av bøker.

Mine 2 barn, Heidi og Sverre, som heier meg fram når jeg står overfor utfordringer. Dere er min største inspirasjonskilde og mine største kritikere. Dette er for dere!!

Anne-Elisabeth, min nærmeste leder, som skjermet meg fra arbeidsoppgaver mens jeg jobbet med innspurten.

Grethe, Frode og Anders mine gode venner, for korrektur og kritisk blikk for å få et best mulige resultat.

Dette har vært en reise for meg der jeg i voksen alder har lært mye faglig, men også mye om meg selv. Jeg har spesielt lært at det som er oppgavens tematikk, også gjelder forskeren; erfaring og nye oppdagelser skaper ny refleksjon og åpner for mange nye muligheter og holdninger til vår livsverden. Det har også gjort meg tryggere i min rolle og profesjon.

Trondheim

Siv Heidi Ruud

Sammendrag

Hensikten med studien var å undersøke 5 læreres opplevelse av et videreutdanningstiltak initiert av Fylkesrådmannen i Sør-Trøndelag fylkeskommune og gjennomført av Pedagogisk institutt ved NTNU fra 2011 og fram til i dag. Jeg var nysgjerrig på hvorfor dette tiltaket ble veldig etterspurt, spesielt fordi jeg kjente årsaken til at tiltaket ble etablert.

Jeg ønsket å vite mer om lærernes opplevelse av læring og utbytte av tiltaket ut fra lærerrollen deres og elevenes behov for mestring, motivasjon og et godt læringsmiljø.

Det har de siste årene vært fokus på lærernes rolle og kompetanse, og deres betydning for elevenes gjennomføring og trivsel på skolen. Forskning og undersøkelser viser også at lærere ønsker mer tid til deling og utviklingsarbeid enn det de opplever at det er tilrettelagt for. Samtidig kreves det mer og annen kompetanse for å møte de utfordringene elevene har med seg gjennom utdanningen.

Min studie har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hva kjennetegner læreres opplevelse av egen læring og kompetanseutvikling gjennom deltagelse på videreutdanningskurs, og hvilken betydning har dette hatt for deres pedagogiske praksis i etterkant?

Den teoretiske forankring for studien har vært Etienne Wengers «Community of practice» sosiale teori for læring, Gregory Batesons kommunikasjonsteori og relasjonsperspektiv, og John Deweys pragmatiske teori om erfaring som grunnleggende fenomen for læring.

For å få en best mulig innsikt i lærernes opplevelse av sin deltakelse i videreutdanningen «Rom for alle, og blick for den enkelte», gjennomførte jeg en kvalitativ studie med halvstrukturerte intervju, og et intervjudesign som inneholdt ulike kategorier. Kategoriene var knyttet til deres egen profesjon og rolle, elevenes mestring og motivasjon og deres egne tanker om erfaring og læring.

I undersøkelsen trådte praksisfellesskap, erfaringsdeling, kommunikasjon, refleksjon og bevisstgjøring frem som tydelige funn.

I min presentasjon av funn, analyse og drøfting redegjør jeg for deltakernes opplevelser knyttet til hovedkategorien og de 4 underkategoriene.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	a
Sammendrag	b
Innholdsfortegnelse	c
1 Innledning.....	1
1.1 Hensikt med studiet	1
1.2 Historisk bakteppe.....	1
1.3 Problemstilling.....	4
2 Teoretiske perspektiver.....	7
2.1 Læring.....	8
2.2 Læreres læring i et sosialt og reflekterende praksisfellesskap - en sosial teori.....	8
3 Metode	16
3.1 Kvalitativ forskningstilnærming.....	16
3.2 Utvalg av informanter/deltakere/utvalgskriterier	17
3.3 Det halvstrukturerte kvalitative forskningsintervjuet.....	18
3.4 Intervjuguide/design	18
3.5 Førforståelsen.....	20
3.6 Innsamling av data/Intervjuene/Intervjusamtalene	21
3.7 Transkribering og bearbeiding av datamaterialet.....	22
3.8 Analysen	23
3.9 Kvalitet i undersøkelsen	23
3.10 Etske hensyn (betraktninger)	27
3.11 Resultater og funn	28
4 Resultater og funn i min undersøkelse.....	29
4.1 Innledning.....	29
4.2 Forskningsspørsmål 1	29
4.3 Sammendrag og oppsummering spørsmål 1.....	32
4.4 Forskningsspørsmål 2	33
4.5 Sammendrag og oppsummering spørsmål 2.....	36
4.6 Forskningsspørsmål 3	36
4.7 Sammendrag og oppsummering spørsmål 3.....	38
5 Analyse og drøfting.....	39
5.1 Praksisfellesskapets verdi for lærernes læring ved deltagelsen på videreutdanningskurs i spesialpedagogikk	39
5.2 Dialog og kommunikasjon med andre kursdeltakere som en forløsende faktor for lærernes læring og utvikling	46
5.3 Erfaring som kompetanse og Erfaringsdeling som lærernes læring på kurset	49
5.4 Refleksjon og bevisstgjøring som læreres læring og utvikling av god praksis for elevenes mestring.....	52

6	Oppsummering og konklusjon	55
	Referanseliste.....	59
	Figurliste.....	i
	Vedlegg.....	iii
	Vedlegg 1 - Åpen intervjuguide – lærere.....	iii
	Vedlegg 2 - Informert samtykke - skjema.....	vi
	Vedlegg 3 - Forespørsel om deltagelse som informant - brev	vii
	Vedlegg 4 – Kursbeskrivelse: Rom for alle og blikk for den enkelte	ix
	Vedlegg 5 - Tilbakemelding om behandling av personopplysninger	x

1 Innledning

1.1 Hensikt med studiet

Lærernes rolle og deres kompetanse har fått stor oppmerksomhet, særlig knyttet til elevprestasjoner og læringsmiljø. Det har vært presentert mye forskning relatert til lærernes kompetanse, det relasjonelle i skolekonteksten og lærernes betydning for læringsmiljøet og elevenes prestasjoner. Frafall i videregående opplæring har også hatt stort fokus både nasjonalt og lokalt de siste årene. Dette gjenspeiler seg også i norske styringsdokumenter de siste årene.

Som et resultat av de aktuelle forskningsrapportene og styringssignalene, har Fylkesrådmannen for videregående opplæring i Sør-Trøndelag fylkeskommune (STFK) blant annet tatt initiativ til ulike kompetansetiltak for lærere, noe som forhåpentligvis skal bidra til bedre gjennomføring for elever.

I 2011 ble det satt i gang et videreutdanningskurs i spesialpedagogikk, som har vært gjennomført 2 ganger pr år siden det ble etablert. Evalueringen fra kurset viser at de som har deltatt, gjennomgående er veldig tilfreds. Det har i tillegg vært stor interesse for å delta. Siden jeg jobber med videregående opplæring og har interesse for pedagogikk, inspirerte dette meg til å undersøke hva som kunne være årsaken til at et relativt lite videreutdanningskurs på 7,5 studiepoeng kunne være så attraktivt blant lærerne i de videregående skolene.

Jeg ønsket å rette fokus på lærernes opplevelse av læring på kurset, og jeg undersøkte om kurset hadde betydning for deres praksis og relasjon til elevene i læringsmiljøet. Denne informasjonen kunne gi mer kunnskap om utviklingsarbeid i videregående opplæring, noe som er et politisk og administrativt prioritert område. Jeg ville også prøve å forstå hvordan de opplevde kurset, og hvilken betydning læringen eventuelt har hatt i etterkant, knyttet til deres lærerprofesjon.

Oppgaven er en kvalitativ studie av læreres erfaring og opplevelser etter deltakelse på et videreutdannings-tilbud innenfor området spesialpedagogikk, etablert for ansatte i videregående opplæring i Sør-Trøndelag fylkeskommune høsten 2011.

1.2 Historisk bakteppe

Samfunnet er i endring, og dette påvirker både kravene til utdanning, og hvilket fokus som til enhver tid er gjeldende. Differensiering av undervisning og lærernes kompetanse som en

viktig faktor for elevenes læring og læringsmiljø, har hatt spesielt fokus de siste 10-20 årene. Dette er også et tema i internasjonal og nasjonal diskurs.

I Forskningsrapport nr 62/2006(Bachmann og Haug 2006) om tilpasset opplæring vises det til at Norge skrev under UNESCOs deklarasjon om inkludering i opplæringen fra 1994, og det er en viktig bakgrunn for at inkludering har blitt et formulert ideal for skolens virksomhet:

Inkludering, slik det er definert i den vide betydningen, handler om å gi skolen en organisering og innhold som gjør den best mulig for alle (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004a). Derfor er også inkludering et begrep som ligger nært opp til tilpasset opplæring både i innhold og tilnærming.(s.71)

Dette betyr at lærerrollen også må endres, og et trekk ved læreryrket i dag er at det er mer sammensatt enn tidligere.

Kravet om kompetanse og et system som ivaretar den til enhver tid nødvendig kompetanse i skolen, er i den norske skolekonteksten nedfelt i Opplæringsloven:

Opplæringsloven § 10-8 sier:

Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleigarar og personale med særoppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgd med utviklinga i skolen og samfunnet. (Opplæringsloven, Kap.10)

Læreplanverket LK06 er blant annet basert på *Kvalitetsutvalgets* store og omfattende evaluering av Reform 97 og grunnopplæringen (NOU 2003:16). Der var det funn som viste at det i norsk skole ikke ble gitt god nok tilpasset opplæring til alle elevene. Som et resultat av dette kom St.mld. 30(2003-2004) *Kultur for læring*, der en rød tråd i meldingen er lærerens rolle og styrking av kompetansen for å møte elevenes behov for tilpasset opplæring.

Læringsplakaten er en forskrift og bindende for alle nivå i opplæringen. Den er knyttet til *LK06* og viser til i flere punkt at skolen skal fremme tilpasset opplæring, og at læringsmiljøet skal være helsefremmende og skape trivsel (LK06). Den stiller også krav til skoleeier om å videreutvikle kompetansen til den enkelte lærer.(Læringsplakaten, s.2)

St.mld 30 ble etterfulgt av en ny stortingsmelding, som hadde sterkt fokus på kompetanse.

St.mld 31(2007-2008) *Kvalitet i opplæringen*, handlet om kompetanse og kvalitet i opplæringen.

I St.meld.nr 11(2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen* kommer det tydelig fram at nasjonale myndigheter vil satse på lærerens kompetanse for å møte elevens sosiale problemer

og andre forhold som hemmer læring. Samarbeid med andre instanser nevnes også, de kan hjelpe til med å møte elevenes ulike behov, gjenkjenne dem og avgjøre hva som kan fremme og hemme læringen.

Det sies videre:

Solid faglig kompetanse gir både trygghet og stolthet, og er nødvendig for å kunne differensiere opplæringen på en god måte» (St.meld.11,2008-2009,s.13)

Læreren må kunne omgås elevene på en god måte, følge læringen deres tett og kunne se om og når elever trenger støtte (St.meld.11,2008-2009,s.13)

Det vises også til at i rollen som lærer bør du kunne samarbeide godt med foresatte, kunne se når det er nødvendig å ta kontakt både med dem og med spesialkompetanse som PP-tjeneste og helsesøster. I tillegg er det nødvendig å ha gode samarbeidsevner for å skape gode læringsmiljø for elevene uansett behov(s.43,47)

Tidsbruksutvalget 2009 viser til en OECD – rapport som viser at kommunene ikke har godt nok støtteapparat for å følge opp skolens faglig-pedagogiske arbeid. Dermed får ikke skolene den bistanden som trengs for å utvikle seg.(s.26,27)

I 2009 ble strategien *Kompetanse for kvalitet* etablert, og det var en avtale mellom KS, KD og utdanningsorganisasjonene om et kompetanseløft for lærerne med ressurser fra staten. Ut fra lovverket og denne strategien utarbeidet STFK en lokal strategi med handlingsplan for etter – og videreutdanning.(Strategi og plan for etter- og videreutdanning i videregående opplæring i Sør-Trøndelag fylkeskommune 2012-2016) Planen har følgende mål for kompetanseutvikling:

Videregående opplæring i STFK skal til enhver tid ha et pedagogisk personale i skolene og instruktører og faglige ledere i lærebedriftene som har riktig og nødvendig kompetanse i forhold til de oppgavene de skal utføre. Formålet er å styrke elevenes læring og motivasjon ved å øke lærers og skoleleders kompetanse.(s.4)

I tillegg til den nasjonale forskningen som har preget debatten rundt frafall i videregående skole, utførte Pedagogisk institutt, NTNU, i 2010 en undersøkelse for STFK. Undersøkelsen fikk navnet *Trivsel i skolen*, og målgruppen var elevene i videregående opplæring. Funnene viste at noen elever opplevde ensomhet og dårlig trivsel i skolen. (Frostad og Mjaavatn, 2010 i Spesialpedagogikk 01/2014)

Etter at den nasjonale diskursen rundt lærernes kompetanse og elevenes gjennomføring hadde pågått, ville Fylkesrådmannen iverksette tiltak forankret i den lokale kompetanseplanen.

1.2.1 Kursets formål, ramme og innhold

Fylkesrådmannen valgte blant annet å etablere tiltaket videreutdanning i spesialpedagogikk med 7,5 studiepoeng for å styrke lærernes kompetanse. Lokale signaler fra Læringsmiljøundersøkelsen og kunnskap om lærerens betydning for elevens trivsel og prestasjoner, var også årsaker til dette valget.

Tiltaket ble en del av Strategi- og handlingsplan for etter- og videreutdanning i videregående opplæring i STFK. Det ble tatt kontakt med NTNU og Pedagogisk institutt, og et videreutdanningskurs basert på fylkesrådmannens bestilling ble skreddersydd og startet. Kurset var beregnet på alle lærere, opplæringskontor og instruktører som jobber med lærlinger i videregående opplæring. I bestillingen av kurset er fokus lagt på det å gi lærere verktøy og kompetanse til å møte elevenes behov for mestring og motivasjon, slik at omfanget av spesialundervisning kan reduseres og gjennomføringen i videregående opplæring økes.

Instituttet hadde en klar intensjon om at kurset skulle knyttes til deltakernes erfaring i praksisfeltet som lærer, og de skulle jobbe med oppgaver som var gjenkjennbare.

Det var også en klar intensjon om at det var særdeles viktig å gi kursdeltakerne tid til å utveksle erfaringer, reflektere sammen rundt case og ha god tid til diskusjoner. I tillegg måtte deltakerne jobbe sammen i grupper utenfor samlingene med oppgaver som skulle leveres og presenteres. (Vedlegg nr. 4)

Det ble også lagt inn føringer ved opptak om at det burde være minimum 2 deltakere fra hver skole for å få til samarbeid og drøftinger. Opptak til kurset forutsatte at deltakerne hadde noen års pedagogisk praksis.

1.3 Problemstilling

Jeg ville undersøke om lærere som deltok i videreutdanningskurset i spesialpedagogikk på 7,5 studiepoeng hadde en opplevelse av at dette ga dem læring og kompetanse, og tok utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hva kjennetegner læreres opplevelse av læring og kompetanseutvikling gjennom deltagelse på videreutdanningskurs, og hvilken betydning har dette hatt for deres pedagogiske praksis i etterkant?

Jeg undersøkte denne problemstilling med utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

- Hvordan har din lærerprofesjon og din opplevelse av trygghet i rollen blitt påvirket av videreutdanningen?

- Opplever du at tiltaket har gitt deg verktøy for å bedre læringsmiljøet og øke mestring og motivasjon hos elevene?
- Hva er dine tanker om erfaring og læring etter gjennomført kurs?

Tematikken i undersøkelsen var om videreutdanningen hadde gitt deltakerne den opplevelsen som ble uttrykt i bestillingen. Studien var å finne best mulig svar på om tiltaket informantene deltok på, hadde gitt dem en opplevelse av mer trygghet, økt kompetanse og bedre lærerprofesjon i praksis. Og hvis det hadde gitt dem kompetanse; på hvilken måte? I tillegg var en del av undersøkelsen et forsøk på finne ut om de opplevde at kompetanse fra kurset på noen måte kan være med på å påvirke læringsmiljøet og elevenes mestring og motivasjon.

Jeg plasserte min undersøkelse inn i fenomenologisk og hermeneutisk forskningstradisjon.

Fenomenologisk tradisjon

Jeg definerte min undersøkelse inn i fenomenologisk tradisjon fordi jeg baserte forskningen på kvalitative intervju for å prøve å forstå et fenomen, i dette tilfellet informantenes opplevelse av sin deltakelse på videreutdanningskurs. Jeg skulle tolke fenomener ut fra mine informanternes egne perspektiv og beskrivelser av verden. Steinar Kvale(2002) uttrykker det slik;*(...)*. og *utfra den forutsetning, at den avgjørende virkelighet er, hva mennesker oppfatter den som.*(s.62)

Hermeneutisk tradisjon

Hermeneutikk er studier av tekstfortolkning, og målet er å få en gyldig og allmenn forståelse av en tekst. Kvale skiller mellom litterære tekster og intervjuetekster som mine, og han sier at hermeneutikken generelt har behandlet tolkning av ferdige tekster. Kvale (2002)

I intervjuet jeg har gjennomført, handlet det både om å skape en tekst og fortolke den, fordi jeg som intervjuer var med på å skape teksten og forhandle den sammen med informantene. Dette omfatter både skapelsen av teksten under intervjuet, og den framforhandlede tolkningen av teksten i etterkant. (s.57)

1.3.1 Begrepsavklaring; spesialpedagogikk og tilpasset opplæring

Jeg valgte å støtte min begrepsavklaring på artikkelen til Ragnar Thygesen i Pedagogisk tidsskrift 2/2011, der pedagogikk defineres som læren om noe allment om undervisning og oppdragelse, mens spesialpedagogikk defineres som noe spesielt innenfor pedagogikken, og da noe som relateres til mennesker som trenger ekstra hjelp på grunn av lærevansker og/eller

funksjonshemninger. I dette tilfellet må en tolke lærevansker i en bred forståelse. Han sier videre:

Det er her tale om et forhold mellom noe allment og noe spesielt: For å kunne forstå noe som er spesielt, må en se det i forhold til noe mer generelt.

Med andre ord, for å forstå lærevansker, må en forstå læring og læringsprosesser i sin alminnelighet. Slik forstått ligger pedagogikken til grunn for spesialpedagogikken. Praksis i dagens skole vitner også om at pedagogikk og spesialpedagogikk står i et interaktivt forhold til hverandre: Prinsippet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole betyr at skillet mellom ordinære og særlige opplæringstiltak viskes ut. Målsettingen er at flest mulig elever skal få dekket sine opplæringsbehov innenfor det ordinære opplæringstilbudet, noe som øker behovet for spesialpedagogisk kompetanse hos lærerne. Det kan gjerne sies slik at den generelle pedagogikken åpnes for spesialpedagogikken. (s.107)

Spesialpedagogikk og spesialundervisning blandes ofte sammen på grunn av at det kreves spesialpedagogisk kompetanse for å gjennomføre spesialundervisning.

Spesialpedagogikk som fag og spesialundervisning står i et hierarkisk forhold til hverandre fordi spesialpedagogikken er et faglig kunnskapsfelt. Begrepet spesialpedagogikk ble brukt på de første kursene som ble gjennomført, men ble deretter endret til tilpasset opplæring, som er mer i tråd med begrepsbruken i læreplanverk og andre nasjonale styringsdokumenter.

1.3.2 Prosjektoppbygging og avgrensning

Jeg henviser til det jeg allerede har redegjort for i innledningen og i det historisk bakteppet for undersøkelsen. Ut fra kursets innhold, bakteppe og min problemstilling om opplevelsen deres av læringsutbytte, valgte jeg å forankre min undersøkelse i teorier om læring i praksisfellesskap, erfaringsdeling, refleksjon i og over praksis, dialogens betydning, relasjoner og kommunikasjon. Dette valgte jeg å plassere innenfor det konstruktivistiske og sosiokulturelle læringssynet.

Forskningsdesignet i undersøkelsen tar utgangspunkt i det semistrukturerte, kvalitative forskningsintervju, transkribering av dette og tolkningen som munner ut i en analyse av funn. Utvalget av informanter ble avgrenset til en gruppe på 5 lærere ansatt i STFK, fra ulike skoler og fagområder.

Intervjuguiden ble designet for å forsøke å fange opp de viktigste områdene jeg ønsker kunnskap om gjennom informantenes opplevelse av kurset; tilrettelagt ramme for kursgjennomføring, skolens praksis med hensyn til tilpasset opplæring og spesialpedagogikk,

og den personlige helhetlig opplevelsen gjennom deltakelsen, sett fra deres rolle som lærere i møte med ulike typer elever.

Avslutningsvis kategoriserte og drøftet jeg funnene med utgangspunkt i teoretisk forankring.

1.3.3 Kontekstforståelse

Kontekstforståelsen i undersøkelsen kan deles i 2 deler, der den overordnede er de nasjonale styringsdokumenter om krav og forventninger til lærerrollen. Den andre er kurset og den førforståelsen en har når en kommer dit. Disse to henger sammen gjennom to felles mål, som er elevenes gjennomføring av videregående opplæring og god lærerkompetanse.

2 Teoretiske perspektiver

De teoretiske perspektivene som jeg fant mest relevante for denne undersøkelsen, var knyttet til temaene praksisfellesskap, erfaringsdeling og refleksjon i dagens skolekontekst. De vil knyttes til utgangspunktet for undersøkelsen, nemlig det historiske bakteppet med internasjonalt, nasjonalt og lokalt fokus på lærerrollen og relasjonell kompetanse. Denne kompetansen er spesielt viktig for å kunne møte den store bredden og variasjonen i elevgruppens motivasjon, mestring og et godt læringsmiljø. Disse faktorene er sentrale i gjennomføring av all utdanning.

Utgangspunktet for valg av teori i problemstillingen var kursets innhold og ramme. Der la man vekt på læreres læring gjennom teori, samarbeid og kommunikasjon - og løsning av virkelighetsnære case og plenumsdiskusjoner.

Videre, og ut fra den kunnskap jeg fikk om informantenes opplevelse av læringsutbytte etter kurset, har jeg valgt å ta utgangspunkt i følgende teori og litteratur som er vurdert mest relevante for meg i min studie:

- John Dewey, gjennom en pragmatisk forståelse av læring
- Etienne Wengers teori om praksisfellesskap
- Gregory Bateson i Ullebergs tolkning om kommunikasjon og relasjonsperspektivet
- Gurid Askeland og Gus Strømfors & Marit Edland-Gryt om refleksjon i og over praksis

2.1 Læring

Det finnes mange måter å forstå læring på i det tverrvitenskapelige feltet. Her vil en kunne finne alt fra grunnleggende biologiske funksjoner i hjernen, psykologiske prosesser for språk og begrepsdannelse til forståelse for sosiale prosesser om kunnskap og kommunikasjon i samfunnet. Det hersker med andre ord mange oppfatninger av hvordan læring skal forstås og beskrives. Vi kan derfor ikke peke på ett entydig fenomen og si at det er læring. (Säljö i Krumsvik & Säljö 2013, s.76). Det som er det viktigste, er at læringsperspektivet er knyttet til konteksten læringen foregår i.

Jeg tar utgangspunkt i det konstruktivistiske og sosiokulturelle perspektivet på læring for målgruppen i denne studien.

2.2 Læreres læring i et sosialt og reflekterende praksisfellesskap - en sosial teori

Innenfor læringsteori med røtter i behaviorismen eller kognitivismen har hovedtradisjonen vært å se på individet, mens faktorer som samspill og dialog har vært definert som læringsmiljøfaktorer. I et sosiokulturelt perspektiv ser man fellesskapet som en sentral faktor. (Dysthe i Krumsvik & Säljö 2013, s. 83)

Læreres læring omtales som læreres profesjonelle utvikling, og dette handler både om hvordan lærere lærer seg å lære, men også hvordan kunnskapen blir tatt i bruk på best mulig måte i praksis for elevenes læring. (Avalos 2011, Postholm i Krumsvik & Säljö 2013, s. 467)

Læreres læring kan ifølge Avalos skje på mange ulike måter, som deltakelse på kurs, på sin egen arbeidsplass ved å reflektere over egen praksis, eller ved observasjon, deltakelse og refleksjon over kollegers eller andres undervisning. Læreres læring skjer også i samtaler og i planlagte eller ikke planlagte møter, der en reflekterer sammen. Eller det skjer når en møter foreldre eller andre samarbeidspartnere og kolleger fra andre skoler eller organisasjoner. (s.467)

Denne forståelsen av læreres læring som Avalos legger til grunn, er lett gjenkjennbar sett i lys av konteksten i min undersøkelsen, der informantene nettopp er lærere med tilhørighet i et praksisfellesskap av kolleger som jobber for å støtte elevene i læreprosesser. De deltar også på ulike typer etter- og videreutdanningskurs, de deltar på møter internt på skolen og med foreldrene.

Et annet eksempel er NY-tiltaket med veiledning av nyutdannede lærere. Alle de arenaer Avalos bruker som arena for læreres læring, vil kunne identifiseres for deltakerne i min undersøkelse, uten at de nødvendigvis selv ville definere de samme arenaer som sine læringsarenaer.

Samarbeid mellom lærere har vært tema for mange forskere, som også kan vise til verdien av læreres læring gjennom dialog og refleksjon. (Postholm i Krumsvik&Säljö 2013,s.471).

Postholm viser til mange nyere forskningsstudier om læreres læring, der samarbeid er viktige faktorer. I tillegg refereres det til funn som viser at samarbeidet også bør være en sentral arbeidsform når lærere tar videreutdanning, både på samlingene og mellom samlingene. Her kan en spesiell studie av Buczynski og Hansen (2010) nevnes, den viser at dersom flere deltar på videreutdanning fra samme skole, vil det føre til bedre elevresultater.(s.469)

Postholm refererer til *Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket* (Kunnskapsdepartementet 2011)der det legges vekt på livslang læring med utgangspunkt i praksiserfaring. Dette er i tillegg fulgt opp i forskriftene for ny lærerutdanning fra 2013. Her løftes praksisfellesskapet i skolehverdagen som et viktig element i utvikling av egen profesjonsutøvelse. (s. 468)

2.2.1 Wengers praksisfellesskap som sosialt læringsfenomen

Wengers sosiale teori om læring støtter den sosiokulturelle og prosessuelle teori på læring, og han mener at læring er å være i konstant endring. Han sier også at læring er et sosialt fenomen som henger sammen med praktiske erfaringer og deltakelse. De tre læringsdimensjoner engasjement, felles virksomhet og felles repertoire kombinert med tidsdimensjonen gjør at praksisfellesskap kan beskrives som felles læringshistorier. Wenger(2004)

Videre sier han at læring er en del av vårt indre og vår identitet. Gjennom sin teori om praksisfellesskap beskriver han hvordan disse kan utvikle seg og gi motivasjon til ny læring. Wenger kritiserer ikke andre syn på læring, men sett i denne konteksten er hans teori støttende. Det vi kan og det vi bidrar med, formes på det stedet vi oppholder oss og i det sosiale fellesskapet vi er en del av. Wenger legger fram en sosial teori om læring som inneholder 4 nødvendige komponenter gjennom sosial deltakelse for læring og erkjennelse:

1. *Mening. Enhver må oppleve livet og verden som meningsfull. All læring må derfor skape mening.*
2. *Praksis. En praksis som støtter et gjensidig engasjement og utøvelse. Innsikt forutsetter deltakelse og et aktivt engasjement.*

3. *Fellesskap som representerer tilhørighetsforhold der vår kompetanse defineres som verdt å utføres.*
4. *Identitet som representerer hvordan læring skaper identitet gjennom det vi gjør i fellesskapet.* (Wenger 2004, s. 15)

Med dette mener Wenger at det er en nær sammenheng mellom læring og identitet.

Identitet er derfor ikke et objekt, men en konstant tilblivelse. Wenger(2004, s.15)

Han peker på at identitet i praksis kommer fra samspillet mellom deltakelse og det han kaller tingliggjøring. Wenger bruker begrepet *tingliggjøring* som kan forstås som det praktiske gjenkjennbare i deltakernes kontekst, som f.eks. en praktisk oppgave som skal utføres, læreplanarbeid. Dette er felles for praksisfellesskapet.

Wenger forklarer at vi faktisk forholder oss til en rekke ulike former for deltakelse i ulike fellesskap som har en tidsmessig sammenheng, han bruker derfor begrepet *bane*, både i fellesskapet vi deltar i og mellom ulike fellesskap. Dette er relevant for lærerne i undersøkelsen. Disse banene gir oss forskjellig perspektiv på læring, deltakelse og identitet i arbeidet.

Vi beveger oss altså som lærende ved å følge deltakerbaner som beveger seg fra en legitim perifer deltakelse til en full deltakelse. Disse bevegelsene foregår over rom, tid og praksisfellesskap. Wenger (2004, s.179)

Wengers praksisfellesskap, som er det sentrale tema i hans læringsteori uavhengig om du er kjernemedlem i de innadgående banene eller du er perifer medlem i et annet fellesskap, har tre viktige kjennetegn på praksisfellesskap:

Gjensidig engasjement som binder medlemmene sammen, aktivitet i felles virksomhet og et felles repertoar for praksis, rutiner, redskaper, symboler, historier og andre måter å gjøre ting på. Wenger(2004) Figurliste; figur 2!

2.2.2 Batesons kommunikasjonsteori, relasjonsperspektiv og modell for læring på ulike nivå

Ifølge Inger Ullebergs tolkning og forståelse av Batesons kommunikasjonsteori og relasjonsperspektiv bruker han begreper til å analysere og forstå relasjon og kommunikasjon, noe jeg opplever som interessante og inspirerende teorier for studien min.

Bateson laget en modell som viser læring på ulike nivå: Læring 0, Læring I, Læring II og Læring II. Læring 0 handler om å reagere riktig på stimuli, Læring I om å lære på bakgrunn av tidligere erfaring, Læring II om å lære på bakgrunn av refleksjon og endret praksis og

Læring III gjennom en gjennomgripende endring av læringskulturen. Dette læringsperspektivet mente han måtte sees i nær sammenheng med begrepene kontekst og analog kommunikasjon. (Ulleberg 2014, s.82)

Bateson var opptatt av at samtidig som all erfaring er subjektiv, så er relasjonen helt grunnleggende, både relasjonen mellom fenomener og relasjonen mellom mennesker.

- *Det er umulig å ikke kommunisere*
- *Vi kommuniserer alltid både om innhold og forhold*
- *Vi kommuniserer alltid på flere nivåer samtidig*
- *Samspill må forstås sirkulært*
- *Relasjonsperspektivet er grunnleggende* (Ulleberg 2014)

Det er mer fokus på lærerens relasjonelle kompetanse nå enn det har vært tidligere, (jeg henviser til historisk perspektiv), og i St.mld.11 (2008-2009) blir det understreket at forholdet mellom lærer og elev har en avgjørende innflytelse på elevens læring og forhold til kunnskap og utdanning. Dette er uavhengig av trinn, fag og faglig nivå hos elevene. Dette understøttes av senere forskning, bl.a. fra Utdanningsdirektoratets evaluering av *Læringsmiljøprosjektet* i 2014.

Ulleberg uttrykker i sin forståelse av Bateson at noen av de viktigste bidragene i hans teorier er å sette relasjonen i sentrum for en grunnleggende forståelsesramme. Hun refererer til noen av Batesons bekreftende kommentarer om at vi forstår begreper ut fra det som skjer mellom mennesker, og ikke noe som er inne i en person. Ulleberg (2014, s. 17)

Å oppfatte er å tolke, og ingen har direkte tilgang til den objektive fysiske verden. Mennesket forholder seg fortolkende til verden. (s.51) - i slekt med Dewey og Wengers teorier.

For å forstå Batesons brede og grunnleggende kommunikasjonsperspektiv, mener Ulleberg vi må ha mange innfallsvinkler til begrepet. Batesons bruk av begrepet kommunikasjon er veldig vidt og rikt på mening og gir et nytt perspektiv på menneskelig erkjennelse Ulleberg (2014)

Olga Dysthe beskriver Mikhail Bakhtins definisjon av dialogbegrep på en veldig sammenliknbar måte, bl.a. gjennom hans filosofiske grunnspørsmål der han hevder at livet er dialogisk i sin natur. Viktigheten av «den andre» var den sentrale ideen i hans menneskesyn. Han mente at vi ikke kunne se oss selv uten å forholde oss til andre. Videre forklarer Dysthe

med henvisning til Bakhtins teori at dette betyr at vi ikke kan innta bevissthet om oss selv uten at vi er i en kommunikasjonsprosess. Olga Dysthe (1997)

Bateson bruker begrepet kontekst som en psykologisk forståelsesramme eller hvordan hver av oss har en personlig forståelsesramme som er; den kommunikasjonsmessige og meningsbærende rammen.

Bateson mener det er mottakeren som skaper konteksten ved å tolke fenomener ut fra den rammen hver enkelt har. Denne forklaringen på kontekst i Batesons teori forklarer han ut fra at vi ikke har tilgang til objektiv erfaring fordi all erfaring er subjektiv. Vi har alle vår personlige måte å forstå virkeligheten på ut fra kulturell kontekst, historisk kontekst og arbeidsplass-kontekst ifølge Bateson. Ulleberg(2014, s. 51) Dette vil være relevant for lærere og elever i videregående opplæring.

Det jeg synes er ekstra interessant med Batesons teori, er at han mente at når vi har relasjonsperspektivet i forståelsen av mennesket i stedet for egenskapene, vil det kunne åpne for nye muligheter og konsekvenser. Dette er viktige dimensjoner i studien jeg har utført.

2.2.3 Erfaring som læring med Deweys pragmatiske forståelse som utgangspunkt

Erfaring er ikke noe som hender et menneske.

Det er hva et menneske gjør med det som hender ham.

(Aldous Huxley i Tiller og Helgesen 2011, s.40)

Hans Fink beskriver John Deweys filosofi og definisjon av begrepet erfaring og hva slags konsekvenser erfaringen har for et individ med påvirkning fra både Hegel og Darwin, uttrykt i Perce og James. Gjennom Hegels filosofi søker Dewey det som ligger bak alle motsetninger og sonderinger. Dewey mente at begrunnelsen for å utforske (undersøke, lete), ligger i at vi søker nytteverdien og nyttevirkingen den enkelte utforskning har. Hans Fink (2008, s.13)

Fra Darwin hadde Dewey den oppfatning at bevisstheten hos mennesket er et naturfenomen som alt annet. Den kan ikke stille seg utenfor den naturen den er en del av. Derfor blir bevisstheten og tanken knyttet til mennesket, og mennesket er en biologisk organisme. Det grunnleggende her er at felles for alle organismer er at de søker vekst og utvikling. De er i vekselvirkning med omgivelsene sine, og det resulterer i erfaring. Hans Fink (2008, s.15)

«Menneskets umiddelbare vekselvirkning eller samspill med omgivelsene resulterer i det Dewey kaller for erfaring»(Hans Fink 2008, s.15)

Deweys syn på læring har derfor også sitt utgangspunkt i hans forklaring av erfaring som fenomen.

I dette fremhever Dewey to integrerte prinsipper som særlig sentral i erfaringslæring. Disse er kontinuitet og samspill. Med kontinuitet mener han at erfaringene viser vei fremover mot mulige erfaringer, eller kobles mot tidligere erfaringer. Erfaring er derfor en prosess i følge Dewey(s.16)

Når det gjelder det andre prinsippet som er samspill forstås det som samspillet mellom organismen og omgivelsene. Det er bestemt av organismens grunnleggende behov med tidligere gjorte erfaringer(s. 16)

For Dewey er kunnskapsbygging en kollektiv og kommunikativ prosess. Kunnskap har sitt utspring i meningsutveksling mennesker i mellom. Han fremhever betydningen kommunikasjon og språk har for læring» (Säljö, Krumsvik & Säljö, s.70) 2013

I denne tradisjonen er også både Bateson og Wenger sine teorier.

Illeris(2012) framstiller 3 dimensjoner i læringens fundamentale prosesser, og disse er den innholdsmessige, den drivkraftsmessige og den samspillsmessige.(s.41) Han mener at disse er de grunnleggende faktorer i all læring, og sier at alle tre må tas med hvis en læringssituasjon eller et læringsforløp skal være fyllestgjørende. De tre læringsdimensjonene kan sees i sammenheng med Deweys prinsipper (s.157) Figurliste: fig. 4!

Illeris(2012) viser også til faktorer som kan hemme og fremme læring. Det han kaller læringsbarrierer. Feillæring, forsvar mot læring og motstand mot læring.(s.189)

I boken *Den tenkende skolen* fra 1986 uttaler Tiller at skolen allerede på det tidspunktet hadde behov for mer påfyll av andre kompetansegivende tiltak enn metodiske forbedringer og faglig ajourføring. Det han mente ville styrke kompetansen, var større vekt på erfaringslæring. Tiller (1986).

Han viser til at de filosofiske diskusjonene opp gjennom tidene, knyttet til spørsmål om hva erfaring er, stort sett har basert seg på det mekanisk-empiriske synet på at erfaring er det samme som inntrykk av omverdenen. Det andre hovedsynet på erfaring er dialektisk, der en mener at erfaring skapes i vekselvirkning mellom inntrykk og refleksjon. Gjennom det dialektiske synet på erfaring blir da opplevelser og inntrykk omdannet til det vi kaller erfaring gjennom tolkning. Erfaring blir da en tolkning av omverdenen.(Thavenius 1983 i Tiller 1986) Dette er i tråd med Dewey, Bateson og Wenger og deres teorier om læring.

Journalisten Bengt Nerman sier at mennesket eier sine erfaringer og er opptatt av betydningen av dette. Han mener at vi trenger både distanse og nærhet for å kunne gripe og begripe erfaringene våre. (Nerman 1982, Tiller og Helgesen, s.43)

Tiller og Helgesen mener det ikke handler om at vi lærer av erfaringene våre, men stiller heller spørsmål om på hvilken måte vi kan lære av erfaringene våre, og hva vi helt konkret kan gjøre for å styrke læringen vi får gjennom erfaring. Tiller og Helgesen (2011, s. 46) Her kommer mulighetene for refleksjon, dialog og deling med andre inn som viktige ramme-faktorer for læring av erfaring.

2.2.4 Refleksjon i og over erfaring og praksis

I Gurid Askelands bok Kritisk refleksjon i sosialt arbeide henviser hun til Jørgensen (2003) som oversetter refleksjon fra det franske ordet *flechir*, som betyr å snu/bøye tilbake til seg selv. I denne sammenhengen forklarer hun refleksjon som noe som betegner «tilbakekasting», og overfører det til i praksis å bety overveielse eller ettertanke.(s.125)

Benytter vi kritisk refleksjon som veilednings- og undervisningsmetode, vil dette knytte sammen praksis, teori og forskning. Askeland(2011)

Gurid Askeland knytter sitt arbeid med kritisk refleksjon til den australske professor og sosiolog Jan Fook og sier at refleksjon over praktiske og tekniske sider i arbeidet ikke er tilstrekkelig. Det er den frigjørende refleksjonen som kalles kritisk. Det er denne refleksjonen som skal føre til bevissthet om endret eller dårlig praksis (s.225)

Når vi reflekterer over en hendelse eller noe vi har opplevd, setter vi ord på hendelsen og setter den inn i en sammenheng, og Schøn bruker her begrepene *naming* og *framing*. (Schøn i Strømfors og Edland-Gryth 2013, s. 43)

Disse to begrepene oversettes til å gi mening, *naming* legger ord og begreper til den konkrete hendelsen, mens *framing* setter en hendelsen inn i en sammenheng. På den måten starter en refleksjon rundt hendelsen ved å trekke de faktorer som påvirker hendelsen inn i refleksjonen. (s.43)

De presiserer at enhver samtale, meningsutveksling og diskusjon ikke nødvendigvis er faglig refleksjon, og viser til Stolanowski og Rønnestad (1997) sin definisjon på faglig refleksjon.

En engasjert og fokusert bearbeiding av et problem, bearbeiding som er forankret i en faglig forståelse av forhold som virker inn på problemet, og hvor den profesjonelle har innsikt i sin egen delaktighet av det som søkes forstått. Refleksjonen er engasjert i den

forstand at det er et ønske om en viss intensitet i ens søken. Den er fokusert i den forstand at man etterstreber en fordypet forståelse av noe. (s.32)

I Strømfors og Edland-Gryt(2013) refereres det til Neufeldt, Karno og Nelson (1996) som gjennomførte en studie rundt faglig refleksjon og ønsket blant annet å finne ut om; felles oppfatning av faglig refleksjon, hva det er og hvordan det utøves. Det ble avdekket sentrale faktorer som :

Refleksjonsprosessen må ha utgangspunkt i en konkret hendelse, situasjon, samtale eller tilsvarende som en selv må ha erfart eller vært delaktig i. Forhold som virker inn på refleksjonsprosessen er omgivelsene og læringskulturen der du oppholder deg - og om det er preget av oppfinnsomhet. Selve refleksjonsprosessen må ha et tydelig fokus på det konkrete, og en må ha et ønske om å lære og forstå. Prosessen må være preget av åpenhet, og en må ha bevissthet rundt sin egen førforståelse. (s. 29) Dette er i tråd med Bateson og Wengers teorier.

Tom Tiller sier (1986) at kurs og videreutdanning ikke er godt nok for å styrke læreres kompetanse. Han mener lærere er flinke å snakke om erfaringene sine, men ikke å reflektere over dem.

Tom Tiller sier at refleksjon på mange måter kan sees på som en bærende kraft, der erfaringer overføres til læring, og en lærende organisasjon kjennetegnes nettopp av at de som deltar der tenker og reflekterer både over det som skjer og det som ikke skjer. Tom Tiller(1999)

I Tillers kjente metaforiske framstilling av refleksjon boken *Læreres læring* rundt erfaring vi gjør og lærer av som lærere, sier han:

Hjemkomsten og den reflekterende samtale etter de store opplevelser er sentrale i erfaringslæringen. Evnen til å reflektere og konsolidere erfaringene er det som gir erfaringene mening, struktur og relevans (Tiller 1998)

Ulleberg(2014) refererer til ideen bak reflekterende team som hadde sitt utspring i et fagmiljø i Tromsø på 1970- og 1980- tallet. Her vises til ideene bak reflekterende team og hvordan det ble gjennomført.(s.128). Hoveid refererer også til dette og har fokus på prosessene og samtalene om samtalene i reflekterende team som arbeidsmetode(Hoveid 2009,s.79-80).

Den engelske vitenskapsmannen Michael Polanyi (Strømfors og Edland-Gryt 2013, s.22) var den første som anvendte begrepet taus kunnskap, og taus kunnskap er etter hvert blitt et flittig brukt begrep som kan nyanseres nærmere. Det kan være handlingskunnskap,

helhetskunnskap, ferdighetskunnskap og praksiskunnskap. Alle disse vinklingene kan være relevante å se nærmere på i min studie.

I dette kapitlet har jeg vært innom mange ulike syn på læring, og til sammen viser de hvor komplekst begrepet læring er, og ulike faktorer som påvirker deler av den sosiale læringsprosessen. Jeg kommer tilbake til disse teoriene i min analyse og drøfting senere i oppgaven.

3 Metode

Man skiller gjerne mellom 2 hovedformer for metodisk tilnærming; Kvalitativ og kvantitativ. Kvantitative metoder gir gjerne kvantitative data, dvs opplysninger som kan uttrykkes i mengder. Forskeren ønsker å gå i bredden og skaffe seg en oversikt.

Når kvalitativ metode brukes, er forskeren opptatt av å komme i nærkontakt med det utforskede og få svaret på hvordan og hvorfor. Ifølge Kvale er hermeneutisk fortolkning relevant for intervjuforskning fordi den muntlige diskurs er omgjort til tekster som skal tolkes. Kvale (2002)

I min studie brukte jeg kvalitativ metode med halvstrukturerte intervju/samtaler. Informantene er fra skolene i STFK, de har gjennomført videreutdanningskurset «Rom for alle og blick for den enkelte» med 7,5 studiepoeng. Empirien blir fra kurs til praksis der jeg ønsker å finne ut om økt kompetanse og erfaring fra kurset har gitt deltakerne en opplevelse av utbytte knyttet til deres lærerprofesjon og i læringsmiljøet, og på hvilken måte. I tillegg vil jeg supplere med intervju av kursholder, Opplæringsdirektøren som bestiller, og dokumentanalyse i form av vurdering av evalueringsskjema fra kurset.

3.1 Kvalitativ forskningstilnærming

Kvalitativ metode refererer vanligvis til flere teknikker som direkte observasjon, direkte deltakelse, dokumentanalyse og intensiv-intervju.

Jeg gjennomførte intervju som samtale der informanten og jeg var likeverdige parter (Kvale 2002)

Dalen (2004) mener at det kvalitative intervjuet er særdeles egnet for å få kunnskap om og videre forstå informantenes egne erfaringer, tanker og følelser, og det blir en viktig data-innsamlingsteknikk som baserer seg på verbal kommunikasjon mellom forsker og informant.

I (Kvale 2002 i Dalen 2008, s.15) defineres intervju som «utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker sammen om felles tema. Formålet med et intervju å få fram en mest mulig fylldig beskrivelse av et annet menneskes opplevelse av en livssituasjon, og da vil det kvalitative intervjuet være et godt redskap for innsikt i informantens egne opplevelser, følelser og tanker. (Dalen 2008, s. 15) Det sentrale i kvalitativ tilnærming vil være å få innsikt i hvordan deltakerne fra kurset opplevde tiltaket, og om de mente det hadde påvirket deres rolle og forståelse av sin lærerprofesjon? Hvordan skal en forsker få innsikt i informantens livsverden? Svarene er avhengig av fenomenet som studeres, forskerens bakgrunn og informantens tilgjengelighet. (s.17). Forskningsintervjuet må sees på som en samtale om menneskelig livsverden. I mitt tilfelle er det en fordel, i følge Dalen, at jeg har en viss kjennskap til praksisfeltet og den pedagogiske kontekst, at jeg har tilgjengelig litteratur til fordypning, og at jeg har tilgang til skolene i Sør-Trøndelag.

3.2 Utvalg av informanter/deltakere/utvalgskriterier

Jeg vurderte undersøkelsen slik at et strategisk utvalg på 5 deltakere var det beste for å oppfylle behovet for informasjon knyttet til problemstillingen og sikre et representativt utvalg. I følge Thagaard (2006) er strategisk utvalg forklart med at en i kvalitative studier velger informanter som innehar de kvalifikasjoner og egenskaper som er strategisk i forhold til den informasjonen problemstillingen krever. (s.53). I min undersøkelse var dette de deltakerne fra de videregående skolene i Sør-Trøndelag som hadde fått tilbud om videreutdanningskurset og var målgruppen. De ble derfor også det Thagaard(s.55) kaller spesielle utvalg fordi de i forskningsfeltet ikke bare måtte tilhøre videregående skoler, men de måtte være lærere der, og dermed er de typiske i forhold til fenomenet som studeres. De var også villige til å delta og dele sine erfaringer og refleksjoner over temaet.

I mitt tilfelle kunne større utvalg, flere skoler, flere fag, flere fra hver skole, vært aktuelt, men jeg vurderte dette opp mot størrelsen på undersøkelsen og den tiden jeg hadde til rådighet.

Størrelsen på utvalget er avhengig av hvor mange kategorier utvalget skal representere og om en skal kunne gå i dybden for å få en ytterligere forståelse av et fenomen. (Thagaard 2006,s.57)

Jeg jobbet fram 3 hovedkriterier som kunne dekke størst mulig bredde og representativitet for deltakere som hadde gjennomført kurset. Til tross for at omfanget av informanter måtte bli begrenset ut fra undersøkelsens omfang, var det viktig for meg å få et variert utvalg med

hensyn til faktorer som erfaring, funksjon, kjønn, alder fagtilhørighet og skole. Kriteriene jeg valgte var følgende:

- Skole, med hensyn til geografisk beliggenhet, programtilbud og størrelse
- Alder og erfaring med hensyn til referanse fra praksisfeltet
- Kjønn
- Faglig kompetanse med hensyn til best mulig bredde av faglig tilhørighet og praksis.
- Undervisningspraksis fra flere ulike program
- Positivt innstilt til å dele erfaring, refleksjon og opplevelser fra kurset og praksisfeltet

Da de aller fleste deltakerne på kurset har tilhørt STFK og hovedsakelig videregående opplæring, var avgrensningen noe gitt på forhånd. Jeg henvendte meg derfor skriftlig til alle rektorene, som jeg hadde god hjelp av i denne fasen. Jeg spurte om de gav sine lærere tillatelse til å delta i undersøkelsen, og om hjelp med forespørsel til kursdeltakerne.

Responsen var ikke stor, tatt i betraktning at det var 100-150 som hadde gjennomført, men stor nok til å kunne gjøre en utvelgelse basert på mine kriterier for et representativt utvalg. De som responderte på min forespørsel, var veldig positive til forespørselen, og de ville svært gjerne være deltakere i undersøkelsen. Dette tolket jeg som en motivasjon for å dele en opplevelse i en samtale.

3.3 Det halvstrukturerte kvalitative forskningsintervjuet

Formålet med mitt forskningsprosjekt er å forsøke å finne ut hvordan lærere opplevde utbytte av sin deltakelse på videreutdanningskurset, og om de opplevde at dette hadde konsekvenser for elevenes mestring og læringsmiljø etter gjennomført kurs. Det å forstå andres perspektiver og oppfatninger av sin virkelighet, eller livsverden, forutsetter nærhet og dialog. (Kvale 2002, Thagaard 2006)

Jeg valgte derfor det kvalitative, halvstrukturerte forskningsintervjuet som verken er en helt åpen samtale eller et lukket skjema som må følges. Det åpner for en dypere innsikt i informantenes forståelse gjennom innhenting av mye informasjon hos et lite antall informanter på 5 stk.

Jeg ønsket at informantene skulle få uttale seg fritt og åpent, være i en trygg samtalsituasjon.

3.4 Intervjuguide/design

Før jeg henvendte meg til skolene og informantene, startet jeg en jobb med intervjudesign til en intervjuguide. Ifølge Dalen er det i halv-strukturerte intervju særlig påkrevd å ha en

intervjuguide med sentrale tema og spørsmål som dekker og belyser de viktigste områdene i studien (Dalen 2008, s. 29).

Tematisering har Kvale og Brinkmann (2009) oppsummert som intervjuets hvorfor, hva og hvordan, knyttet til de sentrale spørsmål i en intervju-undersøkelse. Dette har de gjort med følgende skisse:

Hvorfor: avklare formålet med undersøkelsen

Hva: tilegnelse av en forhåndsviten om emnet som skal undersøkes

Hvordan: Tilegnelse av en nøyte kjennskap til forskjellige intervju- og analyseteknikker og ta en beslutning om hva en bør bruke for å oppnå mest mulig viten(s.163)

I min forberedelse og i mitt arbeid med forskningsdesign og intervjuguide brukte jeg denne metoden og stilte meg disse spørsmålene gjennom prosessen.

I (Kvale 2002,Dalen 2008, s. 15) defineres intervju som «utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker sammen om felles tema. I mine samtaler med informantene ønsket jeg å få innsikt i deres opplevelse av å delta, og de tanker de har i ettertid: har dette gjort noe med dem som lærere i møtet med elevene sine?

Jeg var opptatt å få fram den enkelte deltakers opplevelse, altså empirisk viten om deres opplevelser knyttet til et bestemt emne. Dette passer med det fenomenologiske intervju i Kvale og Brinkmann (2009)

Jeg reflekterte rundt hvilken situasjon jeg ønsket under intervjuet, og hvilken form spørsmålene skulle ha for å få fram mest mulig informasjon som kunne å belyse og svare på problemstillingen.

Thagaard (2006) snakker om intervjuets dramaturgi, der det er viktig å bestemme rekkefølgen av tema med tanke på at en i et kvalitativt intervju ofte har spørsmål og tema som krever fortrolighet og åpenhet rundt personlige opplevelser og refleksjoner. Det er derfor viktig å starte med nøytrale tema som er enkelt å svare på, og deretter gradvis øke den emosjonelle tematikken, for til slutt å avrunde igjen med noe mer generelle spørsmål. Dette kaller Thagaard det dramaturgiske aspektet ved oppbygging av en intervjuguide (s. 91).

Dalen (2008, s.30) kaller denne utformingen av intervjuet for «Traktprinsippet», fordi en starter med spørsmål som er mer i ytterkant av det sentrale i det personlige og følelseladete i tematikken i undersøkelsen. En starter derfor med innledende spørsmål som får informanten

til å føle seg avslappet, deretter snevrer man inn tema og spørsmål mot den sentrale tematikken i undersøkelsen, for til sist å avslutte med å åpne «trakten».

Jeg delte temaene i 3 deler og startet etter «traktprinsippet», der jeg planla presentasjon først av meg selv og hensikten med intervjuet. Jeg forklarte også hvordan jeg ønsket å bruke informasjonen de ga, og at jeg var ute etter den enkeltes oppfatning, og ikke rette og gale svar. Dette skulle da etterfølges av presentasjon av dem som forskningsdeltakere. Etter presentasjonene planla jeg å få litt informasjon rundt organisering av spesialpedagogisk arbeid og utfordringer rundt tilpasset opplæring på deres egen skole. På den måten nærmet jeg meg kjernen i temaet.

Videre ble guiden utformet slik at etter samtalen rundt det jeg vil karakterisere som det praktiske for å bli bedre kjent med informantenes kontekst, var jeg kommet til det Dalen kaller for å «åpne trakten». Her designet jeg 2 deler av guiden med det sentrale og mer emosjonelle i intervjuet, som handlet om deres egen opplevelse. Først en del om deltakelsen på kurset som et «redskap» for større trygghet i sin yrkesprofesjon, og dernest som «redskap» for bedre gjennomføring og bedre læringsmiljø for elevene. Her ønsket jeg at de mer dyptgående problemstillingene skulle belyses, og at jeg skulle få mulighet til å komme med oppfølgende refleksjonsspørsmål. Til slutt avrundet jeg intervjuguiden med å komme mer på det generelle igjen, der jeg ønsket å få svar på om dette var noe de anbefalte kolleger, vurdering av de praktiske rammefaktorene rundt kurset og om de opplevde kurset nyttig for alle, uavhengig faglig bakgrunn. Dette var min planlagte dramaturgi i henhold til Thagaards dramaturgiske aspekt (s.91) Vedlegg 1.

Samtidig som jeg regisserte en mal for møtet med informantene, ønsket jeg at intervjuguiden skulle designes slik at deltakerne fikk uttale seg fritt og åpent, og følte seg trygge i samtalsituasjonen. For min del ville jeg også at intervjuguiden skulle fungere som en huskeliste som gjorde at jeg fikk den nødvendige informasjonen.

3.5 Førforståelsen

Mitt valg av studie, metode og teoretisk forankring er preget av min oppvekst, erfaring og holdning som lærer og min jobb med læreres kompetanse gjennom mange år. Min praktiske erfaring og pedagogiske kompetanse preger naturlig nok min forforståelse i studien.

Gjennom pedagogiske studier, jobb som lærer og rådgiver for videregående opplæring i sentraladministrasjonen, har mitt engasjement vært hvordan vi gjennom erfaring, veiledning,

kommunikasjon og refleksjon utvikler holdninger, får ny kunnskap og ny kompetanse. Jeg har blant annet hatt fokus på å legge til rette for å bedre læreres pedagogiske kompetanse, herunder relasjonskompetanse, noe som er nyttig både i møte med elevene og sin egen organisasjon.

Analyseprosessen min foregikk på flere nivå, og min førforståelse, mine erfaringer, kunnskap og interesse for utvalgte tema var «transparent» gjennom hele arbeidet som Steffan Lasson kaller det. (Larsson i Starrin & Svensson 1998). Dette forklarer jeg ved at førforståelsen ligger til grunn for de spørsmål jeg har stilt og jobbet med i forkant, fra starten på prosjektet og helt til jeg satt med det transkriberte materialet. Min førforståelse vil derfor også være en del av mitt tolkningsgrunnlag både i samtale med informantene og gjennom den transkriberte teksten.

Som forsker rettet jeg fokuset mot informantens opplevelse. Her var det viktig å minne seg selv om at ens egen oppfatning bør holdes utenfor. Det skal ikke under intervjuet argumenteres, moraliseres eller diskuteres. Det handler om å lytte, vise interesse og anerkjenne de følelser, erfaringer og synspunkter som blir delt med forskeren. (Dalen 2008)

3.6 Innsamling av data/Intervjuene/Intervjusamtalene

Ifølge Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humanoria skal alle forsknings- og studentprosjekter som inneholder personopplysninger meldes inn og godkjennes av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Vedlegg 5. Dette gjorde jeg i god tid i forkant, og jeg redegjorde i telefonsamtalen med informantene om dette og alle formaliteter som var hensyntatt før intervjuet. «Portvaktene» jeg møtte som (ifølge Dalen 2008, s 36) er de aktørene som en bør konsultere før en får tilgang til informantene og deres informasjon, utgjorde i min undersøkelse rektorene ved skolene i Sør-Trøndelag fylkeskommune og NSD.

Før jeg kom til skolen til intervju, hadde vi hatt en samtale på telefon der vi snakket litt om hva som skulle skje og hvordan jeg hadde tenkt meg å gjennomføre undersøkelsen. Jeg inviterte deltakerne til å komme med forslag til organisering, slik at den skulle bli best mulig for dem i denne situasjonen. Naturalistisk setting (sted) for å føle fysisk nærhet og tilknytning. Postholm(2005)

De fleste av deltakerne ville ta intervjusamtalen på sin arbeidsplass, med unntak av en som ønsket dette hjemme, av praktiske hensyn.

Jeg avtalte tid og sted med deltakerne, og jeg spurte om deres tillatelse til å ta opp samtalen elektronisk fordi det kvalitetssikret mitt materiale. Jeg forsikret dem om at jeg fulgte retningslinjene fra NSD om blant annet sletting av alle opptak etter transkribering.

I oppstarten av intervjuet presenterte vi oss for hverandre, og jeg spurte litt om deres bakgrunn, ansiennitet og skolen de jobbet på. Videre orienterte jeg om prosjektet mitt og hensikten med det forestående intervjuet. Jeg merket meg at dette med å bruke tid på å bli kjent og skape en avslappet stemning før vi startet med det Dalen (2008) kaller den følelsesladde delen av intervjuet, var viktig for å «åpne opp».

3.7 Transkribering og bearbeiding av datamaterialet

Teksten som blir resultatet etter transkriberingen, er, i følge Kvale (2002), et veldig viktig verktøy for tolkning og forståelse av de uttalelsene som er kommet fram i samtalen mellom to parter i intervjuet.

Kvale kaller dette for «*kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form*».(s.163)

Alle samtalene ble tatt opp på bånd, slik at jeg kunne konsentrere meg om å være lyttende og til stede i samtalen. Jeg fikk også da mulighet for å lage visuelle nedtegninger på papiret med kjennetegn på deres uttalelser og kroppsspråk. På denne måten sikret jeg interaksjonsprosessen og kunne ta den ikke-verbale delen av kommunikasjonen med videre i transkriberingsprosessen og videre til analysearbeidet.

Lydopptaket og mine fortløpende nedtegninger fra samtalene skulle vise seg å være veldig nyttige. Da jeg lyttet til opptakene, fikk jeg et nyansert og levende bilde av de ulike situasjonene jeg hadde med informantene. Dette hadde vært vanskelig å få til med kun nedskrevet tekst fra samtalen.

Samtalene ble transkribert fortløpende, og det var nødvendig å høre på opptaket flere ganger for å sikre at jeg fikk med alt som ble sagt. Dette var en tidkrevende prosess, men veldig viktig for å sikre at teksten gjenspeilte samtalen og var så virkelighetsnær som mulig. Underveis i transkriberinger måtte jeg korrigere mine forestillinger om det som ble sagt og sjekke det opp mot skriftlige nedtegnelser.

3.8 Analysen

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å kunne beskrive og fortolke informantenes livsverden ut fra et tema vi har gitt på forhånd (Kvale 2002).

Thagaard (2006) sier at under analysen av intervjuet er det av stor betydning å forstå meningsinnholdet i utsagnene. Hvordan kan man fortolke de ulike svarene, og hva er det informantene prøver å fortelle med svarene de gir?

Analyseprosessen starter ifølge Kvale allerede når informantene beskriver sin opplevelse, altså sin virkelighet gjennom å fortelle om sine erfaringer, følelser og handlinger knyttet til tema jeg har gitt. Deres fortellinger blir derfor en beskrivelse av et materiale som allerede er tolket. Kvale (2002)

Det første steget i analyseprosessen var å eliminere den informasjonen som ikke var direkte relevant i forhold til tema i undersøkelsen. Deretter tematiserte jeg teksten ut fra strukturen i intervjuguiden. Her trakk jeg ut fra hvert intervju det som var knyttet opp mot de tre hovedtemaene i intervjuguiden. Etter nøye gjennomgang av datamaterialet, der jeg også så på teksten i sammenheng med det jeg selv hadde notert av kroppsspråk og tolkninger under intervjuet, sammenlignet jeg informasjonen fra de fem informantene. Ved å sammenligne informasjonen fikk jeg mulighet til å se om det var noen sentrale tendenser som var sammenliknbare eller avvikende. I løpet av denne prosessen utkrystalliserte det seg noen temaer, og dermed også kategorier, som ble videre grunnlag for mitt tolknings- og analysearbeid.

Analysen er delt inn i presentasjon av mine funn knyttet til undersøkelsen, noe som utgjør den deskriptive delen, og tolkning og refleksjon, der jeg benytter utvalgt teori for å drøfte og reflektere over funnene.

3.9 Kvalitet i undersøkelsen

Kvalitet kommer fra ordet «qualitas» som betyr beskaffenhet, egenskap eller sort (Steffan Lasson, Starrin & Svensson 1998, s. 164)

I fenomenologien brukes begrepet intersubjektiv om beskrivelse av et fenomen hvor fenomenet framtrer tilgjengelig for andre subjekter enn selvet, altså at noe er tilgjengelig for flere enn selvet.(s.165)

Steffan Larsson mener kvalitet i forskningen er mer enn det vi forklarer med begrepet **validitet**. Gjennom sin vurdering av kvalitetskriterier i kvalitativ forskning med fokus på kvaliteten i sluttproduktet, reiser han spørsmål rundt den intersubjektive førforståelsens betydning for kvalitetsvurderingen. (Steffan Larsson, Larsson & Svensson 1998))

I min undersøkelse forsøker informantene å gjøre sitt fenomen tilgjengelig for meg som forsker, og jeg prøver å gjøre det tilgjengelig gjennom prosessene fram mot teksten i sluttproduktet i undersøkelsen. I intervjuforskning må en legge vekt på «forskeren som instrument» (Postholm 2005), det Kvale kaller forskerens håndverk og kvalitet, i tillegg til kommunikative og pragmatiske former for kvalitet. Kvale (2002) Dette må jeg som forsker være bevisst.

I følge Steffan Larsson er det helt nødvendig med kvalitetskriterier, uansett hvilken type vitenskapelig arbeid en skal gjøre; artikler, doktorgradsstudier eller masteroppgaver. Uten disse kriteriene mener han at det vitenskapelige arbeidet vil mangle både retning og verdi.

Han bruker begrepet «harmoni» i undersøkelsen. (Steffan Larsson, Larsson & Svensson, 1998, s.170)

Kvale mener også at spørsmålet om verifikasjon ikke bare hører hjemme en bestemt plass i undersøkelsen, men er relevant gjennom hele forskningsprosessen. Kvale (2002). I likhet med Kvale mener Steffan Larsson at kriteriene kan utfordres, slik at de ikke blir tvangstrøye i de tilfeller der summen av kriteriene skal utgjøre totaliteten av kvalitet.

Begrepene reliabilitet, validitet og generalisering sier noe om forskningens kvalitet, og er hentet fra kvantitativ forskning, der disse begrepene er brukt i naturvitenskapelig tenkemåte og positivistisk forskningslogikk med nøytralitet som forskningsideal (Kvale 2002)

Jeg har valgt å bruke Thagaards begrep for kvalitet i undersøkelsen min, og de er troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Videre velger jeg å bruke Dalen og Kvale sine forklaringer på validitet, samt Steffan Larssons og intersubjektive førforståelsens-fokus på sluttproduktet. Gjennom disse ulike oppfatningene i kvalitativ metodelitteratur mener jeg å kunne forklare og forsvare kvaliteten i det arbeidet jeg har utført og presenterer her.

3.9.1 Troverdighet

Reliabilitet handler ifølge Kvale og Brinkmann (2009) om forskningsresultatenes troverdighet og konsistens. Det berører spørsmålet om resultatet i undersøkelsen ved et senere

tidspunkt kan reproduseres av andre forskere. Når vi snakker om undersøkelsens troverdighet eller reliabilitet, mener vi både intervjuet, transkripsjonen og analysen.

Dalen mener reliabilitetsbegrepets terminologi fra kvantitativ forskning er lite egnet i kvalitativ forskning og viser til at det etter hvert er kommet mer litteratur som definerer begrepet på andre måter innen den kvalitative forskningstradisjonen. Dalen (2008)

Utgangspunktet er at min undersøkelse er en kvalitativ studie som bygger på den forutsetning slik Dalen beskriver det med at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet, og dett gir mening til egne erfaringer. Dette mener hun innebærer at det ikke finnes en sann virkelighet. Dalen(2008)

I tillegg mener Dalen at innholdet i det som konstrueres i samtalene med informantene, både må sees i sammenheng med den situasjonen informantene er i, den førforståelsen jeg som forsker innehar og den debatten som foregår i samfunnet knyttet til fenomenet som studeres. Dalen (2008). Både min førforståelse, som jeg har med meg fra mitt pedagogiske arbeid og mine studier, og ikke minst det aktuelle temaet lærerkompetanse og elevers gjennomføring, både i politikken og i media, vil prege samtalene. I tillegg er informantene i undersøkelsen lærere som er vel etablert i konteksten som undersøkes.

Begrepet **troverdighet** brukt i forskningen betyr at er den oppfattes som tillitvekkende utført, tolket og fremstilt. I kvalitative studier vil resultatet kunne tolkes ulikt ut fra hvilken forforståelse og hvilket engasjement forskeren har. Thagaard (2006, s.178). I kvantitative studier etterprøves innsamlingen av data nøyaktig av andre. Dette vil være vanskelig i kvalitative studier, der nettopp forskerens rolle og samspillet med informanten har stor betydning for resultatet. Dalen (2008).

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt et tema som jeg brenner for, har mye av min kompetanse innenfor - og som er knyttet til min yrkesprofesjon gjennom mange år.

I følge Dalen(2008, s.18) kan dette åpne for en større forståelse for informantenes opplevelser og uttalelser. Steffan Larsson forklarer at ved å forklare sin førforståelse gjennom personlige erfaringer og gjøre de betydningsfulle og relevante i undersøkelsen, blir dette et kvalitetskriterie i fremstillingen.(Steffan Larsson, Starrin & Svensson, 1998, s.165-166).

3.9.2 Bekreftbarhet

I det kvalitative forskningsintervjuet handler det ikke om å hente inn objektive data, men om den kunnskapen som kommer fram mellom forsker og informant. Forskningens bekræftbarhet vil derfor gjennom referere til forskerens begrunnelse og vurdering av hvor gyldig tolkningen er, sett i lys av den virkeligheten som er studert (Kvale 2002, Thagaard 2006)

Bekreftbarheten er knyttet til tolkningen av empirien og resultatene fra data som kommer fram. Dette synliggjør også om forskeren forholder seg kritisk til egne tolkninger, og om forståelsen støttes av annen forskning (Thagaard 2006, s.180).

Kvale oversetter begrepet **validere** med «å kontrollere». Dette mener han bør gjøres gjennom 7 stadier i undersøkelsen, der kontrollene skal vurdere bekræftbarheten eller gyldigheten ved prosjektet. Disse utgjør forskningsundersøkelsens ulike deler; tematisering, design, intervju, transkribering, analyse, validering og rapportering. Kvale (2002).

Steffan Larsson har fordelt validitetskriteriene inn i diskurs, heuristisk verdi, empirisk forankring, konsistens og det pragmatiske kriteriet. (Steffan Larsson, Starrin & Svensson, 1998) Kvale og Larsson bruker flere av de samme uttrykk i validitetskriteriet.

Jeg kontrollerte undersøkelsene gjennom å være bevisst på at den sosiale virkeligheten jeg undersøkte, og de svarene som ble gitt, var i tråd med problemstillingen i undersøkelsen. Det må også være samsvar mellom teorigrunnlaget og forskningsspørsmålene. Når jeg tolker, må jeg være bevisst på at datamaterialet forankres i de teoretiske perspektivene jeg har valgt, og i tidligere forskning innenfor samme tema og metode. Dette er ifølge Kvale (2002) med på å kvalitetssikre forskningsprosjektets gyldighet.

3.9.3 Overførbarhet

Begrepet overførbarhet i kvalitativ forskning knyttes til gjenkjennelse og om resultatene er relevante i andre sammenhenger. Thagaard (2006)

For at forskningsresultatene jeg kommer fram til skal være interessante for andre, må de ha en viss grad av overførbarhet.(s.170)

Thagaard sier at i kvalitativ forskning generaliserer en ikke til et større univers eller til et utvalg av dette, men det er snakk om en *analytisk, teoretisk generalisering*. Funnene i studien kan dermed brukes som rettleiding for hva som kan skje i en annen og lignende kontekst. Overføringsverdien kan testes ved videre forskning og kan bidra til å generere ny forskning. Thagaard(2006)

I min studie er læreres opplevelse av videreutdanningens nytteverdi et aktuelt tema. I tillegg er det et politisk aktuelt tema, og det brukes store ressurser på området. På denne måten vil mine funn kunne brukes som rettleiding for videre undersøkelse innenfor samme kontekst.

3.10 Etske hensyn (betraktninger)

Etske retningslinjer og prinsipper som ligger til grunn for all vitenskapelig virksomhet, gjelder også en kvalitativ studie. Thagaard(2006)

Kvale og Brinkmann (2009) sier at det vil oppstå etske problemstillinger gjennom hele prosessen i en intervju-undersøkelse, og jeg vil redegjøre for hvordan jeg har prøvd å møte disse utfordringene og løse dem på en best mulig måte.

Gjennom godkjenning i Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), slik det er påkrevd, er personvernet ivaretatt i undersøkelsen, og mine rutiner for oppbevaring av data med personvernopplysninger og anonymisering er godkjent.

Konfidensialitet

De som tok kontakt med meg, hadde fått både informasjon og brevet om informert samtykke, og jeg hadde i alle tilfellene en telefonsamtale i tillegg, slik at jeg sikret at de fikk svar på alle spørsmål de måtte ha før intervjuet. I denne samtalen klargjorde jeg også bruk av lydopptak, og fikk anledning til å gjøre rede for prosedyrene med oppbevaring og sletting etter transkribering.

Opptakene av lydfiler og skriftlige nedtegnelser fra intervju ble forsvarlig oppbevart i låsbart skap, og alle lydfiler slettet etter transkribering. Under transkribering ga jeg informantene nummer for å anonymisere, og disse er videre brukt i analyse og drøfting.

Dalen (2008) sier at man som forsker kan komme i en solidaritetskonflikt hvor man blir nødt til å vurdere hva som er hensiktsmessig å formidle og hva som er personlig og privat. Altså, hva som «må» formidles og hva som bør gjemmes i «forskerens hjerte». Dette betyr igjen at en må gjøre vurderinger hele veien. Kvale og Brinkmann sier om forskningsprosessen og viser til Aristoteles og hans begrep phronesis som de definerer på følgende vis:

«Evnen til å vurdere og handle i overenstemmelse med bestemte situasjoner på en måte som bidrar til generelt god livsførsel» Kvale og Brinkmann(2009,s.85)

Med dette mener de at kvalitative forskere bør dyrke og forvalte sin praktiske klokskap, og på denne måten være kompetente framfor å følge universelle regler mekanisk. Kvale og Brinkmann (2009)

3.11 Resultater og funn

PRESENTASJON AV INFORMANTER

Jeg har hatt fem informanter mellom 32- 60 år; 2 kvinner og 3 menn, som jobber som lærere ved videregående skoler i Sør-Trøndelag.

For å bevare deres anonymitet har jeg kun gitt dem nummer og omtaler dem som informant 1,2,3,4, og 5.

INFORMANT 1

Kvinnelig lærer i slutten av 50-årene ved en middels stor videregående skole i Sør-Trøndelag, ca 500 elever. Skolen tilbyr studiespesialisering og yrkesfaglige program, samt egen avdeling for APS (tilpasset opplæring for grunnkurselever).

Hun har jobbet 30 år i skolen og ble utdannet fra Lærerhøgskolen i 1990. Fagområdene hennes er språk og medievitenskap, og hun har jobbet mye med spesialundervisning.

Intervjuet av henne ble foretatt på et møterom på skolen der hun jobber.

INFORMANT 2

Mannlig lærer i slutten av 40-årene på en stor videregående skole i Sør-Trøndelag med over 1000 elever. Skolen tilbyr både studiespesialisering og yrkesfaglige programfag.

Han har jobbet i skolen i 11 år, men er utdannet fagarbeider med svennebrev innen byggfag og jobbet som fagarbeider i mange år før han kom til skolen som lærer i programfag.

I tillegg til undervisning på programfag er han også kontaktlærer, så han er godt kjent med samarbeidsarenaene rundt eleven både intern og eksternt.

Intervjuet med han ble gjennomført på et møterom på skolen der han jobbet.

INFORMANT 3

Kvinnelig lærer i slutten av 30 årene ved en middels stor videregående skole i Sør-Trøndelag med ca 600 elever.

Hun er utdannet cand.phil. med språk og psykologi, underviser både på yrkesfaglige program og studiespesialisering. Hun har vært lærer i 12 år.

Intervjuet ble foretatt på kontoret mitt etter ønske fra henne.

INFORMANT 4

Ung mannlig lærer i begynnelsen av 30-årene ved en stor videregående skole i Sør-Trøndelag med over 1000 elever. Skolen tilbyr både studiespesialisering og yrkesfaglige programfag.

Han er utdannet lektor i religion, samfunnsfag og historie. Han underviser mest påbygningskurs til studiespesialisering og studiespesialisering Vg2+Vg3, men har tidligere jobbet mye med elever i klasser med alternativ opplæring. Han har vært lærer i 7 år.

Intervjuet ble gjennomført i hjemmet hans av praktiske årsaker.

INFORMANT 5

Mannlig lærer i 40-årene ved en liten videregående skole i Sør-Trøndelag med ca 300 elever. Skolen tilbyr både studiespesialisering og yrkesfaglige program, i tillegg til idrettsfag

Han er utdannet realist med hovedfag i fysikk, og underviser i matematikk på både yrkesfaglige program og studiespesialisering. Han har vært lærer i 15 år.

Intervjuet ble gjennomført på et møterom på skolen der han jobbet.

4 Resultater og funn i min undersøkelse

4.1 Innledning

Bakgrunnen for undersøkelsen var å finne svar på om et gjennomført kompetansegivende kurs med spesialpedagogisk innhold rundt elevers mestring, motivasjon og selvoppfatning, hadde gitt målgruppen utbytte - og på hvilken måte. Avgrensningen ligger i målgruppen lærere i videregående skole i Sør-Trøndelag fylkeskommune og forskningsspørsmålene som er rettet mot lærerprofesjon og læringsmiljø.

Problemstillingen i undersøkelsen handler om lærernes læring: deres opplevelse av læring og nytten etter videreutdanningskurset.

Jeg har valgt å samle funnene i 3 undertemaer i forskningsspørsmålene mine. Den første delen handler om egen rolle og profesjon, den andre om deres rolle knyttet til elevenes mestring, motivasjon, gjennomføring og læringsmiljø. Siste delen er en mer åpen del der de ser tilbake og oppsummerer sin egen opplevelse gjennom tanker og visjoner. Her kan de selv sette ord på hva de mener om sin nytte av eller mangler ved kurset.

4.2 Forskningsspørsmål 1

«Hvordan har din lærerprofesjon og din opplevelse av trygghet i rollen blitt påvirket av videreutdanningen?»

4.2.1 Informant 1

Hun deler sine følelser og opplevelser etter mange års yrkeserfaring på en direkte og åpen måte. Når hun vurderer kurset og nytteverdien, viser hun begeistring og gir uttrykk for at det betydde mye for henne å møte andre rundt tema om tilrettelegging av undervisning.

Jeg har alltid jobbet med elever med spesielle behov og oppdaget på kurset hvor mye jeg egentlig kunne gjennom lang erfaring, og jeg fikk bekreftelse som gjorde meg enda tryggere i min lærerrolle—Du er ikke så dum, du, sa jeg til meg selv

«En kollega på realfagseksjonen gikk kurset etter meg, og han opplevde det også veldig nyttig»

Hun gir uttrykk for at teorien de fikk på kurset gjennom forelesningene var interessante og inspirerte henne. Det var spesielt nyttig etter lang erfaring å ha noe å relatere teorien til.

«Lærte mye teori også, og hengte det på knaggene en har etter mange års erfaring. Jeg fortsatte etter kurset å lese teori fordi jeg ble så inspirert»

Gjennom sitt arbeid med spesialgrupper av elever har hun opplevd en del negative holdninger og fordommer i lærerkollegiet overfor denne elevgruppen. Ved stigmatisering og etablerte uttrykk som «bakeklassen», kommer dette fram..

4.2.2 Informant 2

Han gir uttrykk for det er utfordrende at det de kalte «toppklasser» er borte og elever med ulike utfordringer er spredd i alle klasser. Dette betyr at det blir større sprik mellom elevene, og det krever mer tilpasset opplæring. Kurset har derfor gitt han mer kunnskap og kompetanse til å håndtere ulike situasjoner.

I tillegg mener han at han har fått bedre forståelse for elevenes situasjon, og hva som skjuler seg bak adferden til hver enkelt. Han viser stort engasjement og omsorg for elevene og den pedagogiske og psykologiske delen av jobben sin.

Da jeg begynte som lærer var jeg trygg på det faglige, men ser nå at den «store biten» i skolen er det pedagogisk og psykologiske. Ja, jeg fikk den tryggheten etter kurset fordi jeg fikk større forståelse for elevenes utfordringer, og en bevisstgjøring om at vi må ha mer samarbeid!!

Ja, jeg fikk den tryggheten etter kurset fordi jeg fikk større forståelse for elevenes utfordringer, og en bevisstgjøring om at vi må ha mer samarbeid!! For eksempel var det meget nyttig med kunnskap om hjernen for å forstå ADHD. Vi sitter jo med fremtiden til elevene. Jeg opplever ikke at skolen har satt i gang noen ekstra tiltak etter at vi tok kurset, men vi er som lærere blitt mer observante på hvilke tiltak som til enhver tid bør settes i gang overfor både enkeltelever og grupper.

Han er opptatt av læreres elevsyn og erkjenner at det kan være veldig forskjellig blant kolleger i hans organisasjon:

«Ble bevisstgjort at vi har på oss ulike briller fra lærer til lærer, men elevsynet er viktig som lærer»

Teorien på kurset og forelesningene var han begeistret for, og da spesielt forelesningen om ADHD, som var veldig oppklarende kunnskap for å forstå adferden til denne elevgruppen.

«Du må ha forkunnskaper, slik at du kan ha forutsetning for å gå i dybden når du deltar på et slikt kurs. Tidligere erfaring var nyttig for å ha utbytte av kurset»

4.2.3 Informant 3

Hun har et meget tydelig og reflektert syn på hva hun mener er hennes rolle som pedagog i skolen; det å være en profesjonell lærer og kunne tenke helhetlig er det viktigste for henne. Hun oppleves som positiv og snakker om jobben sin med positivt fortegn og stor respekt.

Kurset var kompetansegivende og bevisstgjørende for meg som lærer, og alle skoler trenger flere med spesialpedagogisk kompetanse for å kunne være profesjonell i yrket. Den generelle del av læreplanen gjelder, og det betyr at en må tenke helhetlig og ikke kun fag. Det er ikke kun fagkompetansen min som inngår i jobben min, men mye, mye mer! Ja, noe av det viktigste er å kunne være profesjonell. Bra kurs, nyttig!

Hun beskriver at gjennom de årene hun har vært lærer, har hun lært mye gjennom erfaring. Denne erfaringen ble viktig i forhold til utbyttet da hun deltok på kurset.

«Vil si at det egentlig var nødvendig med erfaring for å ha utbytte... Har mange knagger å henge teorien fra kurset på, det blir mer meningsfullt. Erfaringsutvekslingen viktig og nyttig!!»

Med erfaring som lærer i 11 år, pedagogisk utdanning og psykologistudier, samt en grunnholdning som vektlegger helhetstenkning og profesjonalitet, gir også hun uttrykk for at kurset har gitt henne større bevissthet og bekreftelse.

«Bekreftelse på at det en gjør er nyttig. Mest blir en påminnet ting en vet, men ikke får gjort nok»

4.2.4 Informant 4

Han trives veldig godt i kollegiet på skolen og som lærer. I intervjuet viser han både med verbale uttrykk og kroppsspråk at han foretrekker den klassiske lærersituasjonen uten for mye sosial- og spesialpedagogiske utfordringer. Han mener kurset var mer rettet mot spesielle elevgrupper, og ikke mot den bredden en møter i ordinære grupper. Her skiller han seg mye fra de andre informantene.

«Ikke akkurat ordet trygg! Men kanskje heller interessant.»

Han gir uttrykk for at gjennom sin erfaring mener han at utøvelse av lærerprofesjonen varierer i forhold til personligheten og holdningene til hver enkelt.

«Det handler jo mye om hvordan en er som menneske. Det går mye på personligheten til hver enkelt lærer. Noen er motstandere av tilpasset opplæring og andre gir uttrykk for mindre kompetanse på området og burde absolutt gått kurset»

Han sier at han selv erfarer, både gjennom utdanning og jobb at lærerutdanningen burde vært mer relatert til det du møter i praksis. Og i tillegg har han fått mer bevissthet rundt lærerrollen og bekreftelse på hvilken stor jobb en utfører som lærer på ulike områder.

«Den pedagogiske utdanningen er for lite praktisk rettet, og en føler seg blank når en kommer ut i praksis»

«Hvor stor egentlig jobben som lærer er!! Eks: Drar hjem og henter elevene! Det må stoppe en plass. Glad jeg har funnet min middelvei!»

Erfaringsdelingen var det han pekte på som det mest nyttige gjennom sin deltagelse.

En tar jo kunnskapen og kompetansen med seg bevisst og ubevisst. Ved å ta tak i de akutte situasjonene som oppstår i praksis, får faglærerne mer kompetanse fordi de står i situasjonen. Denne kunnskapen kunne blitt mer delt. Fikk høre tanker til andre deltagere fra andre skoler, og det var veldig bra. Kanskje det viktigste..?

4.2.5 Informant 5

Han er svært bevisst hvilken oppgave han ønsker å løse som lærer i tillegg til sin faglige rolle i realfagene. Han vil være i utvikling og søke måter å løse elevenes utfordringer på.

En del av jobben som lærer er å utvikle seg innenfor områder som ikke er direkte fagrelatert En er jo i utvikling som lærer, og erfaring gir oss tilbakemelding om hva som nytter. Erfaringsdeling er viktig, og særlig når en jobber på en liten skole

Kompetanse i møtet med utfordrende elever og refleksjonene de hadde vært delaktig i

Jeg er blitt mer reflektert over de ulike typer utfordringene elevene har. Årsaken til deres utfordring (sett fra eleven) og adferd. Har hatt mye yrkesfag med utfordrende elever og trengte kompetanse for å møte disse utfordringene. Jeg er interessert i det som kan utvikle undervisningen Får tips og råd for å tilpasse til hver enkelt elev

Erfaringsdeling og taus kunnskap fra tidligere utdanning og lang praksis kom tydelig til uttrykk.

«Fått satt ord på en del, men tidligere følt de. Kjent kunnskap fra pedagogikk men det får en annen verdi etter praksis»

4.3 Sammendrag og oppsummering spørsmål 1

Denne delen av undersøkelsen handlet om deres opplevelse og vurdering av utbyttet knyttet til sin rolle som lærer etter gjennomført kurs. Tema var om de i etterkant følte at dette hadde gitt dem en kompetanse de hadde bruk for, og som gav dem en større trygghet i lærerrollen.

Det som kom fram veldig tydelig etter kategorisering og analyse, men også allerede mens intervjuene pågikk, var at de alle hadde en opplevelse av at praksisfellesskapet på kurset var verdifullt. Dette ble det overordnede. Det å kunne møte andre med felles oppgaver, praksis og utfordringer hadde vært både inspirerende og engasjerende. Gjennom praksisfellesskapets

erfaringsdeling og refleksjon hadde det vokst fram en større bevissthet rundt lærerrollen og relasjonen til elevene.

En av informantene skilte seg ut ved å gi uttrykk for at han var utbrent i sin rolle overfor elever med spesielle behov, og sa at han kanskje på den måten ikke var representativ. Selv om han hadde en annen opplevelse av kurset både innholdsmessig og i forhold til nytteverdi, ga også han uttrykk for at praksisfellesskapet og det å få møte andre med lik utfordring fra andre skoler gjennom erfaringsdeling og refleksjon, var det viktigste ved kurset. Denne informanten var den yngste, med minst praksiserfaring i antall år, mellom 5-10. De andre 4 informantene hadde mellom 12-30 års erfaring.

Noe som også kom tydelig fram, var nytteverdien av kurset sett i lys av praktisk erfaring. De fire erfarne informantene understreket nødvendigheten av å ha erfaring for å oppleve nytten. De kalte det for å ha «knagger» å henge ny kunnskap på. Også gjennom erfaringsdelingen ga de uttrykk for at nytteverdien var avhengig av at du hadde praktisk erfaring å relatere diskusjonene til. De mente alle at lærerutdanningen var altfor lite praktisk orientert, og studentene burde være tidligere og mer ute i praksis. I tillegg mente de også at alle lærere burde tatt tilsvarende kurs for å øke sin bevissthet rundt ulike utfordringer i møte med elevene – noen også for å endre sitt elevsyn.

To av informantene gav spesifikt uttrykk for at de hadde opplevd å få konkret kompetanse i form av gode måter å løse bestemte utfordringer på.

De begrep og forklaringer som kom fram i analysen, var praksisfellesskap, erfaringsdeling, refleksjon og bevissthet. I tillegg har noen gitt uttrykk for at de fikk bekreftelse gjennom kurset.

4.4 Forskningsspørsmål 2

«Opplever du at tiltaket har gitt deg verktøy for å bedre læringsmiljøet og øke mestring og motivasjon hos elevene?»

4.4.1 Informant 1

Informant 1 har lang erfaring fra undervisning i videregående skole og har jobbet mye med grupper av elever som trengte spesiell tilrettelegging og oppfølging. Hun har også vært nært tilknyttet spesialpedagogisk avdeling på skolen i tillegg til å ha ordinære klasser.

Hun sier det er en del negative holdninger og fordommer blant kolleger når det gjelder elevene, og spesielt de som tilhører gruppen med spesielle behov.

Hun gir uttrykk for at mestringsfølelsen til elevene er i fokus i hennes arbeid, og det gir henne størst tilfredshet i jobben. Som lærer trives hun best i de gruppene som krever spesiell tilrettelegging. Her har hun et stort og ekte engasjement som kommer tydelig til uttrykk både i kroppsspråk og måten hun ordlegger seg på.

«Fikk reflektert mye over hva som gjør at eleven kan kjenne mestringsfølelse. Hva gjør eleven vel på skolen? Se og tilrettelegg for eleven! Mestringsopplevelsen er avgjørende for at elevene skal komme seg i arbeid»

«Ja, det fikk meg til å tenke over hva en gjør overfor elevene...»

Samarbeid er nødvendig og det kom tydeligere til uttrykk på kurset

«Bevissthet rundt verdien og nødvendigheten av samarbeid rundt eleven. Vi reflekterte mye over det en gjør i praksis når vi var samlet på kurset..»

«Mer og mer behov for denne kompetansen. Spesielt på HO der det er mange med problemer med seg selv»

«Psykologiforelesning ga meg mer refleksjon rundt RELASJONER. Elevene ønsker tettere relasjoner enn det jeg vil!»

4.4.2 Informant 2

Han oppfattes under intervjuet som genuint nysgjerrig og utforskende på pedagogikk, didaktikk og relasjonen lærer-elev. Som lærer og kontaktlærer har han allerede reflektert mye på mestring hos eleven relatert til skolens praksis og kultur sammenliknet med hans tidligere arbeid som fagarbeider. Han kommer stadig tilbake til hvor viktig elevsynet til læreren er, og gir ofte uttrykk for at han føler at han sitter med framtiden til elevene i sine hender.

Når det gjaldt teorien og forelesningene på kurset, var han begeistret og nevnte spesielt forelesningen om ADHD.

For eksempel var det meget nyttig med kunnskap om hjernen for å forstå ADHD. Vi sitter jo med fremtiden til elevene. Jeg opplever ikke at skolen har satt i gang noen ekstra tiltak etter at vi tok kurset, men vi er som lærere blitt mer observante på hvilke tiltak som til enhver tid bør settes i gang overfor både enkeltelever og grupper.

Greit med A4-elevene, men det er alle de andre som er utfordringen, og da er vi nødt til å improvisere. Casene vi jobbet sammen med på kurset, falt rett inn i mitt mønster i jobben. Elevene i casene ble gjenkjent fra skolehverdagen

«Vi lærte mye om mestring, motivasjon og trivsel. Dette henger veldig nøye sammen med bedre gjennomføring, og noe jeg setter langt frem som lærer»

En forutsetning for å ha utbytte av kurset mener han er at du har erfaring og praksis før du starter. Uten praksis ville ikke utbyttet vært like stort.

Forkunnskapene våre som lærere var avgjørende for å kunne gå i dybden på kursets tema, og for å kjenne igjen situasjoner i læringsmiljøet og elev-typene. Erfaringsutvekslingen med utgangspunkt i forkunnskapene opplevde jeg som særdeles nyttig for utvikling av gode læringsmiljø

«Nye lærere bør læres MER opp til å forstå adferd (i grunnutdanningen) FORDI det har så mye å si for læringsmiljøet»

4.4.3 Informant 3

Hun er opptatt av helhetstenkningen i undervisning og relasjonen til elevene. Hun viser en reflektert holdning til ulike elevtyper, men også god innsikt i hva slags mandat hun er satt til å forvalte gjennom læreplaner og andre styringsdokumenter.

Før jeg tok kurset hadde jeg elever med sosioemosjonelle problemer, og det påvirket meg i måten å tenke helhetlig på. Den generelle del av læreplanen gjelder og det betyr at en må tenke helhetlig og ikke kun fag: Alle skal bli sett, og ikke bare de med diagnoser

«Det har vært litt mer adferdsvansker på yrkesfag, men forskjellen er mindre nå. Alle gruppene på skolen trenger flere med spesialpedagogisk kompetanse. Det er et stort behov for tilrettelegging på allmennfag også»

«Vi ble bevisstgjort på hva viktigheten av mestring virker inn på selvoppfatningen og motivasjonen ble bevisstgjort dette... jeg har møtt elever som aldri har mestret skolen, og når en da møter disse og ser at de mestrer...»

«En må huske det en egentlig vet! Bevisstgjøring.»

4.4.4 Informant 4

Han kan kanskje oppfattes som litt negativ i forhold til de forventningene han har til elever i videregående opplæring i dag. Han gir sterkt uttrykk for å være desillusjonert over å måtte bruke så mye tid til forhold rundt elevene, som ikke er direkte skolesaker.

Innholdet på kurset vil jeg mene er mest rettet mot de som brenner for spesialpedagogikk, og ikke for alle! For flinke lærere ville dette blitt for diffust. Fikk ingen nye verktøy eller ny kompetanse, og heller ikke større mestring som lærer. Da jeg underviste i alternativ opplærings-klassen var dette mer nyttig kompetanse

«Noen elever har ikke godt av 3 år i ett strekk på videregående, Ytre motivasjonsfaktorer betyr vel så mye, ellers går de bare hvert år uten å prestere»

«Ingen nytte av alt snakket og diskusjonene om motivasjon, dette kan vi jo fra før av som lærere. Fikk ikke mer bevissthet rundt mestring og motivasjon enn det jeg hadde»

«Hadde utbytte av den biten som handlet om elever med diagnoser, ønsket mer konkrete eksempel på læremåter knyttet til enkelt elever med diagnoser»

«Synes forelesningen i biolog om hjernen var interessant!»

4.4.5 Informant 5

Elevsynet viser at han er opptatt av elevenes mestring og søker kompetanse for å møte den utfordringen.

«Ryggsekken elevene har med seg på YF er stor. Mange er matte-tapere. Jobbe for å få mestring og tro på seg selv; Matte er artig!! og mestre»

«Har hatt mye yrkesfag med utfordrende elever og trengte kompetanse for å møte disse utfordringene»

«Får tips og råd for å tilpasse til hver enkelt elev»

«På studiespesialisering: Jenter med høye krav til seg selv, dette ble jeg mer bevisst på ved kurset. Mye jenter med prestasjonspress som gir seg utslag i sosioemosjonelle problemer».

4.5 Sammendrag og oppsummering spørsmål 2

I denne delen av undersøkelsen var fokuset lagt på deres opplevelse av kompetansen kurset gav for å påvirke elevenes motivasjon og mestring, bidra til bedre gjennomføring og bedre læringsmiljø.

Alle med unntak av en informant mente at fokuset og det faglige innholdet rundt motivasjon og mestring hos elevene var nyttig og satte i gang refleksjon rundt faktorer av betydning for mestringsfølelse og elevenes gjennomføring. Det hadde vokst fram en større forståelse og bevissthet rundt den enkelte elevs utfordringer og læringsmiljøets betydning for å oppleve mestring, bli sett og ha mulighet til å gjennomføre videregående opplæring.

Mestringsfølelsens betydning for elevene kom tydelig fram i denne delen av intervjuet. Den interaksjonen de hadde med forelesning, diskusjoner, egne opplevelser og andres historier bidro til forståelsen.

De informantene som ønsket å utvikle seg som lærer, fikk gjennom erfaringsdelingen tips og råd om tilpasning for hver enkelt elev.

Alle informantene var enige om at de fikk en bekreftelse på at lærerrollen i relasjon til elevene innebar mye mer enn å ha fagkompetanse.

4.6 Forskningsspørsmål 3

«Hva er dine tanker om erfaring og læring etter gjennomført kurs?»

4.6.1 Informant 1

Det viktigste for informanten med lengst erfaring i skolen, og kanskje mest erfaring fra elevgrupper med spesielle behov, er møtet med andre som deler hennes erfaring. Hun kan karakteriseres som begeistret over sin opplevelse ved å delta på kurset. I tillegg til erfaringsutveksling og refleksjon i praksisfellesskapet ble hun inspirert til å fordype seg i mer litteratur om temaet etter kurset. Hun fikk også bekreftelse og trygghet på sin egen holdning og utøvelse i praksis, men ser samtidig på en del kolleger med større faglig kritisk blikk.

«Fikk en bekreftelse som en oppvåkning!!»

«Så fint å møte andre som jobber med tilsvarende utfordringer. Fantastisk! Det beste med kurset! Erfaringsutveksling, vi reflekterte mye sammen og over det vi gjør..»

«Større bevissthet rundt faktorene mestring, motivasjon, selvoppfatning og trivsel»

«Ser tydeligere i etterkant hvem som er faglig gode lærere, men mangler relasjonskompetansen»

«Sitter mye gammel kultur i veggene på min skole som gjør at en tenker: «dette kurset skulle ALLE lærerne hatt»

«Kompetansen fra kurset er nyttig uansett hvilket område du jobber på som pedagog, for behovet er i alle klassene»

4.6.2 Informant 2

Han beskriver erfaringsutvekslingen, men også mye konkret teori og kunnskap som han kan knytte til sin praksis. Han fremhever spesielt kompetansen han fikk i forholds til å forstå elevenes utfordringer og utvikling av gode læringsmiljø for alle.

«Pedagogikken får en dypere mening etter kurset»

«Erfaringsutvekslingen opplevde jeg som særdeles nyttig for utvikling av gode læringsmiljø»

«Teorien på kurset henger jeg på knaggene jeg har etter mange år i praksis»

«Nyttig kunnskap etter å ha fått erfaring»

«Jeg opplevde større forståelse for elevenes utfordringer»

4.6.3 Informant 3

Hun beskriver erfaringslæring i kombinasjon med teorien som en svært nyttig refleksjonsprosess.

«Største nytteverdi var erfaringsutvekslingen, tid til diskusjon og høre erfaring fra ulike skoler»

«Ulike aktører innleid som kursholdere gjorde at vi kunne se ting fra ulike vinkler»

Erfaringsutveksling og refleksjon

«En av de største nytteverdiene fra kurset var at vi diskuterte løsninger og scenarier over hva som kunne skje i de ulike sammenhenger. Refleksjon, erfaringsdeling og nye løsninger! Jo mer en graver i undervisningen, jo mer interessant er det»

4.6.4 Informant 4

Han gir uttrykk for at han er og har vært utbrent etter å ha jobbet mye med tilpasning for både grupper og enkeltelever. Han kan også tolkes noe desillusjonert slik han uttrykker seg både verbalt og non-verbalt som relativt ny lærer. Han ønsker regler og struktur, og de som ikke kan innrette seg i systemet, mener han burde vente noen år med å gå videregående skole. Han synes likevel erfaringsdelingen på kurset var det han sitter igjen med som ga mest utbytte.

«Erfaringsdelingen var helt klart det som hadde størst nytteverdi for meg!!!»

Han er ganske tydelig på at han ikke ønsker å jobbe med elever med store utfordringer. Samtidig ga kurset han en bevissthet om at det gjøres en stor og viktig jobb i skolen.

Fikk en åpenbaring om at dette ikke var noe jeg skulle jobbe tett med, og jeg var jo utbrent av den jobben jeg hadde hatt i alternativ opplærings-klassen og fikk en bekreftelse på at: «Det er litt av en jobb vi gjør i skoleverket. Visste det jo egentlig, MEN nå snakket vi om det på kurset

Den biologiske forelesningen om hjernen og ADHD følte han økte hans fagkompetanse, og han mente det burde vært mer av denne type forelesning på kurset.

«Jeg fikk ingen nye verktøy eller ny kompetanse, og heller ikke større mestring som lærer»

4.6.5 Informant 5

Han er en allmennlærer og møter hele bredden av elevgruppen. Han fremstår reflektert rundt sin rolle som lærer og de ulike elevenes utfordringer, uansett om utfordringene er knyttet til sosioemosjonelle årsaker eller de er av rent faglig karakter. Han har under hele intervjuet fokus på elevenes mestring som det viktigste i hans rolle og oppgave som lærer. Han gir uttrykk for et behov og ønske om å finne kompetanse som kan utvikle han og gi han de nødvendige verktøy for å hjelpe elevene til å lykkes med å mestre.

Teori knyttet til praktisk erfaring ga grunnlag for refleksjon over praksis

«Har fått flere knagger å henge på, mer oppmerksom på utfordringene enn tidligere. Ny kunnskap og nye refleksjoner! Refleksjonene er viktig. Blitt klar over at jeg ikke har vært så bevisst. Mer bevisst!»

«Har hatt mye yrkesfag med utfordrende elever og trengte kompetanse for å møte disse utfordringene. Får tips og råd for å tilpasse til hver enkelt elev»

«Erfaringsdeling er viktig og særlig når en jobber på en liten skole»

4.7 Sammendrag og oppsummering spørsmål 3

Avrundingen av intervjuet var litt mer åpent og var viet deres egne tanker og visjoner etter å ha gjennomført kurset.

Det er ganske entydig fra alle informantene at kursets ramme, med mye samarbeid, løsning av case, gruppe- og plenumsdiskusjoner hadde stor nytteverdi og gav dem en positiv opplevelse. Erfaringsdeling og møtet med andre som kunne fortelle sine historier var det alle nevnte i denne delen av intervjuet. Det hadde også stor verdi å kunne reflektere sammen, både for å finne løsninger, men også for å kunne ta elevenes ståsted og finne ulike måter å angripe utfordringene på. Refleksjon og bevisstgjøring gjennom praksisfelleskapet og

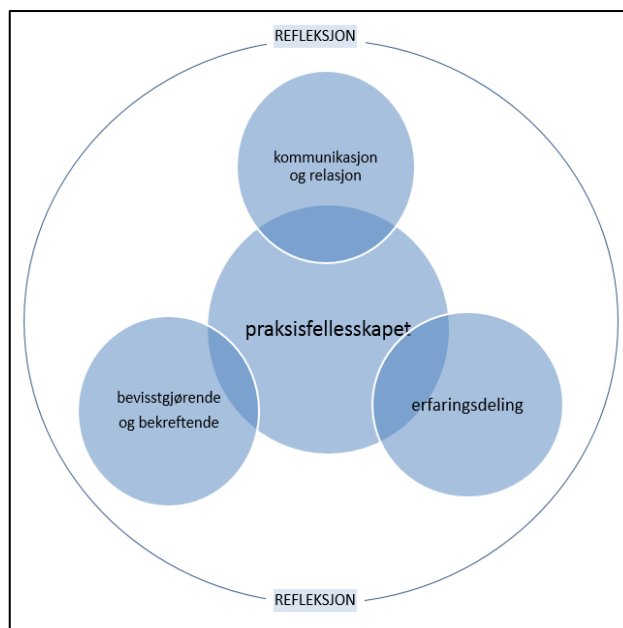
erfaringsdelingen der ble stående som to begrep som gikk på tvers av temaene i intervjuet. Dette var jeg litt uforberedt på å finne i så stor grad som det kom til uttrykk. Bekreftelse ble også nevnt av flere, og for en av informantene gikk bekräftelsen ut på at han ikke ønsket å jobbe så tett med elever med store utfordringer. For de andre var det knyttet til deres engasjement og ønske om kompetanse for å legge bedre til rette for bedre mestring hos elever som hadde utfordringer med det.

5 Analyse og drøfting

I min analyse av funn fra intervjuene finner jeg noen tydelige hovedkategorier som trer fram etter samtale om lærernes læring, og disse ønsker jeg å drøfte. I min fortolkning er det praksisfellesskapet som utgjør det overordnede, og som blir forutsetningen for de andre kategoriene.

Fire underkategorier knyttet til praksisfellesskapet hadde stor verdi: erfaringsdeling, kommunikasjon og dialog, refleksjon og bevisstgjøring. Refleksjon og bevisstgjøring er kategorier som jeg ser går på tvers av alle funn, og dette var funn som kanskje ikke var helt forventet på et videreutdanningskurs med dette omfanget.

Både når det handler om erfaringsdelingen i praksisfellesskapet og ny teori på kurset, beskriver informantene refleksjonsprosesser og bevisstgjøring knyttet til disse som de viktigste kategorier for læringen.



Illustrasjon av funn i undersøkelsen

Jeg drøfter funnene ut fra mine teoretiske perspektiver og tidligere forskning. I tillegg vil jeg flette inn uttalelser fra intervjuene for å illustrere og underbygge mine funn.

5.1 Praksisfellesskapets verdi for lærernes læring ved deltagelsen på videreutdanningskurs i spesialpedagogikk

Med utgangspunkt i det som utgjorde den mest markante kategori fra mine funn, velger jeg å se nærmere på dette i lys av Etienne Wengers teori om praksisfellesskap som læringsfenomen.

Praksisfellesskap står sentralt i den sosiokulturelle forståelsen av læring. For Wenger er praksisfellesskap selve byggesteinen i sosiale læringssystemer. Wenger(2004)

Informant 1: *«Så fint å møte andre som jobber med tilsvarende utfordringer. Fantastisk! Det beste med kurset! Erfaringsutveksling, vi reflekterte mye sammen og over det vi gjør..»*

Informant 2: *Da jeg begynte som lærer var jeg trygg på det faglige, men ser nå at den «store biten» i skolen er det pedagogisk og psykologiske. Ja, jeg fikk den tryggheten etter kurset fordi jeg fikk større forståelse for elevenes utfordringer, og en bevisstgjøring om at vi må ha mer samarbeid!!*

Informant 5: *« Ikke akkurat trygg! Men kanskje heller interessant»*

Jeg viser til sitat fra 3 ulike informanter som alle tre er representative for gruppen på 5.

Det er i praksisfellesskapet kompetanse lagres og skapes. Fellesskapet utvikler seg over tid og rundt tema som betyr noe for mennesker. De kan dele idéer, hjelpe hverandre å løse problemer, utvikle felles praksis eller bygge identitet. Wenger sier at praksis og fellesskap knyttes sammen i tre dimensjoner: Gjensidig engasjement og initiativ, delt repertoar (av historier, handlinger, begreper, konsepter og verktøy) og felles aktivitet, virksomhet eller lidenskap for et tema eller felles sett med problemer. Praksisfellesskap gror fram i et miljø med felles engasjement i en felles praksisutøvelse. Derfor kan praksisfellesskap oppstå på tvers av formelle grenser i organisasjonen. Praksisfellesskap er ikke et mål i seg sjøl, men et foretak. Det må ikke forveksles med en arbeidsgruppe eller team på jobben (Wenger 2004)

Alle lærerne, uavhengig av skole, programfag i undervisningen og grunnutdanning, viser felles initiativ ved å ville delta på videreutdanning i spesialpedagogikk, felles engasjement i kraft av sin rolle og sitt engasjement i lærerrollen - der elevenes mestring og gjennomføring er det viktigste. Felles virksomhet og repertoar er i deres tilfelle knyttet til skolen som organisasjon og den norske skolekonteksten. Der har de sin daglige praksis, en praksis de ønsker å utvikle. På denne måten var de 3 læringsdimensjonene i Wengers teori tilstede som det han uttrykker som en forutsetning for å etablere et praksisfellesskap De gir alle uttrykk for samarbeidet rundt felles utfordring som noe som har vært interessant eller gitt de kompetanse.

Den uformelle gruppen Wenger definerer, vil overført til mine informanter på kurset, være hele gruppen som studerte sammen, men også den gruppen de tilhørte på tvers av skole og fag. Denne siste og mindre gruppen løste case som ble presentert i plenum.

Informant 4: *«Ingen nytte av alt snakket og diskusjonene om motivasjon, dette kan vi jo fra før av som lærere. Fikk ikke mer bevissthet rundt mestring og motivasjon enn det jeg hadde»*

Informant 4: *«Hadde utbytte av den biten som handlet om elever med diagnoser, ønsket mer konkrete eksempler på læremåter knyttet til enkelt elever med diagnoser»*

Informant 4: *«Synes forelesningen i biolog om hjernen var interessant!»*

Alle fem informantene hadde utbytte av praksisfellesskapet, men det kom til uttrykk at for en av dem hadde det ikke gitt han noen spesiell kompetanse eller læring. I samtalen fortalte han at han meldte seg på kurset i håp om å få mer kunnskap om læremåter for elever med diagnoser, og var interessert i den delen av kurset som handlet om biologiske prosesser f. eks om hjernen knyttet til personer med ADHD. Han definerer ikke det han selv gir uttrykk for som interessant som læring og kompetanse. I utgangspunktet hadde han kanskje heller ikke samme motivasjonen for tematikken i kurset som de andre før han startet. Han ga også uttrykk for å være utbrent etter å ha jobbet med alternativ opplæring og utfordrende elever som nyutdannet lærer. Likevel ga også han i likhet med de andre at fellesskapet med deling av erfaringer var en god opplevelse, og hadde vært nyttig.

Informant 1: *«Vi ble en gjeng av den rammen som ble skapt rundt studiet...»*

På kurset skapt det en helhet, og den enkelte deltaker opplevde fellesskap. Dette bekrefter informant 1 gjennom sin formidling om rammen ved kurset. Dette genererer energi og entusiasme. Denne energien og entusiasmen kunne jeg kjenne på i samtalen med informantene, både gjennom det de gav uttrykk for verbalt, men også gjennom kroppsspråk og trykket i formidlingen. Jeg leste gjennom evalueringen av kurset og sammenlignet med funnene mine og fant det samme mønsteret med symboler i form av smilemerker og korte uttrykk som «supert»!

På skolen er de styrt av felles læreplaner og andre felles rammer. Men selv om de tilhører en felles organisasjon, Sør-Trøndelag fylkeskommune, vet vi at det kan være store kulturelle ulikheter mellom skolene. Wenger mener at det først er når mennesker engasjerer seg i handlinger og gjensidig meningsforhandler, at det er snakk om et praksisfellesskap. Wenger (2004) Han mener læring skapes gjennom identitetsdannelse. I Wengers sosiale teori om læring plasserer han læring i relasjon til mening og betydning. Hva mener Wenger med at deltagerne på videreutdanningskurset meningsforhandlet og hvordan kom dette til uttrykk i funnene i undersøkelsen?

Dette passer inn i empirien fra min undersøkelse:

5.1.1 Felles engasjement, tilrettelegging for fellesskap, og ulik grad av tilhørighet

Lærerne tilhører ulike faggrupper og kulturer ut fra utdanning og arbeidsområde, de har ulike samarbeidsarenaer de beveger seg mellom, og de har ulike elevgrupper på ulike programfag. Gjennom tidligere praksis og studier har de tilhørt andre praksisfellesskap. Praksisfellesskap kan i følge Wenger være på ulike nivå og med ulik grad av tilhørighet. Wenger(2004)

Informant 1: *«Kompetansen fra kurset er nyttig uansett hvilket område du jobber på som pedagog, for behovet er i alle klassene»*

Kursrammen i videreutdanningen la opp til mye samarbeid, både i plenum med deling av historier og løsning på problemstillinger i grupper. Kursleder hadde stor tillit ut fra tilbakemeldingene som er triangulert med funnene. Det ble skapt et miljø på kurset som var støttende, og de hadde en dialogisk form på kommunikasjonen. I et prosessuelt læringsperspektiv, som denne type læring har, ser en på læring som en kontinuerlig prosess. Læring blir også til når personer deltar i praksisfellesskapet. Læring er plassert i relasjon til mening og betydning for deltakerne. Figurliste: Figur 1!

Men; de kommer jo fra ulike praksisfellesskap alle sammen på de skolene de jobber. Hvorfor fikk dette praksisfellesskapet så mye større betydning for dem? De har alle beskrevet sin organisasjon med tydelige strukturer for samarbeid i klasselærerråd, teamarbeid og fellesmøter. Kan det tolkes dithen at det praksisfellesskapet de tilhører på arbeidsplassen ikke gir samme rom for deling og refleksjon? Er praksisfellesskapene på deres arbeidsplass ikke preget av det vi legger i begrepet praksisfellesskap? Er de heller en arbeidsgruppe der fokuset ikke er rettet mot læring gjennom deling og refleksjon, slik Wenger forklarer det? Følgforskningen fra «Kompetanse for kvalitet» viser at lærerne hadde utbytte av kompetansen fra videreutdanningen, men de opplevde liten eller ingen grad av deling når de kom tilbake i skolen.

Informant 2: *Ja, jeg fikk den tryggheten etter kurset fordi jeg fikk større forståelse for elevenes utfordringer, og en bevisstgjøring om at vi må ha mer samarbeid!! For eksempel var det meget nyttig med kunnskap om hjernen for å forstå ADHD. Vi sitter jo med fremtiden til elevene. Jeg opplever ikke at skolen har satt i gang noen ekstra tiltak etter at vi tok kurset, men vi er som lærere blitt mer observante på hvilke tiltak som til enhver tid bør settes i gang overfor både enkeltelever og grupper.*

Informant 2: *«Vi lærte mye om mestring, motivasjon og trivsel. Dette henger veldig nøye sammen med bedre gjennomføring, og noe jeg setter langt frem som lærer»*

Informant 1 har i mange år jobbet med grupper som har hatt behov for spesialundervisning og har sett behovet tilrettelegging for mestring for disse elevene i læringsmiljøet. Hennes mål er å se at elevene mestrer på en eller annen måte ut fra sine forutsetninger.

Informant 2 brenner etter å møte elevenes utfordringer med tiltak som kan hjelpe dem med trivsel og bedre gjennomføring. Dette syntes han at praksisfellesskapet ga han da han møtte mange andre med samme motivasjon for deltagelse. Han formidler at det hadde vært mye læring i å møte ulike faglærere både i gruppene de tilhørte på og mellom samlingene, men også gjennom samtalene i plenum på kurset.

Praksisfellesskapet for informantene startet da de begynte på kurset. Det ble forsterket da de også ble plassert i ulike grupper med tverrfaglige bakgrunn. Medlemmene er ulike, men prosessen er felles, og de har tross alt ganske lik bakgrunn, profesjon, arbeidssituasjon, målsetting og ikke minst felles arbeidsgiver.

Informant 2: *«Alle trenger flere med spesialpedagogisk kompetanse..»*

Informant 4: *«Innholdet på kurset vil jeg mener er mest rettet mot de som brenner for spesialpedagogikk, og ikke for alle. For flinke lærere ville dette blitt for diffust.»*

Som vi ser ved å sammenligne informant 1 og 2 skiller deres oppfatning av innholdet.

Informant 1 med sin lange erfaring med elevgrupper med spesiell tilrettelegging, og informant 4 som også har jobbet med alternativ opplæring, men som har et annet syn på tema.

De tilhører ulike baner av tilhørighet når de starter, noen med en legitim nær tilhørighet, som deltakeren som jobbet med spesialundervisning. Andre har mer perifer deltakelse, som lærerne med realfag eller språk. De gir alle med unntak av den ene som var utbrent og lei, uttrykk for å ville tilhøre den indre bane for å ha full tilgang til meningsforhandlingene. Han ga også uttrykk for det Wenger beskriver som å «melde seg ut» og får dermed en perifer deltakelse i stedet for en legitim deltakelse i indre baner. Wenger(2004)

Han ga kanskje også uttrykk for det Wenger beskriver om å «melde seg ut» og får dermed en perifer deltagelse i stedet for en legitim deltagelse i indre baner. Det kan også tolkes som at denne informanten ikke hadde samme engasjementet eller ønsket ikke en indre legitim deltagelse i praksisfellesskapet.

Jeg tolker det dithen at det var fordi de som deltok var veldig motivert for læring, og deres tilhørighet i dette praksisfellesskapet ga dem betydning. Fellesskapets praksis og de redskaper som Wenger kaller «betydningsdannelse».

5.1.2 De meningsskapende prosesser i praksisfellesskapet

Gjensidig engasjement er et sentralt kjennetegn på praksisfellesskap. Det eksisterer fordi deltakerne er sammen i en praksis der de forhandler mening sammen (Wenger 2004)

Informant 3: *« En av de største nytteverdiene fra kurset var at vi diskuterte løsninger og scenarier over hva som kunne skje i de ulike sammenhenger. Refleksjon, erfaringsdeling og nye løsninger! Jo mer en graver i undervisningen, jo mer interessant er det»*

De meningsskapende prosessene til deltakerne på kurset var blant annet knyttet til oppgavene de løste i form av case og samtalene i plenum. Her ble de ulike elevtypene de møtte hver dag gjenkjennelige. Her delte de historier med hverandre og utfordret hverandre med ulike løsninger de hadde med seg gjennom sine historier og teorien kurset bidro med. Dette er også sammenlignbart med Bateson og hans kommunikasjonsteori om metakommunikasjon.

Informant 5: *«Får tips og råd for å tilpasse til hver enkelt elev»*

Informant 5: *«Har hatt mye yrkesfag med utfordrende elever og trengte kompetanse for å møte disse utfordringene*

Deltakerne på kursert hadde noe ulik motivasjon for å delta: noen ønsket konkrete redskap til hjelp i undervisning, andre var indre motivert gjennom sin interesse for spesialpedagogikk, mens noen hadde en forventning om mye teori knyttet til fagområdet. Likevel ble veien framover en viktig del av målet for hver av dem. De opplevde læring gjennom identitetsdannelsen de beskriver med felles utfordringer og dialogen rundt løsninger, og de uttrykte alle med entusiasme at kurset hadde gitt dem utbytte på ulike måter. Det som var felles

Den mest skeptiske formidlet også at dette med erfaringsdeling og identitet til sin lærerprofesjon som noe av det mest nyttige ved kurset, selv om han fikk bekreftet at han ikke ønsket å jobbe i så stor grad med elever med store utfordringer. Dette er i tråd med det Wenger mener holder et fellesskap sammen. Han sier at forhandling om mening, deltageres ulike måter å forfølge ideen på, samt gjensidig tillit i fellesskapet er det som holder fellesskapet sammen. Wenger (2004)

Informant 5: *Jeg er blitt mer reflektert over de ulike typer utfordringene elevene har. Årsaken til deres utfordring (sett fra eleven) og adferd.*

De meningsskapende møtene deltagerne har hatt gjennom kurset, og tiden mellom kursdagene, der de har samarbeidet om oppgavene, har gitt hver enkelt en opplevelse av tilhørighet, av å lytte og bli lyttet til. Dette har skjedd gjennom de møtene de har hatt og historiedelingen de har foretatt. De gir uttrykk for at dette har vært noe av det mest verdifulle med kurset, og de svarer at det har gitt dem en tryggere faglig identitet og åpnet mulighetene for en ny praksis. Her har de opplevd læring!

5.1.3 Meklerne og deres betydning

«Ulike aktører innleid som kursholdere gjorde at vi kunne se ting fra ulike vinkler»

Da kurslederne fra kompetansemiljøet ved Pedagogisk institutt samarbeidet med deltakerne fra de videregående skolene i Sør-Trøndelag, delte de praksis med skolemiljøet, og dette har stort sett gitt seg utslag i gode og kreative prosesser i gruppene.

Ett av unntakene var informanten som mente at noe av teorien på kurset tilhørte grunnutdanningen, og at dette kunne han fra før. Han følte seg undervurdert. Fordi praksisfellesskapet er et komplekst nettverk av relasjoner, vil diskontinuitet forplante seg gjennom systemet. Ettersom deltakerne skifter emner, retning og endrer praksis - eller det kan komme nye medlemmer til - vil det oppstå uunngåelige perioder med diskontinuitet. (Wenger 2014) Det er her en lærer!! Når kursdeltakerne også kommer fra ulike fagprofesjoner som f.eks realister, språk og yrkesfag, bidrar det til å styrke opplæringen og kanskje gjøre arbeidet lettere og mer spennende for lærerne. Det er en viktig rolle å være mekler mellom ulike fellesskap, og de har en viktig rolle i kunnskaps- og identitesutviklingen. Instituttets kursledere var viktige meklere gjennom prosessene på videreutdanningen.

Foreleserne presenterte teori, og kurslederne organiserte grupper og gruppeprosessene. Dette kan sammenlignes med refleksjonsprosesser i reflekterende team som Hoveid(2009) og Ulleberg(2014) beskriver som verktøy for utvikling og kompetanse. Kan det tenkes at noen av gruppeprosessene på kurset hadde den samme strukturen? Grunnen til det er at det har mange likhetstrekk med formen og de prosessene informantene beskriver.

Ved at kursholder hadde konkretisert deler av kurset gjennom løsning av case, fikk deltakerne større handlingsrom og en opplevelse av mestring. Når alle deltakerne presenterte sine løsninger i fellesskapet, løsninger som var basert på egne eksempler og historier fra egen praksis, skapte dette nye bilder hos de andre i gruppen som var tilhørere. Dette var med på å endre praksis. Tingliggjøring brukes som et hjelpemiddel for å skape mening i vårt forhold til verden.(Wenger 2004) Figurliste: Figur 3.

Informantene bruker begrepet bevisstgjøring gjennom hele intervjuet, og dette er sterkt knyttet til plenumsdiskusjoner, gruppediskusjoner med case og erfaringsutveksling knyttet til forelesninger med teori rundt ulike tema. Refleksjon, meningsskapning og bevisstgjøring henger tett sammen.

Fellesskapet på kurset ble sterkt på grunn av deltakelse og tingliggjøring, noe som også er det praktiske fokuset i lærerjobben.

Hva med praksisfellesskapet på deres arbeidsplass? Hvorfor gir ikke det samme opplevelse? Har de så ulik identitet og perifer deltakelse i sine praksisfellesskap at ikke meningsutveksling og refleksjon oppleves i egen organisasjon, der mulighetene ligger godt til rette for dette?

I Bahtins definisjon gjennom det Olga Dysthe(1995) beskriver er dialogen er en sentral faktor for å skape bevissthet om oss selv, noe som også er i tråd med Dewey og Bateson og jeg vil drøfte dette i sammenheng med den betydningen dette hadde for informantene sine opplevelser.

5.2 Dialog og kommunikasjon med andre kursdeltakere som en forløsende faktor for lærernes læring og utvikling

Informant 3: *«Største nytteverdi var erfaringsutvekslingen tid til diskusjon og høre erfaring fra ulike skoler»*

I informantenes fortellinger kom det tydelig til uttrykk, både med ord, men også med kroppsspråk og i måten de formidler opplevelsene på, at relasjonene og kommunikasjonsnivået på kurset hadde vært verdifullt. Alle fem ga uttrykk for dette - til tross for at en av dem hadde en litt annen oppfatning av hvorvidt det hadde skapt læring hos han.

I Deweys teori om læring og kunnskapsbygging er kollektive og kommunikative prosesser det sentrale. De har sitt utspring der mennesker møtes og utveksler meninger. (Säljò i Krumsvik og Säljò 2013)

Dewey fremhever språkets og kommunikasjonens betydning. Mennesket er i en særstilling som har et slikt «instrument», som han uttrykker det. Han sier mennesket kan dele kunnskap med hverandre framfor alt ved å kunne kommuniserer både med symbolsk og fleksibelt språk. (s. 70)

Informant 4: *Fikk en åpenbaring om at dette ikke var noe jeg skulle jobbe tett med, og jeg var jo utbrent av den jobben jeg hadde hatt i alternativ opplærings-klassen og*

fikk en bekreftelse på at: «Det er litt av en jobb vi gjør i skoleverket. Visste det jo egentlig, MEN nå snakket vi om det på kurset

Bateson bruker begrepet læring og forståelse som flere sider av samme sak. Noe av det viktigste i hans teori er å lære å lære, metalæring eller annengradslæring som han kaller Læring II! I denne teorien ligger både relasjonsperspektivet og kommunikasjon på flere nivå. (Ulleberg 2014)

I min fortolkning av informantenes opplevelse så opplevde de Læring II på kurset fordi det gjennom kommunikasjonen med andre, og teorien de ble presentert skapte det bevisstgjøring og endring i deres oppfatning både av deres egen rolle, men også de ulike elevene. Informanten som ikke ønsket mer jobb med elever med utfordringer fikk også en bevissthet gjennom kommunikasjonen på kurset. Dette resulterte i at han beskrev at han fikk bekreftet noe han hadde kjent på lenge, og ønsket ikke å fortsette å jobbe så tett med slike problemstillinger.

Når Bateson snakker om kommunikasjon, er det knyttet til hver enkelt sin forståelsesramme og analog og digital kommunikasjon. Bateson bruker begrepet metakommunikasjon om den analoge kommunikasjonen som omfatter både språket og alt det andre vi uttrykker oss med, som kropp og følelser, og som igjen i en relasjon blir oppfattet av noen som tolker dette ut fra sin forståelsesramme. Med denne kommunikasjonsteorien mener han at endring og læring bedre skjer i sirkulære årsakssammenhenger enn i lineære, fordi vi i de sirkulære leter etter samspill og handlingsalternativer.

Kursdeltakerne opplevde metakommunikasjon, slik Bateson forklarer det. De hadde samtaler om samtaler, og de utviklet kunnskap og kompetanse gjennom kommunikasjonsmåten, som de beskrev som en positiv og lærerik opplevelse.

De beskrev også at de så både seg selv og elevene på en annen måte i kommunikasjon med de andre. Det skjedde også i oppgavene de ble utfordret til å løse sammen med flere andre fagprofesjoner på kurset.

I min analyse av deltakernes opplevelse var det tydelig at historiene de delte og refleksjonen rundt disse var det som gikk igjen i samtalen under intervjuet. Kommunikasjonen hadde vært viktig, og type metakommunikasjon var tydeligvis ikke så vanlig i hverdagen. Var måten de kommuniserte på kurset annerledes enn på arbeidsplassen? Hvorfor tilkjennegav de egen læring og endring i kompetanse i størst grad forhold til det relasjonelle på kurset? I min

forståelse handlet det om organisering, ledelse av prosessen og tydelig fokus i kommunikasjonsprosessen.

Informant 1: *«Ser tydeligere i etterkant hvem som er faglig gode lærere, men mangler relasjonskompetansen»*

Informant 5: *«Det handler jo mye om hvordan en er som menneske. Det går mye på personligheten til hver enkelt lærer. Noen er motstandere av tilpasset opplæring og andre mangler kompetanse og burde absolutt gått kurset»*

Ulleberg mener begrepsforståelse knyttet til relasjoner kan hjelpe oss som veiledere eller i annet relasjonelt arbeid. Bateson var opptatt av å flytte blikket fra selve individet og se mennesker som en del av de relasjonene de er en del av. Oversetter vi dette til f.eks kursdeltakelse eller klasseromssituasjonen, blir hver relasjon unik, uansett om det er mellom elev-lærer eller lærer-lærer. Bateson mente at vår forståelse av både oss selv og verden ble formet i møte med andre. Her kan endring skje. (Bateson, Ulleberg, 2014) Når endring kan skje, som Bateson uttrykker det, vil denne endringen også kunne være positiv, og ny læring kan brukes i tilrettelegging av opplæring for alle typer elever. En vil da kunne se nye muligheter.

Batesons kontekstforståelse er relevant i studien min fordi lærere i videregående opplæring ikke er en homogen masse, men representerer ulike fagprofesjoner. Ulikheten skyldes kanskje også at de erfaringsmessig kan ha fagarbeiderbakgrunn, akademisk bakgrunn eller komme fra et profesjonsyrke i høyere utdanning. Slik vil også lærernes møte med elevene kunne preges.

Bateson understreker at det ikke nødvendigvis er fruktbart eller brukbart for oss å tolke verden ut fra den konteksten vi tolker verden i. Det kan tvert imot være ødeleggende. Vi bærer på mange fordommer og ideer om oss selv og andre. Dette gjør at vi ikke alltid finner løsninger på problemer vi står overfor. (Bateson, Ulleberg 2014) Denne teorien kom til uttrykk hos flere av informantene som bar på opplevelser fra egen arbeidsplass. Der var holdninger, oppfatninger og fordommer rådende i læreres elevsyn og oppfatning av enkelte elevgrupper. I møte med andre, og i nye relasjoner er det kanskje enklere å endre sine fordommer?

Kursdeltakerne tilhører trolig ulike kulturer som har gitt hver enkelt en førforståelse både i forhold til hverandre som kolleger, men også i forhold til elevene og deres utfordringer. Ved å innlemmes i et nytt praksisfellesskap, forsøke å forhandle mening og få felles legitimitet vil

endring kunne oppstå. Wenger(2004) mener læring oppstår her i den sosiale relasjon. Begge inspirert av Dewey!

Erfaringsdeling var en kategori som var knyttet til praksisfellesskapet, det relasjonelle og kommunikasjonen på kurset og som også fremstod tydelig i analysen. Dette er faktorer som Dewey fremhever betydningen av i sin forklaring om erfaring som fenomen.

5.3 Erfaring som kompetanse og Erfaringsdeling som lærernes læring på kurset

Videreutdanningskurset forutsatte at de hadde jobbet i skolen som lærere en stund og hadde tilegnet seg en del erfaring. Som det ble uttrykt i utlysningstekst: samarbeid og helhetstenkning var sentrale begrep!

Informant 2: *«Erfaringsutvekslingen opplevde jeg som særdeles nyttig for utvikling av gode læringsmiljø»*

Informant 5: *«Ryggsekken elevene har med seg på YF er stor. Mange er matte-tapere. Jobbe for å få mestring og tro på seg selv; Matte er artig!!(også mestring)»*

Informant 5: *«Har hatt mye yrkesfag med utfordrende elever og trengte kompetanse for å møte disse utfordringene»*

Førforståelsen mellom Pedagogisk instituttet og STFK, (som var forankret i forskning og styringsdokumenter, Tidsbruksutvalget m.fl. og tilbakemeldinger fra elev-lærerundersøkelser internt i STFK), viste at lærere har et behov for å komme sammen og dele i mye større grad enn det de får mulighet til i sin arbeidssituasjon. Det kan jo oppfattes som et paradoks slik skolen som organisasjon blir fremstilt, med mye møter rundt det pedagogiske arbeidet og elevene. Disse finnes også strukturert i årshjul og med jevne intervall. Lærernes jobb med hensyn til tid og organisering er mye styrt av gitte regler fra både politisk nivå, skoleeier og skoleledelse. Vil det ikke være mange arenaer for erfaringsdeling internt i organisasjonen?

Informant 5: *«En del av jobben som lærer er å utvikle seg innenfor områder som ikke er direkte fagrelatert En er jo i utvikling som lærer, og erfaring gir oss tilbakemelding om hva som nytter. Erfaringsdeling er viktig, og særlig når en jobber på en liten skole»*

Nyman i Tiller og Helgesen(2011) er opptatt av distanse og nærhet som betydning for å få refleksjon over egen praksis og oppleve læring og kompetanse. I den konteksten informantene befinner seg, vil dette med distanse og nærhet ha stor betydning sett i lys av at de deltar på en videreutdanning som gir distanse i en annen rolle og flere deltakere med ulike synspunkt og opplevelser. Samtidig er innholdet i kurset relatert til deres forankring og opphold i

praksisfeltet. I tillegg blir de presentert teori fra forelesninger som gir nytt perspektiv. På denne måten vil deres egen erfaring hentes fram og få større betydning og - kanskje bli lettere å bedømme - og dette er med på å skape ny forståelse.

Informant 2: *«Forkunnskapene våre som lærere var avgjørende for å kunne gå i dybden på kursets tema, og for å kjenne igjen situasjoner i læringsmiljøet og elev-typene. Erfaringsutvekslingen med utgangspunkt i forkunnskapene opplevde jeg som særdeles nyttig for utvikling av gode læringsmiljø»*

Informant 2: *«Nye lærere bør læres MER opp til å forstå adferd (i grunnutdanningen) FORDI det har så mye å si for læringsmiljøet»*

Flere av informantene ga uttrykk for det samme som informant 2.

Vi forstår aldri noe løsrevet, for mennesket er meningsøkende. Vi vil søke å skape en sammenheng i det vi observerer gjennom intuisjon og tolkning. Dette mente informantene var veldig viktig å være bevisst på for både skoleledelsen ved ansettelse av nyutdannede lærere og for lærerutdannerne med hensyn på lærerstudenter. Flere forskere og nasjonale styringsdokumenter som jeg viste til i historisk gjennomgang har i flere år også pekt på nødvendigheten av å knytte praksis, forskning og utdanning tettere sammen.

Ulleberg forklarer at også det som ikke skjer blir et budskap og meningsbærende i en kontekst. Den opplevelsen flere av informantene har av at flere hadde trengt dette kurset på grunn av sine manglende relasjonelle ferdigheter og holdninger, kan forstås ut fra Batesons forklaring om det som ikke skjer. Dewey forklarer dette ut fra den erfaringen som ikke alltid er god.(Fink2008). Wenger sin teori om deltakelse forklarer dette med dualiteten mellom tingliggjøring og deltakelse, noe som betyr at de som ikke finner mening og tilhørighet ikke melder seg inn i praksisfellesskapet. Wenger(2004). Se Fig 3. De blir dermed stående utenfor i en perifer bane eller ikke tilhørighet i det hele tatt. Det resulterer i verste fall i det som kan endre vår oppfatning av verden, ikke skjer.

Verdien av erfaring som kan kobles med teori genererer ofte økt utviklingsarbeid. (Tiller og Helgesen(2011))

Informant 2: *«Ble bevisstgjort at vi har på oss ulike briller fra lærer til lærer, men elevsynet er viktig som lærer»*

Vi kan benytte dette for å forstå informantene og deres arbeidsplass som kontekst, der de alle tilhører samme system, men også være bevisst på det Bateson legger til grunn i sin kontekstforklaring: at det ikke vil være like kontekster for alle på grunn av at de tilhører ulike

kulturer i skolen. Eks yrkesfag eller fellesfag, akademisk bakgrunn eller fagarbeiderbakgrunn? Og de er også preget av sin private kontekst, oppvekst og utdanning.

Informant 1: *«Sitter mye gammel kultur i veggene på min skole som gjør at en tenker: «dette kurset skulle ALLE lærerne hatt»*

Dewey sier at erfaring er en bevegende kraft, og den krever og involverer både kontakt og kommunikasjon (Fink 2008) Erfaring er ikke et statisk fenomen, og skal vi benytte erfaring som en positiv faktor i læring, må vi vurdere all erfaring. Vi må åpne opp for andres måter å tolke vår erfaring på, og kanskje endre våre holdninger og oppfatninger av verden. Dette er også i tråd med Bateson i Ulleberg om å bevege oss og vår forståelse.

Informant 2: *«Nyttig kunnskap etter å ha fått erfaring»*

Informant 2: *«Teorien på kurset henger jeg på knaggene jeg har etter mange år i praksis»*

Informant 1: *«Lærte mye teori også, og hengte det på knaggene en har etter mange års erfaring. Jeg fortsatte etter kurset å lese teori fordi jeg ble så inspirert»*

Gjennom flere år med praksis som lærer i skolen har alle informantene tilegnet seg det en kaller taus kunnskap. En ting som er felles for alle nyansene av taus kunnskap, er at det mange har vansker med å sette ord på hva den konkret består av. (Strømfors og Edland-Gryt 2013)

Informant 4: *«En tar jo kunnskapen og kompetansen med seg bevisst og ubevisst. Ved å ta tak i de akutte situasjonene som oppstår i praksis, får faglærerne mer kompetanse fordi de står i situasjonen. Denne kunnskapen kunne blitt mer delt. Fikk høre tanker til andre deltagere fra andre skoler, og det var veldig bra. Kanskje det viktigste..?»*

Tiller og Helgesen bruker læringstrappa for å visualisere ulike steg gjennom erfaring og refleksjon, der de viser at teoretisk kunnskap kan bidra til å belyse erfaringene våre og faktisk skape ny forståelse. De henviser også til Polanyi når de snakker om taus kunnskap; som sier at teori kan «vekke» den tause kunnskapen. (Polanyi i Tiller og Helgesen 2011). Dette ga de alle informantene sterkt uttrykk for, men kanskje i minst grad den informanten som hadde kortest tid som lærer og gav uttrykk for andre forventninger både til sin rolle i klasserommet, men også til kursets innhold som han mente var mye av det han kunne fra før. Gjennom Illeris sine læringsbarrierer kan vi kjenne igjen Informant 4 sine fortellinger om utbrenthet knyttet til sitt arbeide med elever med spesielle utfordringer, og han kan kjennetegnes på læringsbarrieren om forsvar mot læring. Her finner vi i følge Illeris den mest anvendte mekanismen av de tre læringsbarrierer. Det skjer når individet beskytter seg mot noe som

oppfattes som belastende. Tiltross for sin slitasje valgte han å delta for slik han beskrev situasjonen ønsket han teori og mer verktøy for å mestre dette. Det syntes han ikke at han fikk på det spesifikke kurset.

Informant 2: *Greit med A4-elevne, men det er alle de andre som er utfordringen, og da er vi nødt til å improvisere. Casene vi jobbet sammen med på kurset, falt rett inn i mitt mønster i jobben. Elevne i casene ble gjenkjent fra skolehverdagen*

Gjennom arbeidet med case gav en av informantene uttrykk for at han «kjente igjen» de ulike elevene han møter i skolen, og dette tolker jeg på samme måte som i Tiller og Helgesens illustrasjon, der du «spaner og reflekterer over egen praksis» ved å se deg selv fra et glasstak. Tiller og Helgesen(2011) Denne læreren så seg selv fra glasstaket. Han kunne kjenne igjen situasjoner i sin egen praksis, og kjente sågar igjen de ulike elevtypene og utfordringene. Den samme informanten gav også uttrykk for at nettopp dette ved å studere seg selv og sin egen praksis sammen med andre hadde gitt han kunnskap og kompetanse etter gjennomført kurs. Teorien gjennom forelesningene hadde i tillegg gitt nytt perspektiv knyttet til erfaringene de satt med. Dette er faktorer som skaper endring og utvikling, ifølge både Dewey, Bateson og Wenger sine teorier om læring og utvikling.

Informant 3: *«Vi ble bevisstgjort på hva viktigheten av mestring virker inn på selvoppfatningen og motivasjonen ble bevisstgjort dette... jeg har møtt elever som aldri har mestret skolen, og når en da møter disse og ser at de mestrer...»*

Informantene bruker begrepene refleksjon og bevisstgjøring gjennom hele intervjuet, og dette er sterkt knyttet til plenumsdiskusjoner, gruppediskusjoner med case og erfaringsutvekslingen. Videre snakker de fleste om forelesninger med teori spesielt knyttet til elevenes mestring og motivasjon som kompetansegivende. Refleksjon, meningsskapning og bevisstgjøring henger tett sammen.

5.4 Refleksjon og bevisstgjøring som læreres læring og utvikling av god praksis for elevenes mestring

Erfaringsdelingen som framstod som en av kategoriene de hadde best utbytte av ved sin deltakelse på videreutdanningen, gjør også refleksjon og bevisstgjøring til naturlige elementer. I kategoriene praksisfellesskap, kommunikasjonen og relasjon til andre deltakere hører også refleksjon og bevisstgjøring hjemme. Refleksjonsprosessens grunnlag er ofte en hendelse, altså noe konkret. (Strømfors og Edland-Gryt,2013. s.29)

I min undersøkelse er det ikke benyttet reflekterende team, men med tanke på prosessene informantene beskrev, har deres refleksjon og bevisstgjøring mye til felles med det som skjer i

slike team og praksisfellesskap som også har noe konkret som grunnlag for meningsforhandlingene.

I Marit Hoveids (2009) doktorgradsarbeid sier hun at reflekterende team er en arbeidsmåte som i mindre grad er utbredt i pedagogisk arbeid. Det er en arbeidsform som er mer kjent innenfor andre profesjoner. Grunntanken med reflekterende team er å skape en dialektikk mellom det individuelle og det kollektive. Denne arbeidsmåten er blant annet inspirert av Bateson. Det er systematiske sider ved arbeid i reflekterende team som arbeidsmetode som Hoveid mener er en parallell til arbeidet med studenter og lærere. (Hoveid 2009, s.84)

Askeland beskriver i sin teori om kritisk refleksjon i sosialt arbeid at det fører til større bevissthet om at våre følelser, holdninger og verdier påvirker arbeidet vi gjør. Gjennom kritisk refleksjon kan du bli bevisst både verdier og fordommer. Fordommene har informantene i min undersøkelse snakket om både når det gjaldt seg selv, men også sine kolleger. Disse fordommene sier Askeland (2011) er et uttrykk for at det ikke er samsvar mellom verdiene i yrkesetikken og prinsippene i sosialt arbeid.

Informantene i undersøkelsen hadde både faglig og pedagogisk utdanning i tillegg til lang praksis, den med kortest erfaring hadde vært i skolen i 7 år, og den med lengst erfaring 30 år. Det betyr at de innehar mye taus kunnskap når de entrer kurset.

Informant 2: *«Pedagogikken får en dypere mening etter kurset»*

Informant 1: *«Fikk en bekreftelse som en oppvåkning !!»*

«Større bevissthet rundt faktorene mestring, motivasjon, selvoppfatning og trivsel»

«Vi ble bevisstgjort på hva viktigheten av mestring virker inn på selvoppfatningen og motivasjonen ble bevisstgjort dette... jeg har møtt elever som aldri har mestret skolen, og når en da møter disse og ser at de mestrer...»

Informant 3: *«En må huske det en egentlig vet! Bevisstgjøring»*

Informant 3: *«Bekreftelse på at det en gjør er nyttig. Mest blir en påminnet ting en vet, men ikke får gjort nok*

(Schøn 1983 i Strømfors og Gryt) benytter begrepet praksisrefleksjon og beskriver refleksjon over praksis som å etablere en forbindelse mellom den praktiske virkeligheten som i dette tilfellet er den tause kunnskapen, og den akademiske verden. Informantene ga på forskjellig vis uttrykk for at den akademiske biten av kunnskap (på kurset) på det pedagogiske området, ikke ville hatt like stor verdi for dem uten deres erfaring fra praksis.

Informant 5: *«Det handler jo mye om hvordan en er som menneske. Det går mye på personligheten til hver enkelt lærer. Noen er motstandere av tilpasset opplæring og andre mangler kompetanse og burde absolutt gått kurset»*

Fordommene Askeland nevner som et mulig resultat i kritisk refleksjon, har informantene i min undersøkelse snakket om både når det gjaldt seg selv, men også sine kolleger. Det henger sammen med manglende samsvar mellom verdiene i yrkesetikken og prinsippene i arbeidet. Askeland(2011)

De har gitt sterkt uttrykk for at bevisstgjøringsprosessen på kurset var verdifull, og det beste de sitter igjen med etterpå som læring og kompetanse fra kurset. Dette var noe overraskende på meg, fordi jeg forventet det ikke i så stor grad som det kom til uttrykk. Men det er også i samsvar med det jeg har drøftet i forbindelse med andre funn i undersøkelsen.

Informant 3 *Kurset var kompetansegivende og bevisstgjørende for meg som lærer, og alle skoler trenger flere med spesialpedagogisk kompetanse for å kunne være profesjonell i yrket. Den generelle del av læreplanen gjelder, og det betyr at en må tenke helhetlig og ikke kun fag. Det er ikke kun fagkompetansen min som inngår i jobben min, men mye, mye mer! Ja, noe av det viktigste er å kunne være profesjonell. Bra kurs, nyttig*

Informant 5 *Jeg er blitt mer reflektert over de ulike typer utfordringene elevene har. Årsaken til deres utfordring (sett fra eleven) og adferd. Har hatt mye yrkesfag med utfordrende elever og trengte kompetanse for å møte disse utfordringene. Jeg er interessert i det som kan utvikle undervisningen*

Informant 3 har erfaring som lærer i 11 år, pedagogisk utdanning og psykologistudier, samt en grunnholdning som vektlegger helhetstenkning og profesjonalitet, gir også hun uttrykk for at kurset har gitt henne større bevissthet og bekreftelse. Informant 5 har vært lærer i 15 år og sier han leter etter kompetanse som kan utvikle han som lærer, spesielt overfor de elevene som trenger å mestre.

Informantene ønsker at lærerstudentene bør ha mer og tidligere tilgang til praksis for å kunne relatere teori til praksis og få større forståelse når de møter elevene for første gang. Er lærerutdanningen tilrettelagt med teori og praksis med refleksjon knyttet til pedagogisk forskning og utviklingsarbeid?

Edland-Gryt og Strømfors viser til forskning der sentrale faktorene for å kunne si at en hadde hatt en god praksisrefleksjon, var at kulturen på arbeidsplassen (i praksis) var preget av samarbeid og støtte, og at kommunikasjonsformen hadde en dialogisk form og ikke diskusjon. (s.95) Dette er også i samsvar med de rammene i det Hoveid(2009) uttrykker om reflekterende team som metode.

Videre viser forskningen at kollegial faglig refleksjon fremmer profesjonalitet, faglig vekst og utvikling (Schøn 1987, Tema Nord 2007, Fook og Gardner, Strømfors og Edland Gryt, s.28)

Hoveid referer også til Harlen Andersons forskning som bekrefter perspektivene bl a. Wenger, Bateson og Dewey har ved å forklare at mening er noe som konstrueres i relasjon til andre mennesker, og mening er ikke noe vi konstruerer alene, men som produseres i en gjensidig utveksling i de samtalene vi deltar.(Hoveid 2009,s.86)

Informant 3 uttrykker at kursets innhold hadde gitt henne en bedre profesjonalitet og kompetanse for å tenke mer helhetlig som lærer. Hun er også opptatt av at dette er en del av hennes mandat i jobben gjennom nasjonale styringer, og hun refererer til den generelle delen av læreplanen(Læringsplakaten) som faktisk inneholder flere punkt om helhetstenkning rundt eleven.

Deltakerne i min undersøkelse uttrykte refleksjon og bevisstgjøring som viktige kategorier hele veien, og bak disse prosessene lå en velorganisert struktur for kurset. En del av strukturen var nettopp å etablere og administrere for refleksjon og bevisstgjøring slik at lærerne fikk kompetanse og utvikling.

En viktig faktor for tilrettelegging av refleksjonsprosessen, er en hendelse, eller et fokus for prosessen. Dernest gjelder det å skape rammer som f.eks tid og sted. Prosessen må ledes som på videreutdanningskurset, og det må være vilje til deltakelse med deltakere som tar utgangspunkt i erfaring. Dette samsvarer med det informantene opplevde på kurset. På denne måten utvikles ny og dypere forståelse (Bernler og Johnson i Strømfors og Edland-Gryt)

6 Oppsummering og konklusjon

Avslutningsvis vil jeg gi en oppsummering av undersøkelsen og formidle min konklusjon.

Gjennom halvstrukturerte intervju med informantene fikk jeg en nær samtale om deres opplevelse, og jeg var imponert over deres åpenhet og entusiasme da de formidlet dette.

Allerede under intervjuene kunne jeg oppdage at det kom fram særtrekk ved deres opplevelse av kurset, noe som senere ble tydeligere gjennom analysen.

Kategoriene som ble drøftet, var deres opplevelse av å være i et praksisfellesskap, erfaringsdelingen i møtet med andre kursdeltakere og kursholderne, metakommunikasjonen og refleksjonen. Alt dette hadde skapt en bevissthet hos dem på ulike måter, men felles for alle: spesielt bevisstheten rundt elevenes mestring og motivasjon i skolen, og lærernes egen

rolle knyttet til disse faktorene. Blant de 5 informantene som deltok skilte en seg fra de andre; han ønsket å frigjøre seg mer fra rollen med de største utfordringene knyttet til elevene. Han ga også uttrykk for at kurset ikke ga han det han definerte som kompetanse. Derimot hadde han like stort utbytte av erfaringsdelingen som de andre, og han mente også at det kunne vært nyttig for en del lærere som manglet kompetanse.

Bevisstgjøringen rundt sin egen rolle og elevenes mestring har fremmet andre måter å se og løse utfordringer på, og da peker informantene spesielt på at de bedre forstår elevenes utfordringer. Noen av dem sier også at de har fått en dypere forståelse for pedagogikken. Dette er i tråd med det skoleforskning de siste årene har pekt på. Slike funn reiser spørsmålet hos meg om hvorfor ikke slike prosesser foregår i større grad på skolene? Hvorfor opplever deltakerne i min undersøkelse stor entusiasme når de opplever et praksisfellesskap med erfaringsdeling og refleksjon på videreutdanningskurset? Hvorfor opplever de ikke det samme jevnlig i sin arbeidssituasjon?

Er det slik både *Oxford research*, *Tidsbruksutvalget m.fl*(se historisk del) har dokumentert, at lærere ikke har tilrettelagte rammer for deling og refleksjon? Skjer det i liten grad til tross for at forskning de siste årene peker på dette, og til tross for at tiltak er initiert av nasjonale myndigheter? Nasjonale myndigheter har sett behovet for å iverksette flere praksisnære kollektive skoleutviklingstiltak som blant annet gir lærerne relasjonskompetanse og annen kompetanse for å møte utfordringen i elevflokkene.

Ut fra å vurdere resultatene fra min undersøkelse er det et enda større behov for tilrettelegging, organisering og styring av erfaringsdeling og refleksjon i praksis. Hvis vi skal utvikle lærende organisasjoner, må vi møte behovet for utviklingsarbeid med spesielle tiltak. Vi vet fra forskning og den teorien jeg har benyttet, at møteplasser, praksisfellesskap og erfaringsdeling fremmer refleksjon, noe som igjen genererer utvikling og en styrket lærerprofesjon.

Alle informantene beskrev at skolen deres hadde teamarbeid, system for oppfølging av elevene og ulike typer samarbeid. De tilkjennega ingen misnøye med organiseringen på skolene, men det som kom til uttrykk, var for lite tilrettelegging, behov for gode møteplasser og tid til faglig påfyll og refleksjonsprosesser. De ønsket å få mulighet til økt kompetanse for å kunne møte de ulike elevens utfordring. Dette mente de ikke var en kompetanse faglærere i dag har. Det er behov for den type kompetanse de fikk på videreutdanningen, og det behovet mente de gjaldt i alle grupper elever, uansett fag- eller nivå. Derfor kom det også tydelig til

uttrykk at alle lærere burde delta på tilsvarende kurs. De mente også utfra sin vurdering at en del av kollegene manglet relasjonskompetanse.

For å etablere praksisfellesskap bør tre læringsdimensjoner være på plass: du må ha engasjement, en felles virksomhet og et felles repertoar i følge Wenger. Det betyr at skolens ledelse ta ansvar for å skape rom for praksisfellesskap i egen skole, må det være engasjement og vilje hos lærerne for å delta, og de må ha engasjementet. Dette er i følge teori og forskning jeg har vist til en avgjørende faktor for å lykkes. På kurset i undersøkelsen min hadde deltakerne frivillig søkt opptak, dette var et tema de var engasjert i. Funn i undersøkelsen viste et sterkt engasjement for elevene, deres mestring og trivsel. Men det bør også være en bevissthet rundt de barrierer for læring som kan være tilstede, og at de kan være av både individuell og, -eller organisatorisk karakter.

Ledelse og organisering av denne type utviklingsarbeid blir da helt nødvendig. Det er kritiske faktorer som kan fremme lærernes profesjon, gjøre dem rustet til å møte ulike typer utfordringer og skape endring der det er nødvendig. Dette samsvarer også med teori, forskning og styringsdokumenter jeg har støttet meg på i undersøkelsen. I tillegg til ledelse og organisering vil det også være nødvendig, slik jeg oppfatter mine funn og tidligere forskning på området, å ha tettere samarbeid med kompetansemiljø, som i dette tilfellet Pedagogisk institutt, NTNU. FOU-arbeid i praksisfeltet må løftes fram og bli en del av læreres arbeidssituasjon. Det gjelder også lærerstudentene.

Bør nasjonale myndigheter vurdere å bruke større ressurser på denne type utviklingsarbeid, og ikke bare på den måten kompetansemidlene i «Kompetanse for kvalitet» forvaltes i dag – til fagspesifikk utvikling?

Kunnskapssenteret for utdanning har samlet og presenterer nyere forskning om temaet lærerprofesjonalitet. (Kunnskapssenteret 2014)

Den forskningen de har samlet « *understreker at læreres profesjonsutvikling må struktureres, planlegges og støttes – både faglig og økonomisk*». Dette gjelder så vel i utdanningsløpet som gjennom karrieren.

Lærerprofesjonalitet er ikke bare et bredt og omfattende forskningstema, det betegner også en kompetanse som bygges gjennom systematisk innsats. (Eleonora Villegas-Reimers, (Kunnskapssenteret, 2014) hevder for eksempel at lærerprofesjonalitet må betraktes og behandles som en langvarig utviklingsprosess som begynner i utdanningen og som ikke er

over før læreren slutter i yrket.

«Vi forstår best hvordan lærerprofesjonalitet utvikles når vi ser det som en prosess som foregår i ulike sammenhenger hvor flere forhold spiller inn og er gjensidig avhengige av hverandre»(Kunnskapssenteret 2014) Her viser de til at mange aktører må både ta ansvar og resultatet av utvikling av lærerprofesjonalitet avhenger av en samordnet innsats. Gjennom forskningen de presenterer viser de samlet innsats på 4 områder:

Det er 1) kriterier for rekruttering, 2) kvaliteten på lærerutdanningen, 3) arbeidet som blir gjort i skolene og 4) betydningen av å legge til rette for karrierelang kompetanseutvikling.

Når lærere gir uttrykk for at den kollektive rammen fra kurset gav dem kompetanse og økt profesjonalitet både i form av konkret kunnskap, men også ved bevisstgjøring i forhold til relasjonen lærer-elev og lærer-lærer, og et ønske om mer kollektive læringsarenaer bør vi lytte og handle. I stortingsmeldinger, læreplanverk, forskning og ulike rapporter jeg har referert til, kommer dette også klart til uttrykk.

Når det gjelder undersøkelsens overførbarhet, er mine funn basert på et lite utvalg på fem informanter av lærere i videregående opplæring i Sør-Trøndelag fylkeskommune. Mine funn kan derfor ikke generaliseres til å gjelde alle lærere i skolen. Jeg kan vel heller si at mine funn passer i forhold til den meningsbærende sannhetsforståelse, de representerer en kontekstuell sannhet. Jeg ønsker å avslutte med følgende lyriske ord som ettertanke til undersøkelsens tematikk.

Kunnskapen kaster lys på dine muligheter.

Stråler mot deg med budskap om opplevelser,

Berikelser og møter du aldri vil glemme.,

Kunnskap. Ord. De er grenseløse, og skaper

engasjement og fellesskap uten grenser.” (Torbjørn Foss, 2005)

Referanseliste

- Askeland, G.(2011).*Kritisk refleksjon i sosialt arbeide*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bachmann, K og Haug, P.(2006). *Forskning om tilpasset opplæring*.
Forskningsrapport(nr.62). Volda: Høgskulen i Volda
- Dalen, M.(2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo:
Universitetsforlaget
- Dysthe, O.(1997). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Århus:
Forlaget Klim
- Fink, Hans(2008) *Erfaring og oppdragelse*. København: Hans Reitzels forlag
- Hoveid, M.(2009). *Læreres utdanning-et arbeid med personlig språkbruk*. Ph.d.,Pedagogisk
institutt. Trondheim: NTNU
- Illeris, K. (2012). *Læring* Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Illeris, K.(2008) *Læringsteorier.6 aktuelle forståelser*. Fredriksberg: Roskilde
Universitetsforlag
- Kunnskapsdepartementet(2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Lastet ned fra:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/?read=1>
- Kunnskapsdepartementet(2006) *Læringsplakaten* Lastet ned fra:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/?read=1>
- Kunnskapsdepartementet(2012)*Kompetanse for kvalitet 2012-2015*.
- Kunnskapsdepartementet(2015) *Opplæringsloven*. Lastet ned fra:
<http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Regelverk-etter-paragraf/Tolkninger-av-opplæringsloven---etter-paragrafer/>
- Kunnskapsdepartementet(2009)*Tidsbruksutvalget*. Lastet ned fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/tidsbrukutvalget/rapport_tidsbrukutvalget
- Kunnskapsdepartementet(2014) Lastet ned fra:
<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Page&cid=1247146831408&lang=no&filters=&pagename=kunnskapscenter%2FHovedsidemal&querystring=L%C3%86RERPROFESJONALITET&scope=ForskningOgAnalyse%2COverblikk%2CPraksis>
- Kvale, S. og Brinkmann, S.(2009). *InterView. Introduktion til et håndverk*. København: Hans
Reitzels forlag
- Kvale, S.(2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. København. Hans Reitzels Forlag
- Mjaavatt, P.E & Frostad, P.(2014).*Tanker om å slutte på videregående. Forskningsdel*.

Spesialpedagogikk nr1/2014 Lastet ned fra:

<http://www.spesialpedagogikk.no/upload/Tidsskrifter/Spesialpedagogikk/Mjaavattn%20og%20Frostd%202014-1.pdf>

Oxford research(2012).*Sluttrapport. Evaluering av nasjonal strategi for videreutdanning.* København: Universitetet i Aarhus

Postholm, M.B.(2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Oslo: Universitetsforlaget

Starrin, B. og Svensson, P.G(1998). *Kvalitativ metod og vetenskapsteori.* Lund: Studentlitteratur

Stortingsmelding nr. 11(2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen.*

Stortingsmelding nr. 30.(2003-2004).*Kultur for læring.*

Stortingsmelding nr. 31(2007-2008) *Kvalitet i opplæringen.*

Strømfors, G. og Edland-Gryt, M.(2013). *Jeg visste ikke at jeg kunne så mye. Praksisrefleksjon på arbeidsplassen.* Oslo: Gyldendal forlag

Thagaard, T.(2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget

Thygesen, R. m.fl (2011). *Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole?* Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 2/2011. Oslo: Universitetsforlaget

Tiller, T.(1986) *Den tenkende skolen.* Oslo: Universitetsforlaget

Tiller, T.(1990) *Kenguruskolen, det store spranget.* Oslo: Gyldendal norsk forlag

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

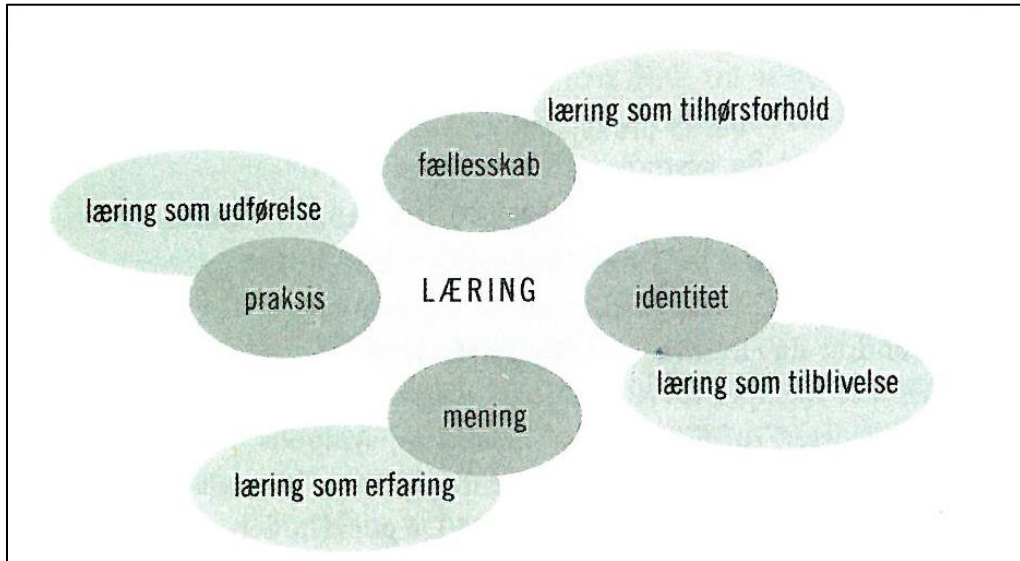
Tiller, T. og Helgesen, S.(2011). *Bedre leder. Lederutvikling gjennom reflektert erfaring.* Kristiansand: Høyskoleforlaget

Tiller, T.(1998) *Læring i hverdagen. Om læreres læring.* Kolding: Kroghs forlag A/S

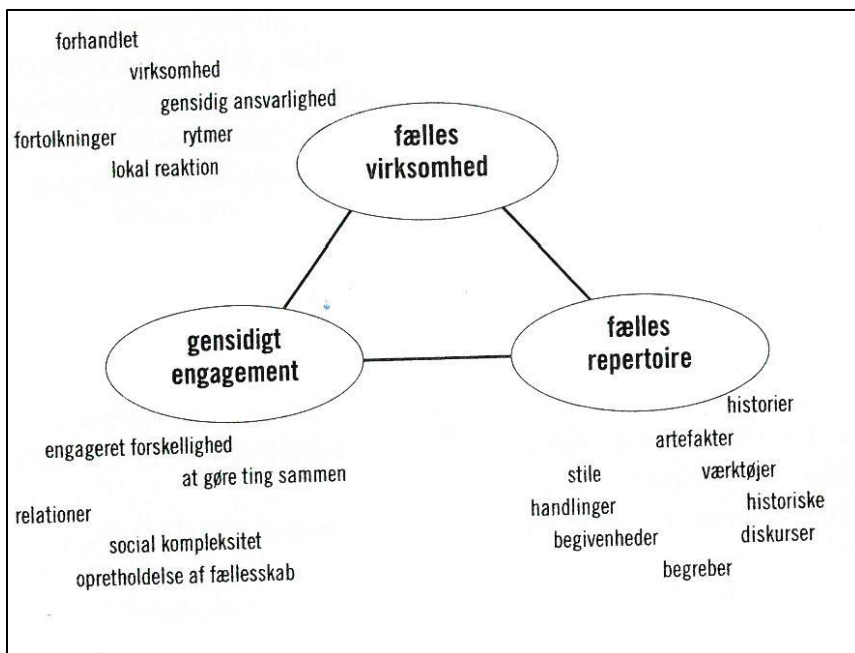
Ulleberg, I.(2014). *Kommunikasjon og veiledning.* Oslo: Universitetsforlaget

Wenger, E. (2004). *Praksisfellesskaper, læring, mening og identitet.* København: Hans Reitzels forlag

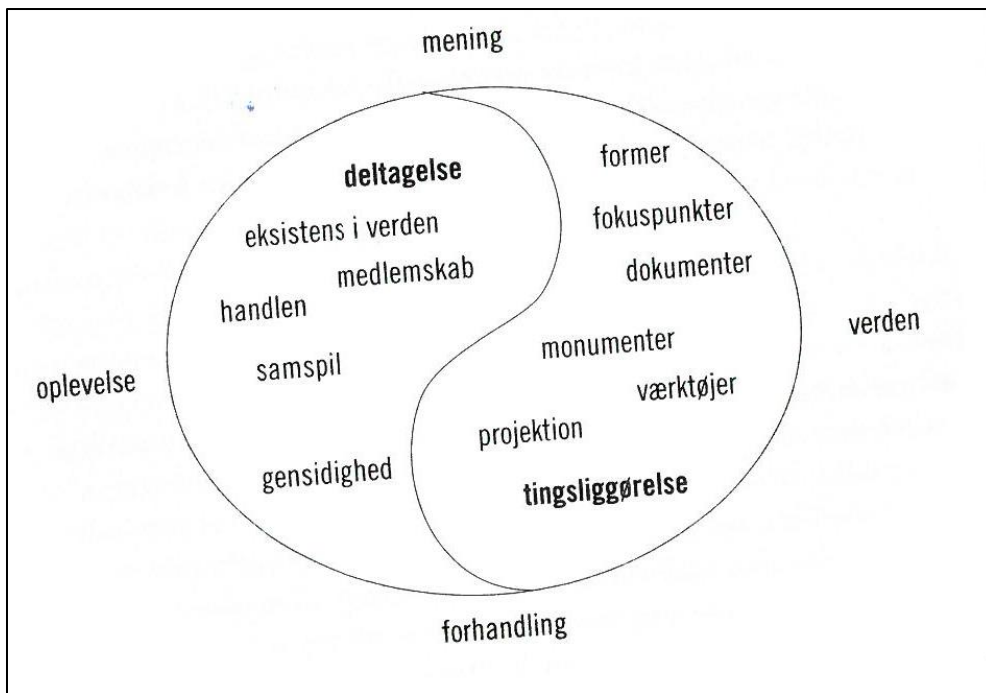
Figurliste



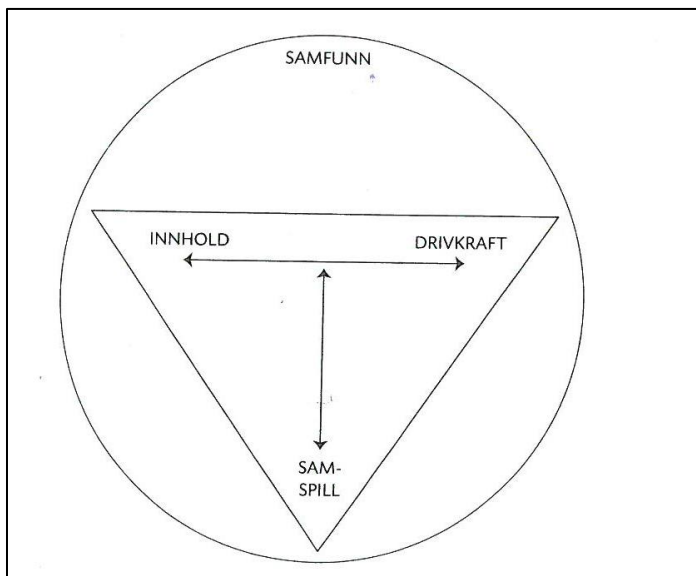
Figur 1- Wenger(2004) Komponenter i en social teori om læring; en foreløbig opgørelse



Figur 2- Wenger(2004) Praksisdimensioner som egenskab ved et fællesskab



Figur 3- Wenger(2004)Dualiteten mellom deltagelse og tingsliggørelse



Figur 4- Illeris(2012) Læringens tre dimensjoner

Vedlegg

Vedlegg 1 - Åpen intervjuguide – lærere

Problemstilling:

Hva kjennetegner læreres opplevelse og kompetanseutvikling gjennom deltagelse på videreutdanningskurs, og hvilken betydning har dette hatt for deres pedagogiske praksis i etterkant?

Innledning

Kort om meg selv.

- Bakgrunn
- Utdanning
- Yrkeserfaring
- Hensikt med studiet

Presisere innledningsvis hva som er hensikten med intervjuet og hvordan informasjonen vil bli brukt.

Understreke at jeg i intervjuet er på jakt etter den enkeltes oppfatninger. Her finnes det ingen

Riktige eller gale svar. Intervjuet tas opp på bånd hvis du ikke har noe i mot det.

Informasjonen vil

bli behandlet konfidensielt.

Viser også til tidligere utlevert samtykkeerklæring.

Bakgrunnsopplysninger om informant

Skoleinitialer:

Alder:

Utdanning:

Stilling:

Underviser i følgende fag og nivå:

Rolle på skolen pr i dag:

Praksis fra pedagogisk arbeid i skolen:

Organiseringen på din skole

- Kan du beskrive hvilken organisering skolen har med ulike programfag og fellesfag
 - Antall elever på skolen?
 - Antall pedagoger?
 - To- lærersystem eller spesielle etablerte grupper for ulike behov?
 - Teamarbeid?
 - Intern kursing av lærere med spesielle utfordringer. Er det et tilbud ved din skole?
 - Fagforum for lærere der en tar opp utfordringer knyttet til læringsmiljøet og spesielle situasjoner og elevgrupper. Eksisterer det ved skolen der du jobber?
 - Mentorordning for lærere med spesiell vekt på lærere i grupper med ekstra utfordringer. Er det etablert ved din skole?
 - Andre etablerte former for samarbeid rundt læringsmiljøet
 - Er det mange lærere i organisasjonen med spesialpedagogikk som videreutdanning?
 - Er det spesielle kontaktpersoner ved skolen du kan henvende deg til ved vanskelige situasjoner eller ekstra utfordrende pedagogiske problemstillinger?
 - Er spesialpedagogikk i opplæring et satsingsområde ved din skole?
 - Synes du det er større behov for denne kompetansen i skolen?
 - Er det større behov for denne kompetansen på enkelte programområder enn andre?
 - Er det mye fokus på bedre gjennomføring ved din skole?
 - Er det mye fokus på læringsmiljø ved din skole
- Er tilpasset opplæring eller spesialpedagogikk –begrepene mye brukt i diskusjonene vedrørende bedre gjennomføring og læringsmiljø?

Hvordan har din lærerprofesjon og din opplevelse av trygghet i rollen blitt påvirket av videreutdanningen?

- Har kompetansehevingstiltaket gjennom innholdet i videreutdanningen gitt deg hjelpemidler i lærerprofesjonen? Hva-hvordan-hvorfor?
- Har erfaringsdelingen gjennom kursets profil hjulpet deg til en generelt tryggere rolle i yrket?
- Har arbeidet i plenum på kurset gitt deg større forståelse for profesjonalitet og lærerrolleforståelse?
- Er det i møte med spesielle elevgrupper eller situasjoner i yrket der kompetansen i kurset har vært spesielt nyttig?
- Har kompetansen og deltagelsen din i kurset medført eller initiert spesielle tiltak ved skolen din?
- Føler du deg tryggere faglig for å delta i pedagogiske diskusjoner vedrørende tiltak for elevene
- Opplever du kurset som både kompetansegivende og bevisstgjørende? Begrunn gjerne svaret ditt!
- Er kompetansen kurset gir noe du mener de fleste har fått gjennom grunnutdanning?
- Er kompetansen i kurset noe du mener de fleste burde få tilbud om?
- Hvilken del av innholdet hadde størst nytteverdi for deg?

Opplever du at tiltaket har gitt deg verktøy for å bedre læringsmiljøet og øke mestring og motivasjon hos elevene?

- Hva legger du i begrepet spesialpedagogikk?
- Samarbeid mellom ulike aktører har vært en del av innholdet i kurset. Har kurset medvirket til større bevissthet om samarbeid mellom de ulike aktører rundt eleven ?
- Mestring, motivasjon , selvoppfatning , relasjoner og trivsel har vært tema på kurset. Har kurset gitt deg større bevissthet rundt disse faktorene for bedre gjennomføring for elevene?
- Er det noe av innholdet i kurset som har hatt større betydning som kompetanse for bedre læringsmiljø enn andre?
- Opplever du en større forståelse knyttet til elevenes ulike utfordringer i læringsmiljøet i en skolehverdag?
- Opplever du større kompetanse og mestring etter gjennomført kurs for å møte utfordringene elevene har i et læringsmiljø?

• Hva er dine tanker om erfaring og læring etter etter gjennomført kompetansegivende kurs 7,5 studiepoeng i spesialpedagogikk:

- Er dette noe du anbefaler dine kolleger og ledelsen å benytte?
- Vil du vurdere kurset som direkte praktisk og nyttig for alle i læreryrket uavhengig av faglig bakgrunn?
- Er innholdet i kurset noe du har savnet i din tidligere pedagogiske kompetanseheving(pp,lærerskole..etc)
- Er innholdet relevant og nyttig for lærere på alle trinn?
- Er tidsramme og praktisk tilrettelegging i samsvar med forventning og med realistisk gjennomføringsgrad?

Vedlegg 2 - Informert samtykke - skjema

INFORMERT SAMTYKKE

Jeg er informert om masteroppgaven og samtykker i at opplysninger som kommer fram under intervjuet kan brukes i oppgaven

Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg uten at det får noen konsekvenser

Jeg er også informert om at min identitet ikke på noen måte skal fremgå av denne oppgaven og at intervjuopptak vil bli tilintetgjort så snart de er skrevet ut

Jeg er informert om at jeg ikke får noen form for godtgjørelse for deltakelse

Ja, jeg ønsker å delta på intervju

Dato: _____

Navn: _____

Adresse: _____

Jeg, Siv-Heidi Ruud, forsikrer om at det er bare jeg som får vite om informantenes identitet.

Persondata vil bli endret slik at ingen skal kunne gjenkjenne informantene. Digitale opptak vil bli oppbevart nedlåst og slettet så snart utskriftene er ferdig.

Jeg er også kjent med at forskningsdataene vil bli meldt til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste – NSD.

Adresse for sending:

Siv-Heidi Ruud

Klokkarvegen 8b

7540 Klæbu

Siv-heidi.ruud@stfk.no

Vedlegg 3 - Forespørsel om deltagelse som informant - brev

Siv-Heidi Ruud

Klokkarvegen 8b

7540 Klæbu

7.januar 2014

FORESPØRSEL OM DELTAGELSE SOM INFORMANT I FORBINDELSE MED MASTERSTUDIE I PEDAGOGIKK VED NTNU

Innledning

Jeg er student ved masterstudiet Utdanning og oppvekst ved NTNU, pedagogisk institutt. Vårsemesteret 2014 skal jeg gjennomføre en undersøkelse knyttet til masteroppgaven min.

Masteroppgavens tema er en undersøkelse av opplevd effekt av videreutdanning i spesialpedagogikk/tilpasset opplæring 7,5 stp gjennomført av lærere ved Sør Trøndelag fylkeskommunes videregående skoler.

Formålet med masteroppgaven er å finne ut om kompetansehevingstiltaket gjennom videreutdanningen vært målrettet for målgruppen og har det gitt lærerne som deltok opplevelse av større trygghet og bedre lærerprofesjon?

Informanter

Denne forespørselen rettes til totalt 6 lærere fra flere ulike skoler der 3 informanter ønskes fra yrkesfaglige program og 3 fra studieforberedende program. Deltagelse er selvsagt frivillig.

I tillegg vil jeg intervju kursleder og fylkesrådmannen for videregående opplæring.

Metode

For å belyse problemstillingen i masteroppgaven vil jeg innhente informasjon gjennom

- 1) Intervju av lærere som har gjennomført studiet
- 2) Intervju av kursleder for spes.ped-kurset ved NTNU Lena Buseth om hensikten for innhold i kurset som var en bestilling
- 3) Intervju av fylkesrådmann for videregående opplæring Inger Christensen om bakgrunnen for igangsetting av kurset

Dette er derfor en henvendelse for å spørre om du ønsker å delta i en slik undersøkelse.

Masteroppgaven skal leveres i juni 2014. Intervjuene vil strekke seg i perioden februar 2014-april 2014.

Min veileder er instituttleder ved pedagogisk institutt Hans Petter Ulleberg.

Kort om intervjuet

Intervjuet er lagt opp som en samtale hvor jeg er opptatt av å høre dine tanker og vurderinger etter å ha deltatt i videreutdanningen i spes.ped/tilpasset opplæring, og emnene vil bli tilsendt i intervjuguiden. Det er kun jeg som er til stede under intervjuet som vil ta fra 1-1,5 timer. For at jeg skal få med meg mest mulig nøyaktig informasjon av det som blir sagt, ønsker jeg å benytte lydopptaker. Det kan hende det blir behov for å kontakte deg i etterkant når jeg redigerer intervjuet. Dette er kun hvis det er noe som er uklart etter intervjuet. Dataene skal behandles konfidensielt slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne person eller skole i den ferdige oppgaven.

Samtykke

Du kan til enhver tid trekke deg fra prosjektet uten at det får konsekvenser for deg på noen som helst måte. Jeg tillater meg likevel å håpe på at jeg kan få den nødvendige hjelp jeg trenger for å gjennomføre undersøkelsen.

For nærmere informasjon og avtale for intervju kan jeg kontaktes på telefon: 99235640 eller mail: siv-heidi.ruud@stfk.no

Samtykkeerklæringen må sendes i posten eller leveres til din nærmeste overordnede.

På forhånd takk!

Vennlig hilsen

Siv-Heidi Ruud

Vedlegg: Informert samtykke

Vedlegg 4 – Kursbeskrivelse: Rom for alle og blikk for den enkelte

Rom for alle og blikk for den enkelte.

Kurs i spesialpedagogikk for lærere i videregående skoler i Sør-Trøndelag fylke

Kurset er et videreutdanningskurs på 7,5 studiepoeng og vil bli gjennomført i løpet av høsten 2012, oppstart 18-19 oktober med avslutning for jul. Maks antall deltakere: 30.

Innhold

- Kurset fokuserer på mestring, deltakelse og trivsel for alle.
- Helhetstenkning er et stikkord, der en kombinerer prinsipper for god tilrettelegging av læringsmiljøet, med mer individorientert tenkning og tiltak rettet mot enkeltelever.
- Teori og praksis knyttet opp mot klasseledelse, motivasjon, selvpåfatning, mestring og relasjoner.
- Samarbeid mellom ulike aktører vil stå sentralt.

Gjennomføring/arbeidskrav

- Det vil bli avholdt tre samlinger på til sammen 4 dager, der den første samlingen går over to dager. Neste er 16 november og 12 desember.
- Samlingene vil inneholde en kombinasjon av forelesninger og studentaktivitet i grupper.
- I tillegg til aktivitet på samlingene er det noe studentaktivitet mellom samlingene knyttet opp mot læringsplattformen It´s Learning.
- Evalueringen er basert på to innleverte oppgaver (case).

Pensumliste

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvpåfatning, motivasjon og læring*(s 72 - 175). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 5 - Tilbakemelding om behandling av personopplysninger

k samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

EGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 31.01.2014

Vår ref: 37172 / 2 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37172 En undersøkelse av opplevd effekt av videreutdanning i spesialpedagogikk 7,5 studiepoeng ved NTNU gjennomført av lærere ved Sør-Trøndelag fylkeskommune videregående opplæring. Har kompetansebevingstiltaket gjennom videreutdanningen vært målrettet for målgruppen og har det gitt lærerne som deltok opplevelse av større trygget og bedre lærerprofesjon? Har videreutdanningen gitt deltakerne den effekten bestillingens intensjon forventet?

*Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Hans Petter Ulleberg
Student Siv-Heidi Ruud*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Siv-Heidi Ruud siv-heidi.ruud@stfk.no

