

Rune Voldseth

”Det fungerer som det sto i teorien, det ja”

En fenomenologisk studie av tre læreres opplevelse av egen læring i et utviklingsprosjekt

Sammendrag

Denne kvalitative studien har sett på erfarne læreres læring i prosjektet *Læringsmiljø og klasseledelse*. Prosjektet har hatt fokus på lærerens kompetanseutvikling som grunnlag for et bedre læringsmiljø for elevene. Det har vært en særlig vekt på relasjonskompetanse og klasseledelse. Det er opplevelsen til informantene som er retningsgivende i min forskning, og forskningsspørsmålet har derfor vært følgende: *Hva opplever lærere at de har lært om egen læring i prosjektet "Læringsmiljø og klasseledelse"?*

Tre lærere ved en ungdomsskole i Nord- Trøndelag sa seg villige til å bidra som informanter til studien. Det ble gjort digitale opptak av intervjuer med de tre informantene i etterkant av prosjektdeltakelsen, og opptakene ble senere transkribert. Analysen av dette materialet foregikk ved hjelp av fenomenologisk forskningsmetode. Denne resulterte i tekstuelle og strukturelle beskrivelser av informantenes erfaringer og opplevelser.

Resultatene av analyseprosessen viste tre kategorier som belyser de felles opplevelsene informantene har gitt uttrykk for. Informantene knytter sin læring i prosjektet til 1) Bevisstgjøring og kunnskapsutvikling, 2) Opplevelse av praktisk nytte, og 3) Å jobbe sammen med andre.

Funnene i studien blir blant annet drøftet på bakgrunn av et sosiokulturelt læringssyn, representert av Vygotsky og Wenger, og Søndena's tanker om kraftfull refleksjon. Masteroppgaven har hatt til hensikt å løfte frem de tre informantenes perspektiver og opplevelse av læring. Det har derfor ikke vært et mål at forskningsresultatene skal representere andre mennesker eller andre sammenhenger.

Forord

Denne masteroppgaven er en del av min kompetanseutvikling. Opplevelsen av å være i utvikling, og vissheten om at det kvalifiserer til nye oppgaver, gir mening. Arbeidet med oppgaven har gjort det mulig å gå inn i et forskningsfelt som bygger på mange av de samme tankene jeg kjenner fra barnehagefeltet. Samtidig har det gitt ny innsikt i- og forståelse for arbeidet som utføres i skolen. Det kommer godt med når jeg som rådgiver i PP- tjenesten skal veilede og gi råd til skoler og lærere i deres utviklingsarbeid.

Mitt personlige utbytte av å investere i denne masteroppgaven har åpnet for nye muligheter for meg. Det ville ikke vært mulig uten en rekke døråpnere og støttespillere underveis. Jeg vil derfor takke Torill Moen for konstruktiv og imøtekommende veiledning, mine medstudenter for støtte og god kritikk, og mine tre informanter som gjorde det mulig å belyse forskningsspørsmålet. Takk også til prosjektledelsen for at jeg fikk denne muligheten, og øvrige deltakere i prosjektet for god mottakelse.

Min største takk retter jeg til Berit, Iver, Anna og Tuva. De har gjort en betydelig innsats for å gjøre denne oppgaven mulig å gjennomføre, og har gitt meg støtte og oppmuntring underveis.

Levanger, august 2010

Rune Voldseth

Innhold

KAPITTEL1: INNLEDNING	1
1.1 Nasjonal satsing på kompetanseutvikling i skolen	1
1.2 Lokal tilnærming til kompetanseutvikling i skolen	2
1.3 Presentasjon av problemstillingen	4
1.4 Oppgavens disposisjon	5
KAPITTEL 2: LÆRING OG KOMPETANSEUTVIKLING.....	6
2.1 Konstruktivisme og kompetanseutvikling	6
2.2 Læring i praksisfellesskap	8
2.3 Refleksjon i læringsprosessen.....	10
KAPITTEL 3: METODE	15
3.1 Kvalitativ forskning	15
3.2 Fenomenologisk studie	16
3.3 Min rolle som forsker	17
3.4 Valg av informanter.....	19
3.5 Intervjuguide og prøveintervju	19
3.6 Datainnsamling	21
3.7 Transkribering og analyse.....	22
3.8 Kvalitet i forskningen	24
3.9 Etske hensyn og vurderinger	26
KAPITTEL 4: RESULTAT	28
4.1 Tekstuell beskrivelse	28
4.1.1 Oppsummerende tekstuell beskrivelse	29
4.2 Strukturell beskrivelse	29
4.2.1 Oppsummerende strukturell beskrivelse	32
4.3 Essensen i erfaringene og opplevelsene	36
KAPITTEL 5: ANALYSE OG DRØFTING	37
5.1 Bevisstgjøring og kunnskapsutvikling.....	37

5.2 Praktisk nytte	40
5.3 Å jobbe sammen med andre	43
KAPITTEL 6: AVSLUTNING	48
LITTERATURLISTE	50
VEDLEGG	55
Vedlegg A, Forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring	55
Vedlegg B, Intervjuguide.....	57
Vedlegg C, Godkjenning fra NSD.....	60
Vedlegg D, Beskrivelse av forskningsprosessen	61
Vedlegg E, Koding og kategorisering	63

Kapittel 1: Innledning

Hovedtemaet for denne masterstudien er kompetanseutvikling i skolen, med fokus på erfarne læreres opplevelse av egen læring i et prosjektarbeid. Dette kapitlet viser til teori, forskning og offentlige styringsdokumenter som støtter og underbygger behovet for denne typen studier. Videre blir det redegjort for prosjektet lærerne har deltatt i, og forskningsspørsmålet som studien løper ut fra belyses. Til sist gis det en presentasjon av oppbyggingen av oppgaven.

1.1 Nasjonal satsing på kompetanseutvikling i skolen

Det er et stort fokus på behovet for kompetanseutvikling hos lærere i dag.

Kompetanseutvikling er ikke knyttet til en begrenset periode, men er en prosess som følger læreren også etter endt utdanning (Illeris, 2006). Tidligere var det en vanlig oppfatning at læreren kunne basere sitt virke på det han en gang hadde lært. I dag stilles det forventninger til lærerrollen om tilpasning til endringer. Forventninger og krav om endring formidles av reformer, offentlige instanser, foreldre, elever og kolleger. Nye definisjoner av lærerrollen skaper et løpende behov for å utvikle måter som lærere kan møte disse utfordringene på (Bransford, Brown & Cocking, 2000).

Forskning (Hagen, Nyen & Folkenborg, 2004) viser at lærere i grunnskolen deltar mer på kurs, seminarer og annen opplæring enn andre høyutdanningsgrupper. For 2005 ble det satt av 500 millioner kroner til kompetansefremmende tiltak innenfor skolen. Totalt skal det over flere år brukes mellom to og tre milliarder til dette formålet (Utdanningsdirektoratet, 2005). Det finnes lite forskning som kan dokumentere lærerens læringsutbytte av denne satsingen, selv om det i den senere tid kan vises til utviklingsarbeid som antas å ha ført til læring hos erfarne lærere (Moen, Bevanger & Kylling, 2009). Det kan med andre ord være vanskelig å si med sikkerhet om opplevelser av utvikling som følge av tiltak i skolen skyldes bedre eller endrede rammevilkår, eller om det er et resultat av lærernes læring. Følgelig er det ikke mulig å si om kompetansetiltakene fører til økt kompetanse. Ytterligere forskning omkring lærerens læring og kompetanseutvikling etterlyses derfor av forskere på området (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008).

En gjennomgang av utvalgt forskning på utviklingsprosjekter i skolen (Moen, 2009; Postholm, 2009; Furu, 2008; Hutchings, Daley, Jones, Martin, Baywater & Gwyn, 2007; Nordahl, 2005), viser blant annet til at teori er til hjelp i refleksjoner, ved at det løfter refleksjonene opp fra et rent handlingsfokus til et høyere nivå. Det ser ut til å gi lærerne ny kunnskap som endrer deres praksis. Utviklingsarbeidet gjør lærerne mer bevisst på sin

relasjon til elevene, og de opplever et bedre lærersamarbeid. Samarbeid gjør videre at de opplever at de takler atferdproblemer på en bedre måte. Det viser seg også at det å reflektere over andre læreres praksis er nyttig, ved at slike erfaringer kan bli vurdert i forhold til egen praksis. Lærerne uttrykker at de får økt selvtillit og sikkerhet i lærerrollen gjennom utviklingsarbeidet, og at det gjør at de føler de kan forsvare og begrunne sine valg overfor andre.

Forskningen (Hutchings, Daley, Jones, Martin, Baywater & Gwyn, 2007; Nordahl, 2005) viser blant annet til anbefalte programmer for kompetanseutvikling i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2007) som i det videre nevnes under *Lokal tilnærming til kompetanseutvikling i skolen*. Samtidig som en anbefaling legitimerer bruk av programmene, er det grunn til å være oppmerksom på hva legitimiteten bygger på. Flere vurderinger av det forskningsmessige belegget for å si at noen tilnærminger til kompetanseutvikling kan foretrekkes fremfor andre kan øke legitimiteten. Det bør også gjøres en vurdering av om forskeres posisjoner overfor beslutningstakere har hatt innvirkning på anbefalingene av programmene. I så fall kan man ha lagt subjektive føringer for lærernes arbeid i praksisfeltet, basert på vurderinger gjort av et lite utvalg forskere. Slike kritikker er også å finne innenfor fagmiljøene (Gitlesen, 2009). Bjørnsrud (2009) peker på den formelle statusen som noen programmer har fått, og etterlyser en mer nyansert debatt omkring hva som virker og ikke virker. I den debatten mener han det bør vektlegges at forskningen ikke uten videre kan innlemmes uten tilpasninger til den enkelte skole, lærer og elev. Hvis ikke står man i fare for at det er forskningen, og ikke praksis, som er i sentrum for utviklingsarbeidet. Veiledere som er med i utviklingsprosesser vil derfor ha et stort ansvar i å skape balanse mellom den forskningsrelaterte kunnskapen, og lærernes praksiserfaringer.

1.2 Lokal tilnærming til kompetanseutvikling i skolen

Læringsmiljø og Klasseledelse er et prosjekt som ble initiert av to kommuner i Nord-Trøndelag, og gjennomført i 2009. Bakgrunnen for prosjektet er vektleggingen av kompetanseheving i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06), og i lokale kommunale planer. De statlige bevilgningene som følger med denne satsingen (Utdanningsdirektoratet, 2005) utgjør det økonomiske grunnlaget for prosjektet. På oppdrag fra kommunene har Midt-Norsk Kompetansesenter for Atferd (MKA) utviklet et eget utviklingsprogram. Læringsmiljø og klasseledelse bygger på prinsipper som finnes i *LP-modellen* (Nordahl, 2005), *De Utrolige Årene* (Webster-Stratton, 2005), og aksjonslæring (Revans, 1982). Disse prinsippene innebærer et vitenskapelig og kunnskapsbasert fundament, der deltakerne i utviklingsarbeidet

blir presentert for kunnskap innenfor definerte rammer. Det skal bidra til læring gjennom refleksjon over teori og praksis, og i den prosessen vektlegges betydningen av samspill med andre med samme forståelsesgrunnlag. For å ivareta en vitenskapelig og kunnskapsbasert tilnærming, tillegges det stor vekt at prosessen tilrettelegges og gjennomføres i samarbeid med eksterne veiledere med kompetanse til å ivareta prinsippene utviklingsarbeidet bygger på. LP- modellen og De Utrolige Årene bygger på forskningsbasert kunnskap om utvikling av et godt læringsmiljø og god klasseledelse (Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg & Tveit, 2009).

En kommunal styringsgruppe har organisert og utviklet prosjektet Læringsmiljø og Klasseledelse sammen med MKA. Deltakerne har vært lærere fra samme trinn ved tre ungdomsskoler i Nord- Trøndelag, ledelsen ved skolene, PPT i kommunene, og to veiledere fra MKA. Veilederne fra MKA har representert en kvalitetssikret forankring i formell kompetanse innenfor teori og metodisk tilnærming, samtidig som de har hatt en pådriver- og oppfølgingsrolle. I følge Tveit og Arnesen (2007) er veiledning og tilbakemelding underveis et av kriteriene for å lykkes, og de som deltar blir ansett som ressurspersoner med mye å lære av hverandre. Formålet med prosjektet har vært å oppnå forståelse for hva det er som ”utløser, påvirker og opprettholder atferds- og læringsproblemer i skolen” (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen, 2009, s. 20). Det vært et tydelig fokus på lærerens kommunikative ferdigheter og refleksjons- og analysekompetanse.

Underveis i prosjektperioden har det vært fokus på å gi deltakerne økt kompetanse og egenerkjennelse, som i sin tur skal gi grunnlag for tiltak som kan bedre læringsmiljøet ved de deltakende skolene. Det vises derfor til fire uttrykte mål for prosjektet, der det første har vært å utvikle deltakernes handlingskompetanse for å bedre læringsmiljøet med særskilt vekt på relasjonskompetanse og klasseledelse. For det andre har det vært et mål at lærernes deltakelse skal bidra til å bedre læringsmiljøet i de klassene de har ansvar for. For det tredje skal deltakelsen i prosjektet legge grunnlag for videre satsing over tid på å styrke og forbedre læringsmiljøet, og føre til en læringseffekt for hele skolen. For det fjerde er det et mål for kommunen å gjøre seg erfaringer for videre satsing på utvikling av læringsmiljøet i skolene.

Prosjektet har hatt 5 sentrale tema: Voksenrollen, relasjonsorientert klasseledelse, strategier for regler og rutiner, reaksjonsmåter/konsekvenser ved uønsket atferd, samt foreldresamarbeid og involvering. Temaene ble behandlet på i alt 9 felles samlinger, med en samling i måneden gjennom et år. Parallelt ble det avholdt møter på ledelsesnivå, og oppfølging og veiledning

med veiledere fra MKA ved den enkelte skole i forhold til det de prøvde ut i praksis mellom samlingene. Disse ”leksene” ble konkretisert av deltakerne selv, og relatert til sider ved praksis de ønsket å bedre eller endre. Veiledning har stått sentralt i prosjektet som metodisk tilnærming til refleksjon over teori og praksis på samlingene. De 9 felleksamlingene ble gjennomført på de tre skolene etter tur, slik at deltakerne kunne få innblikk i hverandres arbeidsplass.

1.3 Presentasjon av problemstillingen

Forenklet sagt er kompetanse et resultat av læring (Illeris, 2006). Læreren kompetanseutvikling innebærer derfor en læringsprosess. Vi vet at resultatet av en slik læringsprosess kan øke forutsetningen for å mestre de utfordringene som ligger i skolehverdagen (Jørgensen, 2001). Kunnskap om hvordan lærere lærer er derfor et naturlig utgangspunkt for kompetanseøkning i skolen. Min intensjon i denne oppgaven har følgelig vært å få en dypere forståelse av læreres læring i et utviklingsprosjekt. Jeg ønsket å finne svar på følgende problemstilling:

Hva opplever lærerne at de har lært om egen læring i prosjektet ”Læringsmiljø og klasseledelse”?

Forskningsspørsmålet setter erfaringene som tre lærere sitter igjen med i fokus. Det er deres perspektiv som skal belyse spørsmålet, og det har gjort kvalitative forskningsintervju relevant i datainnsamlingen. Samtidig uttrykker forskningsspørsmålet at jeg ønsker å få tak i lærernes opplevelse av egen læring. En fenomenologisk tilnærming til forskningen har derfor vært naturlig. Det gjøres mer utfyllende rede for forskningstilnærmingen i kapittel 3.

Resultater som kommer frem gjennom denne studien kan bidra til å gi innsikt i det aktuelle prosjektet, og legitimere fremtidige investeringer i kompetanseutvikling ved å vise til positive erfaringer. Med investeringer mener jeg bruk av tid og penger sentralt og lokalt, i tillegg til organisatoriske og individuelle ressurser. Studien er samtidig av personlig interesse, siden mitt virke innenfor Pedagogisk Psykologisk Tjeneste også innebærer en rolle i skolens kompetanseutvikling. PPT er en av skolens samarbeidspartnere innenfor systemrettet og individrettet arbeid, med en rådgivende og veiledende funksjon. Større innsikt i læreren læring, og forskningsbasert kunnskap om læringseffekten i et utviklingsopplegg, kan øke mine forutsetninger i slik rådgiving og veiledning. Til sist kan studien kaste lys over opplevelsene til deltakerne i prosjektet, og slik bidra til videre refleksjon og læring. I så fall kan den sees på som en forlengelse av refleksjons- og læringsprosessene i prosjektet.

1.4 Oppgavens disposisjon

Kapittel 2 utgjør det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven. Her identifiserer jeg grunnlaget for det læringssynet som studien bygges på, med forgreininger til teorier om læring og kompetanseutvikling. Videre presenteres teorier som mer spesifikt fokuserer mot kompetanseutvikling i skolen. Kapittel 3 gjør rede for den metodiske tilnærmingen til studien, og forhold som har hatt betydning for innsamling av data. Dette dreier seg blant annet om en synliggjøring av min rolle som forsker, og hvordan intervjuene er oppbygd og gjennomført. Kapitlet avsluttes med å vise hvordan datamaterialet ble analysert og kvalitetssikret. I kapittel 4 presenteres resultatene i studien, og disse blir i kapittel 5 analysert og drøftet i forhold til teori som jeg har redegjort for i kapittel 2. Kapittel 6 setter funnene i studien inn i et større samfunnsperspektiv, og ser mot mulige fremtidige forskningsfokus som kan gi videre innsikt og kunnskap om temaet i studien.

Kapittel 2: Læring og kompetanseutvikling

2.1 Konstruktivisme og sosiokulturell teori

Min tilnærming til læringsbegrepet tilhører et *konstruktivistisk* paradigme. Selv om det finnes flere retninger innenfor konstruktivismen, bygger alle på oppfatningen om at læring og utvikling skjer i et samspill mellom mennesket og miljøet det befinner seg i. Postholm og Moen (2009) sier derfor at kunnskap er ”en konstruksjon av forståelse og mening som blir skapt i møtet mellom mennesker i sosial samhandling i deres sosiokulturelle miljø” (s. 17). En slik forståelse peker på en toveis påvirkning mellom mennesket og miljøet som gjør at læring og utvikling er en kontinuerlig prosess. Jeg vil bruke teoriene til Vygotsky som utgangspunkt for en konstruktivistisk tilnærming til det teoretiske grunnlaget i denne studien. Det innebærer at alle påfølgende teorier kan knyttes til denne konstruktivistiske tenkingen.

Den russiske psykologen Lev Vygotskys (1896- 1934) sosiokulturelle teori er stadig aktuell som referanse for utviklingsarbeid og forskning i skolen (Postholm & Moen, 2009). Vygotsky mente at våre mentale strukturer og prosesser, eller tenking, skapes gjennom samhandling med andre, og at utvikling derfor er en omforming av felles aktiviteter til internaliserte prosesser (Woolfolk, 2004). Slik kan læring bare skje når vi handler og samhandler med våre omgivelser og i samarbeid med noen som allerede kan. Den som skal lære må derfor være aktiv i spillet. Vygotsky (1978, i Woolfolk, 2004) illustrerer dette med at all utvikling starter i samspill med andre, det vil si i interpsykologiske prosesser. Deretter skjer det en utvikling i mennesket, eller i intrapsykologiske prosesser. Vygotsky vektlegger dette spesielle spillet som selve essensen i en læringsprosess. Menneskene som omgir den som skal lære representerer noe å strekke seg etter; en kompetanse eller ferdighet som er større enn ens egen. Avstanden mellom det den som skal lære kan klare selv, og som kan klares med hjelp av andre, kaller Vygotsky *den nærmeste utviklingssonen*. I dette spillet har ”de andre” en viktig støtte- og informasjonsfunksjon (Woolfolk, 2004).

Wood, Bruner og Ross (1976, i Lindèn, 1995) benytter begrepet *scaffolding*, som gjerne knyttes til Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Det innebærer å legge til rette for læring gjennom veiledning og støtte fra mer kompetente andre. På norsk er *scaffolding* oversatt til støttende stillaser. Samtidig som slike stillaser for læring kan bestå av enkeltmennesker, peker Lindèn (1995) på at det også kan dreie seg om en gruppe av mennesker, en teori eller fysiske omgivelser og gjenstander. Moen (1997) bruker en sammenligning med bygningsbransjen for å illustrere hvordan stillaser kan sette oss i stand til

å mestre utfordringer vi ellers ikke hadde klart. Stillaset fungerer som støtte og verktøy i byggeprosessen, samtidig som det utvider håndverkerens handlemuligheter. I pedagogisk sammenheng peker Wood, Bruner og Ross (1976, i Moen, 1997) på at den som er veilederen i læresituasjonen må tilpasse støtten slik at den som lærer kan få brukt sine ferdigheter, samtidig som han opplever å få utfordringer. Med andre ord skal utfordringene bestå, mens det gis støtte som gjør det mulig for den som lærer å strekke seg for å overkomme utfordringene. Når ferdigheten er internalisert, eller automatisert, kan støtten fjernes.

Den som bygger stillaser for andre, har i følge Wood, Bruner og Ross (1976, i Moen, 1997) en oppgave i å skape og opprettholde interessen hos de som skal lære. Han skal også forenkle oppgavene, slik at de blir mulige å løse ut fra forutsetningene til den som lærer. Det er viktig at veilederen klarer å motivere, forebygge frustrasjoner og hjelpe til med å holde fokus på oppgaven når utfordringene oppleves som store. Det kan innebære at veilederen utfører det som er for vanskelig for den som skal lære. Veilederen har også en funksjon i å trekke frem og vektlegge momenter som er av betydning for oppgaven, både det som den lærende bidrar med og det som er oppfattet som det ideelle eller korrekte. Samtidig kan konkrete eksempler gjøre utfordringen enklere og mer forståelig. Med tanke på denne sentrale rollen til veilederen er det viktig å være oppmerksom på faren for at støtten erstatter det som kunne vært gjort uten støtte. Det essensielle i en pedagogisk sammenheng er, som Postholm og Moen (2009) påpeker, at den som lærer opplever at stillasene hjelper til med å skape forståelse og mening.

Støtte i læreprosesser knyttes også til det Vygotsky omtaler som kulturelle verktøy, som han mener er avgjørende for å forstå og løse utfordringer, og se sammenhenger. Med kulturelle verktøy tenkte Vygotsky både på konkrete verktøy som for eksempel linjal eller kalkulator, og symbolske verktøy som tegn, symboler og språk (Woolfolk, 2004). Det er særlig de symbolske verktøyene, og spesielt språket, som opptar Vygotsky. Han mener at språket gjør det mulig å forstå, slik at vi kan utvide våre forutsetninger for læring ved å tilegne oss flere kulturelle verktøy. Han hevder videre at læring bidrar til utvikling: "Læring resulterer i mental utvikling, og setter i gang ulike utviklingsprosesser som ville vært umulige uten læring" (Vygotsky, 1978, i Woolfolk, 2004, s. 74). Vygotsky peker altså på at vår mentale utvikling forutsetter at vi lærer. Eller for å snu på det: Uten læring vil det ikke skje noen utvikling.

2.2 Læring i praksisfellesskap

Wenger (2004) presenterer en tilnærming til sosiokulturell læringsteori som, i likhet med Vygotsky, vektlegger betydningen av det sosiale samspillet i læringsprosessen. Wenger legger vekt på betydningen av konteksten læringen foregår innenfor, og anser den for å være avgjørende for utbyttet til de som deltar. Konteksten vil derfor ha betydning både for ny læring, og for videreføring av det som allerede er lært. Læringsutbyttet hos de som deltar blir med det avhengig av fire forhold, som alle innebærer en sosial interaksjon. Det første er mening, som omhandler i hvilken grad vi opplever det vi erfarer som meningsfullt. Dette er avgjørende for hvorvidt vi engasjerer oss i det. Den andre er praksis, som definerer hvordan de felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver kan fungere som støtte for et felles engasjement hos de som deltar. Det tredje er fellesskap, som uttrykker den kulturen vi er en del av. Fellesskapet anerkjenner det vi gjør og gjenkjenner vår deltakelse som kompetanse. Det fjerde er identitet, som er en beskrivelse av hvordan læring endrer den vi er, og hvordan den vi ”blir” skapes i samspill med andre. Illeris (2006) supplerer denne fremstillingen, og sier at den sosiale dimensjonen ved læring er knyttet til fellesskap og praksis. Det er disse som gir mening og identitet.

Wenger (2004) knytter begrepet *praksisfellesskap* til det som utføres innenfor et definert fellesskap, for eksempel i et lærerteam. De som deltar har på bakgrunn av tilpasninger til hverandre og omgivelsene over tid fått en felles forståelse av hvordan ting skal gjøres. Utvikling av praksisfellesskapet bygger på en felles strategi, verdier man er samlet om, felles problemforståelse, samt en definert kunnskapsbasert tilnærming (Rundberg, 2009). Kulturen dette skaper er nødvendig for vår bevissthet, fordi virkeligheten uttrykkes og konstrueres gjennom de kulturelle symbolene (Bruner, 1997). På det individuelle planet innebærer det for eksempel at kulturen innenfor et lærerteam gir mening for læreren som er del av teamet. Det er dette som gjør at lærerens bevissthet, eller mening, kan kommuniseres og drøftes med de andre. Bruner (1997) mener derfor at teorier om bevissthet som skal rettes mot utdanning må beskrive og definere hvordan de som skal lære kan bruke bevisstheten effektivt. Dette gjelder både kulturelle redskaper som er til hjelp i tenkingen, og rammefaktorer for å skape gode og effektive lærings situasjoner. Slike rammefaktorer kan blant annet være disponibel tid, økonomiske ressurser, samt utdannings situasjonens pedagogiske og didaktiske oppbygging. Bevissthet vil ut fra et slikt perspektiv handler om å sette ord på tenking og handling innenfor en kontekst der de som deltar har samme forståelse av de kulturelle symbolene.

Felles oppfatning av utviklingsarbeid i skolen bygger på en felles kultur. Derfor kan det oppfattes som en utfordring for de som deltar i prosessen hvis det innenfor samme skole eller lærerkollegium finnes flere kulturer. Bjørnsrud (2009) peker her på to ulike kulturer som ofte opptrer samtidig på samme skole. Den ene er preget av en individualisert lærerrolle, der samarbeid må vike for mer tradisjonell klasseromsundervisning. Lærere som tilhører denne kulturen oppfattes som bremseklosser i utviklingsarbeidet, ved at de yter motstand mot endringer. Der disse lærerne deltar i utviklingsarbeid, vil de ha størst fokus på hindringer i prosessen. Den andre kulturen preges av lagarbeid og fellesskap mellom lærerne, og oppleves som mer fleksibel og variert i tilrettelegging av undervisning. Her finner vi de ivrige lærerne, som ofte blir oppfattet som pådriverne i utviklingsarbeidet. De er aktive i planlegging og gjennomføring av slike prosesser, og oppdaterer seg jevnlig gjennom kurs. Bjørnsrud (2009) nevner også en tredje gruppe, som ikke oppfattes som forkjempere for endringsprosesser, men som likevel deltar sammen med de ivrige lærerne. Disse lærerne oppdaterer også sin kompetanse. Samtidig peker Bjørnsrud (2009) på at det ser ut til at en heving av kompetansen i skolen gjør at også flere av de motvillige lærerne blir mer aktive i endringsarbeidet. Sammensettingen av lærere i utviklingsprosjekter vil følgelig ha betydning for det samspillet som Wenger (2004) sier ligger til grunn for læring og utvikling.

Bjørnsrud (1999) hevder at samarbeid i team er en arbeidsform som gjennom refleksjon over teori og praksis kan løfte frem skolelederens og læreres kunnskap. Utveksling av erfaringer og kunnskap i teamet bidrar slik til å sette i gang læreres læring, og er derfor grunnleggende for utvikling av læreres kompetanse. Det gjør at de tenker over erfaringene, diskuterer dem, og undersøker dem. Deltakerne i teamet har her en reflekterende funksjon for hverandre, som åpner for kobling mellom teorigrunnet i utviklingsarbeidet og endringer i praksis. Rosenholtz (1989, i Bjørnsrud, 1999) peker at teamet også har en betydning for utviklingsarbeidet i skolen gjennom at det øker deltakernes trygghet og tillit til hverandre. Økt følelse av sikkerhet i forhold til hverandre viser seg å bidra til større fokus på utviklingsarbeidet og det kollegene kan bidra med, og mindre bruk av energi for å skjule egne svakheter. Bjørnsrud (2009) mener at tillit til ledelsen ved skolen spiller en viktig rolle her.

Utviklingsarbeidet i skolen forutsetter en aktiv deltakelse fra rektor, der han besitter den nødvendige kompetansen til å innfri forventninger om anerkjennelse og organisering av ressurser (Bjørnsrud, 2009). Denne anerkjennelsen handler både om følelsesmessig og bekræftende støtte (Huberman & Miles, 1984, i ITU Monitor, 2007), og om legitimering av arbeidet. Det innebærer blant annet at det blir avsatt tid til å reflektere over egen praksis i

teamet lærerne tilhører (Bjørnsrud, 2009). Videre har skoleledelsen et ansvar i å inspirere lærerne i utviklingsarbeidet til felles innsats (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det viser seg at når rektor prioriterer å legge til rette for relasjonsbygging og læring i lærergruppen, har det en positiv effekt på elevenes læring (Møller, 2009). Bjørnsrud (2009) peker derfor på at kvalitetsutvikling i skolen i stor grad handler om å skape grunnlag for et godt samarbeid i kollegiet ut fra involvering og medvirkning fra alle som deltar i utviklingsarbeidet. Rektor blir i denne sammenhengen fremstilt som en deltaker på linje med lærerne, der summen av deltakernes kompetanse og kunnskap utgjør grunnlaget for utviklingsarbeidet.

Rørnes, Overland, Roland og Tveitereid (2006) hevder at økt kvalitet i skolen avhenger av at lærerne er bevisst rollen som klasseleder, ved at de kan peke på hvordan kvalitet kommer til syne i arbeidet de gjør i skolen. Synliggjøring av kompetent ledelse av aktiviteter, og det å kunne skape et godt læringsmiljø er sentralt her. Nordahl (2002) mener at klasseledelse handler om å kunne legge til rette for arbeidsro og et godt klima i klassen, samt evne til å motivere elevene til innsats. Forskning (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008) viser at det særlig er klasselederens relasjonskompetanse, regelledelseskompetanse og didaktikkkompetanse som er avgjørende for elevenes læring. Klasseledelse innebærer derfor å vise elevene respekt, toleranse, empati og interesse. Videre innebærer det å sette konkrete regler for det arbeidet som elevene skal gjøre, også i samarbeid med elevene. Læreren må dessuten ha forutsetninger for å legge til rette for undervisning som fører til elevlæring. Nordenbo m.fl. (2008) påpeker her at en slik didaktikkkompetanse bygger på en høy faglig viten, som også gir læreren tro på seg selv og sine forutsetninger. Det gjør at læreren kan være mer fleksibel i undervisningen, og gjøre bruk av flere tilnærminger.

2.3 Refleksjon i læringsprosessen

Læring innebærer endringer både i tenking og handling for den som lærer. Illeris (2006) mener det er snakk om varige endringer, og definerer læring som ”...enhver prosess som hos levende organismer fører til varig kapasitetsendring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (s. 15, egen oversettelse). Utsagnet bygger blant annet på at kompetanseutvikling og kvalifisering er læringsprosesser. Kompetanseutvikling og læring er derfor to sider av samme sak, siden begge uttrykker den prosessen som fører frem til økt kompetanse. Jørgensen (2004) hevder at kompetanse er noe vi kan utføre, og at vi oppfattes som kompetente så lenge vår kunnskap viser seg å kunne endre på praksis. Han sier videre at kompetanse er noe som er en del av oss, ervervet gjennom et personlig utviklingsforløp. Disse ferdighetene må brukes, vedlikeholdes og bekreftes av andre for å fortsette å være en

kompetanse. Jørgensen (2001) hevder derfor at kompetanse er kvalifisering av ferdigheter gjennom refleksjon i et sosialt fellesskap. Denne prosessen skal styrke personens tro på seg selv i praksisfeltet. For å utvikle kompetansen videre forutsettes det refleksjon som er retrospektiv (tilbakeskuende), prospektiv (fremoverskuende), og vurderende i forhold til vår egen rolle i utviklingsprosessen. Det handler med andre ord om å få innsikt i det som er gjort før og om fremtidige handlingsmuligheter, samtidig med innsikt i hva man selv bringer inn i situasjonen. Bruner (1997) sier derfor at refleksjon innebærer å skape sammenheng ved å tenke gjennom det som er erfart, og deretter oppnå større forståelse og innsikt gjennom metarefleksjon, eller det å tenke over sin egen tenking.

Søndenå (2004) innfører begrepet *kraftfull refleksjon* om det å ha et metaperspektiv på egen bevissthet. Hun ønsker med dette begrepet å tilføre refleksjonsbegrepet noe mer enn et ensidig og handlingsfiksert fokus, som hun mener preger mye av refleksjonsprosessene i skolen i dag. Selv om Søndenå (2004) anerkjenner at praktisk- pedagogiske handlinger utgjør et viktig grunnlag for refleksjon hos lærere, mener hun det er vesentlig at læreren forstår verdien av denne refleksjonen. Videre bør refleksjonen føre til en bevisstgjøring av hvilken kunnskap som til enhver tid ligger til grunn for det læreren gjør. Heggen (2008) peker på at refleksjon over de egenskaper, verdier og holdninger som gjør en til en god lærer også har betydning for læreres identifisering med yrket. Denne identiteten bygger på en oppfatning av hvem man er og ønsker å være som person. Det handler videre om hvordan læreren opplever å prestere i utførelsen av yrket her og nå, og hvordan han ser for seg å prestere i fremtiden. Å kvalifisere seg som lærer innebærer derfor både å identifisere seg med yrkesfeltet og lærerprofesjonen, og om å identifisere seg selv som profesjonell lærer innenfor dette feltet. Heggen (2008) presiserer at denne oppfatningen stadig endres i samspill med ulike praksisfelt.

Bruner (1997) mener at teori spiller en viktig rolle i en bevisstgjøringsprosess:

En teori som virker er et lite mirakel: Det idealiserer våre varierende observasjoner av verden i en form som er så enkel at den er lett å huske, og lar oss se enkelttilfellene som deler av en større helhet.

Dessuten, forklarende teorier *virker*, uansett hva man mener om dem, eller hvilket perspektiv man enn har på verden (s. 107).

Her peker Bruner (1997) på at teori kan være et verktøy for å strukturere inntrykk og erfaringer, og tilfredsstillende behovet for å årsaksforklare dem. Det forutsetter selvsagt at teorien er troverdig og oppleves som sannhet. Moen, Bevanger og Kylling (2009) supplerer dette, og sier at samtidig som teori reduserer kompleksiteten, hjelper den til med å holde fokus. Bruner

(1997) erkjenner imidlertid at tilførsel av teori ikke har fullkommen betydning for ferdighetene før den, i tillegg til å medføre kunnskap om noe, gjør at vi endrer måten vi handler på. Moen, Bevanger og Kylling (2009) hevder derfor at innsikt i teoretiske begreper, utvikling av refleksjon og endret tenking ikke er nok til å konkludere med at læring har funnet sted. Teorien må med andre ord være synlig i lærerens praksis. For å belyse dette forholdet mellom det vi gjør i praksis og det vi bruker av teori, bruker Lauvås og Handal (1995) betegnelsen *Praktisk Yrkesteori*. I modellen som illustrerer denne teorien består *det vi gjør* av verdier, erfaringer og kunnskap som formes og utvikles i en kontinuerlig interaksjon med andre og omgivelsene. Praksis består av 3 nivåer: P1) Handling, P2) Kunnskap og P3) Etisk/politisk rettferdiggjøring. Det er P2 og P3 som utgjør Praktisk yrkesteori, mens summen av alle nivåene er det vi gjør i praksis.

Tanken bak Praktisk yrkesteori er at den enkelte reflekterer over sine verdier, teoretiske kunnskaper og egne eller andres erfaringer, og ser det i forhold praksis. Denne refleksjonen blir sett i forhold til tre nivåer (Møller, 1997 i Tiller, 2006), der det første nivået er knyttet til handlingen; vi handler uten å tenke videre over det fordi vi ikke har et språk som kan beskrive den kompetansen som utføres. Det er her vi finner erfaringskunnskap, eller *den tause kunnskapen* som Sjøvoll (2010) kaller det. På det øverste nivået (P3) kan vi ta avgjørelser basert på subjektive vurderinger av det vi opplever, for eksempel ved å ta stilling til om noe er riktig eller galt, fint eller stygt; i visshet om at vi kan stå for det (Lauvås & Handal, 1995). Her blir alt grundig gjennomtenkt, og nivået preges av metarefleksjon. På det andre nivået er fokuset på handling, rettferdiggjort ut fra teori og egne- eller andres erfaringer. Siden målet er å komme på P3- nivået, er teoretisk forankring nødvendig.

I lys av Praktisk yrkesteori vil det vi gjør være påvirket av vår teori- og erfaringsbaserte kunnskap, og graden av refleksjon omkring dem vil definere vår bevissthet om egen praksis. Derfor kan refleksjon sammen med andre over tid ha en innvirkning på den enkeltes Praktiske yrkesteori, fordi de fleste til daglig er lite bevisst sin egen kompetanse (Lauvås & Handal, 1995). Fenomenologien (Moustakas, 1994), som omtales mer utfyllende i kapittel 3, mener at det er det vi oppfatter som er primærkilde for kunnskap, en kilde som ikke kan betviles. Det er derfor av betydning for vår bevissthet, og dermed vår Praktiske yrkesteori, at refleksjon belyser det vi ser og erfarer fra flere innfallsvinkler. Slik dannes det Husserl (1931, i Moustakas, 1994) kaller for *horisonter*. Når vi har dannet nye horisonter, eller forståelser, er det ut fra det vi tidligere visste om det vi har sett og erfart. Samtidig utvider horisonten seg igjen, og åpner for mange andre perspektiver som horisonten kan belyses ut fra. Veiledning i

gruppe kan være en arena for refleksjon som kan gi ny innsikt og forståelse, og blir omtalt og vektlagt som egnet tilnærming for å ivareta og utvikle kompetanse (Sjøvoll, 2010; Gjems, 1995).

Veiledning i gruppe er spesielt egnet som refleksjonsarena i utviklingsarbeid, fordi den tar utgangspunkt i den enkeltes behov for kunnskap og kompetanse. Den klare målsettingen er å skape forbindelse mellom teori og praktiske erfaringer gjennom refleksjon. Utbyttet av en veiledningssituasjon avhenger derfor av at veiledningen er frivillig, siden den forutsetter aktivt bidrag fra de som deltar. Nyere litteratur om organisasjonsutvikling legger dessuten vekt på at veiledningen bør være ledet av en ekstern veileder (Aubusson, Ewing & Hoban, 2009). Samtidig som det advares mot faren for at eksterne veiledere kan dominere prosessen (Revans, 1983 i Aubusson, Ewing & Hoban, 2009), har de en viktig funksjon i forhold til å stille mer dyptgående spørsmål, og slik frembringe dypere refleksjon som utfordrer det deltakerne i veiledningen tar for gitt. Videre fremmer Aubusson, Ewing og Hoban (2009) veilederen som en ”kritisk venn”, i forståelsen av at dialog går begge veier. I tillegg til å gi en vurderende tilbakemelding på det deltakerne gjør, kan veilederen være til hjelp i å synliggjøre det som blir sagt, være aktiv lytter og reflektere tanker tilbake til gruppen. Veilederen kan derfor være til hjelp i å strukturere og finne retning for den videre prosessen, og øke forståelsen for det teoretiske grunnlaget. Samtidig må han altså være forsiktig, slik at ikke hans innspill dominerer dem han skal veilede (Bjørnsrud, 2009). I prosjektet *Læringsmiljø og klasseledelse* er det brukt en tilnærming til veiledning som er kalt *beslutningsorientert veiledning* (BOV).

BOV følger prinsippene for veiledning som er nevnt ovenfor. Fokuset i denne veiledningsmetoden er på de mulighetene som ligger der for deltakerne å komme i posisjon i det daglige arbeidet, skape en anledning for refleksjon og utvikling av praksis, og slik få til varige resultater. De som deltar prøver ut ulike faglige tilnærminger i praksis, og reflekterer sammen i grupper over det de har erfart. Det er den enkeltes ferdigheter og evner til å se og gjøre bruk av mulighetene som er det sentrale i denne metoden, altså et utgangspunkt i den kompetansen og innsikten den enkelte besitter (Arnesen, 2000). Metoden vektlegger den rollen gruppen har i å gi innspill som kan gjøre det lettere for den som ”eier” problemet å reflektere over det, og ta en beslutning. Det er denne beslutningsfasen som er det sentrale i BOV, og metoden beskriver fem trinn på veien mot handling. Det første er å prioritere hva som skal tas tak i, for eksempel ut fra hva som haster mest, hva som er praktisk mulig, og om det er riktig ut fra etiske normer å gjøre det. Det andre er hensikt, som blant annet omhandler

hva man ønsker å oppnå på kort og lang sikt. Det tredje er oppgave, som handler om å vurdere følgene av beslutningen. Det fjerde er å avklare hvor mye tid man har til disposisjon før en beslutning må fattes. Det femte er taktikk, som er en vurdering av når det er mest hensiktsmessig å handle (Arnesen, 2000).

KAPITTEL 3: METODE

I min studie er oppmerksomheten rettet mot lærerens opplevelse av egen læring etter å ha deltatt i et prosjekt som har hatt fokus på kompetanseheving. Kvalitativ forskningsmetode egner seg godt til å finne ut mer om dette, fordi metoden løfter fram informantenes opplevelser, følelser og tanker. Det er flere tilnærminger innenfor kvalitativ forskning som kan gi innsikt i slike forhold, og min problemstilling innebærer en fenomenologisk tilnærming. Dette kapitlet vil derfor først gjøre rede for kvalitativ forskningsmetode generelt, deretter fenomenologisk tilnærming spesielt. Fenomenologiske prinsipper vil deretter bli sett i sammenheng med min forskningsprosess.

3.1 Kvalitativ forskning

Denzin og Lincoln (2008) definerer kvalitativ forskning slik:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them (s. 4).

Definisjonen innebærer at den kvalitative forskeren oppsøker mennesker der de er. Målet er å tolke og få forståelse for fenomener ut fra den meningen menneskene tillegger dem. I dette ligger en grunnleggende intensjon om å løfte frem deltakernes perspektiv, eller et emisk perspektiv (Postholm, 2005). Denzin og Lincoln (2008) fremstiller den kvalitative forskeren som en som samler biter til et helhetlig bilde. Resultatet av dette arbeidet er en konstruksjon som er i endring og utvikling ved at forskeren tar i bruk nye verktøy, metoder og teknikker for å tolke og forstå virkeligheten. Gudmundsdottir (1992) vektlegger her betydningen av fyldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter, og deltakernes oppfatninger. Ut fra definisjonen til Denzin og Lincoln (2008), vil en slik mengde beskrivelser utgjøre selve grunnlaget for tolking og forståelse. Det er tolkingen av de ulike bitene i konstruksjonen som skaper sammenheng mellom dem, og dermed helhet. For forskeren vil systematisk bruk av teorier være avgjørende både i tilnærmingen til forskningsområdet, og i begrunnelse for sin tolkning (Gudmundsdottir, 1992).

Litteratur blir i starten brukt for å begrunne eller rettferdiggjøre valg av problemstilling (Creswell, 2005). Likevel er ikke dette en inngående redegjørelse, fordi det kan virke bindende i forhold til å la informanternes opplevelser komme frem. I stedet inntar forskeren en induktiv tilnærming til forskningsfeltet. Samtidig hevder Postholm (2005) at forskerens forkunnskap, holdninger og antakelser vil utgjøre et subjektivt element, eller deduktiv tilnærming. Hun peker derfor på at det vil være en interaksjon mellom induktiv og deduktiv tilnærming, og at det er deltakerens perspektiv som avgjør hvilke antakelser som opprettholdes og ikke. Litteratur kan støtte eller stå som kontrast til funnene når de er gjort. Det kan også utgjøre et sammenligningsgrunnlag. Til sist er forskeren opptatt av om funnene støtter eller innvirker på tidligere oppfatninger i litteraturen.

Forskningsspørsmålet i en kvalitativ studie vil ofte innlede med *hva* eller *hvordan* (Postholm, 2005). Spørsmålet er styrende for hvilken retning forskningen får ved at en vurdering av det avgjør hvilken tilnærming som best kan føre til et svar (Creswell, 2005). Innenfor kvalitativ forskning er det flere tilnærminger som kan gi innsikt i forskningsfeltet. Mitt forskningsspørsmål er: *Hva opplever lærere at de har lært i prosjektet Læringsmiljø og klasseledelse?* Dette innebærer en fenomenologisk studie. Jeg vil derfor forholde meg til Moustakas` (1994) transcendentale fenomenologi når jeg i det videre skal gjøre rede for fenomenologisk tilnærming til kvalitativ forskning.

3.2 Fenomenologisk studie

Fenomenologi bygger på at all viten og erfaring er knyttet til fenomener. Et fenomen oppstår i interaksjon mellom et objekt, og individets refleksjon over hva som skjer når det handler i forhold til objektet. Det som oppstår i bevisstheten, altså opplevelsen, er selve fenomenet. Fenomenologi er opptatt av helheten, av å undersøke helheten fra flere sider, vinkler og perspektiver, helt til man har funnet en samlet essens og forståelse av et fenomen (Moustakas, 1994). Et kjennetegn ved fenomenologisk forskning, er at den foregår i etterkant av en prosess. Det er snakk om å få tak i opplevelsene av erfaringene av det mennesker har vært med på gjennom de som deltok i den (Postholm, 2005).

Når Moustakas (1994) bruker begrepet *transcendental*, innebærer det at alt blir forstått på nytt, som om det var for første gang. En forutsetning for å klare det, er intersubjektivitet mellom forsker og informant. Det er en opplevelse av fellesskap og empati, det å kunne se andre gjennom seg selv, etter først å ha gitt til kjenne sin egen intensjonelle bevissthet gjennom transcendentale prosesser. Dermed kan man forstå andre mennesker gjennom det de selv

forteller. Ens egen forståelse er grunnleggende, og inkluderer forståelse av andre gjennom refleksjon. Det betyr at min forståelse av andre bygger på min kunnskap om mine egne opplevde erfaringer. Samtidig vil den oppfatningen korrigeres som følge av sosial kommunikasjon og dialog. I en intersubjektiv kommunikasjon tester personene ut sin oppfatning av hverandre og sin viten om ting. Derfor skapes eller konstrueres virkeligheten i et sosialt samspill (Merriam, 2002, i Postholm, 2005).

Epoche (Moustakas, 1994) er en tilstand hos forskeren, der man setter til side de daglige oppfatninger, innstillinger og viten slik at fenomenene blir forstått ut fra en åpen og bred forståelse. En søker etter å eliminere antakelser og bygge opp en troverdig viten ut fra en overbevisning om at det finnes kun én kilde til sikkerhet: hva man tenker, føler og oppfatter. Moustakas (1994) viser til Edmund H. Husserl (1859- 1938), som mente at en slik viten skal bygge på intuisjon og essens. Essensen er det nærmeste man kommer den sanne meningen til et fenomen, mens intuisjon er et medfødt talent som er rettet mot å skape solid og sann vurdering av alt som presenterer seg som seg selv. Målet med epoche er å komme frem til et utgangspunkt for videre forskning som er fri for andre ting enn essensen og det intuitive.

Husserl (1931, i Moustakas, 1994) representerte et filosofisk perspektiv. Han vektla intensjonalitet, som er en indre opplevelse av å være bevisst om noe, og utgangspunkt for videre handling. To intensjoner opptrer parallelt i forskningsprosessen. Den ene er den intuitive, som treffer fokusområdet og peker på noe direkte. Den setter det som skal utforskes inn i kontekst, og gjør det mulig å få innsikt i det. Den andre intensjonen kaller Moustakas (1994) den signitive. Den er i utgangspunktet ukjent. Dette er den egentlige intensjonen, altså det vi egentlig ønsker å finne ut av; fenomenet.

3.3 Min rolle som forsker

Gudmundsdottir (1997) sier at refleksjon er vesentlig for å identifisere det man selv bringer inn i forskningen. Forskerens subjektivitet er en del av prosessen, og bør belyses i forhold til de teoriene som ligger til grunn for forskningen (Denzin & Lincoln, 2008; Postholm, 2005; Moustakas, 1994; Gudmundsdottir, 1992). Jeg har derfor lagt vekt på å synliggjøre mitt pedagogiske og didaktiske ståsted ved presentasjon av teori, og ved å være tydelig i hvordan disse teoriene belyser mine funn i drøftingsdelen. Postholm (2005) poengterer også at forskerens subjektivitet uttrykkes gjennom signaler som interesse og respekt, empati, forståelse og toleranse. Disse kommer til syne gjennom forskerens tilrettelegging, organisering og væremåte. Forskerens kroppsholdning og ansiktsuttrykk forteller om

interesse, at man har empati med informanten (Dalen, 2004). Målet må være å skape en atmosfære for dialog mellom forsker og deltaker, som oppfordrer eller oppmuntrer informanten til å snakke (Moustakas, 1994). Min vektlegging av disse egenskapene i kontakten med informantene synliggjøres gjennom de arbeidsmåtene og valgene jeg har utført som presenteres i dette kapitlet. De er betydningsfulle fordi man kan anta at de har påvirket informantenes verbale fortellinger i form av ytringer og utsagn; det som til sist utgjør datamaterialet (Dalen, 2004).

Som pedagog i barnehage har jeg tilegnet meg kompetanse som kan overføres til mitt forskningsfelt. Faglig- og samfunnspolitisk engasjement og utdanning har også hatt betydning her. I sum har denne kompetansen gjort at jeg har kunnet identifisere meg med det mine informanter har gitt uttrykk for. Valg av forskningsfokus er, i tillegg til det som er nevnt, påvirket av min mastergradsutdanning, faglitteratur og dialog med lærere og studenter. Disse har gitt økt innsikt, forståelse og interesse for fenomenet jeg har forsket på. Videre har deltakelse ved samlinger sammen med informantene gjort meg kjent med dem innenfor den konteksten. Slik har jeg opplevd min subjektivitet som nyttig for å oppnå intersubjektivitet: Et grunnlag for å forstå informantene gjennom meg selv. Min samlede kompetanse har derfor gjort meg i stand til å stille spørsmål som informanten oppfatter som relevante. Postholm (2005) mener at dette er en forutsetning i fenomenologiske studier. Det gir informantene signal om at jeg har satt meg inn i forskningsfeltet og deres situasjon, og er slik en anerkjennende tilnærming til forskningsfeltet.

Utfordringen med å sette til side det subjektive har jeg kjent på i alle faser av forskningsprosessen; i forarbeid, intervjuer, transkribering og analyse, og i presentasjonen av mine funn. Moustakas (1994) erkjenner at det ikke er mulig å oppnå en fullstendig ekskludering av selvet, selv om epoche bør være et mål. Jeg vil her trekke frem intervjusituasjonene. Der tilstrebet jeg å fokusere på sammenhenger, oppfølgingsspørsmål, relevans i svarene, tid, reaksjoner hos meg selv og informanten, og samtidig foreta en kontinuerlig vurdering av intervjuguiden. Jeg opplevde selv at jeg gjorde meg mottakelig for det informantene sa, men ser også at jeg har foretatt mer eller mindre bevisste vurderinger og valg ut fra subjektivitet. Refleksjon over dette har derfor vært nødvendig også i det videre arbeidet med datamaterialet.

3.4 Valg av informanter

Min studie tar utgangspunkt i opplevelsen til tre lærere på ungdomsskolenivå i grunnskolen. Antallet informanter er det minste anbefalte, men tilstrekkelig for å finne den felles essensen, og anbefalt med hensyn til tid til rådighet (Postholm, 2005). Alle har deltatt i prosjektet som utgjør bakgrunnen og konteksten for min studie, og alle er lærere på samme trinn og team ved skolen. To av lærerne har klasselederfunksjon, og en av dem er timelærer. Det innebærer at det er forskjell i mengde tid de er sammen med elevene på trinnet. De har henholdsvis fem, åtte og elleve års erfaring som lærere. Veien frem til å finne disse informantene har gått via det prosjektet de har vært en del av. Det var et ønske fra prosjektledelsen om å gjøre forskningsbaserte funn i forhold til prosjektet. Prosjektledelsen kjente til mitt utdanningsløp, og spurte om jeg var interessert i å gjøre min mastergradsforskning innenfor deres prosjekt. Denne muligheten grep jeg, og fikk med det innpass til en mengde ”døråpnere” som kunne gjøre tilgangen til forskningsfeltet enklere. Ën av dem var rektor ved skolen. Han gjorde en forespørsel til sine lærere ut fra de utvalgskriteriene jeg hadde satt opp: Informanter skulle ha en viss erfaringsbakgrunn som lærere, og de skulle være av samme kjønn. De skulle videre være på samme trinn, og ha et ønske om egenutvikling. Jeg ønsket også at de skulle være reflektert, og positivt innstilt til prosjektet. Det siste anså jeg som en forutsetning for en god og utbytterik intervjusituasjon. Til sist skulle dette sikre at informantene var like nok til at dataene som ble produsert kunne sammenlignes, og gi grunnlag for å finne en felles essens (Postholm, 2005).

Jeg ble introdusert for mine informanter på et tidspunkt som lå relativt langt forut for selve forskningsprosessen. Det var derfor naturlig å informere dem på et tidlig tidspunkt om hensikten med studien, og hva deres rolle ville være. Samtidig ville det gå noe tid fra prosjektslutt til forskningsstart. Jeg ønsket at informantene skulle bli fortrolig med oppgaven, og trygg på at de visste hva de gikk til. Senere gjorde vi en formell avtale, der samtykkeerklæring ble undertegnet (se vedlegg A).

3.5 Intervjuguide og prøveintervju

Intervju regnes som eneste strategi for datainnsamling i fenomenologiske studier (Postholm, 2005). Gudmundsdottir (1997) sier at intervjuet er en slags samtale der noen stiller et spørsmål, og andre svarer. Forskningsintervjuet omformer samtalen til et forskningsredskap, der partnere møtes og samtaler. I intervju hvor forsker og forskningsdeltaker har god kontakt, skapes mening gjennom dialog. Intervjuet klarer å fange opp det som beskriver de subjektive

opplevelsene av et fenomen, eller de indre bevis (Moustakas, 1994). Kvale (2002, i Dalen, 2004) sier at ” det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser, avdekke deres livsverden, før det blir gitt vitenskapelige forklaringer” (s. 17). For å finne essensen, eller den underliggende meningen i en opplevd erfaring, har jeg benyttet en halvstrukturert intervjuform (Dalen, 2004). Ut fra det er intervjuguiden (se vedlegg B) formet som en liste med tema som dekker de områdene jeg ønsket å behandle i intervjuet. Innenfor hvert tema utarbeidet jeg et utvalg åpne spørsmål som skulle bidra til å løfte frem informantenes opplevelser. Moustakas (1994) mener slike åpne spørsmål legger til rette for “(...) rich, vital, substantive descriptions of the co- researcher`s experience of the phenomenon” (s. 116).

Spørsmålene jeg benyttet i intervjuguiden, med tilhørende oppfølgingsspørsmål, kan sorteres under fire kategorier: Bakgrunnsinformasjon, tanker om deltakelsen i prosjektet, tanker om utbytte av prosjektet og avslutningsspørsmål. Bakgrunnsinformasjonen hadde flere hensikter: Skape en trygg og god innledning, gi faktaopplysninger om informantene, samt gi innsikt i informantenes refleksjons- og erfaringsbakgrunn. Dessuten ønsket jeg med dette å danne et refleksjonsgrunnlag for senere spørsmål. Et slikt grunnlag gjorde det lettere å oppnå forståelse av informantenes subjektive opplevelser. Hovedspørsmålene var rettet mot å belyse forskningsspørsmålet. Avslutningsspørsmålet skulle sikre at informantene fikk korrigerende eller tilføye informasjon som de mente var av betydning. En slik oppbygging samsvarer med det Dalen (2004) kaller ”traktprinsippet”. På grunn av relativt få, åpne spørsmål i intervjuguiden, har utbyttet av intervjuene vært avhengig av supplerende strategier for å få til utdypende refleksjon og klargjøring. Postholm (2005) nevner flere slike strategier, som jeg har benyttet under mine intervjuer. Eksempel kan være pauser i dialogen som skaper rom for ytterligere refleksjon. Videre kan spørsmål som: ”Kan du si mer om det, hva mener du når du sier det, hva følte du da...” gi mer innsikt. ”Hva betyr det for deg,” eller ”hvilke konsekvenser får det...” kan få tak i holdninger og meninger, mens ”forsto jeg deg riktig når.....” kan sikre at man har fått en riktig oppfatning av deltakerens mening.

Uken før jeg intervjuet mine informanter, ønsket jeg å kvalitetssikre intervjuguiden ved å gjennomføre et prøveintervju. Gudmundsdottir (1992) bruker rollespill som eksempel på tilnærming i et intervju. Dette overførte jeg til prøveintervjuet, og brukte en medstudent som rollehaver. I etterkant diskuterte vi svarene og synspunktene, opplevelsene i situasjonen, og mulige forbedringer og endringer i intervjuguiden. Etter dette intervjuet gjorde jeg flere endringer, og strøk noen av spørsmålene. I tillegg gjorde jeg refleksjoner som ga et mer

avslappet forhold til den tekniske gjennomføringen av de påfølgende intervjuene. Jeg kunne derfor ha mer fokus på informantene.

3.6 Datainnsamling

Intervjuene som utgjør datagrunnlaget i min studie ble gjennomført i mars 2010. Alle informantene ble intervjuet samme uke, men hver for seg. Tidspunktene var avtalt med den enkelte i forkant, og deltakerne fikk ansvaret med å finne egnet rom ved skolen. Jeg brukte tidligere erfaringer fra veiledningssituasjoner for å legge til rette for en god samtalsituasjon. Forhold som plassering i forhold til hverandre, innsyn, støy og ryddighet ble derfor vurdert. Varigheten på intervjuene var fra ca. 90 til 140 minutter. Jeg spurte informantene på forhånd om det var greit å gå ut over avtalt tid før intervjuet ble gjennomført. Varigheten på intervjuene samsvarer med det som er anbefalt for å sikre et godt nok utbytte (Ryen, 2002).

Jeg brukte en digital lydopptaker for å dokumentere intervjuene. I tillegg noterte jeg stikkord underveis som jeg oppfattet som vesentlige for den videre samtalen, og for senere samtaler. Disse notatene ble brukt til å følge opp uttalelser, holde oversikt over besvarte tema, og til å gjøre tilføyninger og endringer i intervjuguiden. For å holde fokuset på informanten underveis, valgte jeg å holde noteringen på et minimum. Jeg ønsket å konsentrere meg om epoche og aktiv lytting.

Å lytte til en informant i en intervjusituasjon, er en meget spesiell måte å lytte på. Lyttingen er aktiv og konstruktiv. Vi leter etter sammenheng. Vi prøver å veve en "sømløs vev av antagelser" (Spence, 1984, som sitert i Gudmundsdottir, 1997) idet vi benytter ulike elementer fra data og teori. Denne evnen til å se sammenheng mellom data og teori er en viktig del av forskerkompetansen (Gudmundsdottir, 1997).

I intervjusituasjonen reflekterte jeg kontinuerlig over det informantene sa, og min egen subjektivitet. Det var nødvendig for å formulere oppfølgings spørsmål som kunne gi utdypende svar. Samtidig satte den samme refleksjonen punktum for videre spørsmål. Det var nødvendig for å ikke følge opp uttalelser som ikke belyste forskningsspørsmålet. Derfor er det riktig å si at jeg til en viss grad styrte intervjuet, selv om mine valg ble gjort ut fra det informantene sa. Postholm (2005) mener det er nødvendig med en viss styring for å sikre en lik vektlegging av alle temaer som skal behandles. Samtidig mener hun det må være rom for

at informantene får snakke mer om det som opptar dem mest, og også bringer inn temaer som forskeren ikke har tenkt på. Jeg fikk inntrykk av at informantene følte de kunne snakke fritt.¹

3.7 Transkribering og analyse

Inntrykk og tanker fra intervjusituasjonene ble mer utfyllende nedskrevet kort tid etter gjennomføringen, og underveis i transkriberingen. En slik prosedyre anbefales av Postholm (2005) for å sikre ivaretagelse av alle kontinuerlige analyser. I mitt tilfelle utgjorde disse notatene fem håndskrevne sider. Selv om det var til dels stor variasjon mellom korteste og lengste varighet på intervjuene, viste transkriberingen tilnærmet lik mengde ord.

Transkriberingen av intervjuene utgjorde 77 sider tekst.

Bruner (1997) sier at fortellinger formidles ut fra intensjonelle tilstander. Derfor er det vanskelig å *forklare* hvorfor mennesker handler og reagerer som de gjør. Det er snarere nødvendig å *fortolke* det som blir fortalt. Hensikten i fenomenologisk tilnærming er med andre ord å finne kilden til mening, og dokumentere den opplevde verden (Moustakas, 1994). Dilthey (1969, i Postholm, 2005) omtaler dette som *den hermeneutiske sirkelen*, der det som er sagt oppfattes som en tekst. Det er analysen av teksten som skaper mening, en mening som bygger på to forhold: Historien er en helhetlig fortelling om noe som er opplevd, og samtidig består den av en rekke enkeltopplevelser (Bruner, 1997). Hver opplevelse blir betraktet som en enhet, i og for seg selv, og fenomenet blir forstått og beskrevet i sin helhet, på en ny og åpen måte (Moustakas, 1994).

Transkriberingen av intervjuene var det første jeg gjorde i bearbeiding av intervjudataene. Det var en tidkrevende prosess, som samtidig ga nye oppdagelser i forhold til det materialet jeg hadde samlet. Slik ble jeg ytterligere kjent med datamaterialet, og jeg fikk notater til videre arbeid og refleksjon. Jeg valgte å bruke dialekt i transkripsjonene for ikke å miste eventuelle nyanser i språket som kunne ha betydning for oppfatningen av det som ble sagt. I forskningsrapporten er likevel sitater gjengitt på bokmål som et ledd i å anonymisere deltakerne. Alle uttalelser ble skrevet ned. Der jeg mente det var av betydning, noterte jeg latter, tenkepauser og uttrykk som ”øh” og ”m- m”. Ved ufullstendige setninger, tilføyde jeg egne anmerkninger i parentes på bakgrunn av en fortolkning av helheten i situasjonen for at meningen skulle komme frem.

¹ En av informantene ville likevel etter en stund vite om hun kunne bruke navn ved bruk av eksempler fra virkeligheten. Jeg forsikret en gang til at opplysningene ville bli behandlet konfidensielt, og da virket det som hun snakket mer fritt.

I transcendental fenomenologisk reduksjon skaper forskeren en tekstuell beskrivelse av meningene og essensen av fenomenet (Moustakas, 1994). Denne fasen innebærer å forstå alt på nytt gjennom en kontinuerlig refleksjonsprosess der en søker dypere og dypere gjennom flere lag av meninger og inntrykk. Epoche er som påpekt tidligere et nødvendig utgangspunkt for denne prosessen (Moustakas, 1994). I analysen av de transkriberte intervjuene har jeg forholdt meg til Stevick- Colazzi- Keen- metoden (Moustakas, 1994). Postholm (2005) hevder at dette er en ofte valgt metode i arbeidet med å analysere data i fenomenologiske studier. Etter å ha studert de transkriberte tekstene hver for seg, foretok jeg en utvelgelse av uttalelser som hver for seg representerte et meningsbærende uttrykk for de erfaringene som hadde relevans til forskningsfokuset og problemstillingen i studien. Moustakas (1994) beskriver de ulike uttrykkene som horisonter, og prosessen med å identifisere dem for *horisontalisering*. Gjennom denne prosessen ble det tydelig hvilke uttalelser som beskrev informantenes erfaringer, og det dannet seg et inntrykk av hvilke tema disse erfaringene representerte. Der flere uttalelser hadde tilnærmet samme meningsinnhold kunne jeg beholde én av dem. På den måten ble datamengden redusert, og jeg fikk en bedre oversikt over uttalelsene, eller opplevelsene, som kunne belyse fenomenet. Ut fra refleksjon over prinsippene for Transendental Fenomenologisk Reduksjon (Moustakas, 1994) samlet jeg uttalelsene under ulike tema, eller ”overskrifter”.

Teksten jeg nå satt med, dannet utgangspunktet for en tekstuell beskrivelse (Moustakas, 1994) av erfaringen til informantene. Det vil si en oversikt over uttalelser som beskriver *hva* informantene har opplevd at de har vært med på. Deretter samlet jeg alle uttalelser som uttrykte *hvordan* informantene hadde opplevd det de hadde vært med på i en strukturell beskrivelse (Moustakas, 1994). Den strukturelle beskrivelsen inneholder det som skal belyse den signifikante intensjonen (Moustakas, 1994) i min studie, og den videre bearbeidingen ble derfor gjort ut fra det Moustakas (1994) kaller *imaginative variation* (s. 99). Det innebærer å lete etter mulige meninger gjennom å forestille seg, se det som blir sagt i lys av andre rammebetingelser, se fenomenet fra ulike perspektiv og posisjoner, roller og funksjoner. I den prosessen ble derfor mine valg gjort på bakgrunn av inntrykk jeg hadde fått i intervjusituasjonen, teori og tidligere kunnskap, eller intuisjon som Husserl kaller det (Moustakas, 1994). Min subjektivitet var med andre ord av betydning også i denne prosessen. Ut fra *imaginative variation* markerte jeg uttalelser med fargekoder som representerte ulike meninger med relevans til problemstillingen (vedlegg D). Denne horisontaliseringen (Moustakas, 1994) førte til at uttalelsene ble samlet under ulike tema. Gjentatte runder med

imaginative variation gjorde det mulig å identifisere meninger som opptrådte mer enn én gang. Ved å beholde bare én av dem ble datamaterialet redusert, og meningene som sto igjen kunne ved hjelp av nye vurderinger samles i tre kategorier. Disse tre kategoriene representerte opplevelsene informantene hadde i forhold til fenomenet: 1) Bevisstgjøring og kunnskapsutvikling, 2) Praktisk nytte, og 3) Å jobbe sammen med andre. Kategoriene og deres innhold er gjengitt og oppsummert i resultatkapitlet.

Analyseprosessen førte til slutt til at den tekstuelle og strukturelle beskrivelsen ble sett i sammenheng for å finne den felles essensen i opplevelsen av fenomenet hos de tre informantene. Husserl (1931, i Moustakas, 1994) kaller dette for *synthesis of meanings and essences* (s. 100). For mine informanter er dette et uttrykk for deres felles opplevelse av læring i prosjektet de har deltatt i, slik det gjengis av meg på grunnlag av fenomenologisk tilnærming og fortolkning på et bestemt tidspunkt og sted (Moustakas, 1994). Resultatet må derfor vurderes ut fra de kvalitetskriteriene som ligger til grunn for kvalitativ fenomenologisk forskning.

3.8 Kvalitet i forskningen

Elbaz (1990, i Gudmundsdottir, 1997) hevder at ” jo bedre håndverkere vi er, dess mer sannsynlig er det at vi kommer til å fortelle en god historie” (s. 202- 216). Utsagnet knyttes til at den kompetansen forskeren har i sin rolle, vil avgjøre kvaliteten på forskningen. Creswell (2007) mener at det å vurdere kvaliteten på studien handler om å finne ut hvor nøyaktige funnene er, slik de er beskrevet av forskeren og informantene. Dette handler om troverdighet i studien, som er grunnleggende i kvalitetsvurderingen (Lincoln & Guba, 1985). Hvorvidt min studie er troverdig, må vurderes ut fra om min tilnærming til forskningsspørsmålet er god nok til å kunne besvare det. Oppbyggingen av den presenterte studien er utført med tanke på å synliggjøre de valgene og tilnærmingene jeg har gjort. Denne strukturen starter allerede i det Kvale og Brinkmann (2009) kaller tematisering, eller det teoretiske alibiet for forskningsspørsmålet. For å følge deres prinsipper for validering, har valg av forskningsmetode og tilnærming i min studie kommet som følge av planlegging. I denne planleggingen har det vært et mål å legge til rette for et forskningsdesign som kan gi kunnskap som er av nytte for meg selv og andre, og uten negative konsekvenser for noen.

Validering av intervjuene vil i stor grad omhandle det jeg har sagt om subjektivitet, kompetanse og personlige egenskaper under ”min rolle som forsker”. Siden kvalitet i forskningen er avhengig av de faglige og personlige egenskapene som forskeren bygger på,

mener Postholm (2005) at disse egenskapene må synliggjøres i studien. Det vil gjøre det mulig for andre å vurdere den ut fra forskerperspektivet. Transkriberingen forutsetter at det muntlige intervjuet omsettes til tekst ved hjelp av et språk som klarer å gjengi nøyaktig det som ble formidlet. En gjennomgang av spørsmålene i intervjuet bør vurdere om de er gyldige, og om de er fortolket på en logisk måte (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervju og transkribering er i min studie beskrevet og problematisert. Til sist har jeg valgt en validering som kan kontrolleres mot bestemte kriterier, her ved Kvale og Brinkmann (2009), og gjort en vurdering av om rapporten gjengir en troverdig beskrivelse av hovedfunnene i studien (Kvale & Brinkmann, 2009). Creswell (2005) mener det vil være av betydning for troverdigheten i studien å vurdere hvorvidt funnene er justert for å tilpasses en prediksjon eller bestilling. Siden min studie langt på vei kan betraktes som en bestilling, er dette forhold jeg har vært bevisst på. Videre hevder Creswell (2005) at studien skal være genuin, altså ikke et plagiat av andres arbeid. Jeg krediterer derfor andre arbeider som jeg velger å bruke som grunnlag for eget arbeid, og vektlegger å skape min egen kontekst. I denne forbindelsen vil jeg nevne at oppbyggingen av oppgaven er inspirert av en tidligere masteroppgave (Hide, 2010).

Kvale og Brinkmann (2009) mener at troverdigheten til en studie øker med antall ganger den motstår forsøk på å bevise dens falskhet. Jeg har brukt teori og tidligere forskning for å vekte de funnene jeg har gjort. Videre vurderer jeg som sagt kontinuerlig om mine fortolkninger påvirker presentasjonen av funnene. Jeg har dessuten støttet meg til min veileder i studien, som representerer kompetanse på forskningsfeltet. Hennes kredibilitet (Kvale & Brinkmann, 2009) som forsker har på den måten indirekte styrket validiteten i min studie. En kilde til validering av studien, som på grunn av begrenset tid til rådighet ikke er gjennomført, er ”member checking” (Postholm, 2005). Det ville gitt informantene muligheten til å si om de kjenner seg igjen i det jeg har skrevet.

Min studie har vært kvalitativ: Forskningen er knyttet til bestemte personer, tidspunkt og sted. Likevel kan det være mulig for andre i samme, liknende situasjon å kjenne seg igjen i de funn som er gjort. Postholm (2005) kaller dette en *naturalistisk generalisering*. Med det menes at studien tilfører nyttig informasjon til andre enn informantene som deltok. I den grad lesere av min studie oppfatter den som nyttig for seg selv, er det derfor samtidig et tegn på kvalitet ved at den er naturalistisk generaliserbar. For å gjøre dette mulig, har jeg forsøkt å presentere så fylldige beskrivelser som mulig (Postholm, 2005).

3.9 Etiske hensyn og vurderinger

Postholm (2005) mener at etikk er en viktig del av kvalitativ forskning, spesielt med tanke på den nære relasjonen mellom forsker og informant. Det innebærer at når forskningsprosessen starter, starter også de etiske overveielserne. Dette forholdet varer helt frem til forskningsrapporten er ferdig. Min forskning involverer som kjent tre informanter, som jeg har kommet nært innpå i intervju situasjonen. De har visse krav som blant annet defineres av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Dette er prinsipper jeg har fulgt gjennom min forskningsprosess. NESH (2009) sier at:

Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (...) i valg av tema, i forholdet til dem som studeres, og ved formidling av forskningsresultatene (Forskningsetikk/Etiske retningslinjer/ Samfunnsvitenskap, juss og humaniora/ B. Hensyn til personer (5 - 19)/ 5. Krav om respekt for menneskeverdet).

Informantene må derfor få god informasjon om det de har sagt seg villig til å delta på: Hva målet med forskningen er, hva den skal brukes til og hvilke konsekvenser det kan få for dem (NESH, 2009). Mine informanter ble informert om disse forholdene i forkant av intervjuene, og formelt sett da de skrev under på samtykkeerklæringen. De ble da også gjort oppmerksom på at de når som helst kunne trekke seg fra å delta. Prinsippene om konfidensialitet og anonymitet (NESH, 2009) er ivaretatt gjennom å bruke koder i stedet for navn, bokmål i stedet for dialekt, og ved å utelukke personopplysninger som ikke har direkte relevans til studien. Siden informantene tilhører samme skole og klassetrinn, har jeg utelatt mer informasjon om dem enn jeg ellers ville gjort. Det er heller ikke samsvar mellom kodene på informantene og rekkefølgen de ble intervjuet i. Slike hensyn har jeg funnet nødvendig for den interne anonymiteten ved skolen, siden det der er kjent av flere at mine informanter har deltatt i min forskning.

For å sikre at forskningen var innenfor det som kan godkjennes, søkte jeg om godkjenning fra NSD (Norsk Vitenskapelige Datatjeneste). De vurderte og godkjente prosjektskissen, intervjuguiden, informasjonsskrivet og bruk av digital lydopptaker under intervjuene (vedlegg C). Opptak av intervjuene krevde også godkjennelse fra informantene (NESH, 2009). Retningslinjene til NESH (2009) tilsa videre at informantene fikk informasjon om hvor lenge jeg skulle lagre opptakene, og hvem som fikk tilgang til dem. I dette lå også informasjon om at data som kunne identifisere deltakerne skulle slettes etter bruk. Disse forholdene ble mine deltakere informert om muntlig og skriftlig. Det etiske ansvaret i forskningen er også knyttet til presentasjonen av studien. Det innebærer at

forskningsrapporten formuleres på en slik måte at den er forståelig og troverdig for dem den er tenkt for (Creswell, 2005). Jeg oppfatter med det at også god språklig fremstilling er nødvendig, siden jeg er satt til å snakke på vegne av informantene. Creswell (2005) trekker frem at forskeren bør vurdere om deltakerne kan få noe tilbake for sin innsats. Økonomisk kompensasjon har ikke vært aktuelt i mitt tilfelle. Jeg tenker derfor det kan dreie seg et refleksjonsutbytte eller en kopi av forskningsrapporten.

KAPITTEL 4: RESULTAT

Den fenomenologiske forskningsprosessen er beskrevet i metodekapitlet. Analysen har ført frem til en oppsummerende tekstuell og strukturell beskrivelse av fenomenet slik det er erfart og opplevd av informantene. Først presenterer jeg det tekstuelle grunnlaget for oppsummeringen (tabell 1), deretter det strukturelle grunnlaget (tabell 2). Til sist fremstilles en syntese av de tekstuelle og strukturelle beskrivelsene, der essensen i erfaringene og opplevelsene til informantene blir oppsummert.

4.1 Tekstuell beskrivelse

Tabell 1 viser den tekstuelle beskrivelsen som står igjen etter reduksjonsprosessen. Disse uttalelsene utgjør grunnlaget for en påfølgende oppsummering av den tekstuelle beskrivelsen.

Tabell 1:

Uttalelser som beskriver hva informantene opplever å ha vært med på. Informantene er gitt kodene A, B og C, og uttalelsene til den enkelte informant er nummerert etter antall fra 1 til 5 eller 6. I den oppsummerende tekstuelle fremstillingen vil jeg vise til disse (Eksempel: A3, C5).

A1 ”Vi hadde jo en sånn felleslekse på team, også, der vi skulle bli kvitt alt rotet på skolen. Vi kastet ut noen baller med alle problemstillingene vi opplevde som viktige der og da. Og da var det rot og uorden som kom ...størst ut. Alle opplevde det som et problem. Og så begynte vi med denne sola, da, (...)...med at man tar opp problem og analyserer det ut fra opprettholdende faktorer (...), og tenkte litt på hva som var rot og uorden, og hvorfor, og så etter hvert se på løsninger; hvordan vi kunne gjøre noe med det. Og da fikk vi tjukt med løsninger, og da var vi nødt til å velge ut noen (...)”.

A2 ”Og likedan det med BOV- episodene, med at vi...tar tak i en sak (...)...der vi stiller spørsmål og gir råd. Vi var nødt til å snakke om saker og problemstillinger vi hadde”.

A3 ”Jeg prøvde det med å...bevege meg litt i klasserommet...hvis det var uro og sånn, da. At jeg stilte meg et annet sted og snakket”.

A4 ”Alle sammen har jo bidratt med erfaringer. Folk har jo vært kjempeåpne, og stilt opp og lagt frem caser som kanskje har vært vanskelige”.

A5 ”Jo, den [teori] er jo der sånn...i bakgrunnen da, tenkte jeg å si”.

A6 ”(...) ...og så ble vi fulgt opp av han kurslederen, da [mellom samlingene]. Hele teamet måtte rett og slett ta seg tid til å sette seg ned og snakke (...) om saker og (...) problemstillinger vi hadde.

B1 ”Vi har vært gjennom en del tema (...), det har vi”.

B2 ”Det vi har gjort i de BOV- rundene...da kommer det (...) utenifra. Ikke kjenner de eleven, de kjenner ikke situasjonen, eller de vet ingenting om det. Og så forklarer du dette, og så får de jo en oppfatning av noe som er helt ukjent for dem fra før. Og så må de stille spørsmål. Og gjennom slike spørsmål så får du belyst en del ting...på en annen måte...for deg selv. Og da, i...neste runde får du tilbakemeldinger”.

B3 ”(...) Og da tok jeg opp det der i en BOV- runde, da”.

B4 ”(...)...vi har jo snakket om dette med...uønsket atferd. At du skal...være mer bevisst på ønsket atferd. Og da spesielt opp mot elevene som...som har mest uønsket atferd i klassen. (...) Skal du rose positiv atferd, som er det beste, eller skal du slå ned på negativ atferd, og hvilke konsekvenser har det; hva gjør det med meg; hva gjør det med resten av klassen, og...forholdet mellom meg og elevene?”.

B5 ”(...)...skulle finne et tema som vi skulle jobbe med på hver enkelt skole. (...)...og så prøvde vi ut...(...) For da var målet å bruke sola og skrive opp et tema inni der, og så...finne et svar...først vi lærerne sammen. Det jobbet vi med...på trinnet. Og så fikk vi elevene til å skrive det opp. Og så lagde vi regler som vi hengte opp”.

B6 ”Vi har vært i kontakt med andre skoler, og vi har hørt om erfaringene de har på andre skoler. Vi har kommet i dialog med andre lærere...og situasjoner som de har på skolen som kan relateres til oss selv.... og sett hvordan de har løst problemene, og utvekslet en del erfaring der.

B7 ”(...)...de gangene han [veileder] har vært her [på skolen] ...det er litt sånn forskjellig...litt om tema og sånt, da”.

C1 ”Vi ble jo lært da, at vi måtte samarbeide. Og liksom...tørre å snakke om ting, og...å bli enige om å fokusere på noe (...)...for å få det gjennomført, så måtte vi fokusere på noe”.

C2 ”Vi satte jo fokus på...rot og uorden (...), og da jobbet vi med det. Og så skulle vi sette (...) ord på:”Hvorfor er det rot og uorden, og...hva gjør vi med det? Hvordan vil vi ha det?” (...)...og vi tok med elevene på det etterpå...etter vi hadde hatt møter eller vært på kurs, og (...)...jeg var med og planla det, og var med og holdt det ved like”.

C3 ”De [veilederne] ga jo oss oppgaver, vet du...som vi gjorde. Vi skulle jobbe videre med det, og han [veileder] ville jo høre hvordan det gikk, og...vi fortalte jo det”.

C4 ”Vi lærte å takle situasjoner, forresten...noe som heter...BOV. Det har ikke jeg vært med på før. (...) Så fikk man drøfte det, da...med kolleger...eller at kollegene kom med kommentarer. Og etterpå skulle man komme med råd. Man fikk ikke lov å komme med råd først, man skulle bare kommentere det...og så komme med råd. (...) vi ble jo blandet; kollegene mine, sammen med andre kolleger (...)”.

C5 ”Vi har jo vært med alle som er lærere i de klassene. (...)...vi har snakket veldig mye, og vi har diskutert mye”.

C6 ”(...) Vi hadde jo erfaringsutvekslinger (...) med lærere fra andre skoler(...)...hvilke erfaringer de hadde gjort seg. Så fikk vi vite hvordan de hadde det, og hva som skjedde der, og...hvordan elever kan være (...)...særlig hvis det var sånne utagerende elever, det (...) hadde jo vi også”.

4.1.1 Oppsummerende tekstuell beskrivelse

Den tekstuelle beskrivelsen av informantenes uttalelser gir indikasjoner på flere felles opplevelser og erfaringer som forteller hva de har vært med på. De tre informantene uttrykker at de har vært med i et prosjekt der de har samarbeidet med lærere fra andre skoler (A4, B6, C6). Teori knyttet til ulike tema har ligget til grunn for praktiske utprøvinger ved egen skole (A3, A5, B1, B4, B5, C1, C2). Dette arbeidet tok utgangspunkt i det de opplevde som felles utfordringer med rot og uorden ved skolen (A1, B5, C2, C5), og ble fulgt opp av veiledere fra Midt- norsk Kompetansesenter for Atferd mellom fellessamlingene (A6, B7, C3). De skisserer her en prosess som går fra å kartlegge hva problemet er, til hva det er som utløser og opprettholder det, og videre til å vurdere hva de ville og kunne gjøre med det.

De tre informantene har i prosjektperioden besøkt de andre skolene, og bruker erfaringer fra de besøkene som sammenligningsgrunnlag i forhold til egen skole og praksis (A4, B6, C6). Underveis i prosjektet har de gjennom beslutningsorientert veiledning både gitt og fått råd og spørsmål i samspill med lærere fra de andre skolene. Spørsmål og råd var knyttet til problemstillinger den enkelte tok med inn i veiledningssituasjonen (A2, B2, B3, C4).

4.2 Strukturell beskrivelse

Ved å bruke ”Imaginative variation” i analysen av de transkriberte intervjuene, kom jeg frem til tre tema eller kategorier: 1) Bevisstgjøring og kunnskapsutvikling, 2) Praktisk nytte, 3) Å jobbe sammen med andre. Analysen avdekket de utsagnene som belyser hvordan informantene har opplevd det de har vært med på. Disse utsagnene er gjengitt i tabell 2, og utgjør den strukturelle beskrivelsen av fenomenet.

Tabell 2: Uttalelser som beskriver det strukturelle i informantenes opplevelse av å delta i prosjektet. Informantene er gitt kodene A, B og C, og uttalelsene til den enkelte informant er nummerert fra 6 eller 7 og oppover. I den oppsummerende strukturelle fremstillingen viser jeg til disse (Eksempel: A7, C10).

Kategori 1: Bevisstgjøring og kunnskapsutvikling

A7 "Det har jo vært en bevisstgjøring på hvor mange valg og avgjørelser vi må ta i løpet av en dag...og hvor viktig det er at vi gjør de riktige...avgjørelsene og sier det riktige (...).det har vært med på å gjort meg litt mer stolt over det yrket vi har (...)"

A8 "Det var jo selvsagt en bevisstgjøring på hvordan du kan gjøre ting (...). Så det med selve klasseledelse...at du (...) er en leder i klassen...du styrer hele skuta (...).den bevisstgjøringsprosessen der tror jeg kanskje har hevet kompetansen, da"

A9 "(...) ...klasseledelseskurset. Det er mye der som jeg har hatt litt sånn "a- ha"- opplevelser i forhold til (...). Både med at jeg kjente igjen forskjellige elevtilfeller som de tok for seg, og likedan måter du kan reagere på (...) at du skal ta et steg tilbake og tenke gjennom før du handler (...).så vet jeg (...) til senere at jeg kan...prøve å unngå slike konfliktsituasjoner (...) med elevene, og prøve å se det fra andre sider (...)"

A10 "(...) Jeg føler vi har lært mye om hvordan du møter elevene. Og det som traff meg ganske så midt i blinken, var det med å ikke være sarkastisk (...) så man ikke foran alle...(...).for det kan jo såre eleven, det. Det var en vekker, da (...).så, det har jeg vært bedre på, tror jeg; at jeg henvender meg til dem én og én . Jeg føler at da får jeg sett hver enkelt bedre (...).føler kanskje at de blir hørt, da...og sett og forstått . Der har jeg lært mye, da (...).jeg er blitt mer bevisst på det. Det har jeg.

B8 "Jeg har nok tenkt mer over det jeg gjør, uten at jeg har koblet det til prosjektet".

B9 "Jeg er altfor lite bevisst på (...) hva vi jobbet med i prosjektet, men jeg tror nok helt sikkert at det er noe som går inn. Det er vel mer det at dette er en prosess som gjør at jeg ikke er så bevisst på det(...)...hvilket utbytte har jeg hatt av det. (...) kanskje enda mer nå gjennom samtale med deg. Det får meg til å tenke over ting (...).det er utrolig hva du kanskje ikke tenker gjennom, men som ligger der litt sånn ubevisst".

B10 "Jeg tror nok jeg er mer bevisst på min rolle i klasserommet. Jeg vet ikke om jeg gjør det annerledes enn før, men jeg er kanskje mer bevisst når jeg underviser...at jeg kanskje beveger meg mer rundt i klasserommet...bort til elever...dette med å roe ned. Jeg tror nok jeg gjorde det før, også. Men kanskje enda mer bevisst nå".

B11 "Det var godt å få litt sånn "input" i forhold til elever med uønsket atferd. Jeg er ganske sikker på at det har forandret litt den (...) måten jeg takler ting på i forhold til elever. Jeg har vel kanskje, uten at jeg har noen eksempler på det, tenkt mer på dette med å belønne ønsket atferd, i stedet for å slå ned på uønsket atferd. Det tror jeg bestemt jeg kan si".

C7 "Kanskje jeg har tenkt litt mer. Det får jo oss til å tenke, da, når vi blir med på noe. Får jo i gang noen tankeprosesser som vi ikke...vi tenker jo ikke på det til vanlig. Vi reagerer bare...vi gjør ting...og så tenker vi ikke over det; hvordan relasjonene egentlig er".

C8 "(...) .jeg må sette ord på ting nå, som jeg ikke tenker over ellers. Det er det som er vanskelig. Jeg blir tvunget til å tenke [i intervjusituasjonen]. Jeg har brukt det ubevisst, tror jeg [teorien i prosjektet]. Og noen ganger bevisst, men ikke alt.

C9 "Jeg har fått litt annet syn på noen elever...med atferdsproblem...som strever ekstra, og ikke er inne i klassene i teoretiske fag. Jeg ser dem bedre enn jeg har gjort før. Elevene som sitter bakerst og ikke følger med...jeg er fokusert på dem. Og fått...dem litt positiv. Særlig én synes jeg har blitt flinkere i faget, ...for jeg har vært oppmerksom på ham, og fulgt ham opp og...har begynt å rekke opp hånden og...for det gjorde han ikke i fjor, for å si det sånn. Å ha en bedre kontakt med elevene, det kommer jeg til å fortsette med, for det fikk jeg. For det synes jeg er en god følelse".

C10 "Jeg føler meg sikrere overfor klassen (...).har det i hodet liksom, at:"Sånn går det an å gjøre, eller så kan jeg gjøre sånn". Og jeg har blitt...mer løsningsorientert hvis det oppstår et problem, også. I klassen eller i en gruppe, eller en enkeltelev...jeg føler jeg kan løse problemet der og da, fort".

Kategori 2: Praktisk nytte

A11 "(...) Jeg skjønner jo at man må gjennomgå teorien, ...og bakgrunnen for det vi holdt på med...det var jo interessant, selvsagt. (...).det var jo noe som traff (...).situasjoner som ble beskrevet (...).jeg gjenkjente det; det var slike typiske situasjoner som alle har vært oppe i...(...). Når du kjenner igjen ting, blir det jo mer interessant, også...samtidig som at...:"Oj, sånn har jeg ikke tenkt på den saken før"

A12 "(...) Det fungerer som det sto i teorien, det ja [om å bevege seg i klasserommet, og oppsøke hver enkelt elev]. Og det fungerte det, altså, (...).for da ble det litt sånn interessant...at jeg gikk dit, når jeg sto der og snakket, liksom. Og det ble stille, og... Så det synes jeg var greit (...).da er jeg flinkere til å gå ned til dem og sette dem i gang (...), og det bruker jeg hver dag, det altså.

A13 "Så startet vi med denne sola [sammenhengssirkel], da...(...). Og det var veldig fint i den perioden (...) og det fungerte. Og vi lærerne ble også "gira", fordi vi følte vi hadde noe...som var håndterlig...og at vi så det hadde

virkning. Vi ble litt ivrige, liksom. Vi ville nesten starte opp før. (...)vært veldig lærerikt, altså, (...)...det ser jeg er veldig nyttig, for du får ryddet opp litt, og strukturert hva som er problemet.

A14 "(...)...de BOV- case`ene. Samme om det har vært jeg eller noen andre som har lagt frem case`ene, så har jeg lært mye av det. Både ut fra å stille spørsmål (...) og ut fra å vurdere situasjoner, og gi råd...og høre og lære av hvordan de har håndtert vanskelige situasjoner, da. Det tror jeg kanskje jeg har lært mest av. Alle de casene vi har løst (...)...da går det opp et lys, liksom...at: "Jøss, går det an å se på det på den måten". Og det får deg til å tenke på det på en helt annen måte. (...) var veldig bra å være gjennom en sånn BOV (...)...veldig greit å høre de andres råd...hva de hadde villet gjøre. Jeg husker jeg fikk gode råd, og at jeg var glad for at jeg gjorde det. Fordi at...de rådene jeg fikk...alle sammen kunne jeg bare ta med meg videre".

B12 "Jeg tenkte vel det at...da vi begynte med disse BOV- rundene, at dette var et kjempebra redskap å kunne bruke; dette må vi få til å bruke mer i hverdagen. Jeg kjente jeg var så utladet etterpå, men det jeg fikk tilbake fra den runden...:"Jess!" Altså, ...så enkelt, ikke sant? Og da tenkte jeg: " Ja, det var godt sagt". Og da slapp jeg det litt.... Jeg fikk noe som gjorde dette mye lettere for meg. Jeg fikk en klarhet i en sak der jeg kjente at: "Ja, greit. Slik gjør jeg". Så det er kanskje det jeg sitter mest igjen med...at det er en fin måte å gå i dybden på, som gir refleksjoner for oss som har vært med på den runden. Den metoden er noe jeg føler jeg har lært. Og det er jo en kompetanse som jeg sitter med...som jeg kan bruke".

B13 "Vi var veldig engasjerte i dette [opplegg ved egen skole mellom samlingene], og dette ville vi virkelig få til, for det var et stort problem for oss. Så det var...var veldig godt. Det var positivt, for vi var engasjerte, og vi...ville, og...vi følte at dette var noe elevene ville, også. Vi fikk med oss elevene på det. Og...når du kjenner at ting fungerer bedre...så gir det deg litt energi".

B14 "Det er jo en del ting som kanskje ligger i bunnen [teori]...det er noe av det som blir svevende for meg. Jeg husker en periode...jeg hadde ikke mange nok knagger å henge ting på. Så da...fikk jeg ikke med meg all teorien, kanskje".

C11 "BOV...det synes jeg var bra. Jeg synes det var greit å høre hva de kunne oppleve på andre steder også; med sine elever. Og at vi fikk kommentere det, og vi hørte det og fikk snakket om det. Selv om det ikke angår meg, så...liksom bare det å få snakket med flere om det, og at det blir en skikkelig setting på det...og komme til en løsning, da. Det synes jeg var en veldig fin måte å gjøre noe på".

C12 "Det var slik det begynte, da [opplegg ved egen skole mellom samlingene]: Med at det ble mye rot...for elevene. (...) Og den klassen..de holdt det trivelig, de klarte å gjøre det. Og det ble bra, altså. Og de ble roligere, synes jeg. Det ble satt mer fokus på elevene, synes jeg. Og hvordan vi ville ha det rundt oss. Og at vi måtte samarbeide for å få til noe; med elevene også, og vi lærerne. Det har vi funnet ut".

C13 "Noen ganger var det slitsomt, da. For det kom oppå alt det andre. Men...jeg tenkte jo det mange ganger, at; det er jo noe vi får bruk for. Om ikke jeg har bruk for det akkurat nå, så får jeg bruk for det senere. Jeg husker jeg tok fram permen og bladde bakover for å se hva det egentlig var vi snakket om. For det var mange ganger når vi dro hjem derifra, så var man sliten, da. Og da orket jeg jo ikke å tenke. Om jeg ikke klarer å tenke akkurat der og da, så tenker jeg i ettertid. Jeg vil jo være med, også, for jeg synes det ga meg mye".

C14 " For jeg har det i bakhodet at: "Det der har vi vært gjennom". Da blir jeg tilbake, jeg gjør det. For jeg har permen på pulten min. Det gir meg hjelp".

Kategori 3: Å jobbe sammen med andre

A15 "Jeg føler at alle deltakerne har vært med og gjort prosjektet...interessant. Det synes jeg. Jeg tenkte en del på at det er viktig at vi alle er med hvis vi skal sette i gang et prosjekt...slik som det med "rot og uorden". Og det er det som kanskje er utfordringen; at alle sammen skal være med på tanken, og være like ivrig. For... jeg følte jo at...kanskje var det noen som ikke var like ivrig, og da blir det veldig slitsomt å være den som er ivrig. Da må vi dra i gang de andre, liksom...det koster jo litt krefter, da. Egentlig så er det med og gjør til om prosjektet blir vellykket eller ikke. For alle må delta...og vi fikk vel til det".

A16 "Det at andre skoler og andre folk...fra andre steder får høre om saker, og ser på det på en helt annen måte (...)...du får skjøvet det litt fra deg og sett på det litt fra utsiden, og da blir det ikke så alvorlig heller lengre, liksom (...)...presentasjonene fra hver skole...opplegget de hadde og...gruppearbeidene og det der...(...). Det er mer morsomt (..) når man får delta selv.

A17 "Det er jo en veldig stor fordel at vi [teamet] blir fulgt opp av han kurslederen [veilederen], da. (...)...vi ble på en måte tvunget til å ta oss tid til det. Og det var bra, for i den hektiske hverdagen som vi har så blir det ikke tid til å reflektere så mye over ting. Men det måtte vi der...vi var tvunget til å reflektere. (...)...da...kommer vi på en måte et skritt lengre, da".

A18 "(...)...vil bare si hvor viktig det er at lederne har vært med. At det har blitt satt av tid på teammøtene til å snakke om prosjektet, og leksene vi har hatt og slike ting. (...)...tenker sammen med oss, liksom".

A19 "Den bekreftelsen på at det vi gjør er bra...eller gjør er riktig... er jo en god følelse fordi du blir tryggere på at det du gjør er riktig. (...)...da ble jeg litt stolt. Jeg fikk mer selvtillit som lærer, kanskje? Så det er kanskje det jeg har tenkt mest, da; at det allerede er greit, liksom. Altså, du blir veldig sånn gira når du føler at skolen...og det vi gjør er bra. Det blir mer eierforhold til skolen, også, føler jeg. Og det blir enda mer mitt når

det blir noe bra. (...) ...vi kan jo gå og spekulere: Er vi en bra skole, eller er vi ikke det. Det er jo vanskelig å vite. Men når du treffer andre skoler, så (...)og hører hvordan det er der... (...)"

B15 "Det synes jeg har vært det mest positive: Det med å treffe lærere fra andre skoler, og være på andre skoler, og kjenne litt på kulturen deres".

B16 "Jeg kjøpte vel en del av det vi som ble tatt opp på kurset, mer enn en del av de erfarne lærerne. Det tror jeg....Vi har hatt med oss noen som ikke har vært interessert i dette i det hele tatt. Og det har nok gjort....noe med utbyttet til oss som kanskje har vært mer positivt innstilt til det. Ja, det tror jeg...at det kanskje har dratt ned litt".

B17 "På mange måter synes jeg det er bra at vi har vært team'et. Fordi at da...visste vi på en måte alle sammen hva det gikk ut på. Og vi slapp å dra hjem og fortelle de andre...hva vi holder på med nå".

B18 "Akkurat i dette tror jeg det er viktig at de [lederne] er med og ser. Men jeg synes de kunne vært mer delaktig. Jeg er litt lei meg for at vi ikke (...) i forkant av kursene (...) har snakket litt mer om hva det er vi skal ta for oss, og fått litt sånn oppbacking for å synes at dette er....noe vi har utbytte av".

C15 "Det synes jeg var veldig bra...at de [ledelsen] var med på det samme (...)... sidestilte seg med oss for å si det slik. [Hvis ikke]...da hadde de jo ikke vært med og opplevd det vi opplevde, og da kunne vi jo ikke tatt det opp på samme måten på teammøtene, heller".

C16 "Jeg synes vi snakker mer...på teamet. Jeg føler at vi har blitt mer kjent med hverandre. vi kan snakke mer...uformelt, også. Vi som planlegger sammen...vi samarbeider godt. Og vi kan tørre å komme med ting også, som vi har opplevd. Og snakke om det når vi har tid...innimellom sånn...ja, og vi gjør det, for det gjorde vi ikke før. Jeg føler det har blitt lettere å ta kontakt, og lettere å snakke om ting. (...)...at...vi [lærerne] har den samme holdningen....det blir jo overført til klassen, da. Og det har blitt en rolig klasse".

C17 "Det er veldig spennende å komme ut på andre skoler og snakke med andre lærere. Så kan du få tilbakemeldinger, da...eller...bare det å se det selv." "Ja. Det er jo riktig det jeg gjør". Det er jo en trygghet. Hvis man føler seg usikker mange ganger. Det gjør jeg også, det. At man da ser at:"Ja, kanskje det ikke var så dumt likevel. Kanskje det var bra". Det er godt å få...erfare, synes jeg. Man blir tryggere på seg selv".

C18 "(...) når vi har diskusjoner og sånn...(.) hvis de begynner setningene med "nei" når de skal kommentere noe, så prøver jeg å se....jeg er positiv, antagelig...jeg prøver å se det positive i det meste".

4.2.1 Oppsummerende strukturell beskrivelse

Alle informantene gir uttrykk for at deltakelsen i prosjektet har medført økt kunnskap om rollen som klasseleder (A8, B9,C8). De opplever at denne kunnskapen blir til gjennom en bevisstgjøringsprosess, og at de derfor gjør bevisst bruk av det teoretiske grunnlaget i prosjektet i sin praksis. Refleksjon sammen med andre ser ut til å være til hjelp for dem i prosessen med å gjøre det ubevisste bevisst. Informant B uttrykker forholdet mellom refleksjon og bevisstgjøring slik: "Det (samtale med forsker) får meg til å tenke over ting. Det er utrolig hva du kanskje ikke tenker gjennom, men som ligger der litt sånn ubevisst" (B9). Informant A opplever at kunnskap om- og bevisstgjøring på de oppgavene som ligger til klasseledelse har bidratt til å øke hennes kompetanse som klasseleder (A8).

Kunnskap om relasjoner mellom lærer og elev ser ut til å ha gjort de tre informantene mer bevisst på hvordan de tar og opprettholder kontakt med elevene (A10, B10, C7). Også her kommer det frem at bevisstgjøringen har kommet som følge av refleksjon. For A førte refleksjon over ny kunnskap til det hun kaller "en vekker" i forhold til hvordan det hun sier innvirker på elevene, og det har gjort at hun opplever at hun er mer oppmerksom på det i

timene. C sier at prosjektet har gjort at hun tenker mer over hvordan relasjonene til elevene er enn hun opplever at hun gjorde før. For informant B har økt bevissthet om hvordan hennes praksis påvirker læringsmiljøet gjort at hun tenker mer over det i klassesituasjonen. Når hun sier: ”Jeg tror nok jeg gjorde det før, også. Men kanskje enda mer bevisst nå”, så kan det være uttrykk for at den økte bevisstheten har bekreftet hennes praksis.

Når informantene forteller om elever med utfordrende atferd, kommer det frem at prosjektet har bidratt til økt kunnskap og bevissthet omkring disse elevene for alle informantene (A9, B11, C9). B sier at ”det var godt å få litt sånn input i forhold til elever med uønsket atferd”. Det gjorde at hun tenkte mer på å belønne ønsket atferd fremfor å slå ned på uønsket atferd, og hun gir uttrykk for at hun derfor opplever å takle elevene bedre. For A gjorde eksempler som ble brukt i prosjektet at hun oppdaget andre og nye måter å reagere på overfor elevene. Hun uttrykker blant annet at hun har hatt ”a- ha”- opplevelser ved å kjenne igjen eksempler som ble gitt på elevtilfeller, og sammenholde dem med det hun har fått av kunnskap om tilnærminger til disse elevene. Informant C mener at prosjektet har fått et mer positivt syn på elever med atferdproblemer. Det har gjort at hun er mer oppmerksom på elevene, og det har ført til at hun opplever at hun har fått bedre kontakt med dem.

Prosjektet ser ut til å ha gjort at alle de tre informantene opplever å ha fått en større bevissthet omkring sin rolle som klasseleder (A7, B8, C10). Det ser ut til at denne bevisstheten har gjort at de tenker mer over det de gjør når de gjør det. For C har økt bevissthet i tillegg gitt større sikkerhet i lærerrollen, som videre har gjort at hun kan være mer fleksibel i undervisningssituasjonen. Samtidig uttrykker A at en bevisstgjøring på ansvaret som ligger til en klasseleder har gitt henne en stolthet over å være lærer.

Både A, B og C har en forståelse av at teori har ligget til grunn for prosjektet og det de har gjort underveis, og at teorien har vært nyttig som grunnlag for deres tenking om praksis (A11, B14, C13). Informant A sier at hun gjenkjente noe av det som ble gjennomgått, og at det gjorde at det ble interessant. Hun oppdaget også andre måter å se ting på ut fra teori og tema som ble gjennomgått på samlingene. Samtidig gir B uttrykk for at noe av dette var ”svevende” fordi hun ikke gjenkjente det som ble omtalt, og derfor noe hun ikke er sikker på om hun fikk med seg. Hun sier at: ”Jeg hadde ikke mange nok knagger å henge ting på”. Likevel kommer det frem at teori har ligget til grunn for praksis: ”Jeg er ganske sikker på at det har forandret litt på den måten jeg takler ting på i forhold til elever” (B11). C hadde også opplevelser av at teori og tema ikke umiddelbart kunne relateres til praksis, men sier samtidig at det har vært til

hjelp som grunnlag for senere praksis: ”Da blar jeg tilbake, jeg gjør det. For jeg har permen på pulten min. Det gir meg hjelp” (C14). Informant A viser også til at hun bruker teori som grunnlag for det hun gjør i klasserommet. Hun sier at: ”Det fungerte det som sto i teorien” og ”..det bruker jeg hver dag, det altså” (A12).

Veiledningen i prosjektet, BOV, ser ut til å ha vært nyttig for alle informantenes praksis. Denne nytten knytter de både til de ulike casene de har vært med på å reflektere over, og til veiledningsmetoden som et verktøy for å skape struktur på refleksjonsprosessen (A14, B12, C11). For A har dette vært en arena hvor det å stille spørsmål, vurdere situasjoner, gi råd og høre andres innspill har gjort at hun har tenkt at: ”Jøss, går det an å se det på den måten”. Slike oppdagelser, sammen med det hun oppfattet som gode råd, er noe hun tar med seg videre. For B gjorde tilbakemeldinger fra de andre i veiledningsgruppen at hun fikk hjelp til å se løsninger i en vanskelig sak. Å finne løsninger ved hjelp av innspill fra de andre ga henne en opplevelse av lettelse. Hun sier: ”Jeg fikk noe som gjorde dette mye lettere for meg. Jeg fikk klarhet i en sak der jeg kjente at: Ja, greit. Slik gjør jeg”. Samtidig vektlegger hun at veiledningsmetoden i seg selv er noe hun har lært, som hun kan bruke i andre sammenhenger senere. Informant C uttrykker at veiledningsmetoden har vært en nyttig tilnærming til utveksling av erfaringer og innspill, og at det har ført til løsninger. Hun syntes at metoden var en ”veldig fin måte å gjøre noe på”.

Informant A, B og C nevner en metode de brukte da skulle jobbe med rot og uorden ved sin skole mellom samlingene i prosjektet. De kaller den sol- metoden, eller sola, og sier at de ved hjelp av den opplevde at de fikk strukturert arbeidet (A13, B13, C12). Denne strukturen gjorde det lettere å få til et opplegg som de kunne håndtere i praksis. Alle informantene vektlegger at arbeidet med metoden hadde en positiv innvirkning på læringsmiljøet. Informant A sier at ”..det var veldig fint i den perioden, og det fungerte. Vi så at det hadde virkning”. Informant B sier at ” vi fikk med oss elevene på det også”. Informant C sier at ”det ble satt mer fokus på elevene, synes jeg, og hvordan vi ville ha det rundt oss. Og det ble bra, altså”. Informant A sier at sol- metoden gjorde at de ble ”gira” og ivrig på å gjennomføre det de kom fram til ved bruk av metoden, og at den prosessen ”var veldig lærerik”. Informant C sier at metoden har gjort at lærerne har erfart at samarbeid mellom lærere, og mellom lærere og elever, er nødvendig for å få til en endring.

Alle informantene gir uttrykk for at de har vært positivt innstilt og ivrig på å være med i prosjektet (A15, B16, C18). Informant A har samtidig opplevd at det har vært en utfordring å

være ivrig når andre utenfor teamet ikke har vært det: ”Kanskje var det noen som ikke var like ivrig, og da blir det veldig slitsomt å være den som er ivrig. Da må vi dra i gang de andre, liksom”. Likevel opplevde hun at de lyktes med å få alle til å delta, og at alle har bidratt til å gjøre det interessant. Informant B antyder at hun hadde en fordel av å være ”mindre erfaren”, fordi hun derfor var mer mottakelig for det som skulle gjøres i prosjektet enn andre med mer erfaring. Hun opplever at utbyttet kunne vært større enn det ble hvis alle hadde vært positivt innstilt: ”Det har nok gjort noe med utbyttet til oss som kanskje har vært mer positivt innstilt til det. Ja, det tror jeg..at det kanskje har dratt ned litt”. Informant C legger vekt på at hun prøver å se det positive i det meste, selv om noen skulle vinkle noe i negativ retning.

Informantene opplever samarbeidet som har foregått i teamet som positivt, ved at det har ført til en felles forståelse for praksis (A17, B17, C16). A uttrykker at de refleksjonene de hadde på teamet har hjulpet dem å komme lengre enn de ellers ville gjort, og at veilederen spilte en stor rolle i den refleksjonsprosessen. B opplever at det er en fordel at alle på teamet har samme forståelsesgrunnlag. ”Vi slapp å dra hjem og fortelle de andre hva vi holder på med”, sier hun. C gir uttrykk for at større trygghet på hverandre i teamet har ført til en større åpenhet, som gjør teamet til en arena for samarbeid og dialog omkring den felles praksisen. Hun opplever at dette har ført til at de sammen har utviklet felles holdninger, og at det har innvirkning på læringsmiljøet. C peker her på at klassen har blitt roligere som følge av samarbeidet.

Å treffe lærere fra andre skoler, besøke deres skoler og å samarbeide med dem i prosjektet, oppleves som betydningsfullt av de tre informantene (A19, B15, C17). De gir uttrykk for at de gjennom dette har fått innblikk i andre kulturer, og at det har virket bekreftende på egen praksis. For informant A har bekreftelser gjennom tilbakemeldinger og observasjoner av andre lærere og skoler gitt større selvtillit, og gjort at hun har fått et større eierforhold til sin skole. For B har erfaring med andre skolekulturer og samarbeid med lærerne der vært det mest positive ved prosjektet. Informant C opplever styrket trygghet på seg selv som lærer etter dette.

Informantene opplever at det har vært viktig at lederne ved skolen har deltatt i prosjektet, og at det har hatt betydning for den felles forståelsen ved skolen (A18, B18, C15). A mener at det har gjort at det har blitt satt av tid til å følge opp prosjektet på teammøtene. Samtidig opplever hun at ledelsens deltakelse i prosjektet gjør at hun har samme forståelsesgrunnlag, og dermed kan tenke sammen med lærerne. B har også opplevd at ledelsen har vært med underveis, og mener

at det har vært av stor betydning at de har vært med og erfart det samme som lærerne. Hun kunne likevel ønsket seg mer forberedelse og støtte i forkant av prosjektet for å bli mer bevisst på den praktiske nytteverdien av det. Informant C opplever at lederne har vært som likestilte kolleger, og deler oppfatningen av at det har gjort det mulig å oppnå felles forståelse på teammøtene.

4.3 Essensen i erfaringene og opplevelsene

Informantene opplever at de har hatt en positiv innstilling til å delta i prosjektet. Samarbeidet dem imellom har gjort at de har fått en felles forståelse for praksis. Også ledelsen ved skolen inkluderes i dette fellesskapet, og vektlegges som viktig for utbyttet av prosjektet. Samtidig opplever informantene at samarbeidet med lærere fra andre skoler har hatt vesentlig betydning, fordi det har vært med på å bekrefte informantenes praksis, og styrke selvfølelsen. Refleksjon sammen med de andre har hatt betydning for bevisstgjøring på egen praksis. Sammen med økt kunnskap om klasseledelse, elever med utfordrende atferd og relasjoner gjennom teori, har dette medført en bevisstgjøringsprosess. Den har gjort at informantene opplever at de er mer bevisst på hvordan de tar og opprettholder kontakt med elevene, og avdekket nye og andre måter å reagere på overfor elevene. De opplever derfor at de takler disse elevene bedre i timene, og at de har endret måten de tilnærmer seg dem på, både i dialog og handling.

Veiledning har blitt opplevd som nyttig for informantene, både som arena for refleksjon, og som verktøy for å skape struktur på refleksjonsprosessen. Her har de fått hjelp til å se ting på nye og andre måter, og hjelp til å finne løsninger på utfordringer de hadde. Disse løsningene tok de med seg tilbake til sin praksis. Informantene har også opplevd at det å bruke noe de kaller sol- metoden har hjulpet dem med å skape struktur på arbeidet med rot og uorden ved skolen, og at det gjorde opplegget håndterbart. Dette arbeidet hadde en positiv innvirkning på læringsmiljøet i deres klasser, og førte til endringer som de var fornøyd med.

Kapittel 5: Analyse og drøfting

Resultatene i forrige kapittel blir her sett i lys av det teoretiske grunnlaget som ble presentert i kapittel 2. De tre kategoriene i den strukturelle beskrivelsen analyseres og drøftes hver for seg etter tur, og suppleres med tekstuelle beskrivelser der de kan bidra til å skape en helhetlig forståelse av fremstillingen.

5.1 Bevisstgjøring og kunnskapsutvikling

Jørgensen (2004) hevder at kompetanse er noe vi kan utføre, og at vi oppfattes som kompetente så lenge vår kunnskap viser seg å kunne endre på praksis. Kunnskapen bygger på noe vi har lært, og det betyr igjen at læring øker vår kompetanse (Illeris, 2006). Studien identifiserer tre hovedfaktorer som har hatt betydning for informantenes læring, der den første er teori. Teori ser ut til å ha vært en kilde til kunnskap for informantene som har gjort at de har blitt mer bevisst på sin egen praksis. Bevisstgjøringen uttrykkes som ”a- ha- opplevelser” (A9) og ”input” (B11) som hjelper informantene med å se praksis fra nye eller andre sider. Det ser derfor ut til at teorien har gjort det enklere for informantene å forstå og identifisere sammenhenger i praksis (Bruner, 1997). De opplever at denne bevisstgjøringsprosessen gradvis øker kompetansen (A8, B9, C8). Teorien synes derfor å ha spilt en rolle i refleksjonsprosessene som har ført frem til ny kunnskap, ved at informantene har skapt sammenheng via å tenke gjennom teori og praksis (Bruner, 1997). Samtidig viser funn (A5, B9, C8) at de ikke bare reflekterer for seg selv. De uttrykker at det ubevisste blir bevisst når de blir ”tvunget til å tenke” sammen med andre. Refleksjon sammen med andre antas med det å være den andre faktoren av betydning for informantenes læring. Jørgensen (2001) styrker en slik antagelse ved å peke på at kompetanseutvikling er avhengig av refleksjon sammen med kolleger.

”Jøss, går det an å se det på den måten” sier A, og setter ord på informantenes bevisstgjøring i beslutningsorientert veiledning (A14, B12, C4, C11). Innspill fra de andre ser ut til å bringe nye perspektiver, eller horisonter (Husserl, i Moustakas, 1994), inn i refleksjonene til informantene. Det gjør at de får ny forståelse, og økt bevissthet om praksis. Uttalelsene til informantene gir indikasjoner på at den felles refleksjonen fører til en metarefleksjon, eller kraftfull refleksjon (Søndenå, 2004). Det er derfor mulig å si at de ikke kun reflekterer over sammenhenger mellom teori og praksis, men også over det de selv har med seg av tidligere kunnskaper, verdier og holdninger. Den tredje faktoren av betydning for informantenes læring ser derfor ut til å være det de selv bringer inn i refleksjonene. Kunne for eksempel informant

B sagt ”Ja, det var godt sagt” (B12) uten å ha foretatt en vurdering av det som ble sagt i forhold til det hun var bevisst på fra før? Ut fra det jeg har funnet om informantenes bevissthet tror jeg ikke det. Videre er det mulig å si at denne, og lignende uttalelser (C11, B12), uttrykker en fremoverskuende refleksjon. Informantenes oppdagelse av løsninger i refleksjonsprosessene innebærer derfor også en vurdering av hvordan fremtiden kommer til å bli (Heggen, 2008). Dette viser at informantenes kompetanseutvikling bygger på metarefleksjon, og at det har lagt grunnlag for økt kompetanse (Jørgensen, 2001).

Hvorvidt refleksjon over teori, praksis og egne forutsetninger har økt informantenes kompetanse, må vurderes i forhold til om refleksjonen har endret praksis. Illeris (2006) mener det må skje en endring i tenking og handling før man kan si at det er snakk om læring. Ut fra det som kommer frem i intervjuene, synliggjør informantene slike endringer i praksis. Teori og tema i prosjektet kommer til syne i de endringene som informantene gir uttrykk for. Disse endringene knytter de til opplevelser de har hatt i relasjon med elever generelt (A10, B10, C7, C10). Nordenbo m.fl. (2008) viser til at lærerens relasjonskompetanse er en av de mest grunnleggende faktorene for elevenes læring. Informantene gir uttrykk for at de har lært mye om hvordan de skal møte elevene, og at det har endret måten de tar kontakt med dem på. A sier for eksempel at hun får sett hver enkelt bedre etter at hun begynte å legge vekt på å henvende seg til elevene en og en, mens B har fått bekreftelse på sin praksis gjennom prosjektet. Det gjør at hun føler hun kan videreføre sin praksis, samtidig som hun har blitt mer bevisst på den. C (9) sier hun tenker mer over relasjonene enn hun gjorde før, og knytter det spesielt til elever med utfordrende atferd.

Kunnskap om elever med utfordrende atferd ser ut til å ha en positiv virkning på relasjonen mellom informantene og disse elevene (A9, B4, B11, C6, C9). Vi vet at klasseledelse blant annet handler om å vise elevene respekt, toleranse, empati og interesse (Nordenbo m.fl., 2008). Ut fra det informantene sier, opplever de at forutsetningene for å innfri dette har blitt større som følge av økt relasjonskompetanse. Informantene uttrykker at de har endret syn på elever med ”uønsket atferd” (B11), og at det gjør at utfordringer i relasjonen med elevene er lettere å håndtere. Informantene er også mer bevisst i handlingen, og det gjør at de opplever større forutsetninger for å legge til rette for et godt læringsmiljø. Informantenes læring om relasjoner kan derfor identifiseres i relasjon til elever generelt, og til elever med utfordrende atferd spesielt. C (9) illustrerer endring i praksis med å si at ”å ha en bedre kontakt med elevene, det kommer jeg til å fortsette med, for det fikk jeg”.

I lys av Nordenbo m.fl. (2008) kan det hevdes at informantene gjennom sin nyutviklede handlingskompetanse i relasjon med elevene viser at de har utviklet sin faglige bevissthet, og dermed fått økt kompetanse. Siden språket er avgjørende for å forstå, og dermed avgjørende for læring (Vygotsky, 1978, i Woolfolk, 2004, s. 74), er kanskje relasjonen mellom informantene og elevene den viktigste forutsetningen for et godt læringsmiljø. Samtidig viser informantene til proaktive strategier de har fått kunnskap om i prosjektet, som de har prøvd ut i praksis (A3, A9, A10, A12, B10, C10). Proaktive strategier betyr her at de ligger i forkant av situasjonene, og forebygger uro og dårlig klima i klasserommet. Dette er en forutsetning for god klasseledelse (Nordahl, 2002). A (3) og B (10) gir uttrykk for at de opplever et bedre læringsmiljø fordi de er mer bevisst på å bevege seg i klasserommet. A (9, 10) uttrykker at hun er mer i forkant av situasjonene etter prosjektet, og tror elevene føler seg mer sett og forstått. C (10) gir inntrykk av å være bedre rustet til å vurdere hva hun skal gjøre i situasjonene, og i forkant av situasjonene: ”Har det i hodet, liksom, at sånn kan jeg gjøre, eller så kan jeg gjøre sånn”. Informantenes praksis bekrefter derfor at kunnskap om proaktive strategier har økt deres kompetanse innenfor klasseledelse. Denne kompetansen uttrykker de også gjennom at de opplever seg selv som mer sikker i undervisningssituasjonen (A10, C9), og at det har gitt større forutsetninger for å lykkes i relasjonene (B11).

At informantene har fått økt tro på seg selv og sine forutsetninger gjenspeiler at de opplever å lykkes i øyeblikket, og sier noe om hvordan de ser for seg å prestere i fremtiden (Heggen, 2008). Når de sier at bevisstgjøring av klasselederrollen har gjort dem stolt, mer bevisst og mer sikker (A7, B10, C10), er det uttrykk for den tryggheten de har i rollen som klasseleder. Metarefleksjon, refleksjon over teoretisk kunnskap og praksis (A9, B10, C10) og bevisstgjøring av den tause kunnskapen (Sjøvoll, 2010) ser ut til å ha gjort informantene i stand til å forsvare det de gjør ut fra P3- nivået i PYT (Lauvås og Handal, 1995). Informantenes uttalelser tyder på at en slik bevissthet er avhengig av fortsatt refleksjon. B (9) sier at ”det er utrolig hva du kanskje ikke tenker gjennom, men som ligger der litt sånn ubevisst”, og peker samtidig på at refleksjon sammen med andre ”får meg til å tenke over ting”. C (9) har samme opplevelse, og sier at ”jeg må sette ord på ting nå, som jeg ikke tenker over ellers”. A (9) opplever også at teori er noe som kommer i bakgrunnen. Det innebærer at de, for å fortsette å være på P3- nivået i PYT, er avhengig av at praksis og teori fortsatt blir reflektert sammen med kollegene. Lauvås og Handal (1995) bekrefter at bevissthet på egen kompetanse krever refleksjon over lengre tid. En videreføring av refleksjonsprosessene i prosjektet kan derfor øke og holde ved like informantenes bevissthet om egen kompetanse.

5.2 Praktisk nytte

Kulturelle verktøy er helt avgjørende for å se sammenhenger, og forstå og løse utfordringer (Vygotsky, 1978, i Woolfolk, 2004). Disse verktøyene har derfor en nytteverdi, og oppleves som meningsfulle for informantene så lenge de hjelper dem å komme videre i kompetanseutviklingen (Wenger, 2004). I denne studien har de kulturelle verktøyene fungert som støttende stillaser (Wood, Bruner & Ross, 1976, i Lindèn, 1995) for informantene. Informantene opplever at teori og tema, veiledning og metoder for kartlegging av praksis vært nyttig for å strukturere, belyse, forstå og endre praksis.

At teori og tema har beskrevet situasjoner, og dannet bakgrunnen for prosjektet (A11, B14) kan tyde på at det har hatt betydning for informantene. C (13) sier at ”jeg tenkte jo det mange ganger, at det er jo noe vi får bruk for. Om ikke jeg har bruk for det akkurat nå, så får jeg bruk for det senere”. Det informantene sier her peker mot at teori har vært- og fortsetter å være et verktøy for å forstå, og stillas i utviklingen. C (14) illustrerer også hvordan det teoretiske materialet blir brukt som stillas i det daglige arbeidet, ved at hun ”blar tilbake” i permen etter hvert som hun trenger støtte i teoriene fra prosjektet i sin kompetanseutvikling. Informantene har opplevd å kjenne seg igjen i teori og tema i prosjektet, og at det gjorde det mer interessant (A11), samtidig som noe av teorien var vanskelig å forstå (B14). Teori har videre gjort at de har blitt presentert for en del tema (B1), og det har vært til støtte underveis og etterpå (C13, C14). Dette tyder på at informantene har opplevd teori og tema i prosjektet som meningsfullt, samtidig som noe av det også ser ut til å ha gitt mindre mening. Studien peker på at mening oppleves gjennom egne erfaringer (Wenger, 2004). Erfaringsgrunnlaget, og bevisstheten rundt egen praksis, vil i et slikt perspektiv avgjøre om teori som hører til oppleves som meningsfullt.

I studien kommer det frem at nytteverdien av det teoretiske grunnlaget i prosjektet knyttes til det informantene har opplevd i praksis, der de selv har en aktiv rolle. Dette handler om at de relaterer teori til kjente situasjoner de har opplevd før (A11), og til fremtidig praksis (C13). Teori oppleves med andre ord som relevant for det informantene gjør i praksis når teori kan knyttes til det de kan og vet fra før (Wenger, 2004). B (14) sier: ”Jeg hadde ikke mange nok knagger å henge ting på”, og illustrerer betydningen av å skape et forståelsesgrunnlag mellom det som er kjent og det som er nytt. Et slikt grunnlag kan bare skapes i et praksisfellesskap (Wenger, 2004), der det er en felles forståelse av hva som er relevant og meningsfullt, og hvorfor det er det. Dette viser at det ikke har vært nok å få presentert teori, den må også settes inn i en sammenheng hvor informantene er deltagere. Den praktiske nytten av teori og tema i

prosjektet ser derfor ut til å bli bevisst for informantene i samspill med andre.

Beslutningsorientert veiledning har vært en arena for slike samspill, og har samtidig vært et kulturelt verktøy som har representert en struktur for informantenes kompetanseutvikling.

Den klare målsettingen med veiledning i gruppe er å skape forbindelse mellom teori og praktiske erfaringer gjennom refleksjon (Sjøvoll, 2010: Gjems, 1995). Informantene beskriver veiledningsmetoden som et ”kjempebra redskap å bruke” (B12), og viser til at metoden har vært et nyttig kulturelt verktøy for dem. Metoden har gjort at de har fått økt innsikt ved å høre om andres erfaringer (A14, B2, B12, C11). Når de i tillegg har fått anledning til å kommentere og gi råd, eller motta kommentarer og råd, opplever de at det fører til ny refleksjon som gjør at de finner løsninger. De beskriver her en refleksjonsprosess som går fra å tenke gjennom det som blir sagt, til å vurdere det på et metanivå, for deretter å komme frem til en løsning som kan presenteres for de andre (Bruner, 1997). Det er i tråd med intensjonene i beslutningsorientert veiledning, der gruppens rolle er å komme med innspill som gjør det lettere å reflektere og finne løsninger (Arnesen, 2000). Veiledningsmetoden, med utgangspunkt i en gruppe, synes derfor å ha hatt en støttende funksjon (Wood, Bruner & Ross, 1976, i Lindèn, 1995) i refleksjonsprosessen til informantene.

Oppdagelse av løsninger i veiledningen beskrives med uttrykk som: ”Jøss, går det an å se det på den måten”, ”Jess!” og ”det synes jeg var en veldig fin måte å gjøre noe på” (A14, B12, C11). Informantene legger vekt på at samspillet med de andre deltakerne har vært nyttig for å strukturere egne tanker og få nye perspektiver. Det har hjulpet informantene i det videre arbeidet: ”De rådene jeg fikk...alle sammen kunne jeg bare ta med meg videre” (A14). Innspill og dialog synes å ha hjulpet dem å komme videre i sin refleksjon, og gjort at de har oppdaget nye måter å se utfordringer på, og nye måter å håndtere dem på. B illustrerer det med at: ”Jeg fikk klarhet i en sak der jeg kjente at: Ja greit, slik gjør jeg” (B12). De andre deltakernes funksjon som støttende stillas (Wood, Bruner & Ross, 1976, i: Lindèn, 1995) oppleves slik av informantene: ”Liksom bare det å få snakket med flere om det” (C11), ”det får deg til å tenke på det på en helt annen måte” (A14) og ”(..) gir refleksjoner for oss som har vært med på den runden” (B12). At veiledningsmetoden ser ut til å ha hjulpet informantene til å metareflektere (Bruner, 1997) betyr at den også har hatt vesentlig betydning for deres bevisstgjøring, og dermed også læring og kompetanseutvikling. Dette peker mot det Lauvås og Handal (1995) hevder, om at gruppen spiller en rolle for informantenes praktiske yrkest teori. Det sannsynliggjør også intensjonen i beslutningsorientert veiledning, om å knytte sammen informantenes praktiske erfaringsbakgrunn med teorigrunnlaget i prosjektet.

Interessant er det også å se at metoden i seg selv blir oppfattet som noe som er lært, og som vil være nyttig i fremtiden (B12).

Hvis vi ser på beslutningsorientert veiledning som verktøy for å skape struktur i refleksjonene omkring teori og praksis, har et annet kulturelt verktøy i prosjektet hatt en tilsvarende strukturerende betydning for den praktiske utførelsen. Informantene kaller det ”sol- metoden”, som egentlig er en sammenhengsirkel² (Nordahl, 2005), som gir oversikt over utløsende og opprettholdende faktorer. I dette tilfellet ble det brukt i forhold til rot og uorden ved skolen (A1, B5, C2). Informantene peker på tre forhold som ser ut til å ligge til grunn for den praktiske nytten de opplever med denne metoden. For det første var det et nyttig kulturelt verktøy (Vygotsky, 1978, i Woolfolk, 2004) som skapte struktur på arbeidet, og dermed gjorde det lettere å få oversikt over problemet (A13, B5, B13, C12). Slik sett har sammenhengsirkelen vært et støttende stillas i oppbyggingen av dette arbeidet. For det andre tok metoden utgangspunkt i noe som var et felles problem, og dermed noe som alle hadde felles oppfatning av i teamet. For det tredje inkluderte det et samarbeid mellom lærere og elever. Det siste er særlig interessant i forhold til vektleggingen av en felles forståelse av reglene i skolen mellom lærere og elever (Nordenbo m.fl., 2008). Det indikerer også at informantene opplever en nærmere relasjon til elevene. Metoden ser ut til å ha bidratt til å øke relasjonskompetansen ved at refleksjon ved hjelp av den har ført til endringer i praksis.

Rundberg (2009) sier at et praksisfellesskap er fundamentert på en felles strategi, verdier og problemforståelse, samt en definert kunnskapsbasert tilnærming. Sammenhengsirkelen (Nordahl, 2005) bygger på forskning som viser at metoden bidrar til økt samarbeid mellom lærerne, og økt relasjonskompetanse. Den representerer med det den kunnskapsbaserte tilnærmingen til informantenes utviklingsarbeid som Rundberg (2009) hevder er nødvendig. Hvis vi ser på informantenes opplevelser av praktisk nytte av sammenhengsirkelen (A13, B5, B13, C12), opplever de at den bidro til å skape felles forståelse av hva og hvordan de skulle handle, altså en strategi. Når vi i tillegg ser at utbyttet av metoden karakteriseres som nyttig, godt, positivt, bra og fint, signaliserer det at det har vært til nytte for læringsmiljøet, lærerne og elevene i det praktiske arbeidet i skolen. C (12) utdyper dette, og sier: ”Og det ble bra, altså. Og de (elevene) ble roligere”. Når informantene beskriver metoden slik, forteller det

² Begrepet sammenhengsirkel er tatt fra LP- modellen (Nordahl, 2005). Sammenhengsirkelen er et kartleggingsverktøy for å identifisere faktorer som opprettholder og/eller utløser uønsket atferd i klassen eller hos enkeltelever. Målet er å skape oversikt over disse faktorene, med henblikk på å endre eller fjerne det som bidrar til atferden. Denne analysen gjøres med fokus på både system- og individnivå.

også at de opplever at den er meningsfull og relevant for dem, eller at de ser hvordan den er nyttig for deres praksis. Vi vet at en slik opplevelse er nødvendig for engasjementet (Wenger, 2004) i utviklingsarbeidet. Da blir uttalelser som ”veldig engasjert” (B12) og ”gira” (A12) ytterligere bekreftelser på at metoden har vært til praktisk nytte for informantene. Samtidig er det ut fra det som er sagt mulig å se at også sammenhengsirkelen er noe de opplever de har lært, og kan bruke videre. Den har vært et verktøy som har strukturert arbeidet og skapt felles forståelse gjennom refleksjon i teamet (Bruner, 1997). Denne forståelsen har de så brukt til å endre praksis, med det som er vist av positive erfaringer som resultat.

5.3 Å jobbe sammen med andre

Samspill, refleksjon og tilbakemelding står sentralt i læringsprosesser (Aubusson, Ewing & Hoban, 2009). Jørgensen (2004) mener at disse sosiale aktivitetene skal styrke troen på egen kompetanse. For informantene ser det ut til å være fire grupper mennesker av betydning for kompetanseutviklingen. Det er lærere fra andre skoler, teamet de tilhører, ledelsen ved egen skole og veilederne i prosjektet. Betydningen av å samarbeide med lærere fra andre skoler forbindes både med samspill på samlingene, og det å komme ut og observere deres skole. Det ser ut til at det å besøke de andre skolene, og høre hvordan de gjør ting, har hatt betydning for oppfatningen av egen praksis (A16, A19, B6, B15, C17). Samarbeidet med lærerne ved disse skolene har gitt innblikk i andre oppfatninger, erfaringer, og kulturer. Utveksling av erfaringer og oppfatninger har gjort at informantene opplever at de får et utenfrablikk på praksis, og det har gjort at det ikke blir ”like alvorlig lengre” (A16). Samarbeidet omtales derfor som positivt av informantene, gjennom uttrykk som ”spennende” (C17) og ”det mest positive” (B15).

Husserl (1931, i Moustakas, 1994) mener at vi stadig står overfor nye horisonter. Disse horisontene er uttrykk for det vi ennå ikke har funnet ut av, men som ved hjelp av refleksjon kan føre til ny forståelse og kunnskap. I tillegg til at man kan se for seg at slike horisonter opptrer i en veiledningssituasjon eller i skolehverdagen, kan det å komme ut og se andre skoler også representere nye horisonter. Å oppdage andre eller nye måter å organisere praksis på kan, ut fra Wengers (2004) tanker om betydningen av å oppleve noe som meningsfullt, bidra til et engasjement i forhold til egen praksis. Det er etter min oppfatning dette informantene uttrykker når de beskriver opplevelsene de har hatt når de har vært rundt på de andre skolene og sett hvordan praksis er organisert og gjennomført der, og i samspill med lærerne ved disse skolene (A16, A19, B6, B15, C17). Informantene gir uttrykk for en refleksjon over det de har observert av praktisk- pedagogiske handlinger (Søndenå, 2004), der de kommer frem til en bevissthet som bekrefter egen praksis. Bekreftelsen på at det de gjør er

bra og riktig sammenlignet med andre skoler og lærere gjør at de blir tryggere på seg selv, samtidig som det styrker opplevelsen av å tilhøre et praksisfellesskap. Det er mulig å se at bekreftelse av kompetanse gjennom observasjon og tilbakemelding fra andre har styrket informantenes identitet (Wenger, 2004) til egen praksis, og egen skole. Videre er det av interesse å se dette i lys av at bekreftelse fra andre er en forutsetning for at kompetanse skal fortsette å være kompetanse (Jørgensen, 2004). Slik sett har samarbeidet lagt grunnlag for en videre utvikling av informantenes kompetanse gjennom styrket tro på egne forutsetninger og muligheter. A sier: ”Jeg fikk mer selvtillit som lærer, kanskje?” (A19).

Bjørnsrud (1999) hevder at samarbeid i team kan løfte frem lærernes kunnskap. Felles refleksjon over erfaringer og kunnskap bidrar til å sette i gang læreres læring, og spiller slik en grunnleggende rolle i utvikling av læreres kompetanse. Rosenholtz (1989, i Bjørnsrud, 1999) peker dessuten på at teamet har betydning for utviklingsarbeidet internt i skolen gjennom at det øker deltakernes trygghet og tillit til hverandre. Teamets betydning for informantene beskrives i forhold til felles refleksjon og økt samarbeid (A1, A17, B5, B17, C1, C16), noe C (1) illustrerer med: ”Vi ble jo lært da, at vi måtte samarbeide(..)..bli enige om å fokusere på noe”. Uttalelsene til informanten viser at samarbeidet har gjort at informantene er blitt bedre kjent, og tryggere på hverandre. Teamet gjenkjennes slik som et praksisfellesskap (Wenger, 2004), en kultur hvor bevisstheten til informantene har blitt utviklet gjennom de kulturelle symbolene i teamet. I stor grad vil dette være snakk om et felles språk (Vygotsky 1978, i Woolfolk, 2004) som gjør at informantene forstår hverandre, og kan gjøre bruk av for eksempel beslutningsorientert veiledning (Arnesen, 2000) og sammenhengsirkelen (Nordahl, 2005). I studien er teamets betydning særlig knyttet til den siste, og viser at samarbeidet ble oppfattet som meningsfullt fordi det skapte et felles engasjement: ”Vi ble litt ivrig, liksom” (A13), ”vi var veldig engasjert i dette” (B13), ”og at vi måtte samarbeide for å få til noe (..) det har vi funnet ut” (C12). Studien viser med dette at teamet har vært en læringsarena, der lærerne på grunnlag av den enkeltes kunnskap har dannet en felles forståelse for det praktiske arbeidet, som gjør at de opplever at læringsmiljøet blir bedre. I lys av Wengers (2004) teori kan samarbeidet i teamet, i likhet med samarbeidet de har hatt med andre skoler og lærere, ha bidratt til å styrke identiteten til informantene.

Informantene synes å oppfatte seg selv som ivrige og positivt innstilt i forhold til utviklingsarbeid i skolen (A15, B16, C18). Bjørnsrud (2009) hevder at en kultur som preges av ivrige lærere kjennetegnes ved lagarbeid og fellesskap mellom lærerne, og den oppleves som fleksibel. Denne kulturen er det mulig å kjenne igjen når informantene beskriver hvordan

samarbeidet har hatt betydning for deres praksis (A15, B17, C16). Informant B (17) sier:” (...) vi slapp å dra hjem og fortelle de andre...hva vi holder på med nå”. Opplevelsen av at det var viktig at alle var med deles av alle de tre informantene, og ser ut til å uttrykke et behov eller ønske om samarbeid i et praksisfellesskap. Det indikerer at informantene har en bevissthet om at deres opplevelse av mening og identitet (Wenger, 2004) er avhengig av en felles forståelse i kollegiet. Når de uttrykker at de har fått et slikt felles forståelsesgrunnlag, sier de samtidig at det har vært viktig for dem. Det har gjort prosjektet interessant, det har ført til mer og bedre samarbeid i teamet, og større åpenhet. Engasjementet som kjennetegner ivrige lærere, kommer til syne hos informantene både gjennom det de sier, og måten de sier det på. De gir uttrykk for at det har vært viktig for dem at lærerne i teamet har samarbeidet (A12, B13, C12, C16).

At alle informantene har hatt et positivt engasjement som team i prosjektet kan kanskje forklare at de har klart å stå imot det som kan se ut til å ha representert en annen kultur. A (15) peker på at ”det var noen som ikke var like ivrig, og da blir det veldig slitsom å være den som er ivrig. Da må vi dra i gang de andre, liksom”. B (16) mener derfor at utbyttet hadde vært større hvis alle hadde vært like positive. Beskrivelsene som informantene gir, kjennetegner kulturer som preges av individualiserte lærerroller, som ikke prioriterer utvikling i samarbeid med andre. Fokus på hindringer fremfor en felles problemforståelse er vanlig i slike kulturer, og oppfattes som hemmende av de som er ivrige etter å komme videre i utviklingsarbeidet (Bjørnsrud, 2009). Det kan se ut til at slike forhold har gjort det vanskeligere for informant A og B å opprettholde et engasjement i prosjektet. Likevel ser det altså ut til at de har klart nettopp det gjennom teamsamarbeidet. Her er det interessant å tenke at refleksjon i teamet kan ha skapt en identitet hos informantene som gjør at de er bevisst på hvem de er, og hvem de ønsker å være, både individuelt og som team (Heggen, 2008). En slik bevissthet og samhold kan ha skapt styrke til å ikke la seg påvirke i negativ retning. Informant C (18) uttrykker en slik motstandskraft med å si at:” Jeg er positiv, antagelig. Jeg prøver å se det positive i det meste”.

Den støtten som teamet har representert for informantene, synes å ha hatt betydning for deres læring og kompetanseutvikling. Parallelt i prosjektet har de samarbeidet med eksterne veiledere, som også har vært stillasbyggere (Wood, Bruner & Ross, 1976, i Moen, 1997) for dem. Samtidig som det advares mot faren for at eksterne veiledere kan dominere prosessen (Revans, 1983, i Aubusson, Ewing og Hoban, 2009), har de en viktig funksjon i forhold til å stille mer dyptgående spørsmål, og slik frembringe dypere refleksjon som utfordrer det

deltakerne i veiledningen i utgangspunktet tar for gitt. Informantene sier de er blitt fulgt opp på skolen av veilederen underveis i prosjektet (A6, A17, C3, B7). Det kommer frem at det hadde betydning for at det ble satt av tid til refleksjon rundt praksis (A6, A17), og for den faglige tilnærmingen til refleksjonene (B7). C (3) gir uttrykk for at veilederen gjorde arbeidet ved skolen forpliktende ved at de fikk ”lekser”. Det skapes et inntrykk av at denne oppfølgingen hadde betydning for informantenes utbytte av prosjektet. Ut fra den felles identiteten som er påvist i teamet, anses det A (17) sier her om veilederen som representativt for dem alle: ”Vi var tvunget til å reflektere, og da kom vi på en måte et skritt lengre, da”. Det er derfor grunn til å tro at veilederne har spilt en vesentlig rolle som stillasbyggere (Wood, Bruner & Ross, 1976, i Moen, 1997) i bevisstgjøring, læring og kompetanseutvikling hos informantene.

Wood, Bruner og Ross (1976, i Moen, 1997) sier at rollen som støttende stillas handler om å avhjelpe det som er for vanskelig, og komme med illustrasjoner som øker forståelsen. I lys av dette vil veilederen være en pådriver i utviklingsarbeidet, som skaper engasjement og fokus. Informantene ser primært utbyttet av prosjektet opp mot samspill med kolleger, og er i mindre grad spesifikke i forhold til de eksterne veilederne. Jeg forstår det slik at veilederne har lyktes med å holde en lav profil. Prinsippet med å ta utgangspunkt i den enkeltes tause kunnskap og kompetanse (Sjøvoll, 2010; Arnesen, 2000), fremfor en ekspertdominans, ser derfor ut til å være ivaretatt. Samtidig er det mulig å finne igjen de eksterne veiledernes rolle i organisering av prosjektet, valg av teoretisk innhold og valg av metodiske tilnærminger. Vi vet at engasjementet og læringsutbyttet som informantene har gitt uttrykk for er knyttet til dette, og at veilederne har samarbeidet med dem hele tiden. Det må derfor antas at veilederne har hatt en vesentlig betydning for opplevelsen av mening, praksis, fellesskap og identitet, eller det som kalles et praksisfellesskap (Wenger, 2004).

Følelsesmessig og bekræftende støtte fra ledelsen står sentralt i endringsarbeid i skolen (Huberman og Miles, 1984, i ITU Monitor, 2007). Bjørnsrud (2009) hevder at kompetanseutvikling i skolen forutsetter en aktiv deltakelse fra rektor, der han eller hun besitter den nødvendige kompetansen til å innfri forventninger om anerkjennelse. Han legger også til at rektor har en sentral betydning i forhold til organisering av ressurser. Informantenes uttalelser bekrefter lederens betydning for deres utbytte av prosjektet ved å beskrive det at lederen deltok som ”viktig” og ”veldig bra” (A18, B18, C15). Ledernes deltakelse knyttes både til samlingene, ved at de var med og erfarte det samme som informantene, og til teammøtene. At lederen har opparbeidet det samme forståelsesgrunnlaget som informantene,

gjør at de opplever at han eller hun deltar i refleksjonsprosessene i teamet. Dette kan tyde på at lederen er oppfattet som et likeverdig og nødvendig medlem av teamet til informantene. Bjørnsrud (2009) er opptatt av at lederen skal være en deltaker på linje med lærerne, der summen av deltakernes kompetanse og kunnskap utgjør grunnlaget for utviklingsarbeidet. I lys av det uttrykker informantene at de både er avhengig av- og regner med lederens kompetanse og kunnskap i prosjektet. Dette kommer ytterligere til syne ved at de gir uttrykk for at lederen har hatt betydning for å få avsatt tid til å snakke om prosjektet på teammøtene. Lederens rolle i praksisfellesskapet (Wenger, 2004) vil på et slikt grunnlag særlig handle om å definere hvordan ressursene teamet rår over kan utgjøre et støttende stillas (Wood, Bruner & Ross, 1976, i Moen, 1997) for å skape et felles engasjement. Samtidig kommer lederens betydning for informantenes engasjement frem gjennom et ønske om anerkjennelse og grundig forberedelse i forkant av prosjektet (B18).

Kapittel 6: Avslutning

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK- 06) vektlegges behovet for en kompetanseheving i skolen. Derfor brukes det mye tid og ressurser på ulike tilnærminger til utviklingsarbeid som skal øke læreres kompetanse. Det etterlyses forskning som kan si mer om læringen som lærerne sitter igjen med etter slike kompetansetiltak (Nordenbo m.fl., 2008). Jeg har i min studie hatt til hensikt å finne ut mer om dette. I studien har problemstillingen vært:

Hva opplever lærerne at de har lært om egen læring i prosjektet "Læringsmiljø og klasseledelse"?

For å få svar på denne problemstillingen har jeg benyttet meg av en fenomenologisk tilnærming, og intervjuet tre lærere i ungdomsskolen. I analysen av dette materialet fant jeg tre kategorier som informantenes opplevelse av læring kunne samles under: 1) Bevisstgjøring og kunnskapsutvikling, 2) Praktisk nytte og 3) Å jobbe sammen med andre.

Studien viser for det første at informantene knytter bevisstgjøring og praktisk nytte til refleksjon over teori og praksis. De opplever at dette har gitt økt relasjonskompetanse og økt kompetanse som klasseledere. Læring av nye måter å danne gode relasjoner til elevene på, og økt bevissthet om seg selv som lærer og klasseleder, har gitt informantene større tro på egne forutsetninger. Det har også gjort at de opplever en stolthet over den jobben de gjør.

For det andre viser funnene i studien at informantene opplever at teori og veiledning, samt kulturelle verktøy som BOV og sammenhengsirkelen, har vært praktisk nyttig for deres læring. I tillegg til at disse kulturelle verktøyene i seg selv er noe de opplever at de har lært, har verktøyene sammen med teori og veiledning gitt støtte til å strukturere, belyse, forstå og endre praksis. Informantene opplever at teori er til praktisk nytte når den oppleves som relevant for egen praksis, der informantene har en aktiv rolle.

Det tredje funnet i studien viser at informantene opplever det som betydningsfullt for egen læring å jobbe sammen med andre i prosjektet. Informantene opplever at det er fire grupper mennesker som har bidratt til deres læring: Lærere fra andre skoler, deres eget team, ledelsen ved skolen, samt veilederne i prosjektet. Samarbeidet med kolleger ved egen og andre skoler har ført til oppdagelser av nye og andre måter å se sin egen praksis på, og har samtidig hatt en bekreftende effekt. Lignende opplevelser kommer til uttrykk i andre studier (Moen, 2009; Postholm, 2009; Furu, 2008; Hutchings, 2007; Nordahl, 2005). Videre opplever informantene

at veilederne har vært til støtte underveis, og at de har bidratt til å gjøre prosjektet mer forpliktende. Samtidig opplever informantene at de har vært avhengig av- og regnet med lederens kompetanse og kunnskap underveis i prosjektet.

I prosjektet *Læringsmiljø og klasseledelse* har det vært et mål å bedre læringsmiljøet i skolen gjennom økt relasjonskompetanse og økt kompetanse i klasseledelse. Funnene i studien kan bidra til å argumentere for at dette målet er nådd for mine tre informanter. Samtidig viser studien at de er avhengig av en videreføring av samarbeidet og arbeidsmåtene for å ivareta og videreutvikle kompetansen og læringsmiljøet. Det kunne derfor vært interessant å følge opp med ny forskning for å finne ut mer om det langsiktige utbyttet av prosjektdeltakelsen. En slik forskning kan også gi svar på om prosjektet har gitt erfaringer på organisasjons- og kommunenivå, som danner grunnlag for videre satsing på kompetanseheving i skolen.

Det har underveis i studien vært interessant å oppleve at læring har vært sentralt også for min egen del. Kraftfull refleksjon (Søndenå, 2004) har vært nødvendig for min læring i forskerprosessen, og med det avgjørende for å komme frem til en dypere forståelse av lærernes læring. Samtidig opplever jeg at det er forhold ved læreres læring og kompetanseutvikling i skolen jeg kunne tenkt meg å finne ut mer om. Det ville for eksempel vært interessant å observere lærere i klasserommet over et lengre tidsrom, og studert hvordan kompetanseøkning hos læreren får betydning for enkeltelevne. Det kunne også vært interessant å følge en skole over tid i implementering av andre vitenskapelige tilnærminger til kompetanseutvikling.

Denne fenomenologiske studien er basert på intervjudata fra tre lærere. Samtidig med at en slik avgrensning i antall har gjort det praktisk mulig å gjennomføre forskningen over et relativt kort tidsrom, begrenser det også muligheten til å få et større grunnlag for funnene i studien. Det kan samtidig tenkes at forskningen kunne blitt mer spesifikk i forhold til lærernes læringsutbytte hvis jeg skulle gjøre tilsvarende forskning senere. Det er min nyervervede kompetanse som forsker, og min tolkning av lærernes utsagn, som ligger til grunn for å besvare problemstillingen. Andre forskere kunne kommet til andre slutninger, ut fra sine forutsetninger og fortolkninger. Slike forhold gjør at mine funn ikke uten videre kan gjøres gjeldende for andre lærere, eller i andre sammenhenger. Det er opp til andre å vurdere om funnene i studien kan legges til grunn for valg av fremtidig tilnærming til kompetanseutvikling i skolen.

Litteraturliste

- Arnesen, B. (2000). *Beslutningsorientert veiledning - hvordan styrke kompetanse gjennom læring fra egen praksis?* Lastet ned 07.03.2010 fra:
<http://www.mka.no/Publikasjoner/veiledningsnoekkelen.htm>
- Aubusson, P., Ewing, R., Hoban, G. (2009). *Action learning in schools- reframing teachers' professional learning and development*. Oxon, England: Routledge.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling- tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørnsrud, H. (1999). *Den inkluderende skolen. Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, R.R. (2000).
How people learn: Brain, Mind, Experience and School.
Washington DC, USA: National Academy Press.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Carr, W., Kemmis, S. (2002). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. UK, London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five Approaches*. California: Thousand Oaks, Sage Publications Inc.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey, USA: Pearson Education Inc.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2008). *The Landscape of Qualitative Research (3rd edition)*. California: Thousand Oaks, Sage Publications Inc.
- Furu, E.M. (2008). *Teachers regaining their power*. I: Rønnermann, K., Furu, E.M., Salo, P. *Nurturing praxis- action research in partnerships between school and university in a nordic light*. Rotterdam, Nederland: Sense Publishers.

- Gitlesen, J. P. (2009). *Hvorfor Midtlyngutvalgets utredning hører hjemme i en skuff*.
Lastet ned 06.06.2010 fra: http://spesialundervisning.origo.no/-/bulletin/show/402226_hvorfor-midtyngutvalgets-utredning-hoerer-hjemme-i-en-skuff
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper- et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (1997). *Forskningsintervjuets narrative karakter*.
I: B. Karseth, S. Gudmundsdottir og S. Hopmann (red.).
Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gundems 70-års dag, s. 202-216. Lastet ned 12.04.10 fra:
<http://www.sv.ntnu.no/ped/may.britt.postholm/undervisning/ped3000/forskiint.html>
- Gudmundsdottir, S. (1992). *Den kvalitative forskningsprosessen*. Norsk Pedagogisk tidsskrift, 5, 1992, s. 266-276.
- Hagen, A., Nyen, T., Folkenborg, K. (2004). *Etter- og videreutdanning i grunnsopplæringen i 2003*. Fafo- notat 2004:3. Lastet ned 08.12.09 fra :
<http://www.fafo.no/pub/rapp/722/722.pdf>
- Heggen, K. (2008). *Profesjon og identitet*. I: Molander, A., Terum, L. I. (red).
Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hide, S. T. (2010). *Foreldre som rettleiar og støttespelar ved val av vidaregåande opplæring*. Masteroppgave i rådgivingspedagogikk. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Hutchings, J., Daley, D., Jones, K., Martin, P., Baywater, T., Gwyn, R. (2007).
Early results from developing and researching the Webster- Stratton Incredible Years Teacher Classroom Management Training Programme in North West Wales. Lastet ned 10.05.10 fra: http://www.incredibleyears.com/library/items/iy-teacher-classroom-manage-training-prgrm-wales_7-06.pdf
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Fredriksberg, Danmark: Roskilde Universitetsforlag.
- ITU monitor (2007). *Skolens digitale tilstand*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Jørgensen, P. S. (2004). *Kompetenceudvikling - mellem færdighed og identitet*.
I: *AGORA - tidsskrift for forskning, udvikling og idéudveksling i professioner*.
Lastet ned 21.01.2010 fra: <http://www.cvustork.dk/filer/binder1.pdf>
- Jørgensen, P. S. (2001). *Kompetence- overvejelser over et begreb*. I: *Nordisk Psykologi*,
Vol. 53. Nr. 3. 2001, 181-208. Århus, Danmark: Aka- print A/S. Dansk Psykologisk
Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2008). St.mld. nr. 31, 2007- 2008. *Kvalitet i skolen*.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*.
Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P., Handal, G. (1995). *Veiledning og praktisk yrkesteori*.
Gjøvik: Cappelen Akademisk Forlag a.s.
- Lindèn, N. (1995). *Stillaser om barns læring*. Nordås: Caspar Forlag A/S.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. UK: SAGE Publications Inc.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). *Den generelle delen av læreplanen*.
Lastet ned 06.03.10 fra:
http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/
- Moen, T. (2009). *Dette har hjulpet meg veldig, altså. En studie av læreres læring*.
I: *Å utvikle en lærende skole- Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*.
Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Moen, T., Bevanger, H., Kylling, S. (2009). *Teoriens betydning når erfarne lærere lærer*.
I: *Bedre skole* nr. 3, 2009. Oslo: Aktietrykkeriet AS.
- Moen, T. (1997). *Det å sende han Tom ut av klassen, er ikke nåen løysing. En kasusstudie av inkluderende prosesser*. Skriftserien Klasseromsforskning. Trondheim: Tapir Forlag.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*.
Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications
- Møller, J. (2009). *Skoleledere som fanebærere*. I: *Bedre skole* nr. 3, 2009.
Oslo: Aktietrykkeriet AS.

- NESH (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Lastet ned 24.04.2010 fra:
<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse- en beskrivelse og evaluering av LP- modellen*. Oslo: NOVA Rapport 19/05
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og hanslinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.K. & Ottosen, A.L. (2009). *Evaluering av LP- modellen 2006- 2008*. Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 5- 2009. Lastet ned 09.02.2010 fra:
http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2009/05/rapp05_2009.pdf
- Nordahl, T., Ertesvåg, S., Gustavsen, A., Nergaard, S., Sunnevåg, A.S., Tveit, A. (2009). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø*. Utdanningsdirektoratet.
Lastet ned 06.03.2010 fra:
http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf
- Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikçi, N., Wendt, E.R., Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København, Danmark: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Postholm, M. B., Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Revans, R. W. (1982). *The origins and growth of Action Learning*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Rundberg, M. (2009). *Wengers praksisfellesskap*. I: Bedre Skole nr. 3, 2009. Oslo: Aktietrykkeriet AS
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Rørnes, K., Overland, T., Roland, E., Tveitereid, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Læreren som leder*. Lastet ned 17.06.2010 fra:
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/Forebyggende_innsatser_larer_som_leder.pdf
- Sjøvoll, J. (2010). *Profesjonskunnskap- kombinasjonen av taus og talende kunnskap*. I: Buli- Holmberg, J., Nilsen, S. (red). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring- forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Tveit, A., Arnesen, B. (2007). *Webster- Strattons lærerprogram. Implementering i skole og barnehage i to kommuner*. I: *Spesialpedagogikk* nr. 9, 2007.
Lastet ned 06.03.2010 fra:
http://www.mka.no/Publikasjoner/webster-stratton_0907.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2005). *300 millioner til kompetanseutvikling*.
Lastet ned 06.03.2010 fra:
http://www.udir.no/Artikler/_Skoleutvikling/_Kompetanseutvikling/300-millioner-til-kompetanseheving/
- Webster- Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber- læring, mening og identitet*. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Vedlegg A

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Levanger.../....2010

Forespørsel om forskningsdeltakelse i mastergradsavhandling i spesialpedagogikk

Mitt navn er Rune Voldseth, og jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Trondheim. Min mastergradsavhandling fokuserer på erfarne læreres læring, og tar utgangspunkt i prosjektet "Læringsmiljø og klasseledelse" som ble gjennomført ved din skole i 2009. Jeg ønsker å bygge min oppgave på lærerens opplevelse av egen læring i dette prosjektet.

Jeg håper du kan tenke deg å være deltaker i dette forskningsarbeidet. Det jeg håper på, er at du kan sette av ca. 2 timer til et intervju. Du vil bli intervjuet en gang. Det er dine tanker og det du sier som vil være i mitt fokus. For at jeg skal få med meg mest mulig av det du sier, ønsker jeg å benytte en lydopptaker underveis i intervjuet. Jeg kommer til å slette alle lydopptak når jeg er ferdig med masteroppgaven, senest 31. mai 2010. Underveis vil opptaket kun behandles av meg, og bli oppbevart på et sikkert sted. All informasjon som kommer frem er konfidensiell, og du vil som forskningsdeltaker bli gitt full anonymitet i den ferdige oppgaven. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Jeg vil bruke semistrukturert intervju. Det innebærer at jeg har satt opp noen tema og spørsmål som et utgangspunkt. Samtidig er det hvordan intervjuet utvikler seg underveis som er styrende. Det er derfor ingen faste svaralternativer å forholde seg til. Det er et mål at du skal snakke så fritt som mulig, uten å være bundet av riktige eller gale svar. Det er DIN opplevelse som er det sentrale.

Jeg sitter ikke med midler til økonomisk kompensasjon for den tiden din deltakelse tar. Likevel kan dette være en anledning for deg til å reflektere over prosjektet og din egen læring og kompetanseutvikling. Som en takk for at du deltar, og dersom du ønsker det, vil jeg gi deg en elektronisk kopi av den ferdige rapporten.

Nøyaktig tidspunkt for intervju avtaler vi ved at jeg tar kontakt pr. e- post eller telefon. På forhånd mange takk!

Med vennlig hilsen

Rune Voldseth

Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Veileder for oppgaven er:
Torill Moen
Pedagogisk institutt, NTNU
NO-7491 Trondheim

Telefon: 73 59 19 48
E-post: Torill.Moen@svt.ntnu.no

SAMTYKKE

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon, og er villig til å delta som informant i studien. Jeg er inneforstått med at jeg når som helst, uten å måtte oppgi grunn, kan trekke tilbake mitt samtykke.

Dato:

.....

Signatur:

.....

Vedlegg B

INTERVJUGUIDE

Problemstilling:

Hva opplever lærerne at de har lært om egen læring i prosjektet "Læringsmiljø og klasseledelse"?

Formål:

Studien har til hensikt å få frem lærernes opplevde læring i forhold til det prosjektet de har vært med på.

Temaområder:

Voksenrollen
Relasjonsorientert klasseledelse
Proaktive strategier
Grensesetting og konsekvenser
Foreldresamarbeid og involvering
Implementering og utprøving
Aksjonslæring

Innledende samtale

- Orientering om hensikt, tema, anonymitet.

Bakgrunnsinformasjon og oppstartsspørsmål

- Erfaringsbakgrunn som lærer/ hvor mange år som lærer
- Utdanningsbakgrunn
- Hvordan vil du beskrive deg selv som lærer?
- Kan du si noe om hvorfor du er lærer?
- Hvordan vil du beskrive din lærerhverdag?
- Hvilken erfaring har du med elever med utfordrende atferd?
- Hvis jeg ikke kjente til prosjektet *Læringsmiljø- Klasseledelse*, hvordan ville du beskrevet det du har vært med på?
- I prosjektet har kompetanseutvikling stått sentralt. Hva forbinder du med kompetanse?
- Hvordan vil du ut fra dette beskrive din kompetanse?
- Hvordan opplever du din kompetanse i forhold til elever med utfordrende atferd?

Voksenrollen

- Hvis du tenker tilbake til like før prosjektet startet, kan du gi eksempler på situasjoner der du blir utfordret av atferden til en elev? Hvordan vil du beskrive det du opplevde da? Hva tenkte du om denne eleven; **forventninger, holdninger og følelser**? Hvordan tenker du om det nå?
- Opplever du at du tenker annerledes om eleven i dag? Hvordan? Hvorfor?

Relasjonsorientert klasseledelse

- Kan du beskrive din relasjon til elever med utfordrende atferd? Har det alltid vært slik? Hva tenker du om det?
- Hvordan opplever du deg selv i relasjon med elever med utfordrende atferd?
- Når du tenker på temaet relasjonsorientert klasseledelse i prosjektet, hvilken betydning opplever du at det har hatt for din relasjon til elevene?

* Fortell om en episode underveis eller etter prosjektiden, der du opplever endring i hvordan du og elevene kommuniserer.

* Beskriv endringer som du opplever i måten du snakker med elevene på. Hva tenker du om det?

- Tror du deltakelsen i prosjektet har hatt betydning for elevenes opplevelse av deg som lærer det siste året? Hva tenker du om dette?

- Hvis du tenker på elevene med utfordrende atferd i din klasse; Hvordan vil du si utviklingen har vært for dem i klassen det siste året? Hva tenker du om det?

- Hvordan vil beskrive årsakene til at du opplever det slik, sett i lys av det siste året?

- Ønsker du å si noe mer i forhold til det vi har sagt så langt?

Proaktive strategier

- Kan du beskrive for meg hvordan du arbeider for å forebygge uønskede situasjoner og atferd?

* Kan du trekke ut noe fra dette som du ikke brukte, eller gjorde på en annen måte før du ble med i prosjektet? Hva gjorde du før? Hva tenker du om det nå?

* Hvilke erfaringer har du gjort deg med å gjøre dette? Hva tenker du om det?

- Tror du at din deltakelse i prosjektet har hatt betydning for måten du jobber forebyggende på? Kan du utdype dette? Har du alltid jobbet med tanke på å forebygge?

Grensesetting og konsekvenser

- Hvordan opplever du å sette grenser i din klasse?

- Hvis du tenker på hvordan du setter grenser i dag, hvordan opplevde du det for 5 år siden?

- Er det noen av dine tanker om grensesetting som du knytter til dette temaet i prosjektet? Kan du si mer om det? Hva tenkte du om det før?

- Kan du beskrive hvordan du gir elevene konsekvenser av å bryte grensene? Hvordan opplever du det? Hvordan opplevde du det før?

- Når du tenker på temaet *grensesetting og konsekvenser* i prosjektet, hvordan opplever du at disse kommer til syne i din praksis i dag?

Implementering og utprøving

- Kan du beskrive det du har prøvd ut i prosjektet?

- Hvordan opplevde du å prøve ut det du gjorde? Hvilke tanker gjorde du deg da? Hva tenker du om det nå?

- På hvilken måte vil du si at du bruker det du prøvde da, i din praksis i dag?

- Tror du at du kommer til å bruke noe av det du prøvde ut i fremtiden?

Aksjonslæring

- De 9 samlingene i prosjektet inneholdt forelesninger, innspill og erfaringsutveksling i plenum, gruppearbeid og BOV.

* Hvordan vil du beskrive betydningen de andre deltakerne hadde for ditt utbytte av prosjektet?

* Hvordan opplevde du utbyttet av samlingene? Hva tenker du om det?

* Hvordan opplevde du å være med på BOV (beslutningsorientert veiledning)? Gi et eksempel på hvordan du fikk veiledning under en BOV- sekvens. Hva tenkte du om det da? Kan du beskrive hvordan BOV hadde betydning for deg? Hvordan er det i dag?

- Mellom samlingene var det veiledning på den enkelte skole. Hvordan vil du beskrive den? Hvilken betydning vil du si den hadde for deg? Hadde den betydning for andre?

- I prosjektet fikk du presentert teorier om klasseledelse, relasjoner, utfordrende atferd, samarbeid med foreldre, proaktive strategier og grensesettingsstrategier, lærerens kommunikative ferdigheter og refleksjons- og analysekompetanse. Kan du gi meg eksempler på hvordan disse forelesningene har hatt/har betydning for deg?

- Hvordan opplevde du det å veksle mellom teori og praksis?

- Hvilke endringer forbinder du med det du opplevde i prosjektet?

- Hvilke endringer ved deg selv var du oppmerksom på?

- Hvordan vil du si at din deltakelse i prosjektet har påvirket andre i din nærhet: Kolleger, elever, ledelse?

- Når du ser tilbake: Hvilke tanker vil du trekke frem, som var tydelige for deg? Hva tenker du om disse nå?

- Hvis du tenker tilbake på hele prosjektet; Hva vil du si har betydd mest for deg? Hvordan?

- Hva vil du si har betydd mest for din kompetanse? På hvilken måte kan dette ha betydning for din kompetanse fremover?

Tilføyninger

- Er det noe du ønsker å tilføye, som vi ikke har snakket om; som du mener er av betydning?

Oppsummering og avslutning

- Er det mulig å gjøre en ny avtale hvis jeg ser at jeg kan trenge flere eller utfyllende opplysninger?

Fremgangsmåte:

Jeg ønsker å få en tykk beskrivelse gjennom parafrasering, speiling, aktiv lytting, bruk av perspektiver og oppfølgings spørsmål. Eksempler på **oppfølgings spørsmål**:

- Hva tenkte du da.....? (For eksempel:da du opplevde det?)
- Hva tenker du om det nå?
- Tenker du på det (i det hele tatt)?
- Kan du si mer om det?
- Hva mener du når du sier.....?
- Kan du gi meg eksempler på.....?

Perspektiv:

- Hva tror du ville skjedd hvis.../hvordan tror du elevene opplever.....?

Eksempel på speiling:

- Jeg opplever at du blir engasjert/trist/glad/munter/oppgitt når.....stemmer det? Hvorfor det, tror du/kan du si noe om det?

Parafrasering med oppklarende/oppfølgende spørsmål:

Når du sier at (gjentar det informanten sa, men med mine ord for å sikre at jeg har forstått riktig); betyr det at du mener at? Eller: Du sa at.....; kan du si mer om det?

Vedlegg C

Godkjennelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN 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

Torill Moen
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 31.03.2010

Vår ref: 23771 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.02.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23771	<i>Erfarne læreres læring i et prosjekt med fokus på klasseledelse og læringsmiljø</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Torill Moen
Student	Rune Voldseth

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

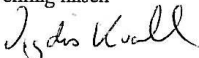
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Rune Voldseth, Bursflata 17, 7624 EKNE

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg D

Beskrivelse av forskningsprosessen

Lærerens betydning for elevenes læring er godt dokumentert i forskning, og vektlagt i offentlige dokumenter og planer. For å imøtekomme kravene om økt lærerkompetanse i kjølvannet av disse, finnes det flere utviklingsprogram å velge i. Det kan være en utfordring å velge riktig, ut fra hvilke rammebetingelser og forutsetninger som finnes på den enkelte skole. En forutsetning for å ta riktige valg, er kunnskap om hvilke tilnærminger til kompetanseutvikling som virker på lang sikt. Dette er noe av bakgrunnen til at jeg har rettet oppmerksomheten mot læreres læring i et utviklingsprosjekt.

Jeg kunne selvsagt tatt et elevperspektiv, og sett nærmere på hvordan lærernes læring kom til uttrykk i klasserommet. På den måten ville kanskje oppgaven fått et større fokus på spesifikke kompetanser i møte med elevene. Det ble likevel ganske tidlig i prosessen klart at jeg ønsket å konsentrere meg om lærernes opplevelse av læring. Det var viktig for meg å finne gode eksempler på læreres læring, siden det kan bidra positivt til debatten om fremtidige satsinger på kompetanseutvikling lokalt. Utvalget av informanter måtte derfor oppfylle visse kriterier som kunne gi en slik vinkling.

På grunnlag av erfaring som pedagog i barnehage, samt innsikt fra utdanning og samfunn, hadde jeg noen forestillinger om forskningsfeltet og det jeg kunne komme til å finne ut. Denne ballasten har vært både nyttig og utfordrende. Samtidig som det gjorde det lettere å forstå forskningsfeltet, måtte jeg passe på at ikke min fortolkning erstattet eller påvirket informantenes uttrykk. I gjennomføringen av intervjuene prøvde jeg derfor å være bevisst på min egen rolle, og min forforståelse.

Datainnsamlingen gjorde jeg på én uke, med èt intervju pr. dag. De halvstruktureerte intervjuene gjorde at jeg kunne gripe de umiddelbare mulighetene for oppfølgingsspørsmål, og følge informantene i deres tankerekker. Samtidig hadde jeg lite kontroll på hva jeg til slutt ville sitte igjen med av datamateriale. Jeg hadde med andre ord ingen garanti for at jeg kunne besvare problemstillingen på dette stadiet. Det var derfor en lettelse å sette i gang med å omgjøre lydopptakene til tekst, og gradvis se at det dannet seg mønster i intervjuene som var innenfor det jeg hadde håpet på. Det overrasket meg positivt hvor mye som kom frem i teksten som jeg ikke hadde lagt merke til, eller oppfattet på samme måte, under selve intervjuet. Antakelig hadde det en sammenheng med fokuset jeg måtte ha på blant annet den tekniske gjennomføringen, aktiv lytting, oppfølgingsspørsmål og egen rolle. I analysen av teksten kunne jeg konsentrere meg om å gjøre bare det, og belyse teksten ut fra min intuisjon. Dermed ble teksten mer rik på informasjon, og meningen i informantenes utsagn mer synlig.

Jeg har brukt mye tid på å sette meg inn i teori. Mye av denne teorien startet jeg å lese tidlig i prosessen, før intervjuene var gjort. Valg av teori ble gjort på bakgrunn av antakelser om relevans til innholdet i prosjektet jeg skulle forske på. Jeg leste og skrev derfor mye om blant annet Aksjonslæring (Revans, 1982), De Utrolige Årene (Webster- Stratton, 2005) og LP-modellen (Nordahl, 2005). En slik strategi viste seg å føre til en avsporing med hensyn til

problemstillingen, som skulle ha fokus på *opplevelsen* til lærerne. Likevel førte det til at jeg fikk nyttig og god innsikt i det informantene hadde vært med på, og dermed en økt forutsetning for å forstå det de sa. Teoritilfanget kommer dessuten til nytte i mitt videre arbeid innenfor PPT, siden det er aktuelt i forhold til kompetanseutvikling i skolen. Slik sett kunne flere avsporinger vært nyttig, men selvsagt ikke fornuftig med tanke på å komme i mål med oppgaven.

Jeg har prøvd å løfte frem informantenes stemme i denne studien. Til det har jeg hatt god hjelp av Moustakas (1994). Etter at det ble klart at jeg skulle ha en fenomenologisk tilnærming til forskningen, ble det lagt mye arbeid i å sette meg inn i hans teorier. I starten var det tungt lesestoff, og det var derfor til stor nytte å reflektere sammen med andre. Da jeg etter en tid begynte å begripe hva Moustakas (1994) snakket om, opplevde jeg at det satte ord på min egen virkelighetsoppfatning. Slik sett bekreftet dette at jeg hadde valgt riktig metode, og det økte mitt engasjement omkring oppgaven. Skal jeg trekke frem den teorien som har gitt størst opplevelse av ny innsikt for meg i arbeidet med oppgaven, må det være denne. Øvrig teori har på sine områder bidratt til å belyse det informantene uttrykker, og har på den måten også stått sentralt i forståelsen av deres opplevelser.

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven har jeg funnet ved å henvende meg til ulike fagpersoner, søke på "BIBSYS" og andre internettkilder, samt ved å lete i hyllene på universitetsbiblioteket og biblioteket ved Høgskolen i Nord- Trøndelag. Det siste kunne virke som et skudd i blinde, men førte til at jeg fant interessant og relevant litteratur. Det er som kjent ikke alltid man vet hva man leter etter. De gangene jeg har famlet for å komme videre i oppgaven, har Torill spilt en viktig rolle. Hun har stilt spørsmål som har krevd videre refleksjon, gitt konkrete innspill, og tipset om litteratur og videre arbeid med oppgaven. Hennes bidrag vil derfor, og på den måten, være representert i denne oppgaven.

Vedlegg E

Koding og kategorisering

Eksempler på utsagn som jeg kodet til å passe inn under de tre kategoriene:

Gul = Bevisstgjøring og kunnskapsutvikling

Blå = Praktisk nytte

Grå = Å jobbe sammen med andre

Informant A	Informant B	Informant C
<p>..du blir veldig sånn gira når du føler at skolen og..og det vi gjør er bra, så du...vi... det bli mer sånn eierforhold te skolen også, faktisk da, føler jeg, og det blir mitt, og det bli enda mer mitt (latter) ...når det bli noe bra. Men..ja, næi det...åsså fø--æ... det har vi å snakka om, det at vi føle og at vi e ein lit'n familie vi som jobbe her. Vi træffe jo kvareinner næstn mer einn familian, og..</p> <p>Jo, jeg føler at da får jeg sett hver enkelt mye mere, da, og han eller hun som er for sen også får...føler kanskje at de bli hørt, da, og sett og forstått, kanskje...på en annen måte. For jeg vet jo det at det er...det kan være forskjellig..altså det kan jo bare være at vekkerklokka har...ikke ringt, og, så det...</p> <p>....og der vet jeg at jeg prøvde å...det med å stille meg andre steder i klasserommet, da...det prøvde jeg. Og det fungerte, det altså. Ja, det....for da ble det litt sånn interessant...</p>	<p>Ja, så...ja, eller...jeg vet ikke om det var det jeg var ute etter, men jeg fikk noe som gjorde dette mye lettere for meg. Jeg sier det jo..for jeg har tatt en runde selv, og det...veldig utladende ..veldig...du kommer slik..du bruker så mye av deg selv, men jeg fikk en klarhet i en sak som jeg kjente at: .."ja, greit, sånn gjør jeg".</p> <p>Jeg tror nok jeg er mer bevisst på min rolle i klasserommet. Jeg vet ikke om jeg gjør det annerledes enn før....men jeg er kanskje mer bevisst på dette med å.....når jeg underviser...at jeg kanskje.....både beveger meg mer rundt i klasserommet.....bort til elever...dette med å..å...å..roe ned....</p> <p>Ja, på mange vis så synes jeg det har vært bra at vi har vært team`et. Fordi at da har vi...vet vi litt mer..hva det er vi har holdt på med, eller...at vi kunne....altså, vi kunne ha konsentrert oss mer om det på teamet, også.....</p>	<p>Vi lærte å takle situasjoner, forresten..... noe som het for..BOV. Det har jeg ikke vært med på før. Det synes jeg var...det synes jeg var bra. Vi satt i gruppe...vi satt i en ring, og så var det en da, som hadde en...som hadd en sak..eller...</p> <p>...for å si det sånn: Elevene som har sittet bakerst og ikke fulgt med. Jeg fokuserte på dem. Og fått til..fått dem litt positive, særlig en synes jeg..har blitt...forandret seg en del..til å følge med, og blitt flinkere i faget, og.... for at jeg har vært oppmerksom på ham og fokusert litt på ham og fulgt ham og...har begynt å rekke opp hånden og...For det gjorde han ikke i fjor, for å si det sånn, da.</p> <p>...da hadde jo ikke de vært med på å oppleve det vi opplevde, og da hadde vi jo ikke kunnet tatt det opp på samme måten..i..på team-møtene heller, for eksempel, da.."ja det snakket vi om der, og.."liksom at man måtte ha begynt å forklare ting..det hadde ikke gått an..."Nå har vi lært det og det og det...."altså....hadde det ikke blitt satt av tid til det, heller.</p>